

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

VICTOR HUGO PEREIRA

**DETERMINANTES DO PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES DOS
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CONTABILIDADE NO
BRASIL**

BELO HORIZONTE
2019

VICTOR HUGO PEREIRA

**DETERMINANTES DO PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES DOS
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CONTABILIDADE NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

BELO HORIZONTE

2019

Ficha Catalográfica

P436d 2019	Pereira, Victor Hugo. Determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em contabilidade no Brasil [manuscrito] / Victor Hugo Pereira. – 2019. 188 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 Controladoria e Contabilidade. Inclui bibliografia (f. 159-170) e apêndices. 1. Contabilidade - Estudo e ensino (Pos-graduação) – Teses 2. Evasão escolar – Teses. 3. Contabilidade – Teses. I. Cunha, Jacqueline Veneroso Alves da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. III. Título. CDD: 657.007
---------------	--

Victor Hugo Pereira

Esta Dissertação foi julgada adequada pelo Curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e contabilidade.

Belo Horizonte, 31 de janeiro de 2019.



Profª. Valéria Gama Fully Bressan
Coordenadora do Curso

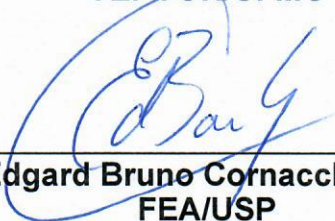
BANCA EXAMINADORA



Profª Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
(Orientadora)



Profª Bruna Camargos Avelino
CEPCON/UFGM



Prof. Edgard Bruno Cornacchione Junior
FEA/USP

Belo Horizonte, 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus sobre todas as coisas e por me fortalecer nos momentos difíceis. Aos meus familiares, agradeço meu pai e minha mãe, pois foi por meio de suas atitudes que me ensinaram a ser uma pessoa diferente neste mundo, a minha avó Marly Neiva e Tia Lucineia Carlos pelo cuidado que têm comigo, meus primos Mateus Henrique, Paulo Lucas, João Vitor, Pedro Henrique e João Pedro por me apoiar.

À minha orientadora Professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, por acreditar e confiar em minha capacidade, mesmo nos momentos mais difíceis e nos tropeços do curso. Por todos os ensinamentos no decorrer deste processo e pela verdadeira orientação que tive desde o momento que passou a desempenhar esse papel tão importante em minha formação. Obrigado por todas as experiências, troca de e-mails, conversas, correções, paciência, disponibilidade, dedicação e pelo carinho. Suas aulas, seu conhecimento prático da área e de pesquisa acadêmica que tanto admiro, são fontes de inspiração para minha carreira profissional e docente. Acredito que sem o seu direcionamento e confiança, não teria chegado até aqui.

À Professora Dra. Bruna Camargos Avelino por todo aprendizado durante o curso e contribuições que muito ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa. Sua disponibilidade foi fundamental para que esse percurso fosse desenvolvimento com mais facilidade. Ao Professor Dr. Edgard Bruno Cornacchione Junior por ter aceito o convite em participar desta banca, pelas contribuições e experiências que trouxe em cada pensamento. Meu profundo respeito e admiração pelo seu trabalho.

Várias pessoas contribuíram para minha chegada até aqui. A algumas não poderia deixar de agradecer. Aos meus amigos, Tássio Calais por me ajudar nas rotinas do escritório, pelo companheirismo e por sempre me apoiar; Pablo Henrique Queiroz pelas conversas e contribuições que muito me ajudaram, inclusive nos feriados; Warlei Torezani e Dennis Jales pelo cuidado, pelos conselhos e também por acreditarem em mim; Ramon Cardoso pelo aprendizado, experiências e diálogos que muito aprendi; Christian Vieira por participar e me apoiar em todo processo de ingresso no curso; Lucélia Rossi e Rodrigo Ferreira pela oportunidade, confiança e apoio durante o curso; João Paulo Valadares pela troca de experiências, por todo aprendizado e pelas conversas; Antônio Paulo Machado, pelo aprendizado, por sua experiência essencial em minha formação que fez com que gostasse ainda mais da contabilidade tributária, área que aprendi a admirar; Grazielle Cristina e Raquel Lifonso pela acessibilidade e por me ajudar em momentos tão importantes na minha carreira profissional; Livia Horta e Nahilla Gualberto pelo carinho, aprendizado e troca de experiências

que incentivaram alcançar novos desafios; Caio, Ana Paula, Henrique e Leandra pelo companheirismo, apoio e pelos momentos que sempre passamos juntos; Joyce Souza pelo carinho e conversas nos momentos de decisão tão fundamentais neste processo; Samuel Durso pela acessibilidade, aprendizado e contribuições desde o ingresso do mestrado; Alison Meurer pelas trocas de experiências, pelos diálogos e contribuições durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Cepcon/UFMG pelo aprendizado e por fazerem parte desta conquista. Dentre eles, faço questão de citar: Professor Dr. José Roberto pelas experiências práticas durante o curso, pelas aulas tão dedicadas e de muito aprendizado; Professora Dra. Renata Turola pelas reuniões que muito contribuíram para o aprimoramento das minhas pesquisas acadêmicas; Professor Dr. Eduardo Mendes pelos diálogos e contribuições necessárias durante este processo e Professora Dra. Valéria Gama Bressan, pela oportunidade em aprender e gostar das disciplinas de cálculos econométricos, por meio de suas aulas. Agradeço também à Joyce Fernandes, seu trabalho também foi importante para operacionalizar todo este processo.

Aos professores da PUC-Minas que me apoiaram e foram essenciais para minha chegada até aqui. Em especial, deixo os meus agradecimentos aos professores Fátima Drummond por confiar e acreditar em meu potencial e por todo incentivo em seguir a carreira docente; Cristiano Moreira pela oportunidade de iniciar as pesquisas acadêmicas e pelo aprendizado; Silvana Maria Figueiredo por suas experiências na área que muito aprendi, pela alegria e pelo carinho; Adalberto Gonçalves pelo aprendizado durante as disciplinas e durante o trabalho de conclusão de curso; Carlos Alberto de Carvalho, Josimara Magalhães, José Ronaldo e Sabino Freitas pelos diálogos e incentivos; Ângela Cupertino e Heloisa Maia pela confiança e pela oportunidade em monitorar as disciplinas de Contabilidade.

Agradeço também aos amigos e parceiros da VHC Organização Contábil por confiarem em meu trabalho e por fazerem com que meus conhecimentos práticos sejam constantemente atualizados. Aos irmãos da Aprisco por compreenderem meus momentos de ausência. Aos colegas de turma, mestrandos e doutorandos, pelas experiências e oportunidades vivenciados nesta etapa tão importante juntos. Débora Santos, Rafaella Miranda, Fernanda Andrade, Adriana Gonçalves, Cícero Guerra, Ana Clara Lacerda, Josiane Freitas e Jamile Neme, obrigado pelas trocas de experiências durante esse processo. Aos amigos contadores Carlos Simões, Itacy Braga, Maria das Dores e Asenária da Cruz pelo aprendizado e oportunidade prática de vivência na área que muito aprendi. Finalmente, deixo a minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este percurso tão importante na minha formação fosse alcançado.

*“O coração do homem planeja o seu
caminho, mas o Senhor lhe dirige os passos.”
- Provérbios 16:9*

RESUMO

Pereira, V. H. (2019). *Determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade no Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, Brasil.

Este estudo teve como objetivo geral buscar evidências que permitissem identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil. A plataforma teórica discutiu teorias que buscam fundamentar o fenômeno da evasão universitária utilizando-se de modelos. Dentre elas, destacam-se as desenvolvidas por Tinto (1975, 1993, 1997), Spady (1970, 1971) e Bean (1980). Para atender aos objetivos, o proceder metodológico constituiu-se de seis etapas, abordando aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos. A amostra analisada foi de 619 pós-graduandos e 41 evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, que responderam aos instrumentos de coleta de dados, disponibilizado *on-line*. Nas três primeiras etapas foi utilizada estatística descritiva para caracterizar a amostra, descrever um perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos e identificar os motivos que os levaram a ingressarem nos cursos nos quais estão matriculados. A quarta etapa identificou os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes na percepção dos pós-graduandos. Foram elencados 22 motivos e solicitado que atribuíssem uma nota de (10) se o motivo contribuiria ou (1) se não contribuiria para a evasão do estudante. Na sequência, foi estimado um modelo de regressão logística, para verificar os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade e realizadas entrevistas com oito evadidos para identificar as causas que, efetivamente, levaram ao seu abandono. Como principais resultados ficou evidenciado que os principais motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos foram: seguir a carreira acadêmica e o aumento da remuneração, nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, e adquirir diferenciação profissional e seguir a carreira acadêmica, nos cursos de mestrado profissional. As dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais foram avaliados pelos pós-graduandos como motivos que contribuiriam em alto grau para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Por meio da estimação do modelo *logit* constatou-se que estudantes com maiores probabilidades de evadir dos cursos *stricto sensu* de Contabilidade no Brasil são aqueles não bolsistas, com interstício de 12 meses desde o curso anterior e relativamente jovens. O modelo foi validado por meio de testes adequados a essa abordagem. Finalmente, por meio das entrevistas de oito estudantes, foi possível identificar que o estresse, problemas de saúde, depressão e problemas familiares foram dificuldades relatadas durante o curso, adicionais àquelas já relatadas. O amadurecimento, crescimento intelectual, conhecimento adquirido, racionalismo e o pragmatismo foram impactos percebidos pelos evadidos ao cursar essa modalidade de ensino, mesmo não chegando ao final. Os resultados mostraram, ainda, um mesmo perfil para indivíduos com predisposição a abandonar o curso e os que evadiram, efetivamente. Evidenciaram também o processo solitário da pesquisa acadêmica e a importância da convivência com os demais colegas da turma. Percebeu-se, finalmente, que nos cursos *stricto sensu* há o desenvolvimento do sujeito, mas com alto grau de sacrifício da vida pessoal.

Palavras-chave: Evasão. Contabilidade. *Stricto sensu*. Educação. Estudantes.

ABSTRACT

Pereira, V. H. (2019). *Determinants of the stricto sensu post-graduation teaching process in Accounting in Brazil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, Brasil.

The objective of this study was to find evidence to identify the determinants of the student dropout process of Brazilian *stricto sensu* graduate studies programs in Accounting. The theoretical platform has discussed hypothesis that seek to support the phenomenon of university dropout rates using models such as those developed by Tinto (1975, 1993, 1997), Spady (1970, 1971) and Bean (1980). In order to meet the objectives, the methodological approach consisted of six stages, addressing both quantitative and qualitative aspects. We have surveyed 619 graduate students and 41 dropouts from the *stricto sensu* graduate studies programs in Accounting, who responded to the data collection instruments made available online. In the first three stages, descriptive statistics were used to characterize the sample, describe a profile of graduate students with a dropout tendency and identify the reasons that led them to enroll in the program in the first place. The fourth step was to identify the reasons that contributed to student dropout in the perception of graduate students. Twenty-two possible reasons were listed and students were asked to rate them from 1 to 10 whether they contributed or not to student dropout. A logistic regression model was then estimated to verify the determinants of students' dropout of *stricto sensu* programs in Accounting, and interviews with 8 dropouts were carried out to identify the causes that effectively led to their evasion. Results showed that the main reasons that led graduate students to enroll in the programs were: to follow the academic career and the increase in compensation, according to Academic Master's and Doctorate students; and to stand out professionally and follow the academic career, according to Professional Master's students. Difficulties to continue the program due to the time required for the studies and the hardship to reconcile academic activities with the professional ones were evaluated by the graduates as reasons that would highly contribute for the dropout of students of the *stricto sensu* programs in Accounting. By means of the estimation of the *logit* model, it was found that students with the greatest probability of avoiding Brazilian *stricto sensu* programs in Accounting are non-scholarship students, with a gap of 12 months from the previous program, and relatively young subjects. The model was validated by means of suitable tests for this approach. Finally, after the interviewing of 8 students, it was possible to identify that distress, health problems, depression and family issues were difficulties reported during the program in addition to those already reported. The maturation, intellectual growth, acquired knowledge, rationalism and pragmatism were perceived impacts by those who attended the program, even though they could not reach the end. The results also showed the same profile for individuals predisposed to abandon the course and those who effectively evaded. They also demonstrated the solitary process of academic research and the importance of coexistence with other classmates. Finally, we have realized that in *stricto sensu* programs the subjects advance with a high degree of sacrifice of personal life.

Keywords: Evasion. Accounting. *Stricto sensu*. Education. Students.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização do Tema	14
1.2	Objetivos	20
1.2.1	<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>20</i>
1.2.2	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>20</i>
1.3	Justificativa	21
1.4	Estrutura da Dissertação.....	22
2	PLATAFORMA TEÓRICA.....	24
2.1	Teorias da Evasão Universitária	24
2.1.1	<i>Teoria do Processo de Abandono de Spady</i>	<i>25</i>
2.1.2	<i>Teoria de Integração do Estudante de Tinto.....</i>	<i>32</i>
2.1.3	<i>Teoria de Desgaste de Estudantes de Bean</i>	<i>42</i>
2.1.4	<i>Outros Modelos</i>	<i>48</i>
2.2	Estudos empíricos sobre evasão de estudantes	52
2.2.1	<i>Estudos nacionais.....</i>	<i>52</i>
2.2.2	<i>Estudos internacionais.....</i>	<i>64</i>
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA	70
3.1	Caracterização da pesquisa	70
3.2	População e Delimitação da amostra	71
3.3	Instrumento de coleta de dados	77
3.4	Descrição das variáveis.....	79
3.4.1	<i>Variável dependente.....</i>	<i>79</i>
3.4.2	<i>Variáveis independentes</i>	<i>79</i>
3.4.3	<i>Variáveis de controle</i>	<i>85</i>
3.5	Procedimentos Utilizados	86
3.6	Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG	92

4	RESULTADOS	94
4.1	Caracterização da amostra.....	94
4.1.1	<i>Caracterização dos pós-graduandos.....</i>	<i>94</i>
4.1.2	<i>4.1.2 Caracterização dos evadidos.....</i>	<i>100</i>
4.2	Perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos <i> cursos stricto sensu</i> em Contabilidade.....	104
4.3	Motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos <i> stricto sensu</i> em Contabilidade.....	110
4.4	Percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos <i> stricto sensu</i> em Contabilidade	Erro!
	Indicador não definido.	
4.5	Fatores determinantes da evasão de estudantes dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade	119
4.6	Relatos de estudantes acerca dos motivos que os levaram a evadir-se dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade	126
4.6.1	<i>Primeiro Relato (Entrevistado 1) – Mestrado Acadêmico</i>	<i>127</i>
4.6.2	<i>Segundo Relato (Entrevistado 2) – Mestrado Acadêmico</i>	<i>130</i>
4.6.3	<i>Terceiro Relato (Entrevistado 3) – Mestrado Acadêmico</i>	<i>133</i>
4.6.4	<i>Quarto Relato (Entrevistado 4) – Mestrado Acadêmico.....</i>	<i>134</i>
4.6.5	<i>Quinto Relato (Entrevistado 5) – Mestrado Profissional</i>	<i>138</i>
4.6.6	<i>Sexto Relato (Entrevistado 6) – Mestrado Profissional.....</i>	<i>141</i>
4.6.7	<i>Sétimo Relato (Entrevistado 7) – Doutorado</i>	<i>146</i>
4.6.8	<i>Oitavo Relato (Entrevistado 8) – Doutorado</i>	<i>147</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PÓS-GRADUANDOS	171
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EVADIDOS	179
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	187

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo proposto por Spady	28
Figura 2. Modelo do processo de abandono ajustado.....	30
Figura 3. Modelo de Integração do Estudante.....	35
Figura 4. Modelo de Integração do Estudante revisado.	37
Figura 5. Fatores do modelo de Tinto	39
Figura 6. Modelo de integração do Estudante Atual.....	41
Figura 7. Modelo de desgaste do estudante	44
Figura 8. Modelo de desgaste de estudantes não tradicionais.....	47
Figura 9. Teorias da evasão de estudantes	52
Figura 10. Resumo das variáveis descritas nas pesquisas empíricas anteriores.....	70
Figura 11. Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade	73
Figura 12. População de estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade no Brasil.....	74
Figura 13. População de evadidos dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade no Brasil – 2014-2017	75
Figura 14. Amostra de estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade no Brasil.....	76
Figura 15. Amostra de evadidos dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade no Brasil – 2014-2017	77
Figura 16. Variáveis do estudo.....	86
Figura 17. Procedimentos utilizados na pesquisa	93
Figura 18. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de mestrado acadêmico	113
Figura 19. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de mestrado profissional	114
Figura 20. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de doutorado	115
Figura 21. Área abaixo da Curva ROC, que avalia especificidade versus sensibilidade do modelo <i>logit</i> estimado para evadidos dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade.	135
Figura 22. Encontro da sensibilidade e da especificidade no modelo <i>logit</i> estimado para evadidos dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade.....	135

Figura 23. Síntese das entrevistas164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Respondentes por instituição	96
Tabela 2. Perfil dos pós-graduandos da amostra.....	98
Tabela 3. Perfil dos evadidos da amostra	102
Tabela 4. Análise descritiva da variável propensão de o estudante evadir do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	107
Tabela 5. Perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos <i>stricto sensu</i> em Contabilidade da amostra.....	108
Tabela 6. Notas atribuídas pelos estudantes do Mestrado	117
Tabela 7. Notas atribuídas pelos estudantes do Doutorado.....	118
Tabela 8. Resultados referentes a percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão	119
Tabela 9. Resultados do modelo de regressão da probabilidade do estudante de evadir dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade – Abordagem <i>stepwise</i>	129
Tabela 10. Cálculo dos efeitos marginais.....	132
Tabela 11. Resultados da classificação do modelo da situação dos estudantes componentes da amostra considerando o ponto de corte de 0,29.....	133
Tabela 12. Descrição dos entrevistados	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CFC – Conselho Federal de Contabilidade
CNS – Conselho Nacional de Saúde
FUCAPE – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas
FURB – Universidade Federal de Blumenau
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONU – Organização das Nações Unidas
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSM – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma contextualização sobre o tema desenvolvido neste estudo. Para tanto, explicita o problema, evidencia o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a justificativa, que nortearam esta dissertação.

1.1 Contextualização do Tema

A educação é elemento presente em todo o caminho do ser humano, de modo que cada indivíduo acumula experiências distintas durante sua vida. Isso porque, desde a infância, esse indivíduo é rodeado de fatos e acontecimentos que requerem adaptações e mudanças de comportamento, sendo envolvido por novas experiências e novos problemas que necessitam de diferentes soluções (Pires & Ott, 2008).

A busca por conhecimento é parte integrante e fundamental da vida do ser humano. É por meio do conhecimento adquirido que o indivíduo, inserido no contexto sociocultural em que vive, participa ativamente da transmissão de seu legado para as futuras gerações, tornando-se, assim, capaz de intervir na realidade em que vive (Barbosa, 2014).

A educação e o conhecimento são considerados bens fundamentais para o desenvolvimento de qualquer nação, de modo que não há notícia de um país que tenha alcançado índices elevados de qualidade de vida sem antes ter fornecido educação e conhecimento de modo satisfatório para seu povo (Castro, 2012).

Os progressos na educação e no conhecimento de um país figuram entre os principais indicadores utilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que em 2017, divulgou o relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2015. Os cinco primeiros países que apresentaram os mais altos índices de IDH, a saber: Noruega, Austrália, Suíça, Dinamarca e Países Baixos, possuem altos índices de qualidade na educação do país. Nesses países os percentuais dos jovens com faixa etária entre 18 e 24 anos que ingressaram em cursos superiores correspondem, respectivamente, a 74%, 86%, 56%, 80% e 77%. Já os países com menor IDH (Burundi, Chade, Eritreia, República Centro-Africana e Níger) apresentaram, respectivamente, percentuais de

3%, 2%, 2%, 3% e 2% dos jovens com faixa etária entre 18 e 24 anos ingressantes em cursos superiores. Neste *ranking*, o Brasil ocupa o 75º lugar, com um percentual de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos de 26% em cursos superiores e IDH de 0,755. Destaca-se que esse nível de ensino constitui importante meio pelo qual uma nação desenvolve sua competência científica e técnica. (Barbosa, 2014).

Quando se observam os fatores redutores do IDH de uma nação, a taxa de abandono escolar geral é um fenômeno universal e que atinge todos os países de maneira global. Países como a Noruega, que vem apresentando o IDH mais elevado ao longo dos anos, teve uma taxa de abandono geral de apenas 1,5% entre os anos de 2008 e 2014. Austrália, Suíça e Países Baixos, que também detêm os primeiros lugares no IDH, não apresentaram evasão durante o período analisado. Os países com menor IDH, citados anteriormente, apresentaram taxas de evasão de acima de 30% (Organização das Nações Unidas, 2017).

Do mesmo modo que o aumento no percentual de jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior é um termômetro que indica o aumento do desenvolvimento de um país, o aumento de evadidos nesse nível de ensino é um indicador de que há um problema nesse desenvolvimento. A evasão é considerada um dos maiores problemas que cercam o contexto da educação superior, por se tratar de um fenômeno complexo (Scali, 2009), heterogêneo e macrossocial (Baggi & Lopes, 2010).

O ato de abandonar um curso é uma situação cada vez mais constante. Sua compreensão e análise são de difícil entendimento, em decorrência da complexidade e das múltiplas dimensões envolvidas em suas diferentes manifestações motivadoras em cursos superiores. Apesar de comum é pouco discutida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tornando-se, aparentemente, parte de uma rotina nesses ambientes (Barlem, Lunardi, Bordignon, Barlem, Lunardi Filho, Silveira & Zacarias, 2012).

Por se tratar de um termo polissêmico, a evasão pode ser compreendida como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar, ou ainda, como suspensão temporária dos estudos, mobilidade,

transferência de curso e/ou instituição (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007; Lima & Zago, 2016).

De acordo com Tinto (1975), o fenômeno da evasão ocorre quando estudantes iniciam seus cursos, mas não os concluem, devido a variados motivos. A causa deste desligamento envolve variáveis externas e internas ligadas a múltiplos fatores que envolvem as instituições de ensino, os docentes, o curso escolhido e até mesmo fatores inerentes ao próprio estudante (Silva Filho, 2007; Lobo, 2012; Lima & Zago, 2016; Vitelli & Frith, 2016). No contexto nacional, no qual a entrada no ensino superior se dá, quase sempre, para um curso específico, a evasão ganha nuances diferentes (Castro & Texeira, 2013).

No Brasil, o estudante pode abandonar o curso e migrar para outro na mesma instituição (evasão do curso), como também pode mudar de instituição, não necessariamente mudando de curso (evasão da instituição), ou ainda, pode sair do sistema de ensino superior (evasão do sistema). Esta última transição é mais assemelhada com a evasão no contexto norte-americano (Castro & Texeira, 2013).

Em todos os cenários e em diferentes países, a evasão é um problema que afeta de forma significativa o resultado dos sistemas educacionais. Os estudantes que iniciam seus cursos, mas não chegam a se formar, configuram desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, tais perdas constituem investimentos públicos sem retorno, e, no setor privado, representam uma significativa perda de receitas (Sauberlich, 2012).

Na Contabilidade, assim como em outras áreas, o abandono de estudantes vem crescendo ao longo dos anos. Nos cursos de ensino superior em Ciências Contábeis, de acordo com o Censo do Ensino Superior disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), observa-se que, em 2014, 953 instituições ofertaram o curso de graduação em Ciências Contábeis, o número de matrículas foi de 353.597 e o número de estudantes que evadiram do curso foi de 131.338, representando mais de 37% dos ingressantes. O mesmo censo apurou, no ano de 2016, a existência de 995 instituições ofertando o curso, com 355.425 matrículas e os evadidos aumentando para 159.410. Um aumento de 21,37% na taxa de evasão dos

cursos de graduação em Ciências Contábeis ao longo de dois anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018).

No âmbito da graduação em Ciências Contábeis, alguns estudos sobre evasão demonstram que ainda que as IES apresentem características socioeconômicas e culturais distintas, o fenômeno da evasão possui fatores semelhantes entre elas (Biazus, 2004; Durso, 2015; Barbosa, Nascimento Filho, Azevedo Filho, & Biavatti, 2016; Nagai, 2017).

O estudo de Biazus (2004), por exemplo, identificou que a pouca motivação por parte dos professores e a integração entre as universidades e as empresas do estágio supervisionado, foram fatores determinantes da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Durso (2015) demonstrou que a inserção no mercado de trabalho, especialmente na conciliação do trabalho com o estudo, e a dificuldade de relacionamento com os docentes foram as principais causas que levaram ao abandono de estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O estudo de Barbosa, Nascimento Filho, Azevedo Filho e Biavatti (2016) constatou que os principais fatores motivadores do abandono pelos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) estavam voltados para questões de vocação e para as dificuldades de aprendizagem.

Nagai (2017) verificou que as variáveis demográficas de gênero, estado civil, e escolaridade apresentaram diferenças significativas que corroboraram para a evasão dos estudantes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

A busca pelas causas que culminam na evasão de estudantes tem sido objeto de outras pesquisas nacionais e internacionais, com atenção especial aos cursos superiores (Gomes, 1998; Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002; Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bargadi & Hutz, 2009; Adachi, 2009; Scali, 2009; Majzub & Rais, 2010; Lucia, 2011; Alves & Alves, 2012; Castro, 2012; Cesar, 2012; Bargadi & Hutz, 2012;

Díaz, Guajardo, Fiegehen, Campos & Grau, 2012; Prim & Fávero, 2013; Barbosa, 2013; Sales Junior, 2013; Amaral, 2013; Forgas, 2013; Pereira, 2013; Silva, 2013; Shlessarenko, Gonçalo, Beira & Cembranel, 2014; Camelo Neto, 2014; Pereira, Zavala & Santos, 2014; Fialho, Pfeiffer & Prestes, 2014; Vieira & Miranda, 2015; Rafael, Miranda & Carvalho, 2015; Silva, 2015; Gama, 2015; Ambiel, 2015; Barbosa *et al.*, 2016; Cornélio, Vasconcelos & Goulart, 2016; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon & Church, 2016; Feitosa, 2016; Bisinoto & Arenas, 2016; Ambiel, Carvalho, Moreira & Bacan, 2016).

Há estudos que buscam indicadores que explicam o fenômeno do abandono de estudantes (Silva Filho *et al.*, 2007; Lobo, 2012; Canziani, 2015; Lima & Zago, 2016; Vitelli & Frith, 2016). Outros avaliam a evasão diante de políticas públicas da educação como o Sistema de Seleção Unificado (SISU) (Gilioli, 2016; Machado & Szerman, 2017). Em diferentes instituições (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2003; Biazus, 2004; Palharini, 2004; Palharini, 2008; Andriola, 2009; Adachi, 2009). Na área de exatas (Louzano, Rocha, Moriconi & Oliveira, 2010; Lima Júnior, 2013; Gomes, 2015; Silva, 2016; Freitas, Alves & Costa, 2017). Estudos focados nas licenciaturas (Louzano *et al.*, 2010; Vitelli, 2013; Rocha, 2015; Massi & Villani, 2015). E ainda, aqueles que traçam estratégias para minimizar o fenômeno da evasão (Tontini & Walter, 2014).

Muito embora a evasão seja um fenômeno que atinge todos os níveis de formação do indivíduo, não foram encontrados estudos sobre a evasão nos programas *stricto sensu* em Contabilidade no país. Em se tratando desta modalidade de ensino, até o final dos anos de 1990 o Brasil possuía apenas três programas, sendo um em nível de Mestrado e Doutorado (USP – Universidade de São Paulo) e outros dois apenas em nível de Mestrado (PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Até o final dos anos 1990, o país contava apenas com cerca de 450 mestres e 90 doutores em Contabilidade (Souza, Machado & Bianchi, 2011). Segundo o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), em 2014, já são 3.264 mestres e 275 doutores em Contabilidade.

Conforme Cunha (2007) a primeira turma de mestrado em Contabilidade na USP foi em 1974 e de doutorado em 1977. Comparativamente ao número de teses

defendidas, 159 de 1977 a 2005, neste mesmo período, houve o desligamento de 40 estudantes do curso de doutorado em Contabilidade, o que corresponde a uma taxa de 17,62%. Todavia, se comparados com os percentuais estadunidenses que apresentam um percentual de 50% de desligamento nos cursos de doutorado em todas as áreas (Velho, 1998), este número pode ser considerado baixo.

Ao longo dos anos, houve um significativo crescimento no número de cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade reconhecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil, o que por si só já justifica o estudo da evasão nesse nível de ensino. Em 2017, eram 30 cursos de pós-graduação que ofertam o curso de Mestrado e, dentre estes, 14 também ofertam o curso de Doutorado (Capes, 2017). De acordo com Miranda, Casa Nova & Cornacchione Júnior (2012), esse crescimento deverá alterar significativamente a dinâmica do processo ensino-aprendizagem em Contabilidade no Brasil.

A pouca pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* não é exclusividade do Brasil. Na literatura internacional foram identificados poucos estudos que verificaram as causas da evasão no Mestrado (Pierrakeas, Xeno, Panagiotakopoulos & Vergidis, 2004; Zewotin, North & Murray, 2015; Aratani & Cooper, 2015) e no Doutorado (Golde, 2000). A maioria dos estudos estrangeiros, à luz da sociologia da educação, tratam da experiência e vida estudantil ao longo da formação do estudante através do percurso do discente e, neste âmbito, estudam o abandono (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961; Dubet, 1994; Lahire, 1997; Golde, 2000; Reay, Crozier & Clayton, 2009; Galland, Verley & Vourc'h, 2011; Carli, 2012; Salvà-Mut, Oliver-Trobat, & Comas-Forgas, 2014; Robles & Valle, 2016).

A conferência Latino-Americana sobre o abandono no ensino superior, em sua 7ª edição em 2017 que aconteceu na Argentina, discutiu estudos sobre os fatores que estão associados ao abandono e o perfil destes estudantes, dando ênfase aos estudos de Gonzales (2017), Lima & Zago (2017). Foram levantadas também políticas nacionais e internacionais acerca do abandono e práticas curriculares na integração universitária (Voos & Morosini, 2017; Gallego, 2017; Esparza, Francisca & Abarzua, 2017; Castro, 2017).

A partir deste contexto, e considerando, principalmente, o crescimento no número de cursos de cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade no país, torna-se fundamental conhecer os fatores determinantes da evasão nessa modalidade de ensino. Com isso, a questão de pesquisa que norteará este estudo é: ***Quais são os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade do país?***

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo geral buscar evidências que permitam identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil.

1.2.2 Objetivos Específicos

Definido o objetivo geral deste estudo, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Traçar um perfil dos pós-graduandos regularmente matriculados e dos evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade;
- Traçar um perfil dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Doutorado em Contabilidade;
- Identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade;
- Identificar a percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade;
- Comparar os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado com os dos cursos de Doutorado em Contabilidade;

- Identificar as causas que, efetivamente, levaram os respondentes a evadirem dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos cursos de Doutorado em Contabilidade.

1.3 Justificativa

Desde 1976, a avaliação dos cursos de pós-graduação brasileiros é realizada a partir de vários critérios sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A avaliação de cada programa *stricto sensu* do país é feita quadrienalmente com uma escala de notas de 1 a 7.

De acordo com a Capes, em 2017 os critérios utilizados para avaliação dos cursos *stricto sensu* foram: (i) proposta do programa, (ii) corpo docente, (iii) corpo discente, teses e dissertações, (iv) produção intelectual e (v) inserção social. Entre os itens de avaliação da Capes estão os processos de seleção, avaliação de discentes e quantidade de ingressantes. Também tem peso na avaliação a quantidade de estudantes concluintes, o prazo de conclusão e a qualidade dos trabalhos finais (Capes, 2017).

Portanto, deve-se dar atenção especial ao estudo da evasão nos cursos de mestrado e doutorado, visto que independente do motivo existente, o abandono de estudantes impacta na avaliação do curso. Com isso, compreender os múltiplos fatores que estão atrelados aos docentes, à instituição, ao curso escolhido e ligadas ao discente, é essencial para os cursos *stricto sensu* em Contabilidade, assim como nas demais áreas do conhecimento (Tinto, 1975).

No setor público, no qual está concentrada a maioria dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, as perdas decorrentes da evasão constituem investimentos públicos sem retorno, principalmente daqueles estudantes bolsistas das agências de fomento e pesquisa do país.

Do ponto de vista individual dos estudantes, há também uma frustração quando não há a conclusão do curso de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2017, o Jornal Folha de São Paulo noticiou que estudantes de mestrado e doutorado relataram suas dores na

pós-graduação após o suicídio de um estudante de doutorado. O papel do orientador, a pressão exagerada, a carga de trabalho excessiva, solidão, assédio moral, o ambiente estressante e o valor das bolsas foram problemas relatados por estudantes de diversas áreas do país, trazendo um retrato da preocupação quando se trata da saúde mental no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (Moraes, 2017).

Assim, a escolha deste tema decorreu da necessidade de se desenvolver estudos mais específicos nos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade, de modo a compreender melhor os fatores que motivam a evasão em níveis mais elevados de ensino. Com isso, este estudo pretende estimular outras pesquisas na área, servindo de ponto de partida para uma análise, também, de outras áreas do conhecimento.

Ademais, espera-se que este trabalho ofereça uma contribuição significativa para a gestão acadêmica e para os cursos *stricto sensu* em diversas áreas, através do conhecimento das causas da evasão a fim de conscientizar e trazer o entendimento dos pontos que necessitam de intervenção por parte dos dirigentes e instituições que os ofertam, dos docentes, do processo de seleção dos estudantes, do governo e até mesmo dos próprios discentes.

1.4 Estrutura da Dissertação

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é a introdução, com a contextualização do tema, a questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa do trabalho.

O segundo capítulo, plataforma teórica, apresenta as principais teorias da evasão de estudantes. Aborda as principais definições e conceitos que a literatura traça concernente ao fenômeno da evasão, discute a teoria de integração de Tinto, o processo de Abandono de Spady e a teoria de desgaste de estudantes desenvolvido por Bean, além das contribuições da sociologia da educação no processo da evasão. Por fim, são apresentados os estudos empíricos sobre o tema, no âmbito da pesquisa nacional e internacional.

No terceiro capítulo apresenta-se a abordagem metodológica. Nela são relatados

todos os procedimentos que foram aplicados no estudo. São evidenciados a caracterização da pesquisa e os recursos quantitativos e qualitativos utilizados durante o desenvolvimento do estudo.

No quarto capítulo estão descritos os resultados da pesquisa, divididos em quatro tópicos: (i) perfil dos pós-graduandos da amostra, (ii) percepção dos pós-graduandos sobre os fatores que contribuem para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, (iii) fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade e (iv) relatos de estudantes acerca dos fatores que os levaram a evadir dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade.

O quinto capítulo traz as considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentadas e discutidas algumas das teorias que buscam fundamentar o fenômeno da evasão universitária, a saber, a teoria de integração do estudante, desenvolvida por Tinto (1975, 1993, 1997); a teoria do processo de abandono de Spady (1970, 1971); a teoria de desgaste de estudantes, desenvolvida por Bean (1980) e revisada por Bean e Metzner (1985); a teoria de impacto dos ambientes universitários de Pascarella e Terenzini (1980); a teoria de envolvimento do estudante desenvolvida por Astin (1985); a teoria integrada de permanência de Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992) e a teoria de desgaste de estudantes adultos de Mackinnon-Slaney (1994). Por fim, serão apresentadas as publicações mais relevantes sobre o tema, incluindo os estudos de alcance nacional e internacional.

2.1 Teorias da Evasão Universitária

Os estudos iniciais sobre evasão foram desenvolvidos por pesquisadores estadunidenses na década de 1970. A primeira teoria que ganhou destaque foi a do processo de abandono de Spady (1970, 1971), a partir da teoria do suicídio desenvolvida por Durkheim (1951). Posteriormente a este estudo, Tinto (1975, 1993, 1997) desenvolveu um modelo de integração de estudantes a partir da teoria de Spady (1970), um dos estudos mais referenciados sobre o assunto. Após a pesquisa de Tinto, várias outras foram surgindo, aprimorando as teorias originais. Entre os precursores, também se destacam Bean (1980), Pascarella e Terenzini (1980), Astin (1985), Cabrera *et al.* (1992) e Mackinnon-Slaney (1994).

No contexto dos estudos de evasão de estudantes, Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1993, 1997), Bean (1980) e Astin (1984) concentraram-se em explicar os processos que levaram os estudantes a desistirem dos cursos que frequentavam. Por outro lado, Pascarella e Terenzini (1980), desenvolveram um modelo que levou em consideração as diversas características dos estudantes, da instituição e das relações entre ambos, além de buscarem estabelecer os indicadores que previam os motivos das evasões. Os modelos desenvolvidos por Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1993, 1997), Bean (1980) e Bean & Metzner (1985) são considerados alicerce para os estudos a respeito

do tema, de modo que, a partir deles, muitas outras pesquisas foram desenvolvidas, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. Essas pesquisas aconteceram, também, em decorrência da percepção gradual em relação ao problema da evasão dos estudantes no ensino superior. Nesse sentido, os Estados Unidos, além de pioneiro nesse tipo de pesquisa, é o país que lidera em quantidade de produções científicas os estudos que buscam identificar os motivos da evasão universitária, inclusive aqueles que analisam a permanência dos estudantes nos cursos de ensino superior. Em segundo lugar, estão os países europeus, como Inglaterra e Espanha, seguidos pela Austrália e Nova Zelândia, na Oceania (Cislaghi, 2008).

2.1.1 Teoria do Processo de Abandono de Spady

Uma das teorias antecedentes às discussões do processo de abandono de estudantes é a teoria do suicídio, desenvolvida por Emile Durkheim (1951). Para Durkheim (1951), a possibilidade de um indivíduo cometer suicídio depende do seu nível de integração na sociedade. Definido como um fato social, o suicídio é uma submissão do indivíduo a uma realidade moral que o ultrapassa a “cerne” (Silva, 2007). A partir da teoria do suicídio (1951), William Spady (1970) propôs, em sua obra *“Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis”*, um modelo para explicar a evasão, comparando a possibilidade de suicídio com a possibilidade de abandono de estudantes. O modelo desenvolvido por Spady (1970) foi o primeiro desenvolvimento sistemático que tentou compreender o fenômeno do abandono de estudantes.

A partir do ambiente escolar, Spady (1970) enfatiza o processo de integração dos atributos, dos valores, dos interesses, das habilidades e das atitudes do estudante. Desse modo, se houver uma relação harmoniosa entre o estudante e a escola, o processo de assimilação social e acadêmico será satisfatório, e suas possibilidades de permanência serão maiores, visto que, quanto mais satisfeito o estudante estiver, maior será o seu comprometimento na relação (estudante e instituição), e a evasão será menor.

Para Spady (1970), é o nível de comprometimento que leva o estudante a permanecer no curso em que se matriculou. O ato do abandono do curso está relacionado ao seu desempenho acadêmico. Dessa maneira, os estudantes com baixo desempenho acadêmico tendem a evadir com mais facilidade do curso em que se matricularam. No

entanto, não se pode afirmar que os estudantes com alto desempenho acadêmico concluirão seus cursos, e que os estudantes com baixo desempenho desistirão.

É importante definir, de maneira acertada, o conceito do termo “evasão”, consoante à abordagem da problemática que se pretende analisar. De acordo com o autor, o primeiro conceito de evasão inclui todo estudante que desiste do curso em que estava inicialmente matriculado. Em uma segunda definição, o termo refere-se somente aos estudantes que não chegaram a concluir o curso que estavam matriculados (Spady, 1970).

Para Spady (1970), a primeira definição, além de ser mais convencional, mostra-se essencial para os pesquisadores interessados no assunto. Ademais, a primeira definição pode ser mais acessível, em termos metodológicos, ao passo que a segunda se mostra mais propícia para tratar das questões relacionadas às variáveis como estrato social, mobilidade educacional e recursos humanos.

Ao tratar da evasão no contexto do ensino superior, Spady (1970) chama a atenção para a distinção que deve ser feita em relação aos estudantes que foram obrigados a desistir de seus cursos e aqueles que simplesmente desistiram, de maneira voluntária. De acordo com o autor, os modelos utilizados para prever o desempenho dos evadidos somente poderiam ser relacionados à sua retenção quando houvesse, também, a probabilidade de fracasso acadêmico. Nesse caso, é importante ressaltar que, conforme os estudos empreendidos pelo autor, a maioria dos estudantes que abandonaram o curso no ensino superior (considerando-se aqueles que não foram expulsos) apresentavam bom desempenho acadêmico, optando pela desistência para buscar condições mais adequadas de educação, ou simplesmente escapar das regras impostas pela instituição.

Para Spady (1970), o potencial acadêmico se dá através do desempenho em notas e do desempenho intelectual. Com isso, quando o estudante alcança o sucesso no sistema social, ocorre a chamada congruência normativa. A congruência normativa é definida por Cislighi (2008) como a interação interesses, objetivos e personalidade do estudante com os subsistemas da instituição. Afetando assim, o desempenho das notas, desenvolvimento intelectual e o suporte dos amigos. A interação desses fatores

afeta a integração social do estudante junto à escola o que, por sua vez, afeta seu nível de satisfação. O suporte de amizades também é influenciado pela congruência normativa, e está direcionado para as relações próximas com outras pessoas na escola, sejam outros estudantes, funcionários e até mesmo os docentes.

Com isso, Spady (1970), afirma que a congruência normativa, é a simplificação dada a essa variável que configura um dos maiores problemas no modelo do processo de Abandono. De acordo com o autor, a comparação entre as orientações e os objetivos do estudante e da instituição não é suficiente para identificar a existência de uma incongruência. Assim, nas duas situações, há uma série de características para se medir a congruência normativa, as quais vão afetar aspectos como o suporte dos amigos, a integração social, o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual.

É importante destacar que, conforme o modelo apresentado por Spady (1970), as variáveis desempenho acadêmico e desempenho intelectual podem, ainda, sofrer influência tanto do potencial acadêmico quanto do suporte dos amigos. A Figura 1 apresenta o modelo proposto por Spady (1970) a respeito dessas variáveis.

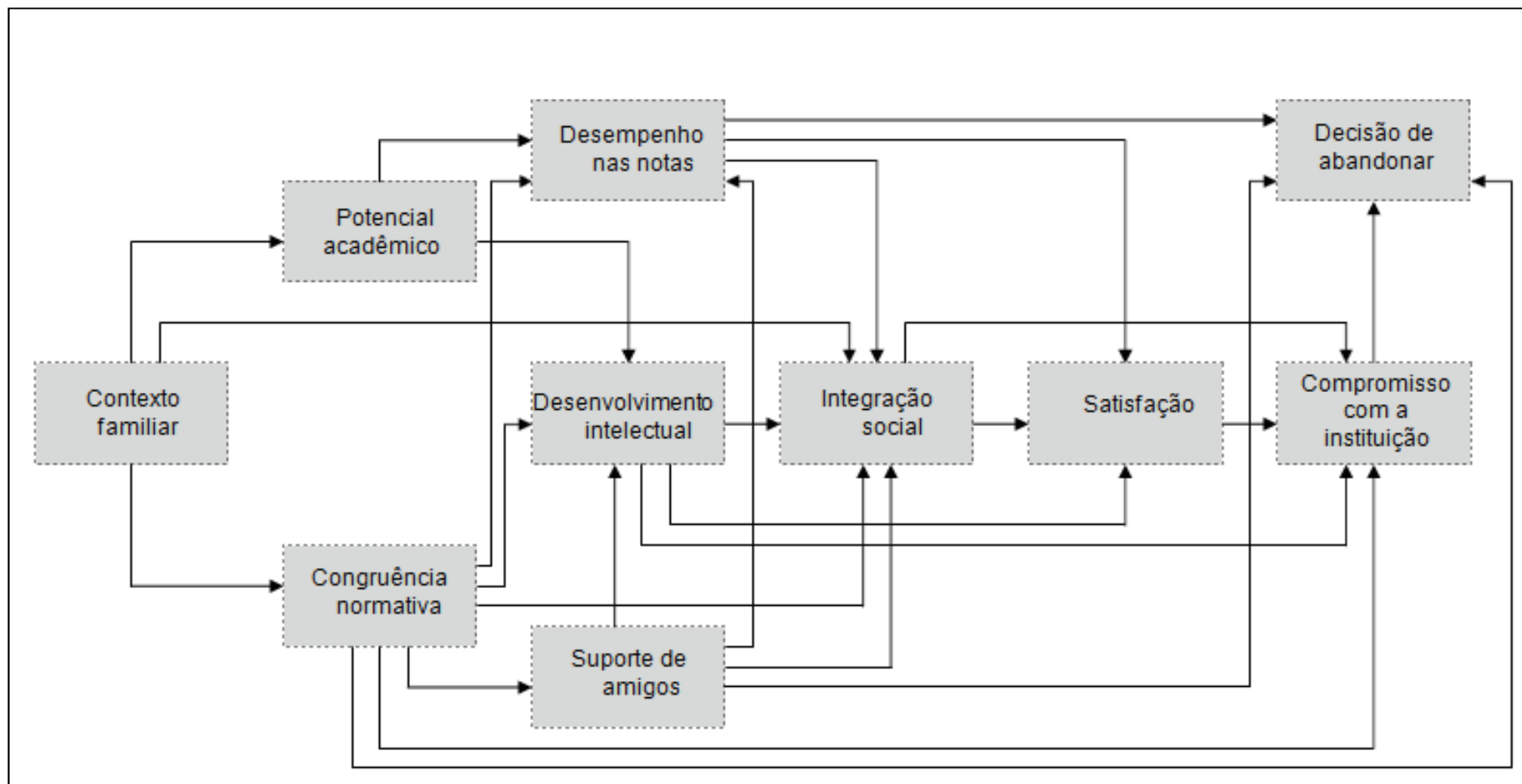


Figura 1. Modelo proposto por Spady (1970).

Spady (1970), explica que no modelo do processo de abandono, o desempenho acadêmico pode influenciar na evasão. E mais do que afetar a integração social do estudante, seu desempenho acadêmico pode impactar de forma direta nos índices de evasão, uma vez que esse estudante corre o risco de ser excluído do curso em decorrência de um baixo desempenho. Consequentemente, o desempenho acadêmico pode ser o único responsável pelo desligamento desse estudante, mesmo que os demais aspectos não estejam influenciando o estudante a se desligar de seu curso.

Finalmente, para Spady (1970), o resultado de todo o processo de abandono pode promover mudanças nas ações, nos interesses, nos objetivos ou mesmo na motivação do estudante, conforme se pode observar na linha que conecta o comprometimento à congruência normativa. Essas mudanças podem, por sua vez, repercutirem no futuro da carreira acadêmica desse estudante, visto que irão alterar as condições da variável congruência normativa, intervindo em todo o processo e gerando novos resultados.

Spady testou seu modelo em 1971, usando uma amostra composta por 683 estudantes calouros, da Universidade de Chicago. Como resultados desse estudo, seu modelo foi revisto, com a inclusão de novas variáveis e com a mudança das relações estabelecidas. O novo modelo está representado na Figura 2.

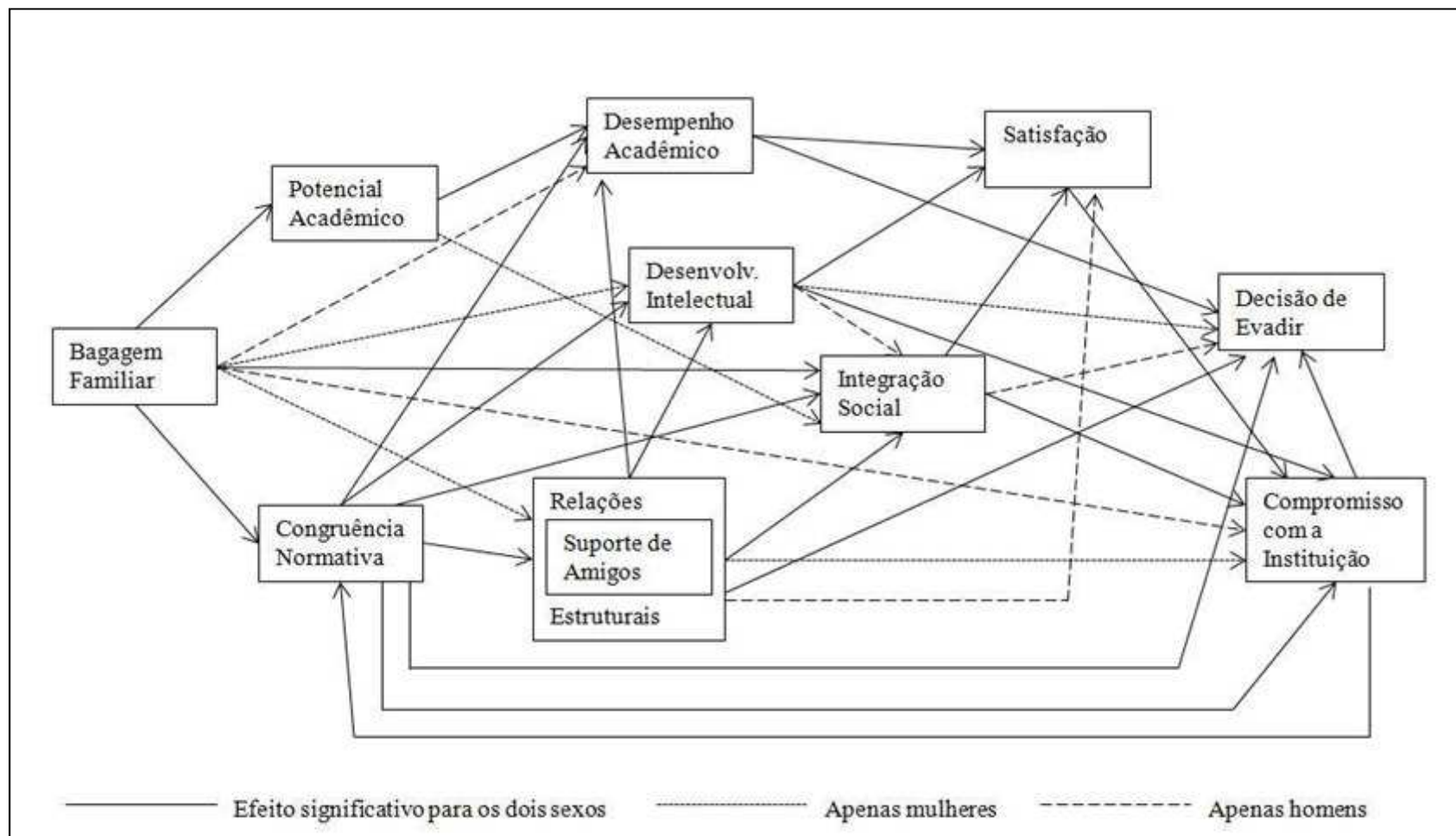


Figura 2. Modelo do processo de abandono ajustado (Spady, 1971).

Para Spady (1971), a revisão de seu modelo foi necessária uma vez que existiam divergências baseadas no gênero dos estudantes. O autor observou que, para os homens, o desempenho em relação às notas era o fator mais importante para a desistência do curso, ao passo que, para as mulheres, o compromisso com a instituição era o principal fator para determinar o abandono. Em seu modelo ajustado, houve também a inclusão das relações estruturais no construto suporte de amigos. As relações estruturais podem ser influenciadas pela relação entre professores e estudantes, na relação com os demais estudantes do gênero oposto, no desempenho acadêmico e até mesmo pelo suporte de amigos.

Somado a isso, o construto desenvolvimento intelectual é mais afetado pela relação entre os estudantes e seus docentes do que pela relação entre os estudantes e seus pares, embora se ressalte mais a importância do suporte de amigos. Em se tratando da variável gênero, entre as mulheres, as relações do tipo estrutural pareceram facilitar o desenvolvimento dos recursos intelectuais, especialmente para aquelas que receberam fortes orientações intelectuais e provenientes de pequenas cidades (Pereira, 2013).

De acordo com Spady (1971), embora o desenvolvimento intelectual e o desempenho acadêmico estejam supostamente correlacionados, seus determinantes são diferentes. O potencial acadêmico do estudante, por exemplo, não tem influência sobre a distribuição de recompensas intrínsecas do curso (desenvolvimento intelectual), ao mesmo tempo em que está, quase sempre, associado à aquisição de recompensas extrínsecas produzidas no contexto acadêmico competitivo (desempenho acadêmico). Assim, estudantes que vieram de escolas competitivas e de maior destaque na sociedade, costumam apresentar um desempenho maior, por desenvolver melhores aptidões ao longo de sua jornada, levando-os a cumprir satisfatoriamente as demandas acadêmicas formais, mesmo que esses estudantes apresentem baixo desenvolvimento intelectual..

Ademais, as relações estruturais no desempenho acadêmico têm efeito quase integralmente negativo para ambos os gêneros, enquanto o construto no desenvolvimento intelectual tem efeito quase totalmente positivo (Durso, 2015).

Por fim, Spady (1971) esclarece que o processo de evasão é diferente em relação aos gêneros feminino e masculino, especialmente no que se refere à subjetividade da decisão por abandonar um curso. Segundo o autor, as mulheres costumam privilegiar os assuntos de curto prazo, deixando de priorizar os ganhos futuros que a conclusão de um curso pode gerar. Por outro lado, os homens tendem a priorizar os assuntos acadêmicos, de modo que conseguem lidar melhor com as privações necessárias para a conclusão do curso.

2.1.2 Teoria de Integração do Estudante de Tinto

O norte-americano Vincent Tinto (1975), professor de Sociologia da escola de educação da universidade de Syracuse, desenvolveu em sua obra *“Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research”*, um modelo de integração do estudante a partir da teoria do Suicídio de Emile Durkheim (1951), do modelo de abandono do estudante desenvolvido por Spady (1970, 1971) e das noções de custo e benefício de um trabalhador com base na economia da educação.

Em seu modelo de integração do estudante, Tinto (1975) se propõe a elucidar as particularidades e os processos que influenciam na decisão de um estudante em desistir de um curso. Além disso, busca compreender como esses processos confluem para a decisão de abandono ou permanência.

Tinto foi o primeiro pesquisador a identificar os diferentes tipos de comportamento e categorizá-los em fracasso acadêmico, desistência voluntária, abandono, afastamento temporário e transferência (Pereira, 2013). A escolha do estudante por permanecer ou não no curso é consequência da relação entre o estudante e a própria instituição, em que se têm conceitos fundamentais, como a integração acadêmica e social à instituição.

Os estudantes ingressam na instituição munidos de uma série de características como raça, gênero, habilidades passadas adquiridas ao longo de sua jornada, de experiências prévias adquiridas como o desempenho acadêmico e social e de um contexto familiar. Cada uma dessas características impacta direta ou indiretamente no desempenho do estudante na instituição e no curso matriculado (Tinto, 1975).

Para Tinto (1975), esses antecedentes têm efeito na expectativa do estudante e no seu comprometimento educacional para com a instituição. Essas responsabilidades são afetadas totalmente pelo grau de integração social e acadêmica do estudante no âmbito universitário. Nesse sentido, a evasão deve ser compreendida como um processo longitudinal, no qual as vivências e experiências do estudante devem ser consideradas, visto que modificam suas responsabilidades iniciais com a instituição e com o objetivo de se concluir o curso, o que pode levá-lo à permanência ou ao abandono.

Em relação ao aspecto custo e benefício, Tinto (1975) apresenta a forma como as escolhas de investimento em atividades educativas são feitas pelos estudantes. Para o autor, cada estudante pondera seu esforço em se dedicar às tarefas educacionais, considerando tempo, recursos, privação de outras atividades e o desgaste, ou seja, analisa todo o investimento para que os estudos sejam concluídos e, claro, se haverá benefícios. Caso os custos sejam maiores que os benefícios, o estudante tende a desanimar e, conseqüentemente, evadir do curso. Nesse sentido, Adachi (2009) explica que, conforme exposto por Tinto (1975), a evasão acontece se o estudante não se integrar ao sistema acadêmico e social da instituição, ou se entende que o investimento educacional não trará vantagens.

As avaliações em relação ao custo e benefício podem ser fatores de destaque na hora de o estudante decidir sobre sua permanência ou não em um curso. Esses fatores alteram, também, o compromisso que esse estudante tem com os estudos e com a instituição. O oposto aconteceria se a demanda pelo profissional no mercado de trabalho passasse a ser maior, o que melhoraria a relação entre o custo dos estudos e o benefício proporcionado pela conclusão do curso. Isso seria motivo para incentivar esse estudante a se manter matriculado (Tinto, 1975). Para Durso (2015), o modelo de Tinto (1975), leva em consideração as características individuais do estudante, a mudança do contexto em que o estudante está inserido poderá impactar observadores distintos de maneiras diferentes.

Com base nesses postulados, Tinto (1975) desenvolveu um processo longitudinal em que interagem os sistemas acadêmico e social. Por meio desse processo, as vivências e experiências prévias do estudante são mensuradas por meio de sua integração

normativa e estrutural, sendo avaliados objetivo e compromisso com a instituição. Assim, o modo como ocorre a interação entre esses fatores expressa resultados de permanência ou do abandono, conforme se pode observar na Figura 3.

Para Tinto (1975), as características pessoais, assim como a interação entre essas características pode influenciar de maneira dinâmica a visão que o estudante tem de sua própria existência na instituição. Para o autor, isto seria uma espécie de análise periódica da conveniência de permanecer no curso diante da possibilidade de desistir. Existe, também, a visão que o estudante tem da sua própria integração com a instituição, demonstrada por meio da junção de fatores que se complementam, a saber, seu desempenho acadêmico por meio das avaliações, que serviria, nesse caso, de recompensa direta, e seu desenvolvimento intelectual, que serviria de recompensa indireta, ou interior.

Tinto (1975) complementa seu raciocínio afirmando que, para o estudante, é importante alcançar uma harmonia entre a integração social e a integração acadêmica. O autor enfatiza o fato de que o excesso na integração social pode causar um *déficit* no desempenho acadêmico. Por outro lado, salienta que a excessiva integração social com os demais estudantes com forte orientação acadêmica pode fazer surgir um grupo de apoio, bem como uma integração social mais intensificada com os docentes pode incrementar a integração entre os pares e, também, aumentar o nível de integração acadêmica do estudante.

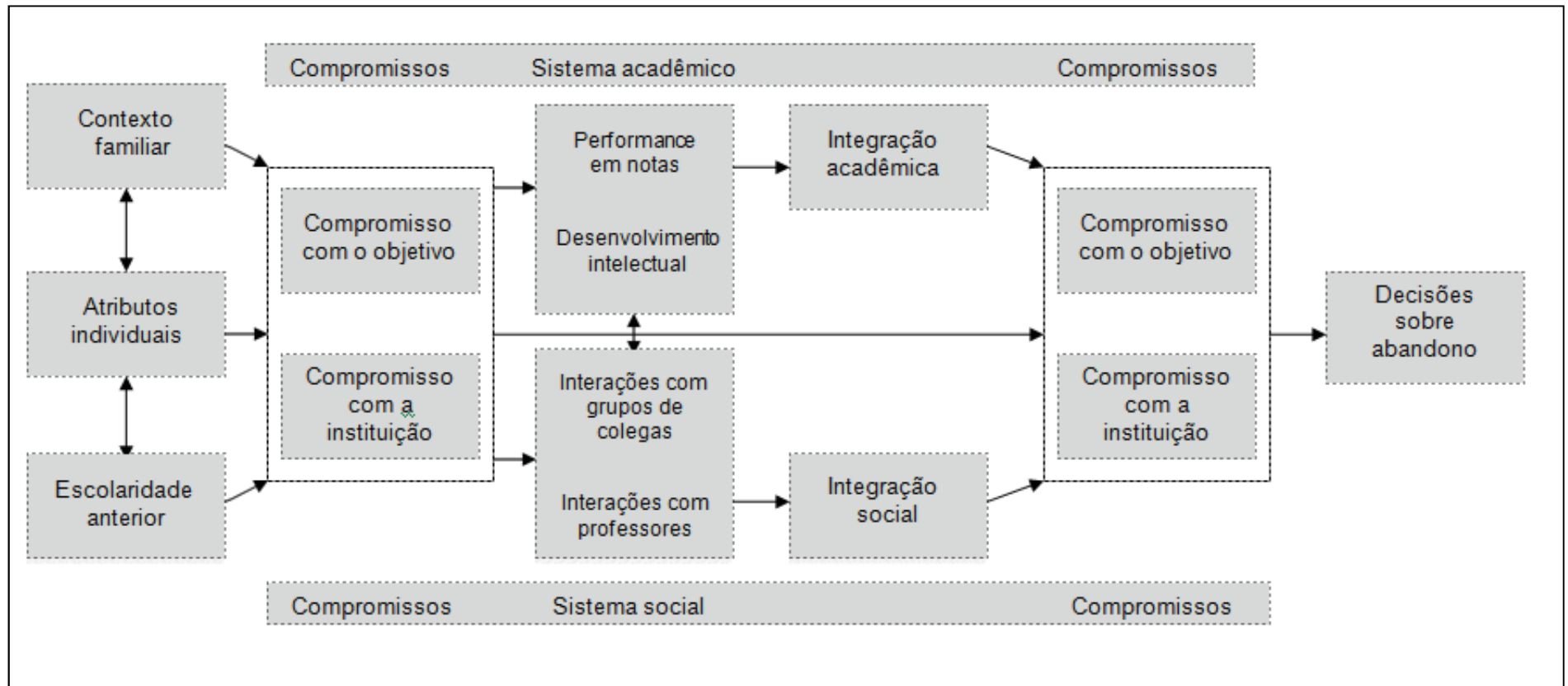


Figura 3. Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1975).

Em 1993, Tinto realizou alterações que refinaram o modelo, considerando, nesse momento, a importância dos fatores externos à instituição, além das questões de caráter financeiro. Para tanto, adicionou ao modelo os seguintes elementos: ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos. Assim, ao revisar sua teoria, além de observar a integração do estudante ao contexto da instituição, Tinto acreditou ser importante acrescentar as características pessoais que contribuem para o comprometimento do estudante com seus objetivos e com a instituição, dando ênfase às experiências prévias e, também, ao contexto familiar. É importante destacar, também, as expectativas educacionais do estudante, que podem ser elucidadas pelo tempo que este se dedica para obter a conclusão do curso e pela importância dada à instituição (Castro, 2012). O modelo revisado está apresentado na Figura 4.

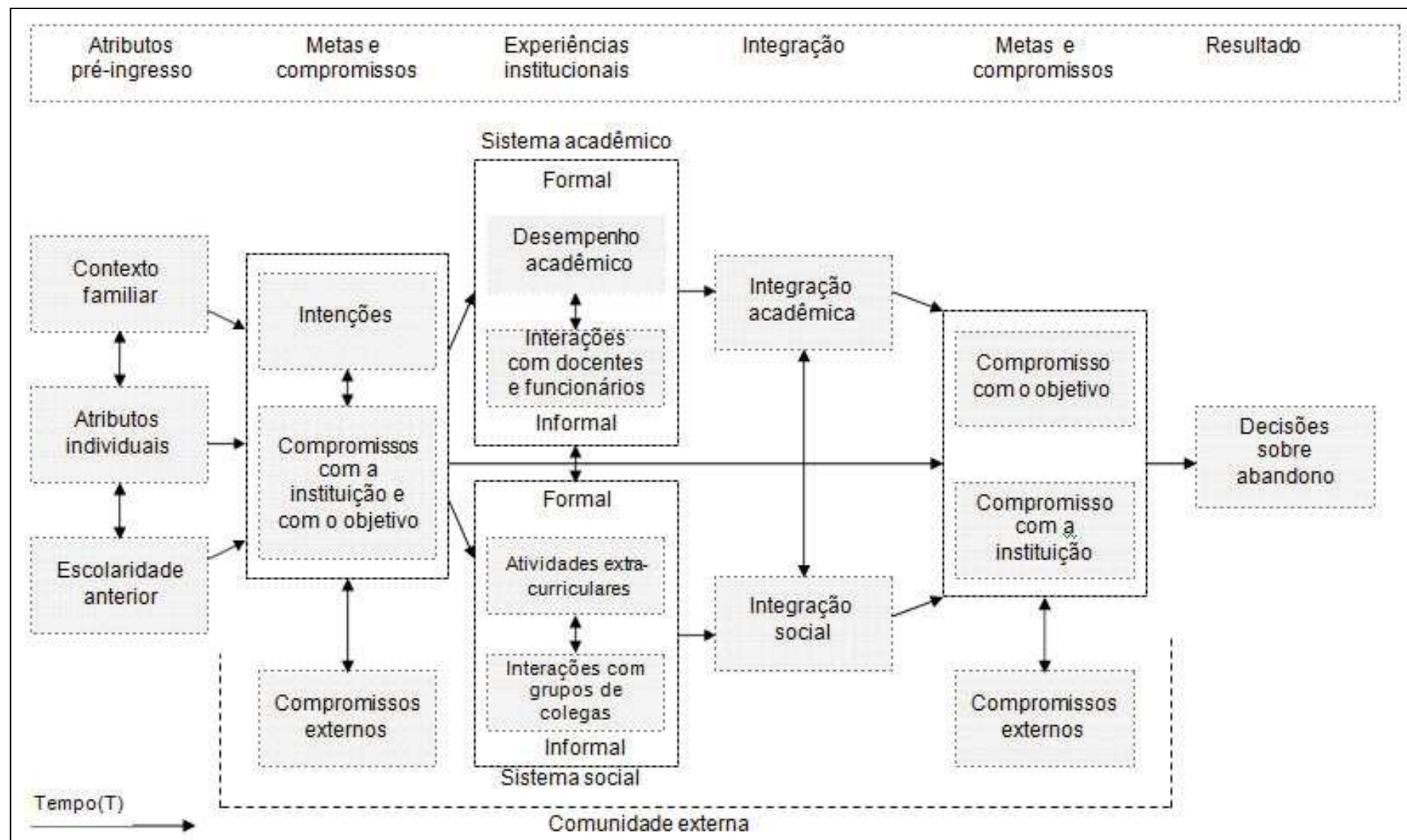


Figura 4. Modelo de Integração do Estudante revisado (longitudinal do abandono institucional) (Tinto, 1993).

Conforme se pode observar, Tinto (1993) reconheceu, em seu modelo, os diferentes grupos de estudantes (adultos, transferidos, com grande potencial), bem como diferentes instituições e também diferentes cursos. Esses diferentes agrupamentos possuem particularidades próprias e, por essa razão, necessitam de programas e políticas de permanência específica. Esses fatores estão explicitados na Figura 5.

Fatores	Descrição
Contexto familiar	• Condições socioeconômicas restritas levam a taxas de desistências mais altas, mesmo considerando-se as capacidades intelectuais; • Estudantes que permanecem no curso são oriundos de famílias em que os pais são esclarecidos, democráticos e menos conflituosos; • Esses estudantes parecem não receber incentivos do ambiente escolar, mas os têm do ambiente familiar, em que os pais expressam as expectativas elevadas sobre o nível de formação de seus filhos; • Assim, parece que o nível de expectativa da família tem tanta influência no comprometimento dos filhos, quanto às expectativas dos filhos em relação a si próprios.
Rendimento Acadêmico anterior	• O desempenho na escola, mensurado a partir da média de notas ou da posição que o estudante alcançou no ambiente escolar tem se mostrado um fator importante no desempenho futuro do estudante; • No entanto, características passadas, como a qualificação dos docentes e os recursos didáticos, apresentam forte impacto no desenvolvimento acadêmico e intelectual do estudante; • Em consequência, essas características afetam o desenvolvimento e a permanência do estudante na instituição; • As características da escola, sua cultura e seus valores também influenciam, direta ou indiretamente, as motivações e os projetos futuros em relação à instituição e às metas no curso.
Características Individuais	• A capacidade cognitiva do estudante tem se mostrado um dos fatores mais relevantes para determinar a permanência do estudante do que o status social da família; • Medidas de habilidade fornecidas por meio de testes de inteligência e aquelas obtidas por meio das notas na escola correspondem às diferentes competências dos sujeitos; • Além dessas habilidades cognitivas, diferenças no perfil dos estudantes têm definido a permanência ou a desistência nos cursos; • Os estudantes que mais evadem são aqueles que demonstram comportamento impulsivo, falta de comprometimento e incapacidade emocional e de reconhecimento de experiências anteriores; • Parecem apresentar inflexibilidade para lidar com mudanças, sendo instáveis, ansiosos e preocupados com o sucesso acadêmico.
O compromisso com a meta do curso	• Pesquisas mostram que o compromisso com a meta de concluir o curso é um forte determinante da permanência do estudante na instituição; • Em se tratando de planos e expectativas educacionais, ou expectativas com a carreira, quanto maior o nível de aspiração, maiores são as chances de permanência; • Esse compromisso reflete um processo multidimensional de interação entre o sujeito, a família e as experiências anteriores.
	• A interação do sujeito no sistema social e acadêmico na instituição é um aspecto diretamente relacionado à sua permanência no curso. • Quanto maior é sua integração, maior será seu compromisso com a instituição e, conseqüentemente, com suas metas de curso.

Integração no ambiente da instituição	• Além disso, menores serão as chances de desistência. • Essa integração pode ser dividida em integração acadêmica e integração social. A integração social se refere ao envolvimento do estudante nas atividades extracurriculares, nas conversas que ocorrem com os demais estudantes e com os docentes, bem como as demais pessoas inseridas no contexto da instituição; • O sucesso na integração social do estudante pode influenciar na avaliação geral desse estudante sobre os custos e benefícios de estar na instituição, influenciando diretamente no seu comprometimento com a instituição.
---------------------------------------	---

Figura 5. Fatores do modelo de Tinto

Fonte: Barbosa (2013), Tinto (1993)

Posteriormente, Tinto (1997) considerou o processo de aprendizagem como aspecto importante para se determinar a permanência ou abandono do estudante no curso e na instituição. Nesse caso, a integração social e a acadêmica passaram a ter novo alcance, tornando-se item crucial no processo de aprendizagem, juntamente com técnicas pedagógicas e tecnologias disponibilizadas aos estudantes e docentes (Cislaghi, 2008).

Nesse novo modelo, portanto, Tinto (1997) consegue colocar de um lado a estrutura educacional de atividades em sala de aula (oficinas, laboratórios), o envolvimento do estudante e a integração acadêmica e, do outro lado, a qualidade do esforço do estudante, a aprendizagem e sua persistência. O autor manteve as características individuais, os aspectos familiares e as experiências escolares anteriores, mas agora, além de considerar o ambiente de aprendizagem na sala de aula como um conceito de comunidade de aprendizagem, traz a qualidade do esforço do estudante como um fator determinante para sua permanência na instituição.

Para Tinto (1997), os estudantes são capazes de desenvolver amizades e aprender ao mesmo tempo, de modo que coloquem mais esforço nas atividades educacionais que consigam superar as dificuldades acadêmicas e sociais. Assim, o maior esforço melhora a aprendizagem e aumenta a persistência, visto que, quanto mais os estudantes se envolvem, acadêmica e socialmente, nas experiências de aprendizagem que permitam a integração com os demais estudantes, maior é a satisfação no envolvimento da própria aprendizagem e no investimento de tempo e de energia para esse aprendizado.

Outro fator destacado nos estudos de Tinto (1997) se refere ao empenho do corpo docente para melhorar e garantir a permanência dos estudantes, posto que a colaboração dos docentes é necessária para promover uma estrutura acadêmica satisfatória. Do mesmo modo, para que as comunidades de aprendizagem tenham sucesso, esses docentes precisam trabalhar em conjunto e propiciar uma aprendizagem compartilhada, uma vez que essa comunidade de aprendizagem deve ser multidisciplinar. As ações do corpo docente, principalmente na sala de aula, são fundamentais para que as ações institucionais melhorem os índices de sucesso dos estudantes. O modelo final de integração do estudante de Tinto (1997) pode ser observado na Figura 6.

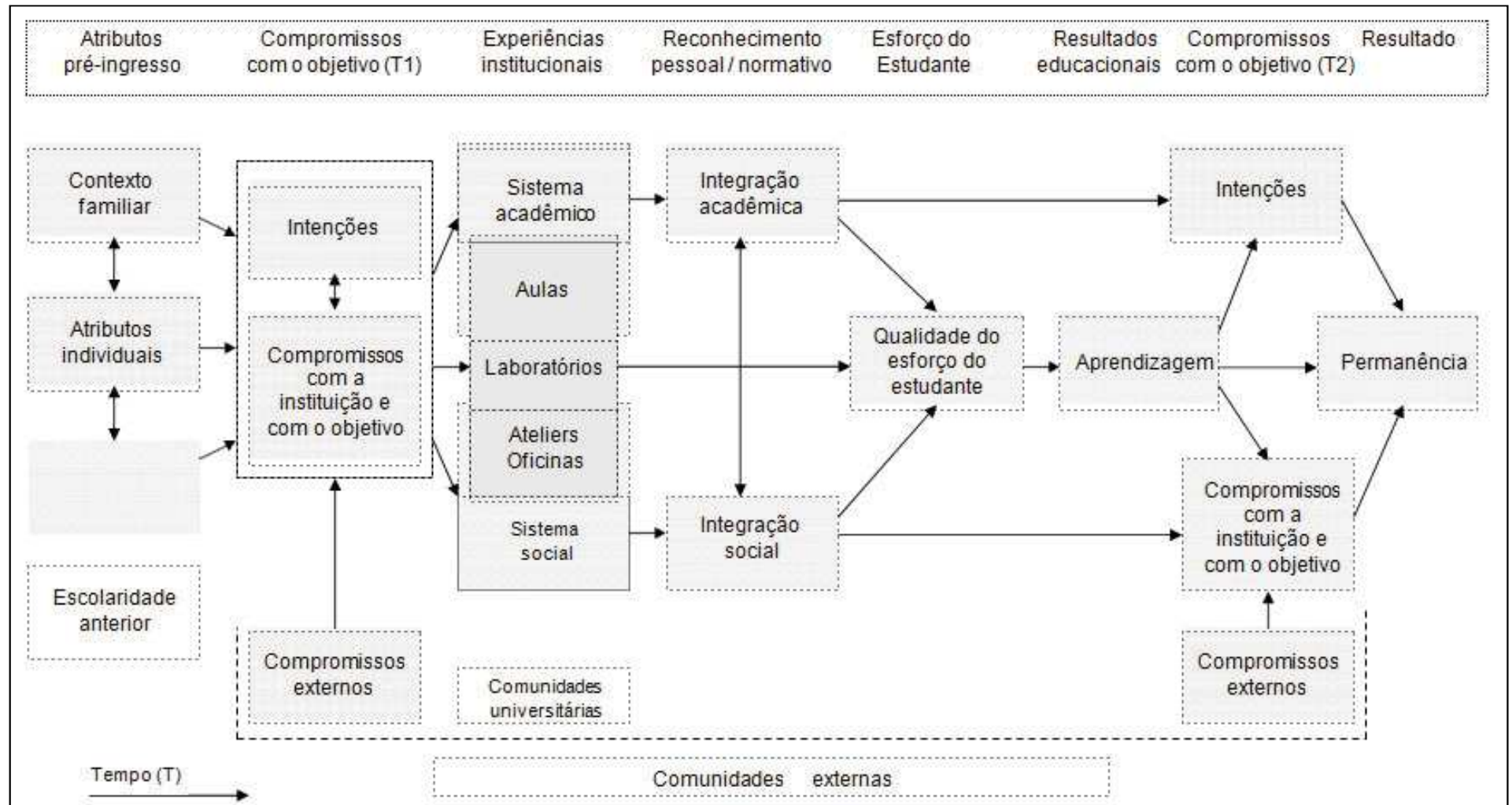


Figura 6. Modelo de integração do Estudante Atual (salas de aula, aprendizagem e permanência) (Tinto, 1997).

2.1.3 Teoria de Desgaste de Estudantes de Bean

Em 1980, Bean propôs um modelo teórico fundamentado na síntese de estudos sobre permanência no curso e nas teorias da organização no ambiente de trabalho, baseado no modelo comportamental empreendido por Price e Müller (Price, 1975; Price & Müller, 1981). Bean não acreditava nos modelos de Spady (1970) e de Tinto (1975), por estes terem sido desenvolvidos a partir da teoria do suicídio de Durkheim (1951).

Com base nas ideias de Price (1975) sobre a rotatividade de trabalhadores, em que são destacadas as variáveis que afetam a satisfação que, por sua vez, influenciam na intenção de abandonar o emprego, Bean (1980) levantou a hipótese de que as notas teriam o mesmo efeito no ambiente universitário, assim como a qualidade da instituição que o estudante frequenta e a praticidade da formação adquirida (Santos, 2013).

De acordo com Bean (1980), a decisão do estudante em permanecer ou abandonar o curso é influenciada por fatores não cognitivos, como atitudes e intenções comportamentais, e por fatores ambientais, como o apoio dos amigos e da família. Além disso, as crenças têm grande peso na formação das atitudes que definem as intenções comportamentais dos estudantes.

A teoria de desgaste do estudante proposta por Bean recorreu das contribuições do modelo proposto por Tinto (1975) e do pressuposto de que o estudante não tem mais um perfil tradicional, caracterizado como aquele indivíduo que, além de desenvolver suas tarefas acadêmicas, também desempenha um trabalho fora da instituição. Esse tipo de estudante apresenta características específicas, tais como a condição socioeconômica, sendo influenciado, também, pelo contexto em que está inserido e pelas diversas pressões de grupos sociais que o forçam a ingressar em um curso com o qual não se identifica totalmente, ou parcialmente (a não identificação com determinadas disciplinas), o que faz com que esse estudante simplesmente desista do curso que iniciou e comece outro, ou mesmo abandone por completo a vida acadêmica.

Em se tratando da vida profissional, mudanças de local de trabalho podem ser determinantes na hora de o estudante decidir permanecer ou abandonar o curso. Para Bean (1980), os fatores organizacionais (assim como o trabalhador prioriza o fator remuneração na hora de decidir sobre sua permanência em seu emprego) o estudante também considera seu desempenho acadêmico nas avaliações na hora de decidir sobre sua permanência no curso. Ou seja, assim como uma boa remuneração para o trabalhador é fator determinante de permanência na organização, o desempenho acadêmico satisfatório é também fator determinante para o estudante permanecer no curso. O esquema do Modelo de Desgaste do Estudante proposto por Bean (1980) pode ser observado na Figura 7.

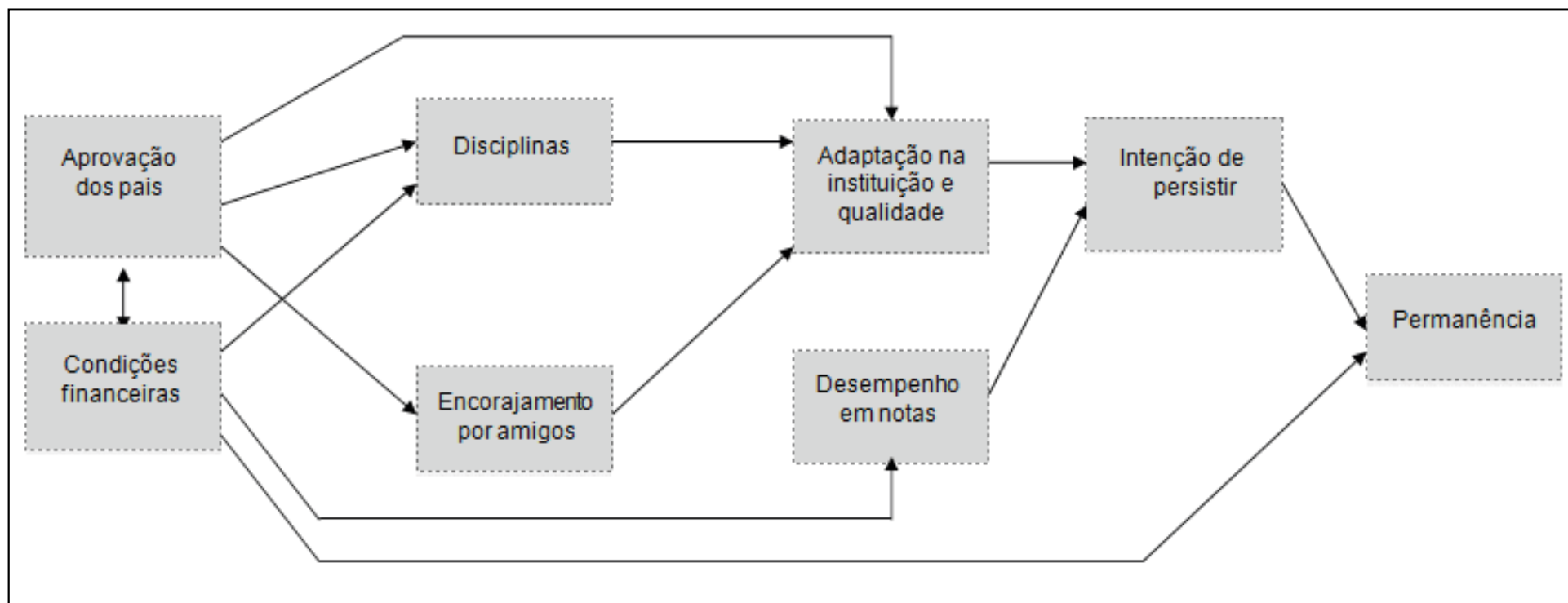


Figura 7. Modelo de desgaste do estudante (Bean, 1980).

Para testar o seu modelo, Bean (1980), utilizou-se de uma base de dados de 907 estudantes (366 do gênero masculino e 541 do gênero feminino) da Universidade do Centro-Oeste, nos Estados Unidos. A variável dependente evasão foi mensurada por meio das informações disponibilizadas no banco de dados da instituição. As variáveis independentes foram mensuradas por meio da aplicação de um questionário aos estudantes da amostra.

Os resultados encontrados por Bean (1980) demonstraram que para o gênero feminino, a variável desempenho apresentou maior significância estatística para a evasão. Para os estudantes do gênero masculino, ficou constatado que o compromisso com a instituição foi a variável que apresentou maior significância estatística para explicar a evasão dos estudantes (Durso, 2015).

O modelo de Bean (1980) foi revisto por Metzner (1985) e com o intuito de explicar os fatores que contribuem para o desgaste do estudante não tradicional, consolidou-se como um modelo de processos psicológicos determinante do abandono de estudantes (Cislaghi, 2008).

Para esse novo modelo, Bean e Metzner (1985) consideraram três grupos de variáveis, sendo (i) as variáveis acadêmicas; (ii) as ambientais; e (iii) as de integração social. As variáveis acadêmicas estão relacionadas a dedicação do estudante para com o curso, destacam-se neste grupo fatores como tempo e hábitos de estudo, bem como a frequência às aulas e a ideia de que a formação constitui aspecto importante para o mercado de trabalho.

Com relação às variáveis ambientais tem-se a influência dos fatores externos como determinantes da evasão ou da permanência do estudante no curso. Destacam-se a carga de horário de trabalho, as relações familiares e o fator financeiro. As variáveis de integração social, são as relações do estudante com os professores, demais estudantes, a relação com amigos fora do ambiente escolar e até mesmo com ex-estudantes.

Com base nessas variáveis e no estudo realizado por Bean (1980), Bean e Metzner (1985) criaram um modelo conceitual de desgaste do estudante não tradicional. pois

acreditavam que os estudantes desistem do curso por motivos acadêmicos ou porque não estão comprometidos com a instituição (Figura 8). Assim, as razões para a evasão não se relacionam com fatores sociais e sim com a falta de integração social, que é a característica que define o estudante não tradicional.

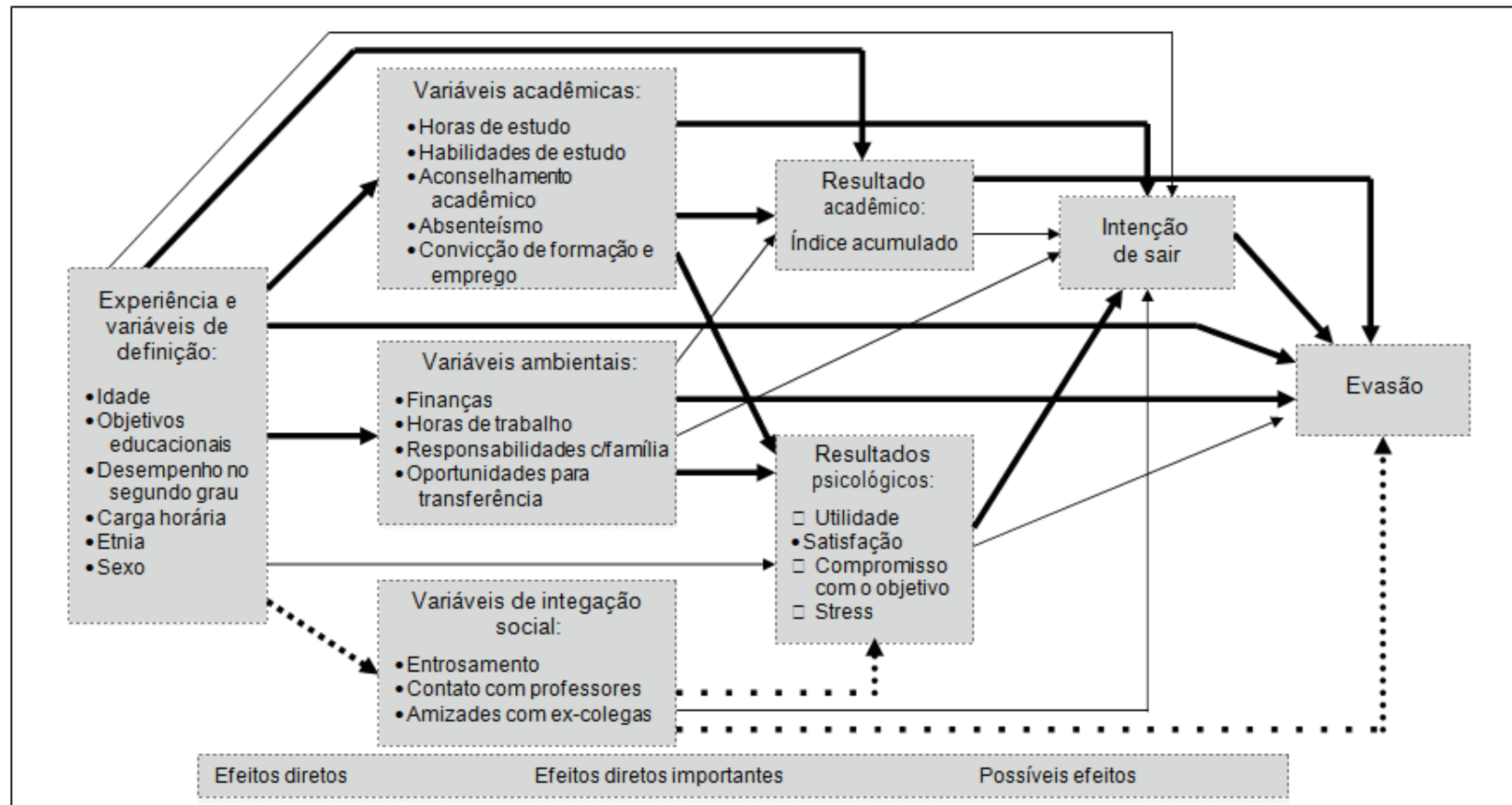


Figura 8. Modelo de desgaste de estudantes não tradicionais (Bean & Metzner, 1985).

2.1.4 Outros Modelos

Em 1980, Ernest Pascarella e Patrick Terenzini apresentaram um modelo, baseado no modelo de integração do estudante proposto por Tinto (1975), e nas relações entre estudante, instituição e ambiente. Para os autores, a interação que acontece entre o estudante e a instituição parte de um conjunto de variáveis independentes, as quais interagem entre si e, por sua vez, influenciam o estudante na hora de decidir sobre permanecer ou abandonar o curso. Cislighi (2008) identifica essas variáveis: o nível de contato formalizado entre docentes e estudantes; as trocas de experiências proporcionadas pelo convívio dentro e fora da sala de aula; e os resultados educacionais (desempenho formal, intelectual e notas).

Assim, para Pascarella e Terenzini (1980), a permanência ou não do estudante está relacionada com sua frequência e com a qualidade de seus contatos e informações fora da sala de aula. As demais características individuais dos estudantes influenciam o ambiente da instituição e as experiências sociais, acadêmicas e extracurriculares dos estudantes. Tais experiências, por sua vez, podem influenciar a quantidade de contato formal e todos os fatores que afetam os resultados educacionais. Influenciado pelo modelo de Tinto (1975), Alexandre Astin (1985) buscou elaborar um modelo de envolvimento do estudante com enfoque no aspecto comportamental, e no modo como o estudante age como determinante no entendimento de seu envolvimento com a instituição.

Para Astin (1985), o envolvimento dos estudantes se refere à quantidade e à qualidade de energia física e psicológica investidas durante sua jornada. Esse envolvimento pode assumir muitas faces, como a absorção do estudo acadêmico, a participação em atividades extracurriculares e a interação com os docentes e outras pessoas da instituição (outros estudantes e funcionários da própria instituição). Nesse sentido, quanto maior for o envolvimento do estudante na vida universitária, maiores serão as chances de sua permanência na instituição. O ingresso em um curso representa, para o estudante, uma série de mudanças relacionadas ao conhecimento, às capacidades vocacionais, aos valores, às atitudes, às crenças e aos comportamentos.

Desse modo, o empenho dos estudantes na instituição vai depender da atmosfera da instituição, criada, muitas das vezes, por eles próprios. Esse empenho vai impactar, também, no desenvolvimento do curso (Astin, 1985).

Conforme o modelo de Astin (1985), o tempo é um dos recursos mais importantes na vida do estudante, visto que muitas demandas competem, tais como família, amigos, trabalho e atividades acadêmicas. Os estudantes mais motivados dedicam mais tempo e esforço à aprendizagem e, desse modo, dedicam mais tempo às atividades acadêmicas e institucionais.

Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992) a partir dos anteriores, desenvolveram um modelo que considera o conjunto de modelos existentes para explicar a permanência dos estudantes, incluindo a variável econômica também como fator determinante no processo que levam o abandono ou a permanência do estudante no curso matriculado. adicionam às variáveis do modelo de integração do estudante desenvolvido por Tinto (1975), o papel dos amigos, a influência dos pais e dos familiares, os fatores financeiros e o desejo em persistir a partir do modelo de desgaste do estudante desenvolvido por Bean e Metzner (1985).

De acordo com Cabrera *et al.* (1992), uma vez dentro da instituição, o estudante que conta com apoio financeiro tem melhores condições de integração acadêmica e social. Assim, seu modelo permite uma série de ponderações sobre teoria e prática. Do ponto de vista teórico, esses resultados mostraram que a combinação das teorias de Tinto (1975) e de Bean e Metzner (1985) são ideais, visto que ambas acresceram conhecimento relevante para o entendimento do processo de permanência do estudante na instituição. Do ponto de vista prático, Cabrera *et al.* (1992) elaboraram um quadro integrador, com as variáveis institucionais e não institucionais acerca dessa permanência.

Nesse sentido, o modelo integrado de permanência realçou quatro variáveis importantes, a saber: a capacidade financeira, o desempenho nas notas, o comprometimento com a instituição e com o objetivo (Gama, 2015). Para

Cislaghi (2008), Cabrera *et al.* (1992) fizeram mais que apenas propor um modelo integrativo, visto que uniram propostas existentes para explicarem a permanência dos estudantes, além de inovarem ao incluir a variável condição econômica como fator que influencia direta e indiretamente o processo de permanência e de sucesso do estudante.

Os resultados de Cabrera *et al.* (1992) mostraram, ainda, a necessidade de interação entre fatores institucionais, pessoais e externos no desenvolvimento e na avaliação de programas direcionados à prevenção do desgaste da instituição. Igualmente, esses resultados sugerem que, ao monitorar os fatores preditivos de intenção de permanência, os gestores poderiam identificar, de antemão, os estudantes que estão em risco de abandonar o curso e, sucessivamente, auxiliar na elaboração e desenvolvimento de estratégias de prevenção.

MacKinnon-Slaney (1994) elaborou um modelo de desgaste que enfatizou a figura dos estudantes universitários adultos, ou seja, estudantes que se sustentam sozinhos, sendo, portanto, cidadãos independentes e com responsabilidades familiares e profissionais. A escolha desse grupo de amostra se deu ao fato de que esses estudantes possuem uma perspectiva diferenciada em relação à experiência da vida acadêmica.

Com o intuito de ajudar nos serviços de aconselhamento das instituições, MacKinnon-Slaney (1994) identificou os principais fatores de desgaste e percebeu que estes se concentram nas questões pessoais do estudante adulto, no processo de aprendizagem e no ambiente institucional. Além disso, observou que existem mais alguns fatores específicos que possibilitam uma abordagem realista para o enfoque na aprendizagem de adultos, a saber: questões de ordem pessoais autoconhecimento, a disposição de adiar a satisfação, o esclarecimento sobre a carreira e os objetivos de vida, o domínio das transições de sua vida e o senso de competência; e questões da ordem da aprendizagem, como as competências educacional, intelectual e política no aprendizado; por fatores ambientais, como a capacidade de reter informações da instituição, a consciência das oportunidades e impedimentos no ambiente universitário e a percepção da sua compatibilidade com o ambiente de aprendizagem.

Os modelos desenvolvidos pelos pesquisadores permitiram perceber que as discussões sobre os fatores que provocam a evasão têm evoluído ao longo desses estudos. As pesquisas atuais que exploram a evasão dos estudantes se fundamentam na teoria dos modelos apresentados neste estudo e aplicados no ambiente em que o pesquisador está inserido. A Figura 9 apresenta um resumo desses modelos.

Teoria	Referência	Base Teórica	Fundamento
Teoria do Processo do Abandono	Spady (1970)	Teoria do Suicídio (Durkheim)	O desempenho acadêmico formal é determinante no processo de desgaste e, conseqüentemente, no abandono do estudante.
Teoria do Desgaste do Estudante Não-tradicional	Bean (1980)	Modelo comportamental para explicar a rotatividade de empregados	A desistência do estudante é decorrente de complexas inter-relações entre fatores não cognitivos, como as atitudes e as intenções comportamentais, e fatores ambientais, como a aprovação da família e dos amigos. Também são considerados os fatores organizacionais, tais como o desempenho acadêmico, a qualidade percebida e a aplicação do conhecimento recebido.
Teoria da Integração do Estudante	Tinto (1975)	Teoria do Suicídio (Durkheim)	O abandono é resultante de um processo de natureza longitudinal, o qual abarca os empecilhos encontrados pelos estudantes para afastar-se de comportamentos e normas anteriores, assim como a transição para um ambiente acadêmico em que existem novos comportamentos e normas e, por fim, na sua incorporação da vida universitária e social do contexto da faculdade (o abandono representa a falta de integração entre instituição e estudante).
Teoria do Desgaste	Pascarella & Terenzini (1980)	Teoria da Integração do Estudante	São fatores determinante no abandono do estudante a relação entre frequência dos contatos informações dos estudantes calouros com os docentes, com o convívio dentro e fora de sala de aula, bem como os resultados educacionais.
Teoria do Envolvimento do Estudante	Astin (1984)	Teorias comportamentalista	São fatores que influenciam diretamente na decisão do estudante em abandonar o curso ou a instituição a quantidade de energia física e psicológica investidas pelo estudante em sua experiência acadêmica.

Teoria Integrada de Permanência	Cabrera, Casteñeda, Nora & Henstler (1992)	Teorias de evasão desenvolvidas até a época	Era parte das teorias até então existentes, mas se destaca por incluir a variável econômica como importante fator na decisão de permanência do estudante no curso.
Teoria do Desgaste do Estudante Adulto	Mackinnon-Slaney (1994)	Diversas teorias	Apresenta três conjuntos de fatores: os de ordem pessoal, os de natureza ambiental e os relacionados à aprendizagem propriamente dita. Como resultado, o nível de satisfação e de gratificação do estudante tem bastante influência na permanência do estudante na instituição.

Figura 9. Teorias da evasão de estudantes
Fonte: Adaptado de Bargadi (2007) e Cislighi (2008).

2.2 Estudos Empíricos sobre Evasão de Estudantes

Tanto na literatura nacional, quanto na literatura internacional, a evasão tem sido entendida como o abandono, a desistência, o fracasso, a saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar, ou ainda, como suspensão temporária dos estudos, mobilidade, transferência de curso e/ou instituição (Silva Filho, 2007; Lima & Zago, 2014; Vitelli & Frith, 2016). A seguir são discutidos os principais resultados alcançados de estudos empíricos que abordaram a evasão de estudantes em diferentes níveis e variados ambientes acadêmicos no âmbito internacional e nacional nos últimos anos.

2.2.1 Estudos Nacionais

Gomes (1998) descreveu as causas da evasão escolar no ensino superior dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Foram entrevistados no estudo 07 evadidos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia. Verificou que as pressões por parte dos familiares para ingressar em um curso de graduação e as dificuldades de adaptação no novo ambiente causam grande insatisfação e frustração, culminando no abandono do curso. Outras causas foram a falta de opções para o ingresso da universidade, a escolha do curso ligada à uma ascensão social e econômica, falta de informações sobre o curso que ingressaram e a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) estudaram a evasão e a reprovação no ensino brasileiro a partir da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Utilizaram a base de dados socioeconômicos dos estudantes e seu desempenho escolar. Pelos resultados obtidos, foi possível verificar que as taxas de evasão estão fortemente ligadas ao desempenho dos estudantes. Constataram, também, que as variáveis socioeconômicas pouco interferem nos percentuais de evasão. Além disso, observaram que as intervenções da Universidade, tais como a alteração do currículo, a adequação das metodologias de ensino, o processo de avaliação e outros, poderiam reduzir as taxas de abandono dos estudantes, devendo, portanto, ser levadas em consideração, principalmente nos períodos iniciais do curso.

Biazus (2004) procurou identificar os principais indicadores que influenciaram a evasão de estudantes no Curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Responderam a um questionário os evadidos no período de 1993 a 2002. Foi possível verificar que a dimensão interna representou o principal influenciador na evasão dos estudantes. O indicador que corroborou com tal resultado foi a pouca motivação por parte dos professores. Na dimensão externa, a falta de integração entre as universidades e as empresas do estágio supervisionado, foi o fator pontuado como o principal causador da evasão de estudantes.

Palharini (2004) verificou os fatores que caracterizam o abandono de estudantes na Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi aplicado um questionário para 542 estudantes que abandonaram o curso de Graduação de Pedagogia. Os resultados indicaram os fatores institucionais como os de maior impacto no abandono de estudantes, seguidos dos de ordem externa à universidade. Tais resultados apontaram a necessidade de novas políticas na universidade que minimizassem a evasão.

Para avaliar as percepções dos docentes e coordenadores sobre a evasão dos estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Andriola, Andriola e Moura (2006), entrevistaram 52 docentes e 21

coordenadores. Perceberam que a maioria dos entrevistados é favorável ao resgate da função de professor orientador. Quanto à função do coordenador, este deve fornecer informações pertinentes do curso aos estudantes. Há também uma necessidade na melhoria da infraestrutura física, tais como as salas de aula e os laboratórios como forma de minimizar o fenômeno da evasão.

Bargadi (2007) identificou os motivos que levaram oito estudantes a abandonarem a graduação em que estavam matriculados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de diferentes cursos. As entrevistas apontaram uma insatisfação na escolha do curso bem como as expectativas irrealistas sobre a carreira, culminando na evasão e apontando a necessidade de estratégias que favoreçam a atividade exploratória e de serviços de apoio ao estudante.

Silva Filho *et al.*, (2007) analisaram os índices de evasão no Ensino Superior no Brasil comparando-os com as médias internacionais. Utilizaram indicadores oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir dos resultados, verificaram que, entre os anos de 2001 e 2005, a taxa de abandono no Ensino Superior foi de 22%. Comparada com o percentual internacional, não encontraram diferença estatisticamente significativa entre elas.

Adachi (2009) analisou a evasão em cinco cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 2000 e 2007. Realizou entrevistas com 12 evadidos. Pelos resultados encontrados, verificou que a evasão é mais elevada em cursos que exigem notas inferiores aos demais para o ingresso, considerados cursos de menor prestígio social. Constatou, ainda, que o principal aspecto detectado para a evasão do discente foi conciliar a vida profissional com a vida acadêmica.

Scali (2009) identificou os determinantes da evasão nos cursos superiores de Tecnologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foram enviados questionários a 227 evadidos entre os anos de 2006 e 2007. Identificaram, por meio da análise de conteúdo, que o principal motivo do

abandono foi a definição de curso de ingresso. A localização da instituição, formação e atuação profissional do tecnólogo, condições relacionadas ao trabalho e condições financeiras também foram fatores encontrados no estudo.

Bargadi e Hutz (2012) analisaram a rotina acadêmica e sua relação com colegas e professores como impactantes na evasão universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em entrevistas realizadas com oito evadidos de diferentes áreas de formação, identificaram que há um baixo envolvimento da rotina acadêmica e a relação dos professores. Já a relação com os colegas é um fator que posterga a evasão do estudante. Os resultados apontam a necessidade de um maior envolvimento dos estudantes com os professores e a importância do relacionamento entre os próprios estudantes na construção do conhecimento e na formação acadêmica.

Alves e Alves (2012) identificaram os fatores determinantes da evasão de estudantes na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Para isso foi aplicado um questionário aos vestibulandos no ingresso da universidade entre o período de 2005 a 2008, que foi respondido por 14.755 indivíduos. Os resultados revelaram que o aumento das disciplinas canceladas e a distância entre a instituição e a residência dos estudantes aumentam a probabilidade de evasão. Constataram também que os estudantes do gênero masculino estão mais propensos a evadir do curso do que os estudantes do gênero feminino, e que um maior número de disciplinas cursadas no período, reduzem a chance de evasão.

Castro (2012) evidenciou os motivos que levam um estudante a evadir do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Inicialmente, aplicou um questionário em 7 estudantes matriculados. Depois entrevistou 6 estudantes que abandonaram o curso. A dificuldade de relacionamento com colegas foi um fator associado à evasão. Outras razões encontradas nos resultados estavam relacionadas com a estrutura organizacional e curricular do curso.

Cesar (2012) identificou as causas da evasão de estudantes matriculados em um curso de capacitação para servidores da Universidade de Brasília (UNB). Dos 156 estudantes inscritos no período analisado, 56 abandonaram o curso, e foram submetidos a uma entrevista. Identificou seis fatores causadores da evasão na percepção dos entrevistados, a saber: dificuldade de acesso à informação dos coordenadores, incompatibilidade de horário, desmotivação para concluir o curso, falta de liberação da chefia, inadequação da composição da turma e duração dos cursos.

Prim e Fávero (2013) analisaram os motivos que levaram 42 estudantes de uma instituição de ensino superior localizada no município de Blumenau em Santa Catarina, a abandonarem os cursos tecnológicos que ingressaram. Identificaram que os estudantes do sexo masculino apresentaram maior número de abandono do curso, e a faixa etária predominante do quadro dos evadidos estava entre 18 e 24 anos. Ainda, que as maiores frequências de abandono aconteceram nos três primeiros períodos do curso. O principal motivo que levou os estudantes a abandonarem o curso nos primeiros períodos foi à reprovação em disciplinas da matriz curricular.

Barbosa (2013) investigou as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. Participaram do estudo 1.026 estudantes de diversos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia. O instrumento utilizado foi um questionário formado por 61 questões fechadas. Pelos resultados constatou que alguns preditores explicaram a intenção de evasão dos estudantes como a insatisfação com a formação e o comprometimento institucional.

Sales Junior (2013) analisou os fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFSC), entre os anos de 2007 e 2012. A partir de informações disponibilizadas pela universidade e de um registro de 5.886 evasões neste período, criou um modelo para comparar os estudantes formados com os evadidos no período analisado. A opção pelo sistema de cotas, região de origem, meio de comunicação que utiliza para se informar, participação em pesquisa, assistência estudantil, participação em

estágio e número de reprovações em disciplinas foram fatores que explicaram a evasão dos estudantes.

Amaral (2013) identificou as causas da evasão dos estudantes nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Ceará. Por meio de um questionário enviado por e-mail a 140 estudantes que evadiram dos cursos de graduação que ingressaram nos anos de 2010 e 2011, identificou seis fatores de natureza interna e externa que motivam os estudantes a evadirem, a saber: conciliar o trabalho com o curso, condições socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes, descoberta de interesses em outros cursos, ingresso em outro curso e insatisfação com o curso.

Lima Junior (2013) a partir da teoria de Pierre Bourdieu identificou os fatores da evasão do curso de graduação em Física da UFRGS, em uma amostra de 35 evadidos. Por meio de entrevistas constatou que a origem dos estudantes não é um fator que influencia na evasão do mesmo, assim, estudantes de classe popular, média e dominante tem as mesmas probabilidades de evadir do curso. Por outro lado, os estudantes de classe popular apresentaram uma dificuldade maior nas disciplinas de física e como consequência um atraso no curso e um número maior de reprovações, se comparados aos estudantes de classe dominante. Por fim, verificou também que o curso não é considerado capaz de proporcionar as mesmas oportunidades para aprender as disciplinas a todos os estudantes do curso.

Vitelli (2013) identificou os fatores que culminaram no ato de estudantes evadirem de um curso de licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Os resultados encontrados indicam que variáveis econômicas, de desempenho, sociais e de escolha influenciam a permanência e o abandono do estudante, e ficou constatado que o perfil dos evadidos é diferente do perfil dos estudantes que permaneceram ao curso.

Slhessarenko *et al.*, (2014) evidenciaram os fatores que contribuíram para o abandono dos estudantes do curso de graduação em sistemas de informação da Instituição Federal de Educação em Santa Catarina entre os anos de 2010 e

2011. Participaram do estudo 42 evadidos que foram submetidos a um questionário. Os fatores mudanças de interesse, indecisão do profissional, didática dos docentes, expectativas do curso não atendidas, carga horária, dificuldade de acompanhamento, infraestrutura da sala e falta de orientação da coordenação contribuíram para o abandono dos estudantes.

Shuarcz, *et al.*, (2014) avaliaram as causas da evasão de estudantes do curso de secretariado em duas universidades públicas do estado do Paraná. A coleta de dados se deu por meio de questionários respondidos por 37 estudantes que evadiram do curso durante o período de 2009 a 2012. Os resultados apresentaram como as causas da evasão as habilidades de estudo adotadas pelo estudante, incompatibilidade de horários, descoberta de novo curso de interesse, estrutura do curso, problemas com docentes e falta de informações do curso por parte dos coordenadores.

Villar (2014) investigou as causas do abandono de estudantes de cursos de nível técnico, tecnológico e de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Brasília. Participaram deste estudo 218 evadidos que foram submetidos a um questionário por meio eletrônico e contato via telefone. Os resultados encontraram variáveis internas e externas que influenciaram a decisão de evasão. O desinteresse docente, critérios impróprios de avaliação, dificuldades nas disciplinas e a falta de programas institucionais foram as principais variáveis internas identificadas. A habilidade de estudo, incompatibilidade de horário, falta de tempo, dificuldade em conciliar estudo com o trabalho e família, falta de conhecimento do curso e escolha precoce da profissão, foram as variáveis externas encontradas.

Camelo Neto (2014) analisou os fatores que influenciaram na evasão de estudantes em uma instituição de ensino superior de Fortaleza no Ceará. Responderam ao questionário, 17 docentes, 27 evadidos e 59 estudantes regulares do curso, compondo uma amostra de 103 sujeitos. Foi constatado que os fatores institucionais como a deficiência na oferta de serviços e processos didáticos, pedagógicos e administrativos estão acima dos fatores pessoais que levaram à evasão dos estudantes.

Pereira (2014) traçou um perfil de evasão dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Mato Grosso que ingressaram entre os anos de 1995 e 1998, à partir de informações disponibilizadas pela universidade. Pelo resultado verificou que os maiores índices de evasão são das áreas de Letras, Ciências Exatas e Engenharias. Constatou também que o coeficiente de rendimento é um fator determinante da evasão, e que estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas tende a ter um rendimento menor que os demais e com isso uma tendência maior em abandonar o curso. Estudantes de cursos no turno da noite apresentam um maior índice de retenção, apesar de um índice menor de evasão.

Canziani (2015) investigou as causas de evasão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Universidade do Sul de Santa Catarina. Participaram do estudo os evadidos durante o período de 2010 a 2014, dos cursos: Gestão de Negócios, Planejamento Tributário, Contabilidade e Controladoria, Matemática Financeira Aplicada aos Negócios e Engenharia de Segurança no Trabalho. Utilizando questionários e entrevistas em profundidade com coordenadores dos cursos, constatou que a falta de informação e comunicação, metodologia de ensino inadequada, inadequação nos horários, currículos, processos de avaliação, ausência de associação entre teoria e prática, dificuldades financeiras, baixa relação custo-benefício, dificuldades de conciliar jornada de trabalho e estudo e falta de tempo de estudar foram os principais fatores que corroboraram para o abandono dos estudantes.

Vieira e Miranda (2015) definiram o perfil da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais. Realizaram uma pesquisa documental nas informações disponibilizadas pela universidade, à partir da evasão de 335 estudantes, durante o período de 1994 a 2013. Identificaram que o destino dos evadidos durante o período de 1994 a 2003 foi o abandono, tendo como curso de destino a área do Direito. No período de 2004 a 2013 o destino dos evadidos foi a desistência, sendo que alguns estudantes permaneceram no curso mudando apenas o turno de ingresso.

Rafael, Miranda e Carvalho (2015) analisaram as causas da evasão no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas entre o período de 2008 e 2013. Foram coletadas informações dos evadidos nos períodos, disponibilizadas pela instituição. A falta de tempo, dificuldade em conciliar trabalho e estudo, dúvida na escolha do curso e da profissão e falta de conhecimentos prévios foram motivos que fizeram com que os estudantes evadissem.

Nagai (2015) evidenciou as principais razões que culminaram na evasão de estudantes da Universidade Federal do Mato Grosso em duas fases. A primeira constituída por entrevistas com os coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Sistemas de Informação. A segunda fase a aplicação de um questionário a 184 estudantes matriculados durante os anos de 2010 a 2014 nos mesmos cursos. Verificou que as variáveis demográficas gênero, estado civil, tipo de escola que cursou o ensino médio e curso apresentaram diferenças significativas.

Silva (2015) identificou as variáveis determinantes da evasão de estudantes da Instituição do Médio Tietê, São Paulo. Para realização deste estudo utilizou as informações socioeconômicas disponibilizadas e as fichas de informação preenchidas pelos estudantes quando se desligaram do curso em 2013. Identificou que o principal motivo que levou os estudantes a se desligarem do curso de origem foi a escolha errada do curso. Por se tratar de uma instituição privada, o fator financeiro também foi preponderante.

Durso (2015) realizou um estudo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para identificar os principais fatores socioeconômicos e culturais que influenciaram na evasão dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis, de 2004 a 2009. Recebeu 22 questionários respondidos, de um total de 107 evadidos. Dos 22 respondentes, 5 aceitaram conceder uma entrevista. Os resultados apontaram que as principais causas que culminaram na evasão dos estudantes foram a inserção no mercado de trabalho, o que dificultou ao estudante conciliar o trabalho com o curso, bem como as dificuldades de relacionamento com os docentes.

Gama (2015) analisou o comportamento da evasão de estudantes dos cursos de graduação do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Aplicou um questionário a 262 estudantes que evadiram do curso. Encontrou que os fatores que motivaram a evasão dos estudantes foram conciliar o trabalho com os estudos, o currículo dos cursos, estrutura da universidade e o mercado de trabalho na área.

Gomes (2015) identificou os fatores determinantes da evasão e da permanência de estudantes de engenharia com relação à disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, ofertada pelo Centro Universitário La Salle, no Rio de Janeiro. Participaram da pesquisa, respondendo a um questionário, os estudantes matriculados na referida disciplina durante o primeiro semestre de 2013. Pelos resultados constatou que pertencer ao sexo feminino, ter cursado o ensino médio em escola privada e rendimento satisfatório nas disciplinas de matemática durante o ensino médio, são fatores que determinam o sucesso nas disciplinas e impulsionam a permanência.

Rocha (2015) investigou as causas da evasão de estudantes que ingressarem em cursos do ensino superior de uma universidade privada, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Foram entrevistados 8 evadidos dos cursos de graduação, 9 coordenadores de curso e 1 gerente dos cursos de licenciatura entre os anos de 2013 e 2014. A partir dos resultados foi possível verificar que questões econômicas, financeiras, dificuldades de aprendizagem, conciliar o curso com o trabalho e variáveis familiares foram os principais fatores que corroboraram para a evasão dos estudantes.

Massi e Villani (2015), a partir da trajetória de 27 estudantes do curso de graduação em Química da Universidade Estadual Paulista (UNESP), verificaram os fatores que motivaram os estudantes a permanecerem no curso, apresentando assim, um baixo índice de abandono. A partir de uma entrevista e do retrato sociológico dos estudantes verificaram que as condições de curso e disposições ofertadas pela universidade e a integração social e acadêmica foram fatores determinantes na permanência dos estudantes.

Barbosa *et al.*, (2016) avaliaram os fatores determinantes da evasão no curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública por meio da aplicação de um questionário a 50 estudantes que abandonaram o curso nos anos de 2013. Constataram que os principais fatores motivadores do abandono estavam voltados a questões vocacionais e dificuldades de aprendizagem. O fator financeiro não foi determinante da evasão, visto que os entrevistados relataram possuir renda financeira satisfatória.

Ambiel *et al.*, (2016), verificaram as motivações para o estudante do ensino superior evadir do curso que ingressou. Aplicaram um questionário a 327 estudantes de universidades brasileiras. A partir dos resultados foi possível verificar que a falta de suporte da instituição para com o estudante, dificuldade financeira para as universidades privadas e dificuldades de conciliar o estudo com o trabalho foram os aspectos mais relatados.

Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016) identificaram os fatores relacionados à evasão e permanência de estudantes na educação a distância em uma universidade localizada em Itabira, Minas gerais. A partir do retorno de 342 estudantes a um questionário enviado, foi identificado que os fatores que levaram os estudantes a permanecerem matriculados e concluírem o curso foram as disciplinas e habilidades gerais do estudante, desenho do curso, desempenho da tutoria, apoio institucional, ambiente próprio e atividades do curso. Para os evadidos, os fatores que motivaram a evasão foram o desempenho do curso, ambiente próprio, habilidades tecnológicas, atividades do curso, apoio institucional, habilidade do estudante, desempenho da tutoria, complexidade do curso e a própria disciplina cursada.

Feitosa (2016) analisou os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do Campus Laranjeiras, por meio de um questionário respondido por 120 estudantes entre os anos de 2010 e 2014. Pelos resultados verificou que os evadidos eram do gênero feminino, com média de trinta anos, cor parda, renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, não cotistas e recém-ingressantes.

Bisinoto *et al.*, (2016) verificaram os fatores que motivaram os estudantes de cursos de graduação de ensino a distância (EAD) a permanecer ou evadir do curso de ingresso. Os autores aplicaram um questionário a 186 estudantes que permaneceram e 60 que evadiram dos cursos. Os resultados apontaram que o gênero masculino, a falta de metodologia de ensino para atender o curso EAD, a falta de políticas públicas, o acesso e locomoção ao polo, demora ou ausência de *feedback* dos agentes, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e problemas pessoais, foram os fatores mais citados para o estudante evadir do curso. O aperfeiçoamento dos conhecimentos, a obtenção de um diploma de nível superior e o interesse pela área e pela carreira, por sua vez, são fatores que influenciam a permanência dos estudantes no curso.

Lima e Zago (2016) investigaram as características dos estudantes que abandonaram o curso de graduação em que ingressaram em uma instituição comunitária localizada no Estado de Santa Catarina. A partir do resultado de um questionário respondido por 166 evadidos verificaram que o perfil dos evadidos engloba ser jovem, solteiro, cursar o ensino médio em escolas públicas, ter evadido nos primeiros períodos do curso de graduação.

Silva (2016) analisou os fatores motivadores da evasão de estudantes de cinco cursos de graduação da área de saúde da Universidade Federal de Brasília do Campus Ceilândia. Realizou 673 entrevistas com os evadidos no período entre 2008 e 2014. Identificou que as características dos estudantes que evadiram foram gênero feminino, idades entre 16 e 20 anos, que mudaram de curso e o desempenho acadêmico.

Prestes, Fialho e Pfeiffer (2016) avaliaram os impactos gerados na Universidade Federal da Paraíba devido à evasão de estudantes em cursos de graduação entre os anos de 2007 e 2012. Para realização do estudo foram realizados entrevistas e questionários a pessoas ligadas a universidade e analisados documentos e dados disponibilizados pela própria instituição. A partir das análises identificaram que o maior impacto decorrente da evasão foram os prejuízos financeiros gerados para a instituição em torno de R\$ 415.032.704,52

(quatrocentos e quinze milhões, trinta e dois mil, setecentos e quatro reais e cinquenta e dois centavos).

Voos e Morosini (2017) analisaram se a constituição de políticas do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), minimizou o índice de evasão de estudantes das instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina, a partir de relatórios publicados pelas instituições. Verificaram que o ACADE não reduziu as taxas de evasão e que os fatores que levaram os estudantes a evadirem foram a assistência financeira, por se tratar de estudantes de classes baixas.

2.2.2 Estudos Internacionais

Golde (1998), por meio de entrevistas, explorou o processo de evasão de três estudantes do curso de doutorado em Contabilidade na Universidade Oxford. Identificou como fatores motivadores do abandono problemas com o orientador, conflitos de relacionamento entre os discentes e o departamento do curso e dúvidas não sanadas nas disciplinas ministradas. Adicionalmente, fatores psicológicos, como o sentimento e a emoção, e a falta de uma rede de apoio proporcionada pela própria Universidade, também foram identificados como elementos responsáveis pelo abandono.

Vergidis e Panagiotakopoulos (2002) traçaram as causas da evasão em um curso de pós-graduação em educação ofertado pela Universidade Aberta Helénica. Foram entrevistados 108 estudantes que abandonaram o curso. Verificaram a principal causa do abandono foi a dificuldade em conciliar as obrigações acadêmicas, bem como a carga de estudo que o curso exigia, com os compromissos de trabalho e as obrigações familiares, especialmente no caso dos estudantes do sexo feminino.

Vergidis *et al.*, (2004), avaliaram as causas e os índices de evasão nos cursos de Graduação em Informática e no Mestrado em Educação de uma universidade grega. Foi aplicado um questionário do qual participaram 338 estudantes do curso de Informática e 108 do curso de Educação. Nos resultados encontrados

as causas da evasão se deveram a fatores intrínsecos aos estudantes, entre eles conciliar o trabalho com o curso, família e questões de doença. Também foram encontrados fatores extrínsecos institucionais, dentre eles, destaca-se o método de estudo e materiais, influência do tutor e abordagem educativa.

Majzub e Rais (2010) identificaram as estratégias para prevenção do abandono escolar sob a percepção dos professores e dos pais. Participaram desse estudo 20 professores do Ensino Secundário e 20 pais de estudantes da Universidade Kebangsaan, localizada na Malásia. As entrevistas foram realizadas em duas sessões semiestruturadas com grupos focais. Identificaram que as estratégias eficazes para a prevenção do abandono escolar estão voltadas para os seguintes temas: (i) a importância do engajamento com os pais, (ii) o desenvolvimento seguro e o propício ambiente de aprendizagem, (iii) a identificação dos sinais precoces, (iv) a relevância na aprendizagem, (v) o desenvolvimento de um currículo mais desafiador, (v) a flexibilização dos horários e a (vi) adoção de um modelo de financiamento centrado no estudante.

Lucia (2011) traçou uma revisão acerca do abandono escolar precoce (AEP) na Espanha. Foi analisado o percentual do abandono como um indicador e seu uso pela União Europeia desde o ano de 2000 e os maus resultados na Espanha. Em seu relato, Lucia (2011) conscientiza o leitor da dificuldade de diminuir o AEP na Europa. Reflete, ainda, sobre os baixos gastos que a União Europeia tem com a educação, resultando em um aumento no orçamento da Espanha no que tange a educação. Essa melhoria tende a trazer uma maior eficiência da educação no país a fim de alcançar progressos na redução do AEP.

Díaz *et al.*, (2012) procuraram identificar as variáveis que influenciam o abandono de crianças do ciclo primário da cidade de Santiago do Chile. Foi realizada entrevista semiestruturada com 25 casos de abandono no ciclo primário. Verificaram que o abandono é caracterizado pelas reprovações, pelo baixo desempenho na escola, pela postura inadequada, pelas faltas e pelas excessivas transferências de instituições. O problema da fome também foi identificado como um fator que prejudica as crianças de se manterem na escola.

Salvà-Mut, Oliver-trobat e Comas-Forgas (2014) documentaram os fatores que influenciam o abandono escolar precoce. Foram realizadas entrevistas entre os meses de fevereiro e abril de 2008, com trinta jovens que abandonaram a escola na Espanha. Através dos relatos dos entrevistados, foi possível identificar influências sociais e dificuldades dos pais em acompanhar e orientar os estudantes quanto à importância do estudo. Os autores observaram uma enorme tolerância por parte das escolas e das famílias, refletindo-se no comportamento social, que é uma das chaves para compreender o abandono de estudantes.

Zewotin, North e Murray (2015) avaliaram o tempo que os estudantes levavam para concluir com sucesso ou abandonarem um programa de Mestrado da Universidade de KwaZulu-Natal, localizada na costa oriental da África do Sul. Os dados obtidos foram analisados através da probabilidade de saída, por meio de variáveis como gênero, idade, raça, ajuda financeira, estudante internacional. Os resultados encontrados mostraram que o fator ajuda financeira reduziu o período de tempo para o estudante abandonar o curso. Já os estudantes que concluíram o curso com sucesso, possuindo ajuda financeira, diminuíram significativamente o tempo necessário para a conclusão de seus estudos.

Robison *et al.*, (2016) examinaram os preditores do abandono escolar de estudantes do ensino primário e secundário das escolas de Louisiana, nos Estados Unidos, no período de 1996 até 2012. Através de modelos de regressão logística constataram que os fatores relacionados com a escola contribuíram para a evasão dos estudantes. Dentre eles, aquele que mais contribuíram para a evasão dos estudantes foram o envolvimento com a justiça juvenil e a expulsão escolar. Por outro lado o estudo revelou que características demográficas como raça, não afetam a evasão.

Aratani e Cooper (2015), analisaram adolescentes de 12 a 14 anos na relação entre sair de casa e deixar o ensino médio, a partir de dados do *National Longitudinal Survey of Youth* de 1997 (NLSY97). O NLSY é um projeto que acompanha a vida de uma amostra de adolescentes americanos nascidos entre 1980 e 1984. Em 1997 foram entrevistados pela primeira vez, e nesta época

tinham idades entre 12 e 17 anos. Os resultados demonstram que o ato do adolescente sair de casa prejudica sua relação com o ensino médio.

Robles e Valles (2016) investigaram estudantes residentes no México, na relação do trabalho infantil com o ato de abandonar o ensino médio, com base nos dados da pesquisa nacional sobre ocupação e emprego de 2012 e 2013. Os resultados revelaram que conciliar o trabalho com o estudo é um fator que incentiva a evasão de estudantes no Ensino Médio do México. Além disso, a baixa remuneração da família culmina no trabalho infantil e, por consequência, na evasão do estudante do Ensino Médio.

Gonzalez (2017) identificou as variáveis determinantes da evasão de estudantes da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina. Com base nos resultados obtidos, constatou que a média das notas foi fator determinante do abandono de estudantes. Além disso, a contribuição familiar e o fato de conciliar o trabalho com o curso também foram fatores que contribuíram para o abandono.

Gallego (2017) analisou o efeito da equidade educacional e da evasão de estudantes de uma instituição de ensino superior da Colômbia. Foram analisados dados de 3.852.403 estudantes matriculados entre 1998 e 2016. Os resultados demonstraram que o efeito da equidade educacional é positivo na minimização da evasão de estudantes, dado o seu forte contributo para a igualdade educacional e transformação social.

Esparza, Arrain e Abarzúa (2017) elaboraram um modelo de permanência em instituições de ensino superior no Chile, levando em consideração o crescimento das matrículas nesta modalidade de ensino no país, e um alto índice de evasão. Identificaram múltiplos desafios e oportunidades. Com relação ao estudante é necessário identificar lacunas e reconhecer os potenciais. Com relação a comunidade local, é necessário considerar o contexto, a realidade nacional e as políticas públicas vivenciadas pelos estudantes. Assim o modelo de permanência deve ser adaptado ao contexto dos estudantes e com isso passar constantemente por uma monitoração, avaliação e revisão, sendo um desafio para futuras pesquisas sobre o tema.

Castro (2017) elaborou um arcabouço teórico para trazer orientações ao governo para melhorar as políticas educacionais levando em consideração o alto índice de evasão por parte dos estudantes mexicanos de ensino médio e superior. Identificou que com relação aos fatores que motivam a evasão dos estudantes mexicanos, há uma diversidade de determinantes, principalmente a falta de apoio familiar, escolar e comunitário. Um dos pontos positivos abordados no estudo foram as políticas de implantação desenvolvidas pelo governo mexicano. A partir de uma concepção flexível, foram concedidas autonomias aos gestores das escolas para a tomada de decisões, o que representa uma mudança na administração, colocando os gestores e a comunidade no centro da resolução do problema.

A Figura 10 apresenta um resumo das variáveis que influenciam a evasão de estudantes, construída a partir dos resultados encontrados pelos estudos empíricos nacionais e internacionais apresentados.

Variáveis	Referências
Pressão familiar na escolha do curso	Gomes (1998)
Dificuldades de adaptação no novo ambiente	Gomes (1998), Barbosa (2013), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Massi e Villani (2015)
Falta de opção na escolha do curso	Gomes (1998), Sales Junior (2013), Vitelli (2013), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Golde (1998)
Falta de informação do curso	Gomes (1998), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Alves e Alves (2012), Castro (2012), Cesar (2012), Amaral (2013), Shhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Camelo Neto (2014), Canziani (2015), Gama (2015), Massi e Villani (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016)
Dificuldades de conciliação o curso com o trabalho	Gomes (1998), Biazus (2004), Cesar (2012), Sales Junior (2013), Amaral (2013), Villar (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis <i>et al.</i> (2004), Gonzalez (2017)
Variáveis socioeconômicas	Gomes (1998), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Alves e Alves (2012), Amaral (2013), Vitelli (2013), Nagai (2015), Durso (2015), Gomes (2015), Rocha (2015), Gama (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016), Feitosa (2016), Bisinoto <i>et al.</i> (2016), Lima e Zago (2016), Silva (2016), Voos e Morosini (2017), Vergidis <i>et al.</i> (2004), Robles e Valles (2016)
Baixo desempenho acadêmico e Reprovações	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Prim e Fávero (2013), Sales Junior (2013), Lima Junior (2013), Vitelli (2013), Villar (2014), Gomes (2015), Rocha (2015), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Silva (2016), Díaz <i>et al.</i> (2012), Gonzalez (2017)

Falta de metodologia de ensino por parte dos professores	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Biazus (2004), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Canziani (2015), Durso (2015), Bisinoto <i>et al.</i> (2016)
Processo de avaliação	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Villar (2014), Camelo Neto (2014), Canziani (2015), Durso (2015), Bisinoto <i>et al.</i> (2016)
Pouca motivação por parte dos professores	Biazus (2004), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Villar (2014), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016)
Falta de integração entre as instituições	Biazus (2004), Villar (2014)
Estrutura da instituição	Palharini (2004), Andriola, Andriola e Moura (2006), Castro (2012), Cesar (2012), Barbosa (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Camelo Neto (2014), Gama (2015), Massi e Villani (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Golde (1998), Díaz <i>et al.</i> (2012)
Falta de relacionamento com os professores	Bargadi (2007), Villar (2014), Massi e Villani (2015)
Falta de relacionamento com os demais estudantes	Bargadi (2007), Castro (2012), Massi e Villani (2015)
Distância entre a Instituição e a Residência dos estudantes	Alves e Alves (2012), Sales Junior (2013), Bisinoto <i>et al.</i> (2016)
Ingresso em um novo curso	Amaral (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> , (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Silva (2015)
Insatisfação com o curso	Amaral (2013), Vitelli (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Silva (2015),
Incompatibilidade de horários	Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda e Carvalho (2015)
Dificuldades nas disciplinas	Lima Junior (2013), Vitelli (2013), Villar (2014), Villar (2014), Gomes (2015), Rocha (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016)
Escolha precoce da profissão	Villar (2014), Gama (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016)
Dificuldades de conciliar os estudos com a família e amigos	Villar (2014), Canziani (2015), Massi e Villani (2015), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis <i>et al.</i> (2004), Salvà-Mut, Oliver-Trobat e Comas-Forgas (2014)
Turno (noturno / matutino) que a instituição oferta o curso	Pereira (2014)
Desempenho passado insatisfatório	Pereira (2014), Nagai (2015), Gomes (2015), Lima e Zago (2016)
Vocação	Gama (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016)
Falta de tempo de dedicação aos estudos	Canziani (2015), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016), Bisinoto <i>et al.</i> (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis <i>et al.</i> (2004)
Fatores psicológicos	Golde (1998), Vergidis <i>et al.</i> (2004)

Figura 10. Resumo das variáveis utilizadas nas pesquisas empíricas anteriores

Fonte: Elaborada pelo autor

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, compreendendo: (i) caracterização da pesquisa; (ii) população e delimitação da amostra; (iii) instrumentos de coleta de dados; (iv) descrição das variáveis utilizadas; (v) procedimentos utilizados e (vi) aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

3.1 Caracterização da Pesquisa

O pesquisador é responsável por seguir um processo formal para realizar suas pesquisas. Dentre as parcelas desse processo, a classificação metodológica constitui uma parte relevante para a melhor compreensão do estudo. Assim, o método científico consiste no conjunto de regras ou procedimentos empregados na investigação e demonstração da verdade (Martins & Theóphilo, 2016). Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa que se classifica quanto aos objetivos, aos procedimentos e à abordagem do problema (Malhotra, 2012).

Quanto aos objetivos pretendidos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e explicativa. Os estudos descritivos medem, avaliam ou coletam dados sobre variados aspectos, dimensões ou componentes que estão sendo pesquisados (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Para Vergara (2005), os estudos descritivos expõem características de determinada população ou de determinado produto.

A classificação deste estudo como explicativo se justifica à medida em que ele procurou identificar as variáveis de propensão à evasão, visando responder às causas deste fenômeno com base nas informações obtidas. É importante ressaltar que as pesquisas explicativas “além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados tem como preocupação central identificar seus fatores determinantes (Prodanov & Freitas, 2013, p. 53).

Com relação aos procedimentos, esta pesquisa classifica-se como de levantamento ou *survey*. Para Martins & Theóphilo (2016), os levantamentos são

próprios para os casos em que o pesquisador deseja responder a questões sobre a distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem em situações naturais.

Quanto à abordagem do problema, este trabalho possui aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos. A classificação desta pesquisa em quantitativa se deu pela utilização de procedimentos e inferências estatísticas e econométricas para alcançar parte dos objetivos. Para Martins & Theóphilo (2016), na abordagem quantitativa os dados levantados são organizados, sumarizados, caracterizados e interpretados por meio da aplicação de métodos e técnicas estatísticas. Entretanto, para alcance da totalidade dos objetivos desta pesquisa, também foram realizadas entrevistas em profundidade, abordagem qualitativa. Nesta abordagem, a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas, captura dados psicológicos, descobre e entende a complexidade e a interação de elementos relacionados ao objeto de estudo (Martins & Theóphilo, 2016).

3.2 População e Delimitação da Amostra

A população corresponde à totalidade de elementos distintos que possuem certa paridade em suas características. Um subconjunto da população é, por sua vez, denominado de amostra (Raupp & Beuren, 2006). Em relação à população deste estudo, esta engloba os estudantes de Mestrado e Doutorado regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, cadastrados junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2018. São 30 cursos de pós-graduação em Contabilidade que ofertam o curso de Mestrado nas modalidades acadêmica e profissional, e dentre esses, 14 também ofertam o curso de Doutorado em Contabilidade. A Fucape Pesquisa Ensino e Participação Limitada (Fucape) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) são as únicas instituições do país que em 2018 ofertaram o curso de Mestrado tanto na modalidade acadêmica quanto na modalidade profissional. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil são listados na Figura 11.

Cursos de Doutorado e Mestrado Acadêmico	Siglas	UF
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG
Universidade de Brasília	UNB	DF
Universidade de São Paulo	USP	SP
Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	USP	SP
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC
Universidade Federal do Ceará	UFC	CE
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR
Universidade Regional de Blumenau	Furb	SC
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Unisinos	RS
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ
Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	ES
Cursos de Mestrado Acadêmico	Siglas	UF
Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	MA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	SP
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Unochapecó	SC
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	RJ
Universidade Federal do Ceará	UFC	CE
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR
Universidade Estadual do Oeste Do Paraná	Unioeste	PR
Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA
Centro Universitário Fecap	Unifecap	SP
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO
Universidade Federal do Rio Grande	Furg	RS
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte	UFRN	RN
Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul	UFMS	MS
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	PE
Cursos de Mestrado Profissional	Siglas	UF
Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras	Fipecafi	SP
Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Fucape	ES
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mackenzie	SP
Universidade Federal do Ceará	UFC	CE

Figura 11. Cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com as informações disponibilizadas pela Capes por meio da plataforma Sucupira, e acessadas em 21 de março de 2018, 1.164 estudantes encontravam-se matriculados no Mestrado, sendo que destes, 1.006 na

modalidade acadêmica e 158 na profissional. Com relação ao Doutorado, estavam matriculados 369 estudantes.

Na mesma plataforma encontra-se a informação dos evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, no período de 2014 a 2017, em número de 302. Assim, a população deste estudo compreende os 1.533 pós-graduandos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do país e os 302 evadidos no período compreendido entre 2014 e 2017, distribuídos conforme Figuras 12 e 13.

Cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade	Mestrado		Doutorado
	Acadêmico	Profissional	
Centro Universitário Fecap	44	0	0
Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis	0	51	0
Fucape Pesquisa Ensino e Participação Limitada	28	18	0
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	42	0	0
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	39	0	0
Universidade de Brasília	35	0	40
Universidade de São Paulo	36	0	44
Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	28	0	32
Universidade do Estado Do Rio De Janeiro	80	0	0
Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	35	0	39
Universidade Estadual de Maringá	52	0	0
Universidade Estadual do Oeste Do Paraná	29	0	0
Universidade Federal da Bahia	35	0	0
Universidade Federal da Paraíba	35	0	28
Universidade Federal de Goiás	40	0	0
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	17	0	0
Universidade Federal de Minas Gerais	35	0	6
Universidade Federal de Pernambuco	34	0	13
Universidade Federal de Santa Catarina	52	0	37
Universidade Federal de Uberlândia	43	0	27
Universidade Federal do Ceará	72	38	39
Universidade Federal do Espírito Santo	41	0	0
Universidade Federal do Paraná	43	0	24
Universidade Federal do Rio Grande	46	0	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	26	0	0
Universidade Federal Rural de Pernambuco	19	0	0
Universidade Presbiteriana Mackenzie	0	5	0

Universidade Regional de Blumenau	20	0	40
Total de estudantes por modalidade de ensino	1.006	158	369
POPULAÇÃO	1.533 estudantes		

Figura 12. População de estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil

Fonte: Elaborada pelo autor

Cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade	Ano / Modalidade											
	2014			2015			2016			2017		
	MA	MP	D	MA	MP	D	MA	MP	D	MA	MP	D
Fipecafi (SP)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0
Fucape (SP)	0	8	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Furb (SC)	0	0	1	3	0	0	4	0	0	2	0	0
Furg (RS)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Mackenzie (SP)	0	12	0	0	6	0	0	6	0	0	17	0
PUC (SP)	0	0	0	3	0	0	0	0	0	10	0	0
UEM (PR)	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0
UERJ (RJ)	1	0	0	0	0	0	5	0	0	2	0	0
UFBA (BA)	2	0	0	2	0	0	3	0	0	6	0	0
UFC (CE)	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UFES (ES)	2	0	0	8	0	0	3	0	0	4	0	0
UFG (GO)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UFMG (MG)	3	0	0	2	0	0	4	0	0	1	0	0
UFMS (MS)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
UFPB (PB)	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1
UFPE (PE)	2	0	0	6	0	0	4	0	0	4	0	0
UFPR (PR)	2	0	0	1	0	0	2	0	0	3	0	0
UFRGS (RS)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
UFRJ (RJ)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UFRN (RN)	2	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
UFRPE (PE)	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0
UFSC (SC)	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
UFU (MG)	8	0	0	1	0	2	6	0	2	5	0	0
UNB (DF)	0	0	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0
Unifecap (SP)	2	0	0	8	0	0	6	0	0	7	0	0
Unioeste (PR)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unisinos (PR)	6	0	2	1	0	2	6	0	2	0	0	0
Unochapecó (SC)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
USP (SP)	5	0	3	11	0	3	1	0	3	0	0	0
USP Ribeirão (SP)	4	0	0	6	0	0	0	0	0	2	0	1
TOTAL	50	20	7	61	6	9	54	6	9	54	23	3
POPULAÇÃO POR ANO	77			76			69			80		
POPULAÇÃO EVADIDA DO MESTRADO ACADÊMICO (MA)												219
POPULAÇÃO EVADIDA DO MESTRADO PROFISSIONAL (MP)												55
POPULAÇÃO EVADIDA DO DOUTORADO (D)												28
POPULAÇÃO GERAL												302

Figura 13. População de evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil – 2014-2017

Fonte: Elaborada pelo autor

Para ter acesso à população de pós-graduandos, o pesquisador entrou em contato com os coordenadores/dirigentes das instituições de ensino por meio de ligações telefônicas e/ou envio de mensagens via e-mail. Esse contato inicial serviu para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar informações de contato (endereço de e-mail) dos estudantes. Essas informações foram necessárias para envio do instrumento de coleta de dados.

Com os contatos dos estudantes em mãos, foi encaminhado, em 03 de Setembro de 2018, via e-mail, o instrumento de coleta de dados acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Em 30 de Outubro de 2018 encerrou-se a coleta de dados por meio de questionário. A amostra de pós-graduandos foi composta pelos estudantes que aceitaram ao convite e responderam ao instrumento de coleta de dados até o seu encerramento, divididos em: 447 estudantes matriculados nos cursos de Mestrado em Contabilidade (390 do acadêmico e 57 do profissional) e 172 estudantes matriculados nos cursos de Doutorado em Contabilidade. Assim, a amostra de pós-graduandos está composta por 619 estudantes, distribuídos conforme Figura 14.

Cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade	Mestrado		Doutorado
	Acadêmico	Profissional	
Fipecafi – SP	0	13	0
Fucape – ES	0	11	2
Fucape – MA	0	8	1
Furb – SC	11	0	19
Furg – RS	9	0	0
Mackenzie – SP	0	25	0
PUC – SP	10	0	0
UEM – PR	19	0	0
UERJ – RJ	20	0	0
UFBA – BA	11	0	0
UFC – CE	23	0	15
UFES – ES	17	0	0
UFG – GO	11	0	0
UFMG – MG	30	0	11
UFMS – MS	17	0	0
UFPB – PB	6	0	8
UFPE – PE	12	0	7
UFPR – PR	13	0	13
UFRGS – RS	14	0	1
UFRJ – RJ	15	0	8

UFRN – RN	8	0	0
UFRPE – PE	3	0	0
UFSC – SC	34	0	35
UFU – MG	15	0	13
UNB – DF	13	0	16
Unifecap – SP	6	0	0
Unioeste – PR	16	0	0
Unisinos – RS	11	0	9
Unochapecó – SC	22	0	0
USP – SP	13	0	12
USP Ribeirão Preto – SP	11	0	2
Total	390	57	172
Amostra da pesquisa	619		

Figura 14. Amostra de estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil

Fonte: Elaborada pelo autor

Relativo à população de evadidos, o pesquisador coletou seus e-mails na Plataforma Sucupira. Com os contatos dos evadidos em mãos, foi encaminhado, em 10 de Setembro de 2018, o instrumento de coleta de dados acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, e do convite para participar de uma entrevista em profundidade.

Em 30 de Outubro de 2018 encerrou-se a coleta de dados por meio do questionário. A amostra de evadidos está composta pelos estudantes que aceitaram ao convite e responderam ao instrumento de coleta de dados até o seu encerramento, compreendendo 41 evadidos, conforme Figura 15.

Evadidos por instituição	Mestrado		Doutorado
	Acadêmico	Profissional	
Furb – SC	1	0	0
Mackenzie – SP	0	5	0
PUC – SP	4	0	0
UEM – PR	1	0	0
UERJ – RJ	2	0	0
UFBA – BA	2	0	0
UFMG – MG	5	0	0
UFPB – PB	0	0	2
UFPE – PE	1	0	0
UFRPE – PE	1	0	0
UFU – MG	5	0	2
UNB – DF	2	0	0
Unifecap – SP	1	0	0

Unisinos – RS	3	0	0
USP – SP	2	0	2
Total	30	5	6
Amostra da pesquisa	41		

Figura 15. Amostra de evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil – 2014-2017

Fonte: Elaborada pelo autor

Dos evadidos da amostra, 28 indicaram no questionário que aceitariam participar da entrevista em profundidade. Entretanto, após entrar em contato para agendar a entrevista, 8 (oito) mostraram-se disponíveis. As entrevistas aconteceram em Novembro de 2018, via *Skype*.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado aplicado aos pós-graduandos, um questionário estruturado aplicado aos evadidos e uma entrevista semiestruturada também aplicada aos evadidos.

Os primeiros passos para construção dos instrumentos de coleta de dados se deram a partir da fundamentação teórica, baseada em pesquisa bibliográfica, para a identificação do estado da arte sobre os estudos voltados ao processo de evasão tanto em cursos de graduação como em outras etapas da vida estudantil. Nessa etapa, foi possível encontrar e definir as variáveis e os subsídios para a execução das etapas posteriores, bem como para a discussão dos achados da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados aplicado aos pós-graduandos e aos evadidos (Apêndice A e B) foi construído com base no estudo de Durso (2015) e dos teóricos que estudaram o processo da evasão ao longo dos anos (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1980; Pascarella, 1980; Astin, 1984), e adaptado aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, considerando-se que os trabalhos destacados foram desenvolvidos, sobretudo, em cursos de graduação.

A estrutura dos questionários foi dividida em duas partes. A primeira composta por 19 variáveis explicativas compreendendo questões demográficas e socioeconômicas dos respondentes. As questões estão divididas em dicotômicas e de múltipla escolha. Na segunda parte dos questionários, foram listados 22 motivos que propiciam o abandono de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, previamente identificados na literatura (Cunha, Nascimento & Durso, 2016).

Essas sentenças representam questões relacionadas a problemas institucionais (adaptação a instituição, falta de informação por parte do curso), com os docentes (didática, falta de integração), externos (conciliar o curso com o trabalho, pressões familiares, pressões sociais) e do próprio estudante (falta de motivação, dificuldade para acompanhar o curso, problemas de saúde). Esses motivos foram identificados como aqueles que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade.

Para os evadidos, foi retirada do instrumento de coleta de dados (Apêndice B), a variável “propensão do estudante evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”, já que é uma questão voltada aos pós-graduandos. Outra modificação foi a inclusão de uma questão convidando-os para uma entrevista em profundidade. Caso o estudante aceitasse participar desta entrevista, foram solicitados os contatos via e-mail e número de telefone para seu agendamento.

A entrevista, “é uma técnica que tem como objetivo básico compreender o significado que entrevistados atribuem a questões e situações (Martins & Theóphilo, 2016).”. Como forma de descrever as dificuldades e experiências do estudante no curso *stricto sensu* e o que o levou a evadir, utilizou-se a entrevista semiestruturada como o terceiro instrumento de coleta de dados. Foi construído um roteiro (Apêndice C), e conforme o entrevistado aprofundava os relatos acerca de suas experiências e dificuldades vivenciadas durante o curso evadido, novas questões foram acrescidas pelo entrevistador durante o diálogo. Para Martins & Theóphilo (2009), apesar de haver um roteiro previamente construído, na entrevista semiestruturada novas questões vão sendo inseridas pelo entrevistador.

3.4 Descrição das Variáveis

Apesar da variedade de modelos e de pesquisas que estudam o fenômeno da evasão, para o desenvolvimento deste estudo, baseou-se nas variáveis e modelos utilizados por Durso (2015), desenvolvidas e validadas por meio de estudos anteriores, à partir das teorias de permanência do estudante (Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997; Bean, 1980; Pascarella & Terezini, 1980; Astin, 1985). Ao todo são 18 variáveis embasadas na literatura. A seguir é feita uma descrição de cada uma delas.

3.4.1 Variável Dependente

- Propensão do estudante evadir do curso de pós-graduação *stricto sensu* (“PEE”)

Por meio desta variável verificou-se quais as variáveis independentes tem influência significativa para a propensão de o estudante evadir do curso de pós-graduação. Esta variável assumiu o valor 1 para os estudantes com propensão a evadir do curso e valor zero para aqueles sem propensão a evadir do curso.

3.4.2 Variáveis Independentes

- Gênero do estudante (“Gênero”)

Os estudos anteriores apresentaram um número maior de evasão para estudantes do gênero masculino (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2013; Durso, 2015). Esta variável assumiu o valor 1 para os estudantes do gênero masculino e valor zero para aqueles do gênero feminino e que marcaram a opção “não desejo declarar”.

- Idade do estudante (“Idade”)

Pesquisas anteriores evidenciaram que os estudantes mais velhos tem maior propensão a evadir do curso em que está matriculado (Silva, 2013; Durso, 2015).

- Estado civil do estudante (“EstadoCivil”)

De acordo com Freitas (2009), estudantes solteiros tendem a apresentar esforços maiores na trajetória de um curso, e com isso maiores chances de permanência. Esta variável assumiu o valor 1 os estudantes casados e valor zero aqueles solteiros e outros.

- Raça do estudante (“Raca”)

Durso (2015) relata que as raças minoritárias tendem a apresentar maiores taxas de abandono, visto que devido aos problemas enfrentados, maiores são as dificuldades para a conclusão do curso. Foram criadas três variáveis *dummies*. A primeira delas “RacaBranca”, assumiu o valor 1 para os estudantes que declararam raça branca e valor zero para os estudantes que declararam as demais raças. A segunda denominada “RacaParda” assumiu o valor 1 para os estudantes que declararam raça parda e valor zero para aqueles que declararam as demais raças. A terceira denominada “RacaPreta” assumiu o valor 1 para os estudantes que declararam raça preta e valor zero para aqueles que declararam as demais raças. Não houveram pós-graduandos que declararam raça indígena.

- Cidade onde o estudante reside (“OndeReside”)

Os estudos anteriores consideram que estudantes que realizam o curso na cidade que moram tem maiores chances de estabelecer vínculos sociais e afetivos durante a realização do curso e com isso apresentar menor propensão a evadir (Spady, 1970; Tinto, 1975). Assumiu o valor 1 quando o estudante não residisse na mesma cidade do curso e valor zero para aqueles que residissem na mesma cidade do curso.

- Existência ou não de hiato entre a conclusão do curso de graduação (se mestrando) ou curso de mestrado (se doutorando) e o ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* (“GapEntradaCurso”)

Com base nos estudos anteriores, os estudantes que não apresentaram hiato entre os cursos têm maiores chances de permanência no curso de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, os estudantes que levam maior tempo para aprovação no curso de pós-graduação *stricto sensu* tendem a apresentar maior propensão a evadir-se do curso (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1980). A variável assumiu o valor 1 para os estudantes que tiveram hiato entre a graduação e o curso de pós-graduação e valor zero para aqueles que não tiveram hiato entre a graduação e o curso de pós-graduação.

- Concessão ou não de bolsa de estudo no curso de pós-graduação *stricto sensu* (“Bolsa”)

De acordo com Simil (2016), como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* demandam uma alta carga de estudos, a bolsa de estudos é um auxílio buscado pelos estudantes. Baseando-se em estudos anteriores (Nagai, 2015; Durso, 2015; Miranda & Carvalho, 2015; Vieira & Miranda, 2015; Shlessarenko, Gonçalo, Beira & Cembranel; 2014, Amaral; 2013, Cesar, 2012; Alves & Alves, 2012; Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002; Gomes, 1998; e Bargadi & Hutz, 2012; Simil, 2016), acredita-se que os estudantes com dedicação exclusiva com o auxílio de bolsas apresentam maiores chances de permanência no curso de pós-graduação *stricto sensu*. A variável assumiu o valor 1 para os estudantes que não tem bolsa de estudo e valor zero para aqueles que as possuem.

- Curso de graduação frequentado pelo estudante (“TipoGR”)

Acredita-se que os estudantes que concluíram o curso de graduação em Contabilidade tendem a apresentar melhor desenvolvimento no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade por possuírem conhecimentos e formação na mesma área, e com isso menor propensão a evadir do curso (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1980). A variável assumiu o valor 1 para os estudantes que o curso de graduação não foi em Ciências Contábeis e valor zero para aqueles em que o curso de graduação foi em Ciências Contábeis.

- Trabalhar ou não durante a realização do curso de pós-graduação *stricto sensu* (“TrabalhaAtualmente”)

Como já relatado anteriormente, vários estudos que tratam da evasão de estudantes, demonstram que conciliar o curso com o trabalho é um fator que provoca a evasão (Nagai, 2017; Rafael, Durso, 2015; Miranda & Carvalho, 2015; Vieira & Miranda, 2015; Shessarenko, Gonçalo, Beira & Cembranel; 2014, Amaral; 2013, Cesar, 2012; Alves & Alves, 2012; Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002; Gomes, 1998; e Bargadi & Hutz, 2012). A variável assumiu o valor 1 para os estudantes que relataram trabalhar durante o curso e valor zero para aqueles que não relataram trabalhar durante o curso.

- Renda familiar do estudante durante a realização do curso de pós-graduação *stricto sensu* (“Renda”)

De acordo com Tinto (1975) e Baggi e Lopes (2011), estudantes de baixa renda tendem a apresentar maiores dificuldades financeiras e problemas na relação custo/benefício e com isso podem apresentar maior propensão a evadir do curso. A variável assumiu o valor 1 para os estudantes que declararam auferir renda familiar de até cinco salários mínimos e valor zero para aqueles que declararam auferir renda familiar maior do que cinco salários mínimos.

- Participação ou não na vida econômica familiar durante a realização do curso de pós-graduação *stricto sensu* (“ParticipaçãoPGR”)

Esta variável buscou evidenciar se a participação do estudante na vida econômica familiar, trabalhando para o próprio sustento ou de seus familiares durante o curso de pós-graduação *stricto sensu* tem relação com a propensão a evadir do curso. De acordo com Freitas (2009), os estudantes que dedicam mais tempo ao curso e não se preocupam com a vida econômica dos seus familiares tem maiores chances de concluir o curso. Assumiu o valor 1 para os estudantes que participam da vida econômica familiar e valor zero para aqueles que não participam da vida econômica familiar.

- Número de pessoas que compõem o grupo familiar do estudante durante a realização do curso de pós-graduação *stricto sensu* (“PessoasGF”)

Para Durso (2015), quanto maior o número de pessoas dependentes da mesma renda familiar, menor serão os recursos destinados ao curso, e com isso as chances de conclusão do curso poderão ser menores. Assumiu o valor 1 para os estudantes que afirmaram ter quatro ou mais integrantes no seu grupo familiar e o valor zero para aqueles com três ou menos integrantes no seu grupo familiar.

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

Segundo Durso (2015) em um ambiente domiciliar em que os pais têm uma formação adequada, as chances de o ambiente ser favorável à jornada acadêmica do estudante são maiores, e com isso, as chances de permanência no curso são aumentadas. Assumiu o valor 1 para os estudantes cujos pais não apresentam pelo menos curso de graduação em andamento ou concluído e valor zero para aqueles cujos pais apresentam o curso de graduação em andamento ou concluído.

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

Como já relatado na variável anterior, em um ambiente domiciliar em que as mães têm uma formação adequada, as chances de o ambiente ser favorável à jornada acadêmica do estudante são maiores, e com isso, as chances de permanência no curso são aumentadas (Durso, 2015). Assumiu o valor 1 para os estudantes cujas mães não apresentam pelo menos curso de graduação em andamento ou concluído e valor zero para aqueles cujas mães apresentam pelo menos o curso de graduação em andamento ou concluído.

- Nota do programa de pós-graduação *stricto sensu* na avaliação da Capes (“CAPES”)

De acordo com Rezende (2016) para obter uma boa qualificação junto a Capes, os estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade que estão em seus primeiros anos de atividades, são mais pressionados e cobrados.

Assim, acredita-se que a nota do programa de pós-graduação *stricto sensu* na avaliação da Capes pode contribuir para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

3.4.3 Variáveis de controle

- Tipo do curso de Pós-graduação (“Curso”)

Assumiu o valor 1 para os estudantes matriculados no curso de Doutorado em Contabilidade e valor zero para aqueles matriculados no curso de Mestrado em Contabilidade.

- Modalidade do curso de pós-graduação (“ModCurso”)

Assumiu o valor 1 para os estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade na modalidade profissional e valor zero para aqueles matriculados na modalidade acadêmica.

A Figura 16 apresenta a *proxy* de mensuração, o fator relacionado e o sinal esperado de cada variável.

Variável	Proxy	Fator relacionado	Sinal esperado
Propensão de o estudante evadir (“PEE”)	Assumiu valor 1 para os estudantes com propensão a evadir do curso e valor zero para aqueles sem propensão a evadir do curso.	Variável dependente	Não se aplica
Gênero do estudante (“Genero”)	Assumiu valor 1 para os estudantes do gênero masculino e valor zero para aqueles do gênero feminino e não desejo declarar.	Característica individual do estudante	+
Idade do estudante (“Idade”)	Variável quantitativa	Característica individual do estudante	+
Estado civil do estudante (“EstadoCivil”)	Assumiu valor 1 os estudantes casados e valor zero aqueles solteiros e outros.	Característica individual do estudante	+
Raça do estudante (“Raca”)	Criação de variáveis <i>dummies</i> para cada opção de resposta	Característica individual do estudante	+

Cidade em que o estudante reside ("OndeReside")	Assumiu o valor 1 quando o estudante não residir na mesma cidade do curso e valor zero para aqueles que residirem na mesma cidade do curso.	Contexto familiar	+
Existência ou não de hiato entre a conclusão do curso de graduação (se mestrando) ou curso de mestrado (se doutorando) e o ingresso no curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ("GapEntradaCurso")	Assumiu o valor 1 para os estudantes que tiveram hiato entre a graduação e o curso de pós-graduação e valor zero para aqueles que não tiveram hiato entre a graduação e o curso de Pós-Graduação.	Rendimento acadêmico	+
Concessão ou não de bolsa de estudo ("Bolsa")	Assumiu o valor 1 para os estudantes que não tem bolsa de estudo e valor zero para aqueles que tem bolsa de estudo.	Característica do curso	+
Curso de graduação frequentado pelo estudante ("TipoGR")	Assumiu o valor 1 para os estudantes em que o curso de graduação não foi em Contabilidade e valor zero para aqueles em que o curso de graduação foi em Contabilidade.	Contexto do estudante na graduação	+
Trabalhar ou não durante a realização do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ("TrabalhaAtualmente")	Assumiu o valor 1 para os estudantes que relataram trabalhar durante o curso e valor zero para aqueles que não relataram trabalhar durante o curso.	Inserção no mercado de trabalho	+
Renda familiar do estudante durante a realização do curso de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> ("Renda")	Assumiu o valor 1 para os estudantes que declararam auferir renda familiar de até cinco salários mínimos e valor zero para aqueles que declararam auferir renda familiar maior do que cinco salários mínimos.	Contexto Familiar	+
Participação ou não na vida econômica familiar durante a realização do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ("ParticipacaoPGR")	Assumiu o valor 1 para os estudantes que participam da vida econômica familiar e valor zero para aqueles que não participam da vida econômica familiar.	Inserção no mercado de trabalho	+
Número de pessoas que compunham o grupo familiar durante a realização do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ("PessoasGF")	Assumiu o valor 1 para os estudantes que afirmam ter quatro ou mais integrantes no seu grupo familiar e o valor zero para aqueles com três ou menos integrantes no seu grupo familiar.	Contexto familiar	+
Nível educacional do pai do estudante ("EscolaridadePai")	Assumiu o valor 1 para os estudantes cujos pais não apresentam pelo menos curso de graduação em andamento ou concluído e valor zero para aqueles cujos pais apresentam o curso de graduação em andamento ou concluído.	Contexto familiar	+
Nível educacional da mãe do estudante ("EscolaridadeMae")	Assumiu o valor 1 para os estudantes cujas mães não apresentam pelo menos curso de	Contexto familiar	+

	graduação em andamento ou concluído e valor zero para aqueles cujas mães apresentam pelo menos o curso de graduação em andamento ou concluído.		
Nota de Avaliação da Capes ("CAPES")	Variável quantitativa	Característica do curso	-
Tipo do curso de pós-graduação ("Curso")	Assumiu o valor 1 para os estudantes matriculados no curso de Doutorado em Contabilidade e valor zero para aqueles matriculados no curso de Mestrado em Contabilidade	Variável de controle	Não se aplica
Modalidade do curso de pós-graduação ("ModCurso")	Assumiu o valor 1 para os estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade na modalidade profissional e valor zero para aqueles matriculados na modalidade acadêmica.	Variável de controle	Não se aplica

Figura 16. Variáveis do estudo

Fonte: Elaborada pelo autor

3.5 Procedimentos Utilizados

Para alcançar o objetivo geral deste estudo, bem como os objetivos específicos e identificar quais são os fatores determinantes da propensão à evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, foram realizadas seis etapas: (i) caracterização da amostra, (ii) perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, (iii) motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, (iv) percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, (v) fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade e (vi) relatos dos evadidos acerca dos fatores que os levaram a evadir dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade.

Na primeira etapa, caracterização da amostra, foi feita uma descrição das características dos pós-graduandos e dos evadidos que participaram da pesquisa, a saber: idade, gênero, estado civil, programa ao qual pertence(ia) e demais informações demográficas e socioeconômicas. Para isso, foi utilizada estatística descritiva, que de acordo com Fávero Belfiore, Silva e Chan (2009), são técnicas que permitem ao pesquisador trazer uma melhor compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas, figuras e medidas-resumo,

identificando tendências, variabilidade e valores atípicos. Esta etapa respondeu ao primeiro objetivo específico de traçar um perfil dos pós-graduandos regularmente matriculados e dos evadidos dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade.

A segunda etapa, perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, estabeleceu um perfil predominante dos pós-graduandos que participaram da pesquisa, e que assinalaram sim ao questionamento sobre a propensão em evadir dos cursos nos quais estão matriculados (Apêndice A - Questão 19), por nível de curso (mestrado ou doutorado). Também foi utilizada estatística descritiva. Esta etapa respondeu ao segundo objetivo específico de traçar um perfil dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Doutorado em Contabilidade.

Em relação à terceira etapa, motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, foram identificados os principais motivos que os levaram a ingressarem nos cursos, dentre aqueles elencados (APÊNDICE A – Questão 18). Por meio da estatística descritiva foi feito um *ranking* dessas motivações. Esta etapa respondeu ao terceiro objetivo específico de identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade.

A quarta etapa, percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, foi solicitado aos respondentes que atribuíssem notas de 1 a 10, elencando os motivos que mais contribuiriam (10) ou menos contribuiriam (1) para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Foi criada uma hierarquia para categorizar as motivações como de baixa, de média e de alta propensão a evadir. Considerou-se o motivo como de baixo grau de propensão à evasão, quando a média das notas atribuídas a ele ficou entre 1 (um) e 3 (três); como de médio grau de propensão à evasão, quando a média das notas atribuídas a ele ficou acima de 3 (três) e abaixo de 6 (seis); e, como alto grau de propensão à evasão quando a média das notas atribuídas a ele ficou

acima de 6 (seis). A divisão das notas atribuídas em baixo, médio e alto grau foi a critério do pesquisador.

Adicionalmente, foram realizados testes t de variância combinada, para identificar a existência de diferenças significativas entre a média das notas atribuídas pelos estudantes dos cursos de mestrado e a média das notas atribuídas pelos estudantes dos cursos de doutorado. Para Martins e Theóphilo (2016), o teste t de variância é um teste paramétrico para igualdade de médias utilizado para verificar se duas amostras independentes foram retiradas de populações com médias iguais. Suas hipóteses são – H_0 : não há diferença entre os grupos e H_1 : há diferença entre os grupos. Esse procedimento atendeu ao objetivo específico de número quatro de identificar a percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade.

A quinta etapa identificou os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade a partir de uma regressão logística, atendendo assim aos objetivos geral de buscar evidências que permitissem identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil e específico de número cinco de comparar os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado com os dos cursos de Doutorado em Contabilidade.

A regressão logística é uma técnica aplicada para estimar a probabilidade de um evento ocorrer e para identificar características de indivíduos ou elementos que pertencem a cada grupo definido com base em uma variável categórica (Fávero *et al.*, 2009). Para casos em que a variável dependente possui duas categorias utiliza-se a Regressão Logística Binária, que é o caso desta pesquisa. A Regressão Logística Binária tem como principal objetivo estudar a probabilidade de ocorrência de um evento definido por Y que se apresenta na forma qualitativa dicotômica ($Y = 1$ para descrever a ocorrência do evento de interesse e $Y = 0$ para descrever a ocorrência de não evento), com base no comportamento de variáveis explicativas. A interpretação criteriosa, a flexibilidade e a fácil

utilização, foram as principais razões para a escolha deste modelo econométrico (Fávero & Belfiore, 2015).

Para Bissacot (2015), o modelo de regressão logística binária é advindo dos modelos lineares generalizados. Estes últimos são especificados por três componentes: uma componente aleatória, uma componente sistemática e uma função de ligação, que conecta os valores esperados das observações às variáveis explanatórias. A forma específica do modelo de regressão logística que se usa é:

$$\pi(x) = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 x}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 x}} \quad (1)$$

Uma transformação de $\pi(x)$ que é fundamental para o estudo da regressão logística é a transformação *logit*. Definida como:

$$g(x) = \ln \left[\frac{\pi(x)}{1 - \pi(x)} \right] = \beta_0 + \beta_1 x \quad (2)$$

A importância dessa transformação é que $g(x)$ tem muitas propriedades desejáveis de um modelo de regressão linear. O *logit*, $g(x)$, é linear nos parâmetros, pode ser contínuo, e pode variar de $-\infty$ a $+\infty$, dependendo da variação de x (Bissacot, 2015). O modelo *logit* para o caso da regressão logística múltipla é dado pela equação:

$$g(x) = \ln \left[\frac{\pi(x)}{1 - \pi(x)} \right] = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_p x_p \quad (3)$$

nesse caso o modelo de regressão logística é:

$$\pi(x) = \frac{e^{g(x)}}{1 + e^{g(x)}} \quad (4)$$

Assim, a regressão logística é um método de análise multivariada potente que permite obter uma quantificação da associação existente entre uma saída estudada e cada um dos fatores de influência, tudo isso observando o efeito simultâneo dos outros fatores. Ela permite assim interpretar situações que seriam confusas sem o seu uso. O emprego da técnica é facilitado pela utilização de softwares estatísticos (Bissacot, 2015).

A partir disso, o modelo de regressão *logit* testado é:

$$\begin{aligned} PEE_i = & \alpha_0 + \beta_1 \text{Genero}_i + \beta_2 \text{Idade}_i + \beta_3 \text{EstadoCivil}_i + \beta_4 \text{Raca}_i + \beta_5 \text{OndeReside}_i + \\ & \beta_6 \text{GapEntradaCurso}_i + \beta_7 \text{Bolsa}_i + \beta_8 \text{TipoGR}_i + \beta_9 \text{TrabalhaAtualmente}_i + \\ & \beta_{10} \text{Renda}_i + \beta_{11} \text{ParticipacaoPGR}_i + \beta_{12} \text{PessoasGR}_i + \beta_{13} \text{EscolaridadePai}_i \\ & + \beta_{14} \text{EscolaridadeMãe}_i + \beta_{15} \text{CAPES}_i + \beta_{16} \text{Curso}_i + \beta_{17} \text{ModCurso}_i + \varepsilon_i \end{aligned} \quad (5)$$

Em que:

PEE_i = propensão de o estudante evadir

α_0 = intercepto

$\beta_1 \text{Genero}_i$ = gênero do estudante

$\beta_2 \text{Idade}_i$ = idade do estudante

$\beta_3 \text{EstadoCivil}_i$ = estado civil do estudante

$\beta_4 \text{Raca}_i$ = raça do estudante, estimada por meio de *dummies* (“RacaParda”, “RacaBranca” e “RacaPreta”)

$\beta_5 \text{OndeReside}_i$ = cidade em que o estudante reside e a localização do curso

$\beta_6 \text{GapEntradaCurso}_i$ = interstício entre o último curso concluído e o curso matriculado

$\beta_7 \text{Bolsa}_i$ = concessão ou não de bolsa de estudo

$\beta_8 \text{TipoGR}_i$: curso de graduação frequentado pelo estudante

$\beta_9 \text{TrabalhaAtualmente}_i$ = trabalhar ou não durante o curso

$\beta_{10} \text{Renda}_i$ = renda familiar do estudante

$\beta_{11} \text{ParticipacaoPGR}_i$ = participação ou não na vida econômica familiar

$\beta_{12} \text{PessoasGR}_i$ = número de pessoas que compunham o grupo familiar

$\beta_{13} \text{EscolaridadePai}_i$ = nível educacional do pai do estudante

$\beta_{14} \text{EscolaridadeMãe}_i$ = nível educacional da mãe do estudante

$\beta_{15} \text{CAPES}_i$ = Nota de avaliação da Capes

$\beta_{16} \text{Curso}_i$ = Tipo do curso de pós-graduação

$\beta_{17} \text{ModCurso}_i$ = Modalidade do curso de pós-graduação

ε_i = termo de erro

Finalmente, a sexta etapa, relatos dos estudantes acerca dos fatores que os levaram a efetivamente evadir dos cursos de Mestrado e Doutorado em

Contabilidade, foi realizada por meio da análise das entrevistas em profundidade com 8 (oito) evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, para compreender os motivos que os levaram à evasão e confrontá-los com os resultados obtidos nas etapas anteriores. Este procedimento atendeu ao objetivo específico de número seis de identificar as causas que, efetivamente, levaram os estudantes a evadirem dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos cursos de Doutorado em Contabilidade. A utilização de entrevista como técnica de pesquisa objetivou coletar informações, dados e evidências em profundidade como forma de compreensão do significado que os entrevistados atribuem a questões e situações (Martins & Theóphilo, 2009). Lakatos & Marconi (2007) complementam que a entrevista é uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador e a outra o entrevistado.

A Figura 17 apresenta um resumo dos objetivos desta pesquisa e dos procedimentos utilizados para atingi-los.

Objetivo	Procedimento a ser utilizado
Objetivo geral: Identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade no Brasil.	Resultados do modelo de regressão logística
Primeiro objetivo específico: Traçar um perfil dos pós-graduandos regularmente matriculados e dos evadidos dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade.	Resultados por meio da estatística descritiva
Segundo objetivo específico: Traçar um perfil dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Doutorado em Contabilidade.	Resultados por meio da estatística descritiva
Terceiro objetivo específico: Identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade.	Resultados por meio da estatística descritiva
Quarto objetivo específico: Identificar a percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade.	Teste de diferença de médias
Quinto objetivo específico: Comparar os fatores determinantes da evasão de	Resultados do modelo de regressão logística

estudantes dos cursos de Mestrado com os dos cursos de Doutorado em Contabilidade.	
Sexto objetivo específico: Identificar as causas que, efetivamente, levaram os respondentes a evadirem dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos cursos de Doutorado em Contabilidade.	Resultados dos relatos por meio das entrevistas em profundidade

Figura 17. Procedimentos utilizados na pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor

Neste estudo foi utilizado o *software* Stata 12 para estimar os cálculos e testes estatísticos e o modelo de regressão *logit*. Adotou o nível de significância de 5%.

3.6 Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

No âmbito das pesquisas científicas desenvolvidas no contexto acadêmico, é fundamental que se preserve a ética. Para que isso ocorra dentro do esperado, alguns projetos necessitam passar pela aprovação do Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior em que serão realizados. Trata-se de uma norma prescrita a todos os estudos que tenham como fonte primária de informação o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente. Isso inclui tanto as pesquisas que verificam material biológico de seus participantes, quanto aquelas que utilizam informações já armazenadas.

O objetivo dessa exigência é assegurar o bem-estar físico e mental dos sujeitos participantes das pesquisas científicas. Isso é feito pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão máximo de deliberação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, responsável pela deliberação, fiscalização, acompanhamento e monitoramento das políticas públicas de saúde do país. O CNS está vinculado ao Ministério da Saúde, sendo constituído por entidades e movimentos representativos tanto das pessoas que utilizam o serviço, quanto daqueles que trabalham na área da saúde.

No que se refere à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o órgão vinculado ao CNS é o Comitê de Ética em pesquisa (COEP), que tem o objetivo de proteger os sujeitos participantes das pesquisas desenvolvidas no contexto da Universidade.

Diante de tal explanação, ressalta-se, para a coleta de dados, o presente estudo adota como uma de suas formas metodológicas o uso de questionários. Desse modo, fez-se necessária a submissão do projeto de pesquisa da presente dissertação ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais.

À vista disso, no dia 12 de março de 2018, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da UFMG, que emitiu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sob o número 85109518.4.0000.5149. Posteriormente, no dia 24 de abril de 2018, esse mesmo Comitê aprovou o projeto, bem como todas as etapas metodológicas descritas na pesquisa. Além da aprovação, conforme parecer do Comitê (Anexo A), a presente pesquisa foi considerada válida, consistente e enriquecedora para a comunidade acadêmica.

4 RESULTADOS

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar os resultados obtidos por meio das metodologias adotadas. Compreende: (i) caracterização da amostra, (ii) perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, (iii) motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade (iv) percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, (v) fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade e (vi) relatos dos estudantes acerca dos fatores que os levaram, efetivamente, a evadir dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade.

4.1 Caracterização da Amostra

4.1.1 Caracterização dos pós-graduandos

Em 2018, estavam cadastrados junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 30 cursos de pós-graduação em Contabilidade ofertando o curso de Mestrado nas modalidades acadêmica e profissional, e dentre esses, 14 oferecendo também o curso de Doutorado em Contabilidade. A amostra de pós-graduandos deste estudo compreendeu estudantes matriculados em todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil. A Tabela 1 apresenta o número de respondentes por instituição.

Instituição	Região	Mestrado		Doutorado	Número de respondentes
		Acadêmico	Profissional		
Fipecafi – SP	Sudeste	0	13	0	13
Fucape – ES	Sudeste	0	11	2	13
Mackenzie – SP	Sudeste	0	25	0	25
PUC – SP	Sudeste	10	0	0	10
UERJ – RJ	Sudeste	20	0	0	20
UFRJ – RJ	Sudeste	15	0	8	23
USP – SP	Sudeste	13	0	12	25
USP RB – SP	Sudeste	11	0	2	13

UFU – MG	Sudeste	15	0	13	28
Unifecap – SP	Sudeste	6	0	0	6
UFES – ES	Sudeste	17	0	0	17
UFMG – MG	Sudeste	30	0	11	41
Fucape – MA	Nordeste	0	8	1	9
UFRN – RN	Nordeste	8	0	0	8
UFRPE – PE	Nordeste	3	0	0	3
UFBA – BA	Nordeste	11	0	0	11
UFC – CE	Nordeste	23	0	15	38
UFPB – PB	Nordeste	6	0	8	14
UFPE – PE	Nordeste	12	0	7	19
UNB – DF	Centro-Oeste	13	0	16	29
UFG – GO	Centro-Oeste	11	0	0	11
UFMS – MS	Centro-Oeste	17	0	0	17
UEM – PR	Sul	19	0	0	19
UFPR – PR	Sul	13	0	13	26
UFRGS – RS	Sul	14	0	1	15
UFSC – SC	Sul	34	0	35	69
Unioeste – PR	Sul	16	0	0	16
Unisinos – RS	Sul	11	0	9	20
Unochapecó – SC	Sul	22	0	0	22
Furb – SC	Sul	11	0	19	30
Furg – RS	Sul	9	0	0	9
Total		390	57	172	619

Tabela 1. Respondentes por instituição

Participaram da pesquisa 619 pós-graduandos, abrangendo todos os 30 cursos. A instituição com maior representatividade foi a UFSC computando 69 (sessenta e nove) respondentes e a de menor participação a UFRPE, com 3 (três) estudantes.

Fazendo uma descrição dos pós-graduandos por região, percebe-se que no mestrado acadêmico, em sua maioria, eles estão matriculados em instituições localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país representando de forma conjunta 73% (286 estudantes) dos participantes. No mestrado profissional os cursos que ofertam essa modalidade localizam-se nas regiões Sudeste e Nordeste do país. Os estudantes dos cursos ofertados pelas instituições Fipecafi (SP) e Mackenzie (SP) representam 86% (49 estudantes) dos pós-graduandos matriculados neste curso. Em relação aos cursos de doutorado, localizam-se nas regiões Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Sul, sendo que a maior parcela destes, localizam-se na região Sul, representando 45% (77 estudantes) dos doutorandos.

Foram identificadas as características dos estudantes que participaram da pesquisa, a saber: gênero, idade, estado civil, cor ou raça, cidade em que o estudante reside, existência ou não de hiato entre o último curso concluído e o curso que está matriculado, concessão de bolsas, graduação cursada, se o estudante trabalha ou não, renda mensal do grupo familiar, participação ou não do estudante na vida econômica familiar, número de pessoas do seu grupo familiar, nível de escolaridade do pai e da mãe. A descrição dessas variáveis encontra-se na Tabela 2.

Variável	Mestrado		Doutorado	Total
	Acadêmico	Profissional		
Gênero	390	57	172	619
Masculino	172 (44%)	30 (53%)	80 (47%)	282 (45%)
Feminino	217 (56%)	27 (47%)	90 (52%)	334 (54%)
Não desejo declarar	1 (0%)	0 (0%)	2 (1%)	3 (1%)
Idade	390	57	172	619
Entre 20 e 25 anos	115 (29%)	1 (2%)	18 (10%)	134 (22%)
Entre 26 e 30 anos	112 (29%)	11 (19%)	51 (30%)	174 (28%)
Entre 31 e 35 anos	76 (19%)	17 (30%)	38 (22%)	131 (21%)
Entre 36 e 40 anos	38 (10%)	7 (12%)	24 (14%)	69 (11%)
Entre 41 e 45 anos	24 (6%)	5 (9%)	24 (14%)	53 (9%)
Acima de 45 anos	25 (6%)	16 (28%)	17 (10%)	58 (9%)
Estado Civil	390	57	172	619
Solteiro(a)	241 (62%)	25 (44%)	86 (50%)	352 (57%)
Casado(a)	149 (38%)	32 (56%)	86 (50%)	267 (43%)
Cor ou raça	390	57	172	619
Branca	259 (66%)	42 (74%)	121 (70%)	422 (68%)
Preta	27 (7%)	1 (2%)	13 (8%)	41 (7%)
Parda	95 (24%)	12 (21%)	37 (22%)	144 (23%)

Amarela	9 (2%)	2 (4%)	1 (1%)	12 (2%)
Onde reside	390	57	172	619
Na cidade de localização do curso	264 (68%)	32 (56%)	111 (65%)	407 (66%)
Fora da cidade de localização do curso	126 (32%)	25 (44%)	61 (35%)	212 (34%)
Existência ou não de hiato entre o último curso concluído e o curso que está matriculado	390	57	172	619
Menos de 12 meses	124 (32%)	6 (11%)	62 (36%)	192 (31%)
Entre 13 e 24 meses	75 (19%)	5 (9%)	34 (20%)	114 (18%)
Entre 25 e 36 meses	53 (14%)	4 (7%)	22 (13%)	79 (13%)
Mais de 37 meses	138 (35%)	42 (74%)	54 (31%)	234 (38%)
Concessão de bolsas	390	57	172	619
Bolsistas	163 (42%)	8 (14%)	68 (40%)	239 (39%)
Não bolsistas	227 (58%)	49 (86%)	104 (60%)	380 (61%)
Graduação	390	57	172	619
Ciências Contábeis	343 (88%)	47 (82%)	140 (81%)	530 (86%)
Administração, Economia, Direito e Outros	47 (12%)	10 (18%)	32 (19%)	89 (14%)
Trabalha ou não trabalha	390	57	172	619
Trabalha	235 (60%)	49 (86%)	120 (70%)	404 (65%)
Não trabalha	155 (40%)	8 (14%)	52 (30%)	215 (35%)
Caso o estudante trabalhe, a empresa é de iniciativa:	235	49	120	404
Privada	127 (54%)	39 (80%)	36 (30%)	202 (50%)
Pública	108 (46%)	10 (20%)	84 (70%)	202 (50%)
Renda mensal do grupo familiar	390	57	172	619
Até um salário mínimo	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	1 (0%)
Entre um a dois salários mínimos	40 (10%)	0 (0%)	10 (6%)	50 (8%)
Entre dois a cinco salários mínimos	131 (34%)	3 (5%)	38 (22%)	172 (28%)

Entre cinco a dez salários mínimos	113 (29%)	23 (40%)	65 (38%)	201 (32%)
Mais de dez salários mínimos	106 (27%)	30 (53%)	59 (34%)	195 (32%)
Participa ou não da vida econômica familiar	390	57	172	619
Participa	283 (73%)	56 (98%)	147 (85%)	486 (79%)
Não participa	107 (27%)	1 (2%)	25 (15%)	133 (21%)
Pessoas, incluindo o estudante, que vivem da renda mensal do seu familiar	390	57	172	619
Uma	61 (16%)	6 (11%)	47 (27%)	114 (18%)
Duas ou três	209 (54%)	40 (70%)	84 (49%)	333 (54%)
Quatro ou cinco	109 (28%)	11 (19%)	34 (20%)	154 (25%)
Seis ou mais	11 (3%)	0 (0%)	7 (4%)	18 (3%)
Nível de escolaridade do pai	390	57	172	619
Ensino fundamental incompleto	103 (26%)	23 (40%)	63 (37%)	189 (31%)
Ensino fundamental completo	52 (13%)	9 (16%)	18 (10%)	79 (13%)
Ensino médio incompleto	26 (7%)	3 (5%)	7 (4%)	36 (6%)
Ensino médio completo	97 (25%)	12 (21%)	43 (25%)	152 (25%)
Ensino superior incompleto	20 (5%)	0 (0%)	3 (2%)	23 (4%)
Ensino superior completo	86 (22%)	8 (14%)	35 (20%)	129 (21%)
Desconheço o nível educacional	6 (2%)	2 (4%)	3 (2%)	11 (2%)
Nível de escolaridade da mãe	390	57	172	619
Ensino fundamental incompleto	88 (23%)	11 (19%)	45 (26%)	144 (23%)
Ensino fundamental completo	49 (13%)	12 (21%)	13 (8%)	74 (12%)
Ensino médio incompleto	19 (5%)	7 (12%)	5 (3%)	31 (5%)
Ensino médio completo	109 (28%)	15 (26%)	51 (30%)	175 (28%)
Ensino superior incompleto	12 (3%)	1 (2%)	2 (1%)	15 (2%)

Ensino superior completo	112 (29%)	10 (18%)	55 (32%)	177 (29%)
Desconheço o nível educacional	1 (0%)	1 (2%)	1 (1%)	3 (0%)

Tabela 2. Perfil dos pós-graduandos da amostra

Dos 390 pós-graduandos matriculados no mestrado acadêmico, 56% deles são do gênero feminino, 58% na faixa etária entre 20 e 30 anos, 62% solteiros, 66% de raça branca, 68% residem na mesma cidade de localização do curso, 35% com interstício de mais de 37 meses desde o curso anterior cursado, 58% não são bolsistas, 88% graduados em Ciências Contábeis, 60% trabalham (destes, 54% em iniciativa privada), 34% com renda familiar entre dois a cinco salários mínimos, 73% participam da vida econômica familiar, 54% com composição familiar de duas ou três pessoas, nível de escolaridade do pai de 26% deles é o ensino fundamental incompleto e da mãe de 29% deles o superior completo.

Entre os pós-graduandos matriculados nos cursos de mestrado profissional que participaram da pesquisa, 53% deles são do gênero masculino, 30% na faixa etária entre 31 e 35 anos, 56% casados, 74% de raça branca, 56% residem na mesma cidade de localização do curso, 74% com intervalo de tempo acima de 37 meses desde o curso anterior cursado, 86% não são bolsistas, a graduação de 82% é em Ciências Contábeis, 86% trabalham (destes, 80% em iniciativa privada), 53% com renda familiar acima de dez salário mínimos, 98% participam da vida econômica familiar, 70% com composição familiar de duas ou três pessoas, nível de escolaridade do pai de 40% deles é o ensino fundamental incompleto e da mãe de 26% deles o ensino médio completo.

Em relação aos 172 doutorandos que participaram da pesquisa, 52% são do gênero feminino, 30% na faixa etária entre 26 e 30 anos, 50% solteiros e 50% casados, 70% de raça branca, 65% residem na mesma cidade de localização do curso, 36% levaram menos de 12 meses para ingressar no curso desde o anterior, 60% não são bolsistas, 81% graduados em Ciências Contábeis, 70% trabalham (destes, 70% em iniciativa pública), 38% com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos, 85% participam da vida econômica familiar, a composição familiar de 49% de duas ou três pessoas, nível de escolaridade do

pai de 37% é o ensino fundamental incompleto e da mãe de 32% o superior completo.

Por meio dessa análise é possível estabelecer um perfil dos pós-graduandos dos cursos de Contabilidade *stricto sensu* que participaram da pesquisa. São, predominantemente, do gênero feminino, na faixa etária entre 26 e 30 anos, solteiros, de raça branca, residentes na mesma cidade de localização do curso, com um interstício de mais de 37 meses desde o curso anterior cursado, não bolsistas, graduados em Ciências Contábeis, trabalhando, com renda familiar acima de dez salários mínimos, com composição familiar de duas ou três pessoas, escolaridade do pai ensino fundamental incompleto e da mãe o superior completo. Em relação à iniciativa da empresa que os pós-graduandos trabalham, se pública ou privada e a renda familiar, não foi identificado um perfil predominante.

4.1.2 Caracterização dos evadidos

Da amostra de evadidos dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, entre os anos de 2014 e 2017, 41 deles responderam ao instrumento de coleta de dados. Destes, 29 evadiram dos cursos de mestrado acadêmico, 5 dos cursos de mestrado profissional e 7 dos cursos de doutorado. A Tabela 3 apresenta a descrição das características do respondentes.

Variável	Mestrado		Doutorado	Total
	Acadêmico	Profissional		
Gênero	29	5	7	41
Masculino	23 (79%)	5 (100%)	5 (71%)	33 (80%)
Feminino	6 (21%)	0 (0%)	2 (29%)	8 (20%)
Idade	29	5	7	41
Entre 20 e 25 anos	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)
Entre 26 e 30 anos	6 (21%)	2 (40%)	1 (14%)	9 (22%)
Entre 31 e 35 anos	8 (28%)	1 (20%)	4 (57%)	13 (32%)

Entre 36 e 40 anos	8 (28%)	1 (20%)	2 (29%)	11 (27%)
Entre 41 e 45 anos	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)
Acima de 45 anos	5 (17%)	1 (20%)	0 (0%)	6 (15%)
Estado Civil	29	5	7	41
Solteiro (a)	10 (34%)	1 (20%)	5 (71%)	16 (39%)
Casado (a)	19 (66%)	4 (80%)	2 (29%)	25 (61%)
Cor ou raça	29	5	7	41
Branca	22 (76%)	3 (60%)	5 (71%)	30 (73%)
Preta	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)
Parda	6 (21%)	2 (40%)	2 (29%)	10 (24%)
Onde residia	29	5	7	41
Na cidade de localização do curso	13 (45%)	5 (100%)	3 (43%)	21 (51%)
Fora da cidade de localização do curso	16 (55%)	0 (0%)	4 (57%)	20 (49%)
Existência ou não de hiato entre o último curso concluído e o curso do qual evadiu	29	5	7	41
Menos de 12 meses	4 (14%)	1 (20%)	5 (72%)	10 (24%)
Entre 13 e 24 meses	9 (31%)	3 (60%)	0 (0%)	12 (29%)
Entre 25 e 36 meses	2 (7%)	0 (0%)	1 (14%)	3 (7%)
Mais de 37 meses	14 (48%)	1 (20%)	1 (14%)	16 (40%)
Concessão de bolsas	29	5	7	41
Era bolsistas	5 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (13%)
Não era bolsistas	24 (83%)	5 (100%)	7 (100%)	36 (87%)
Graduação	29	5	7	41
Ciências Contábeis	26 (90%)	3 (60%)	7 (100%)	36 (88%)
Administração, Economia, Direito e Outros	3 (10%)	2 (40%)	0 (0%)	5 (12%)
Trabalhava ou não trabalhava	29	5	7	41
Trabalhava	26 (90%)	5 (100%)	6 (86%)	37 (90%)

Não trabalhava	3 (10%)	0 (0%)	1 (14%)	4 (10%)
Caso o estudante trabalhava, a empresa era de iniciativa:	29	5	7	41
Privada	17 (65%)	5 (100%)	4 (67%)	26 (70%)
Pública	9 (35%)	0 (0%)	2 (33%)	11 (30%)
Renda mensal do grupo familiar	29	5	7	41
Entre um a dois salários mínimos	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)
Entre dois a cinco salários mínimos	6 (21%)	0 (0%)	1 (14%)	7 (17%)
Entre cinco a dez salários mínimos	5 (17%)	2 (40%)	4 (57%)	11 (27%)
Mais de dez salários mínimos	17 (59%)	3 (60%)	2 (29%)	22 (54%)
Participava ou não da vida econômica familiar	29	5	7	41
Participava	26 (90%)	5 (100%)	7 (100%)	38 (93%)
Não participava	3 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7%)
Pessoas, incluindo o estudante, que vivem da renda mensal do seu familiar	29	5	7	41
Uma	1 (3%)	2 (40%)	2 (29%)	5 (12%)
Duas ou três	15 (52%)	3 (60%)	4 (57%)	22 (54%)
Quatro ou cinco	13 (45%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (32%)
Seis ou mais	0 (0%)	0 (0%)	1 (14%)	1 (2%)
Nível de escolaridade do pai	29	5	7	41
Ensino fundamental incompleto	5 (17%)	1 (20%)	2 (29%)	8 (20%)
Ensino fundamental completo	5 (17%)	1 (20%)	1 (14%)	7 (17%)
Ensino médio incompleto	2 (7%)	0 (0%)	1 (14%)	3 (7%)
Ensino médio completo	6 (21%)	2 (40%)	1 (14%)	9 (22%)
Ensino superior incompleto	2 (7%)	0 (0%)	1 (14%)	3 (7%)
Ensino superior completo	2 (7%)	1 (20%)	1 (14%)	4 (10%)

Desconheço o nível educacional	4 (24%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (17%)
Nível de escolaridade da mãe	29	5	7	41
Ensino fundamental incompleto	6 (21%)	2 (40%)	2 (29%)	10 (24%)
Ensino fundamental completo	4 (14%)	0 (0%)	1 (14%)	5 (12%)
Ensino médio completo	8 (28%)	2 (40%)	3 (43%)	13 (32%)
Ensino superior incompleto	1 (3%)	1 (20%)	0 (0%)	2 (5%)
Ensino superior completo	7 (24%)	0 (0%)	1 (14%)	8 (20%)
Desconheço o nível educacional	3 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7%)
Convite para a entrevista	29	5	7	41
Foi aceito	20 (69%)	4 (80%)	4 (57%)	28 (68%)
Não foi aceito	9 (31%)	1 (20%)	3 (43%)	13 (32%)

Tabela 3. Perfil dos evadidos da amostra

Dos 29 evadidos dos cursos de mestrado acadêmico que participaram da pesquisa, 79% deles são do gênero masculino, 56% na faixa etária entre 31 e 40 anos, 66% casados, 76% de raça branca, 55% residiam fora da cidade de localização do curso quando de sua evasão, 48% tiveram um intervalo de tempo de mais de 37 meses desde o curso anterior, 83% não eram bolsistas, 90% graduados em Ciências Contábeis, 90% trabalhavam (destes, 65% em empresas de iniciativa privada), 59% com renda familiar acima de dez salários mínimos, 90% participantes da vida econômica familiar, 52% com composição familiar de duas ou três pessoas, nível de escolaridade do pai de 24% deles desconhecido e da mãe de 28% deles o ensino médio completo,

Um perfil dos evadidos dos cursos de mestrado profissional, apresenta totalidade do gênero masculino, 40% na faixa etária entre 26 e 30 anos, 80% casados, 60% de raça branca, residindo na mesma cidade de localização do curso quando de sua evasão, 60% com interstício de 13 e 24 meses desde o curso anterior, não eram bolsistas, 60% graduados em Ciências Contábeis, trabalhando em iniciativa privada, 60% com renda familiar acima de dez salários mínimos, participantes da vida econômica familiar, 52% do grupo familiar composto por

duas ou três pessoas, nível de escolaridade do pai de 40% deles o ensino médio completo e da mãe de 40% deles o fundamental incompleto e 40% o ensino médio completo.

Com relação aos 7 evadidos dos cursos de doutorado, 71% são do gênero masculino, 57% na faixa etária entre 31 e 35 anos, 71% solteiros, 71% de raça branca, 67% residiam fora da cidade de localização do curso quando de sua evasão, 72% levaram menos de 12 meses para ingressar no curso do qual evadiram, não eram bolsistas, graduados em Ciências Contábeis, trabalhando (destes, 67% em iniciativa privada), 57% com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos, participantes da vida econômica familiar, 57% com composição familiar de duas ou três pessoas, nível de escolaridade do pai de 29% o ensino fundamental incompleto e da mãe de 43% o ensino médio incompleto.

Por meio dos resultados pode-se estabelecer um perfil dos evadidos dos cursos de contabilidade *stricto sensu* que participaram da pesquisa como majoritariamente do gênero masculino, na faixa etária entre 31 e 35 anos, casados, de raça branca, residentes na mesma cidade de localização do curso quando de sua evasão, com um interstício de 37 meses desde seu curso anterior, não bolsistas, graduados em Ciências Contábeis, trabalhando na iniciativa privada, participando da vida econômica familiar, com renda familiar acima de dez salários mínimos, com composição familiar de duas ou três pessoas e escolaridade dos pais o ensino médio completo.

4.2 Perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade

A descrição da variável “propensão do estudante a evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” indica que os pós-graduandos da amostra com maiores propensões a evadir são aqueles matriculados nos cursos das instituições Unifecap, UFBA, UFRN, UFPE que apresentaram percentuais de propensão a evadir de 83%, 73%, 62% e 58%, respectivamente.

Apesar dos percentuais de estudantes sem propensão a evadir serem superiores aos percentuais de estudantes com propensão a evadir dos cursos, as instituições UFG, UFU, UEM, UNB e UFMS também apresentaram altos percentuais de propensão à evasão, correspondendo, respectivamente, a 45%, 43%, 42%, 41% e 41%. Os estudantes matriculados na USP-SP e PUC-SP, pioneiras nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, apresentaram os mais baixos percentuais de propensão a evadir, correspondendo a 24% e 20%, respectivamente. Dos 619 pós-graduandos que participaram da pesquisa, 29% (177 estudantes) declararam pensar em evadir dos cursos que estão matriculados, enquanto 71% (442 estudantes) declararam não pensar nesta possibilidade. A Tabela 4 apresenta a descrição desta variável por instituição.

IES	ESTUDANTES QUE NÃO PENSAM EM EVADIR	ESTUDANTES QUE PENSAM EM EVADIR	TOTAL
Fipecafi	9 (69%)	4 (31%)	13 (100%)
Fucape	20 (91%)	2 (9%)	22 (100%)
Furb	27 (90%)	3 (10%)	30 (100%)
Furg	8 (89%)	1 (11%)	9 (100%)
Mackenzie	16 (64%)	9 (36%)	25 (100%)
PUC-SP	8 (80%)	2 (20%)	10 (100%)
UEM	11 (58%)	8 (42%)	19 (100%)
UERJ	18 (90%)	2 (10%)	20 (100%)
UFBA	3 (27%)	8 (73%)	11 (100%)
UFC	24 (63%)	14 (37%)	38 (100%)
UFES	12 (71%)	5 (29%)	17 (100%)
UFG	6 (55%)	5 (45%)	11 (100%)
UFMG	34 (83%)	7 (17%)	41 (100%)
UFMS	10 (59%)	7 (41%)	17 (100%)
UFPB	14 (100%)	0 (0%)	14 (100%)
UFPE	8 (42%)	11 (58%)	19 (100%)
UFPR	21 (81%)	5 (19%)	26 (100%)
UFRGS	12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)

UFRJ	16 (70%)	7 (30%)	23 (100%)
UFRN	3 (38%)	5 (62%)	8 (100%)
UFRPE	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)
UFSC	55 (80%)	14 (20%)	69 (100%)
UFU	16 (57%)	12 (43%)	28 (100%)
UNB	17 (59%)	12 (41%)	29 (100%)
Unifecap	1 (17%)	5 (83%)	6 (100%)
Unioeste	14 (88%)	2 (12%)	16 (100%)
Unisinos	13 (65%)	7 (35%)	20 (100%)
Unochapecó	17 (77%)	5 (23%)	22 (100%)
USP-SP	19 (76%)	6 (24%)	25 (100%)
USP RP	8 (62%)	5 (38%)	13 (100%)
Total	442 (71%)	177 (29%)	619 (100%)

Tabela 4. Análise descritiva da variável propensão de o estudante evadir do curso de pós-graduação *stricto sensu*

Num segundo momento, foram identificadas as características dos 177 estudantes com propensão a evadir dos cursos. A Tabela 5 apresenta a sua descrição.

Variável	Mestrado		Doutorado	Total
	Acadêmico	Profissional		
Gênero	118	15	44	177
Masculino	58 (49%)	8 (53%)	19 (43%)	85 (48%)
Feminino	59 (50%)	7 (47%)	24 (55%)	90 (51%)
Não desejo declarar	1 (1%)	0 (0%)	1 (2%)	2 (1%)
Idade	118	15	44	177
Entre 20 e 25 anos	21 (18%)	0 (0%)	5 (9%)	25 (14%)
Entre 26 e 30 anos	43 (36%)	3 (20%)	15 (34%)	61 (34%)
Entre 31 e 35 anos	31 (26%)	3 (20%)	15 (34%)	49 (28%)

Entre 36 e 40 anos	12 (10%)	1 (7%)	6 (14%)	19 (11%)
Entre 41 e 45 anos	7 (6%)	1 (7%)	3 (7%)	11 (6%)
Acima de 45 anos	4 (3%)	7 (47%)	1 (2%)	12 (7%)
Estado Civil	118	15	44	177
Solteiro(a) e Outros(a)	67 (57%)	9 (60%)	23 (52%)	99 (56%)
Casado(a)	51 (43%)	6 (40%)	21 (48%)	78 (44%)
Cor ou raça	118	15	44	177
Branca	67 (57%)	13 (87%)	33 (75%)	113 (64%)
Preta	10 (8%)	0 (0%)	3 (7%)	13 (7%)
Parda	36 (31%)	2 (13%)	8 (18%)	46 (26%)
Amarela	5 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (3%)
Onde reside	118	15	44	177
Na cidade de localização do curso	75 (64%)	11 (73%)	29 (66%)	115 (65%)
Fora da cidade de localização do curso	43 (36%)	4 (27%)	15 (34%)	62 (35%)
Existência ou não de hiato entre o último curso concluído e o curso que está matriculado	118	15	44	177
Menos de 12 meses	21 (18%)	0 (0%)	12 (27%)	33 (19%)
Entre 13 e 24 meses	27 (23%)	1 (7%)	13 (30%)	41 (23%)
Entre 25 e 36 meses	19 (16%)	2 (13%)	8 (18%)	29 (16%)
Mais de 37 meses	51 (43%)	12 (80%)	11 (25%)	74 (42%)
Concessão de bolsas	118	15	44	177
Bolsistas	29 (25%)	0 (0%)	17 (39%)	46 (26%)
Não bolsistas	89 (75%)	15 (100%)	27 (61%)	131 (74%)
Graduação	118	15	44	177
Ciências Contábeis	100 (85%)	11 (73%)	36 (82%)	147 (83%)
Administração, Economia, Direito e Outros	18 (15%)	4 (27%)	8 (18%)	30 (17%)
Trabalha ou não trabalha	118	15	44	177

Trabalha	84 (71%)	13 (87%)	33 (75%)	130 (73%)
Não trabalha	34 (29%)	2 (13%)	11 (25%)	47 (27%)
Caso o estudante trabalhe, a empresa é de iniciativa:	84	13	33	130
Privada	43 (51%)	11 (85%)	10 (30%)	64 (49%)
Pública	41 (49%)	2 (15%)	23 (70%)	66 (51%)
Renda mensal do grupo familiar	118	15	44	177
Até um salário mínimo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Entre um a dois salários mínimos	9 (8%)	0 (0%)	3 (7%)	12 (7%)
Entre dois a cinco salários mínimos	37 (31%)	0 (0%)	9 (20%)	46 (26%)
Entre cinco a dez salários mínimos	37 (31%)	6 (40%)	20 (45%)	63 (36%)
Mais de dez salários mínimos	35 (30%)	9 (60%)	12 (27%)	56 (32%)
Participa ou não da vida econômica familiar	118	15	44	177
Participa	93 (79%)	15 (100%)	39 (89%)	147 (83%)
Não participa	25 (21%)	0 (0%)	5 (11%)	30 (17%)
Pessoas, incluindo o estudante, que vivem da renda mensal do seu familiar	118	15	44	177
Uma	18 (15%)	4 (27%)	12 (27%)	34 (19%)
Duas ou três	66 (56%)	8 (53%)	22 (50%)	96 (54%)
Quatro ou cinco	29 (25%)	3 (20%)	7 (16%)	39 (22%)
Seis ou mais	5 (4%)	0 (0%)	3 (7%)	8 (5%)
Nível de escolaridade do pai	118	15	44	177
Ensino fundamental incompleto	32 (27%)	5 (33%)	13 (30%)	50 (28%)
Ensino fundamental completo	12 (10%)	2 (13%)	8 (18%)	22 (12%)
Ensino médio incompleto	7 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (4%)
Ensino médio completo	30 (25%)	4 (27%)	9 (20%)	43 (24%)

Ensino superior incompleto	6 (5%)	0 (0%)	2 (5%)	8 (5%)
Ensino superior completo	29 (25%)	2 (13%)	11 (25%)	42 (24%)
Desconheço o nível educacional	2 (2%)	2 (13%)	1 (2%)	5 (3%)
Nível de escolaridade da mãe	118	15	44	177
Ensino fundamental incompleto	23 (19%)	4 (27%)	13 (30%)	40 (23%)
Ensino fundamental completo	9 (8%)	2 (13%)	3 (7%)	14 (8%)
Ensino médio incompleto	7 (6%)	1 (7%)	1 (2%)	9 (5%)
Ensino médio completo	36 (31%)	3 (20%)	11 (25%)	50 (28%)
Ensino superior incompleto	4 (3%)	1 (7%)	2 (5%)	7 (4%)
Ensino superior completo	39 (33%)	3 (20%)	14 (32%)	56 (32%)
Desconheço o nível educacional	0 (0%)	1 (7%)	0 (0%)	1 (1%)

Tabela 5. Perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade da amostra

Pela análise da Tabela 5, observa-se que dos 177 estudantes com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, 118 estão matriculados nos cursos de mestrado acadêmico, 15 na modalidade profissional e 44 nos cursos de doutorado.

Um perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos de mestrado acadêmico prevalecente são aqueles na faixa etária entre 26 e 30 anos, solteiros, de raça branca, residentes na mesma cidade de localização do curso que está matriculado, com interstício de mais 37 meses desde seu curso anterior, não bolsistas, graduados em Ciências Contábeis, trabalhando na iniciativa privada, participando da vida econômica familiar, com composição familiar de duas ou três pessoas, nível de escolaridade do pai o ensino fundamental incompleto e da mãe o superior completo. Não foi identificado um perfil predominante de gênero e nem de renda familiar para os estudantes com propensão a evadir dos cursos de mestrado acadêmico.

Na modalidade profissional, pode se estabelecer que um perfil dos estudantes é, predominantemente, do gênero masculino, solteiros, de raça branca, residentes na mesma cidade de localização do curso que está matriculado, com interstício de mais 37 meses desde seu curso anterior, graduados em Ciências Contábeis, trabalhando na iniciativa privada, com renda familiar acima de dez salários mínimos, participando da vida econômica familiar, com composição familiar de duas ou três pessoas, escolaridade do pai o ensino fundamental incompleto, e da mãe o fundamental incompleto. Em relação a faixa etária não há um perfil predominante de estudantes com propensão a evadir dos cursos de mestrado profissional predominante, na amostra analisada.

Nos cursos de doutorado um perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos é, majoritariamente, do gênero feminino, solteiros, de raça branca, residentes na mesma cidade de localização do curso que está matriculado, com intervalo de tempo entre 13 e 24 meses desde seu curso anterior, não bolsistas, graduados em Ciências Contábeis, trabalhando na iniciativa pública, com renda familiar entre cinco a dez salários mínimos, participando da vida econômica familiar, com composição familiar de duas ou três pessoas, escolaridade do pai ensino fundamental incompleto e da mãe o superior completo. Em relação à faixa etária não foi encontrado um perfil predominante.

4.3 Motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade

Os pós-graduandos também foram questionados sobre o principal motivo que os levaram a ingressarem nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Para Lapini (2012), o objetivo do curso *stricto sensu* na modalidade acadêmica é habilitar o estudante para o exercício da carreira docente. De acordo com o *ranking* da Figura 18, para os estudantes dos cursos de mestrado acadêmico, a aptidão para a área acadêmica foi o motivo que levou 38% dos estudantes a ingressarem no curso. Seguido do aumento da remuneração, assinalado por 11% dos estudantes. Também, 10% ingressaram para se aprofundar na área e 7% para alcançar maior empregabilidade. Percebe-se, ainda, que a falta de opção, prestígio do curso e maior produtividade foram motivos de ingresso elencados

por apenas 1% dos estudantes, cada um deles. Nenhum dos estudantes identificou como motivo a gratuidade do curso, independente de estarem matriculados em instituições públicas ou privadas.

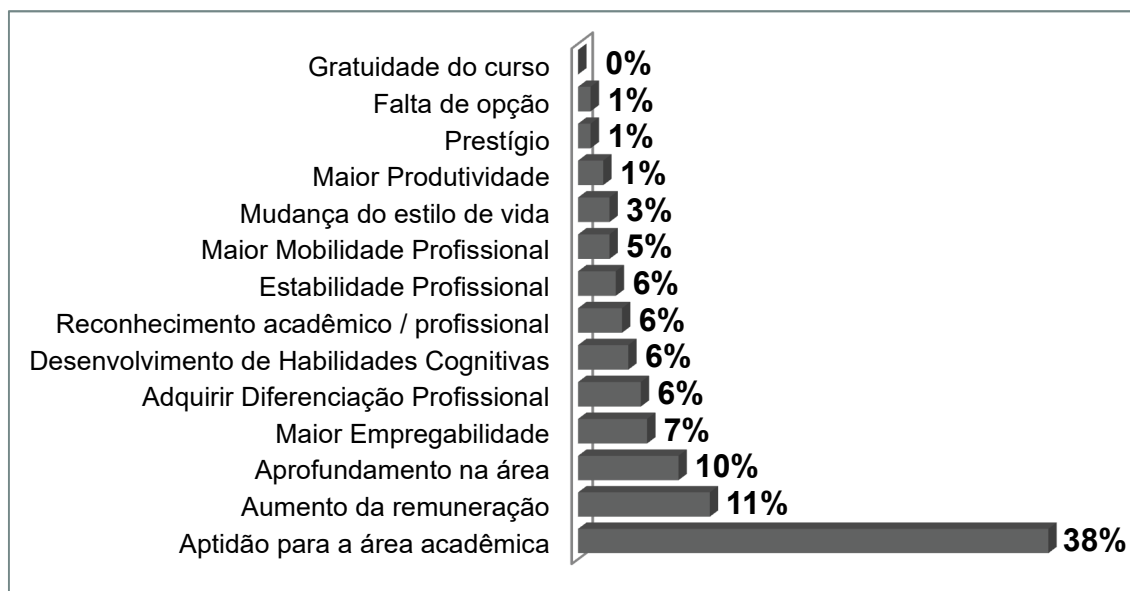


Figura 18. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de mestrado acadêmico

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com a Capes (2014), o mestrado profissional agrega um nível maior de competitividade e produtividade a empresas públicas ou privadas, contribuindo com o setor produtivo nacional. Esta modalidade de mestrado é regulamentado pelas portarias nº 389 do MEC e nº 131 da Capes de 2017. Nela, 25% dos estudantes alegaram ter ingressado para adquirir diferenciação profissional, o que já era esperado, visto que este é o principal objetivo dos cursos desta modalidade. Por outro lado, 19% dos estudantes ingressaram pela aptidão a área acadêmica, 19% aprofundamento da área, 14% maior empregabilidade e 9% maior mobilidade profissional. Nenhum respondente elencou como motivo a gratuidade do curso, maior produtividade, desenvolvimento de habilidades cognitivas, prestígio ou falta de opção. Os demais motivos podem ser verificados no *ranking* apresentado na Figura 19.

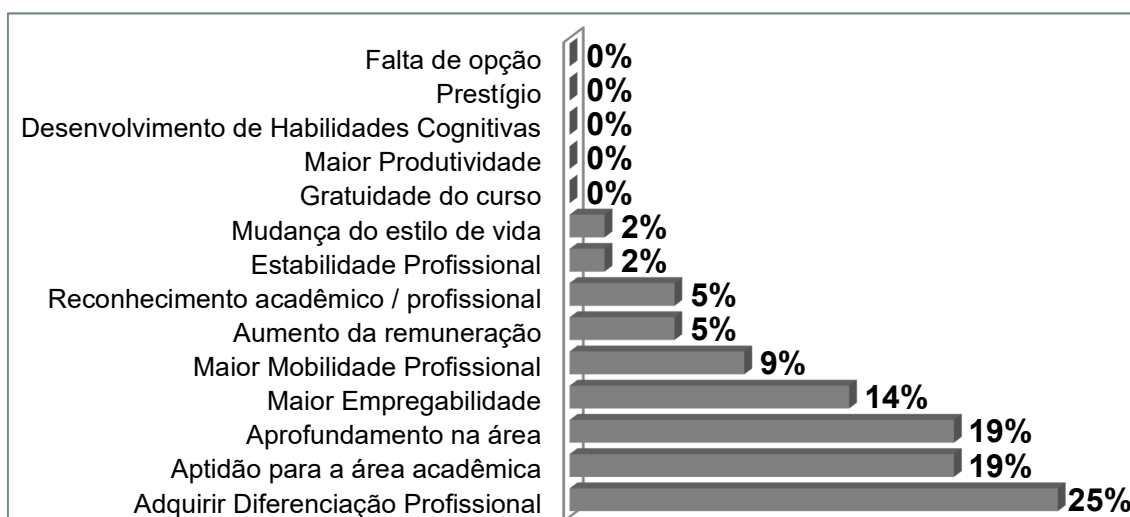


Figura 19. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de mestrado profissional

Fonte: Elaborada pelo autor

Ainda de acordo com a Capes (2014), a formação de docentes, o estímulo e o desenvolvimento de pesquisa acadêmica por meio da preparação adequada de pesquisadores, são os dois objetivos práticos dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado. Conforme o *ranking* apresentado na Figura 20, a aptidão para a área acadêmica foi o motivo que levou 44% dos estudantes matriculados nos cursos de doutorado a ingressar neles, mesmo que a aptidão para a área acadêmica, conforme os objetivos da Capes (2014), já é habilitada aos estudantes com título de mestre. Por outro lado, maior produtividade e aprofundamento na área que também são objetivos fundamentais dos cursos de doutorado, foram motivos de ingresso para 2% e 9% dos estudantes, respectivamente. O aumento da remuneração foi o motivo de ingresso nos cursos de doutorado indicado por 12% dos estudantes.

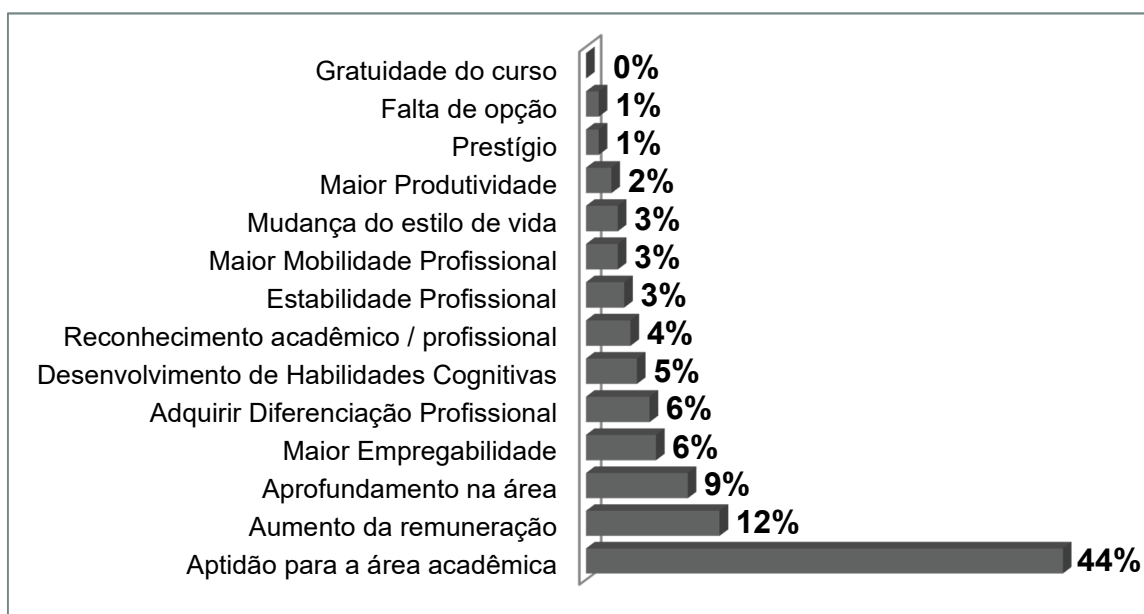


Figura 20. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de doutorado
Fonte: Elaborada pelo autor

4.4 Percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade

Por meio da média das notas atribuídas pelos estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, foi possível identificar os motivos que mais contribuiriam para a evasão de estudantes. O motivo foi considerado como de baixo grau de propensão à evasão quando a média das notas atribuídas ficou entre 1 (um) e 3 (três); como de médio grau de propensão à evasão quando a média das notas atribuídas ficou acima de 3 (três) e abaixo de 6 (seis); e, como de alto grau de propensão à evasão quando a média das notas atribuídas ficou acima de 6 (seis).

A Tabela 6 apresenta a estatística descritiva de cada motivo avaliado pelos estudantes de mestrado em Contabilidade, em ordem de grau de propensão.

Nº:	Motivos	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Grau de propensão
2	Dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos	6,26621924	7	2,88000682	1	10	Alto
1	Dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso	4,57718121	5	2,72140133	1	10	Médio
3	Dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros	5,0917226	5	3,26526748	1	10	Médio
4	Desempenho acadêmico insatisfatório	4,0917226	3	2,74116574	1	10	Médio
5	Deficiência didática dos professores	4,20581655	4	2,63686561	1	10	Médio
6	Falta de motivação em continuar no curso	4,88590604	5	3,11267523	1	10	Médio
7	Dificuldades de adaptação ao curso	4,62863535	4	2,90057728	1	10	Médio
10	O curso apresenta pouca ênfase em disciplinas de meu interesse	4,08277405	3	2,89112503	1	10	Médio
11	Deficiência na infraestrutura da instituição	3,08501119	2	2,39242525	1	10	Médio
13	O curso não era o que eu imaginava	4,27069351	3	3,12025284	1	10	Médio
15	Falta de receptividade dos professores do curso	3,77628635	3	2,81397403	1	10	Médio
16	A instituição não disponibiliza o apoio necessário para que eu possa me adaptar ao ritmo do curso	4,05369128	3	2,90380584	1	10	Médio
17	A profissão não permite que eu alcance o retorno financeiro que desejo	3,32885906	2	2,62476039	1	10	Médio
19	Dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais	5,8836689	7	3,27989896	1	10	Médio
20	Não foram disponibilizadas informações necessárias para que eu entendesse melhor sobre o curso que ingressei	3,4049217	2	2,66420769	1	10	Médio
21	Problemas de saúde	4,27293065	3	3,46238676	1	10	Médio
22	Solidão durante o curso	4,15212528	3	3,09985371	1	10	Médio
8	Falta de integração social com os estudantes do curso	2,95749441	2	2,42843414	1	10	Baixo
9	O currículo do curso é desatualizado	2,98657718	2	2,39108934	1	10	Baixo
12	Perda de prestígio da carreira contábil	2,56375839	1	2,22900412	1	10	Baixo
14	Percebi que não me sinto bem na profissão	3,00223714	2	2,59915378	1	10	Baixo
18	Entrei no curso porque passei no processo de seleção, mas na verdade essa não foi a minha escolha	2,32662192	1	2,36392601	1	10	Baixo

Tabela 6. Notas atribuídas pelos estudantes do Mestrado

Para os estudantes matriculados nos cursos de mestrado em Contabilidade, as dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos foi indicado como o motivo que mais contribuiria para a evasão (média: 6,266) representando um alto grau de propensão. A dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais (média: 5,884) e dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros (média: 5,091) representaram motivos de grau médio melhor pontuados. Por outro lado, o ingresso no curso pela aprovação no processo de seleção mesmo não sendo a escolha do estudante (média: 2,327) e a perda de prestígio da carreira contábil (média: 2,564) foram os motivos com menores médias, representando motivos de grau baixo (Tabela 6).

Os estudantes matriculados nos cursos de doutorado em Contabilidade, não indicaram motivos que representassem uma contribuição de alto grau na propensão para a evasão. Com relação aos motivos de grau médio, assim como no mestrado, foram melhor pontuados, as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais (média: 5,383) e as dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos (média: 5,198). A perda de prestígio da carreira contábil (média: 2,419) e a percepção de não se sentir bem na profissão (média: 2,593), foram motivos avaliados pelos estudantes de doutorado como de grau baixo.

Na Tabela 7 estão os motivos avaliados pelos estudantes de doutorado em Contabilidade, em ordem de grau de propensão.

Nº:	Motivos	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Grau de propensão
1	Dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso	3,8313953	3	2,6733583	1	10	Médio
2	Dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos	5,1976744	5	3,1411987	1	10	Médio
3	Dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros	4,3604651	3	3,3869816	1	10	Médio
4	Desempenho acadêmico insatisfatório	3,4767442	2	2,7197641	1	10	Médio
5	Deficiência didática dos professores	4,2151163	4	3,0175323	1	10	Médio
6	Falta de motivação em continuar no curso	4,5755814	4	3,1437466	1	10	Médio
7	Dificuldades de adaptação ao curso	4,0290698	3	3,0018071	1	10	Médio
8	Falta de integração social com os estudantes do curso	3,0116279	2	2,4779457	1	10	Médio
9	O currículo do curso é desatualizado	3,0290698	2	2,7347179	1	10	Médio
10	O curso apresenta pouca ênfase em disciplinas de meu interesse	4,0988372	3	3,1150641	1	10	Médio
11	Deficiência na infraestrutura da instituição	3,2325581	2	2,5714329	1	10	Médio
13	O curso não era o que eu imaginava	3,627907	2	3,0418005	1	10	Médio
15	Falta de receptividade dos professores do curso	3,7790698	3	3,0180787	1	10	Médio
16	A instituição não disponibiliza o apoio necessário para que eu possa me adaptar ao ritmo do curso	3,8081395	3	2,8291182	1	10	Médio
19	Dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais	5,3837209	6	3,4119453	1	10	Médio
21	Problemas de saúde	4,6511628	4	3,5828292	1	10	Médio
22	Solidão durante o curso	4,0465116	3	3,1396613	1	10	Médio
14	Percebi que não me sinto bem na profissão	2,5930233	1	2,5541065	1	10	Baixo
12	Perda de prestígio da carreira contábil	2,4186047	1	2,1923051	1	10	Baixo
17	A profissão não permite que eu alcance o retorno financeiro que desejo	2,8953488	2	2,531805	1	10	Baixo
18	Entrei no curso porque passei no processo de seleção, mas na verdade essa não foi a minha escolha	2,6662791	1	2,5750994	1	10	Baixo
20	Não foram disponibilizadas informações necessárias para que eu entendesse melhor sobre o curso que ingressei	2,9011628	1	2,583483	1	10	Baixo

Tabela 7. Notas atribuídas pelos estudantes do Doutorado

A Tabela 8 apresenta os percentuais dos resultados obtidos a partir dos motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, divididos por grau de avaliação.

Motivo	Mestrado			Doutorado		
	Grau			Grau		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
1	41,39%	30,20%	28,41%	54,07%	24,42%	21,51%
2	21,92%	23,49%	54,59%	36,05%	23,84%	40,11%
3	39,15%	21,92%	38,93%	52,91%	14,53%	32,56%
4	50,11%	26,40%	23,49%	59,88%	28,49%	11,63%
5	44,52%	34,00%	21,48%	48,84%	27,91%	23,25%
6	39,37%	25,50%	35,13%	45,35%	22,09%	32,56%
7	42,06%	25,73%	32,21%	54,07%	18,60%	27,33%
8	69,13%	18,79%	12,08%	65,12%	22,67%	12,21%
9	69,35%	20,36%	10,29%	68,60%	18,02%	13,38%
10	51,90%	23,27%	24,83%	52,91%	22,09%	25,00%
11	65,55%	23,49%	10,96%	65,70%	19,77%	14,53%
12	75,39%	16,33%	8,28%	76,74%	15,70%	7,56%
13	51,90%	18,57%	29,53%	59,30%	19,19%	21,51%
14	67,79%	18,12%	14,09%	77,91%	12,21%	9,88%
15	55,70%	23,94%	20,36%	57,56%	19,77%	22,67%
16	50,78%	24,83%	24,39%	54,65%	25,58%	19,77%
17	61,74%	23,71%	14,55%	71,51%	16,86%	11,63%
18	81,21%	9,17%	9,62%	79,65%	8,72%	11,63%
19	29,31%	19,02%	51,67%	35,47%	16,28%	48,25%
20	61,97%	21,70%	16,33%	69,77%	14,53%	15,70%
21	53,69%	14,54%	31,77%	47,09%	17,44%	35,47%
22	51,45%	20,13%	28,42%	52,91%	20,35%	26,74%

Tabela 8. Resultados referentes à percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão

Por meio da Tabela 8 é possível observar que a maior parte dos estudantes de mestrado e de doutorado considerou que as dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso (motivo 1), as dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros (motivo 3), as dificuldades de adaptação ao curso (motivo 7) e a falta de informações necessárias (motivo 20) são motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade em um grau baixo (média entre 2,326 e 5,092). No entanto, os testes de médias revelaram que a média das notas atribuídas pelos mestrandos e a média das notas atribuídas pelos doutorandos são estatisticamente diferentes ($p\text{-valor} < 0,05$), apesar de apresentarem o mesmo grau.

Quanto à deficiência didática dos professores (motivo 5), a falta de motivação em continuar no curso (motivo 6), a falta de integração social com os estudantes do curso (motivo 8), o currículo do curso desatualizado (motivo 9), a pouca ênfase em disciplinas de interesse do estudante (motivo 10), a deficiência na infraestrutura da instituição (motivo 11), a perda de prestígio da carreira contábil (motivo 12), não se sentir bem na profissão (motivo 14), a falta de receptividade dos professores do curso (motivo 15), a falta de apoio necessário por parte da instituição para que o estudante possa se adaptar ao ritmo do curso (motivo 16), a profissão não permitir que o estudante alcance o retorno financeiro desejado (motivo 17), ingressar no curso porque passou no processo seletivo mesmo não sendo a sua escolha (motivo 18), problemas de saúde (motivo 21), solidão durante o curso (motivo 22) e o curso não ser o que o estudante imaginava (motivo 13), também foi considerada pela maior parte dos estudantes de mestrado e de doutorado como motivos de grau baixo (média entre 2,418 e 4,885) na contribuição para a evasão de estudantes dos cursos stricto sensu em Contabilidade. A média das notas atribuídas pelos mestrandos e a média das notas atribuídas pelos doutorandos para esses motivos foram consideradas estatisticamente iguais ($p\text{-valor} > 0,05$).

Em relação às dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos (motivo 2) e o desempenho acadêmico insatisfatório (motivo 4) foram motivos de grau alto (média entre 3,476 e 6,267) que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos stricto sensu em Contabilidade, para a maior parte dos estudantes de mestrado e de doutorado. Nesse caso, a média das notas atribuídas pelos mestrandos e a média das notas atribuídas pelos doutorandos foram estatisticamente diferentes ($p\text{-valor} = 0,0001$).

Finalmente, as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais (motivo 19) é um motivo entendido como de grau alto (média entre 5,383 e 5,883) que contribuiria para a evasão de estudantes dos cursos stricto sensu em Contabilidade, tanto por mestrandos quanto por doutorandos. Adicionalmente, a média das notas atribuídas pelos mestrandos e a média das notas atribuídas pelos doutorandos para esse motivo, foi considerada estatisticamente igual ($p\text{-valor} = 0,0935$).

De maneira geral, percebe-se as médias das concordâncias entre os estudantes em relação às dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais são motivos de grau alto que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Este resultado confirma as teorias de Spady (1970), Tinto (1975) e Bean (1980) e coadunam os achados de Gomes (1998), Biazus (2004), Cesar (2012), Sales Junior (2013), Amaral (2013), Villar (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda & Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel et al. (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis et al. (2004) e Gonzalez (2017), evidenciando que são motivos que podem ser determinantes para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade.

4.5 Fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade

Para identificar os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil foi estimado o modelo de regressão logística proposto nesta pesquisa.

A amostra final para a estimação foi composta por 619 observações válidas dos questionários respondidos pelos pós-graduandos. O modelo de regressão *logit* foi estimado, inicialmente, considerando todas as variáveis independentes da pesquisa. Em seguida, utilizou-se a abordagem de seleção *stepwise* que de acordo com Hair, Anderson, Tatham & Black (2005) é um processo de estimação em que as variáveis independentes entram no modelo sequencialmente, de acordo com o poder discriminatório acrescentado por elas à previsão de pertinência do grupo.

Na Tabela 9 observa-se os resultados do modelo utilizando-se a abordagem *stepwise*. O modelo pode ser considerado globalmente válido pela análise da razão estatística de máxima verossimilhança (LR *statistic*), uma vez que o valor-p encontrado foi inferior ao α de 0,05 estabelecido para a pesquisa.

Obs.	619
F (1, 38)	35,24
Prob> F	0,0000
R ² Ajustado	0,0476

Variáveis	Coeficientes	Erro padrão	T	Valor-p
Constante	-.7668163	.3783535	-2.03	0.043**
Bolsa	.7319542	.2255001	3.25	0.001**
GapEntradaCurso	.8610828	.2477114	3.48	0.001**
Idade	-.0385296	.0125814	-3.06	0.002**

** p<5% de significância estatística; *** p<1% de significância estatística.

Tabela 9. Resultados do modelo de regressão da probabilidade do estudante de evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade – Abordagem *stepwise*

Por meio da análise da Tabela 9, verifica-se que as variáveis “concessão ou não de bolsa de estudo (Bolsa)”, “existência ou não de hiato entre a conclusão do curso de graduação (se mestrando) ou curso de mestrado (se doutorando) e o ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* (GapEntradaCurso)” e “idade do estudante (Idade)” foram estatisticamente significativas (valor-p < α), o que implica que elas exercem influência sobre a probabilidade de os estudantes evadirem dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

A variável “concessão ou não de bolsa de estudo” mostrou-se estatisticamente significativa ao nível de 5%, apresentando um coeficiente positivo. Sendo assim, pode-se afirmar que estudantes não bolsistas apresentam um fator de chance relacionado à evasão 0,7319542 maior do que a de estudantes bolsistas. Este resultado vai ao encontro daquele obtido por Simil (2016), confirmando que devido à alta carga de trabalho demandada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, a bolsa de estudos é um auxílio buscado pelos estudantes para manter dedicação ao curso. Deste modo, estudantes não bolsistas teriam maior probabilidade de evadirem.

Ainda com relação à variável “concessão ou não de bolsa de estudo”, este resultado também confirma a média das notas dos pós-graduandos classificando os motivos de número 2 (dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos) e de número 19 (dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais) como contribuição de grau alto no processo de evasão. Acredita-se que estudantes não bolsistas e que precisam trabalhar, teriam maiores

dificuldades em conciliar o curso de pós-graduação *stricto sensu* com o trabalho. Este resultado coaduna os achados de Gomes (1998), Biazus (2004), Cesar (2012), Sales Junior (2013), Amaral (2013), Villar (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda & Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel *et al.* (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis *et al.* (2004) e Gonzalez (2017) que também constataram a dificuldade dos estudantes em conciliar o curso com o trabalho. No entanto, não é possível afirmar que o fato do estudante trabalhar ou não durante o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade é um fator determinante no processo de evasão, visto que a variável “trabalha atualmente” testada no modelo *logit*, não foi considerada estatisticamente significativa.

A variável “existência ou não de hiato entre a conclusão do curso de graduação (se mestrando) ou curso de mestrado (se doutorando) e o ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu*” foi estatisticamente significativa ao nível de 5%, apresentando um coeficiente positivo. Portanto, pode-se afirmar que estudantes com um interstício de mais de 12 meses entre ingressar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e o curso anterior, tendem a apresentar um fator de chance de evasão 0,8610828 maior do que estudantes com interstício a esse. Este resultado confirma as teorias de Spady (1970), Tinto (1975) e Bean (1980) de que estudantes que levam mais de 12 meses para ingressar em um curso, seja por reprovações nos processos seletivos ou outros motivos, apresentam maiores chances de evadir. Esses achados também foram confirmados no âmbito da graduação (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2003; Prim & Fávero, 2013; Sales Junior, 2013; Lima Junior, 2013; Vitelli, 2013; Villar, 2014; Gomes, 2015; Rocha, 2015; Cornélio, Vasconcelos e Goulart, 2016; Silva, 2016; Díaz *et al.*, 2012; Gonzalez, 2017).

A variável “idade” também mostrou-se estatisticamente significativa ao nível de 5%, apresentando coeficiente negativo. Assim, pode-se afirmar que estudantes mais novos tendem a apresentar um fator de chance de evasão 0,0385296 maior do que estudantes mais velhos. Esse resultado contradiz os estudos de Silva (2013) e Durso (2015) desenvolvidos no âmbito da graduação que encontraram que estudantes mais velhos têm maiores chances de evadir-se dos cursos que estão matriculados. Esse resultado fornece evidências de que nos cursos *stricto sensu* a realidade é diferente. Isso pode ser atribuído ao fato de estudantes mais velhos ingressarem nessa

modalidade de curso já sabendo a finalidade de cursá-lo, em uma fase mais madura da vida e da carreira profissional e portanto apresentariam menor probabilidade de abandoná-lo.

Cabe ressaltar também que as variáveis de caracterização dos estudantes, a saber: “gênero”, “estado civil”, “raça ou cor”, “local que reside”, “renda”, “curso de graduação do estudante”, “participa ou não na vida econômica familiar”, “número de pessoas que compõe o grupo familiar” e “escolaridade do pai e da mãe” não se apresentaram estatisticamente significativas no modelo. Portanto, pode-se afirmar que essas variáveis não aumentam nem diminuem a probabilidade de evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, indo de encontro aos estudos realizados no âmbito da graduação que demonstram a influência dessas variáveis como determinantes no processo de evasão (Gomes, 1998; Braga, Peixoto & Bogutchi, 2003; Vergidis *et al.*, 2004; Alves & Alves, 2012; Amaral, 2013; Vitelli, 2013; Gomes, 2015; Rocha, 2015; Gama, 2015; Barbosa *et al.*, 2016; Feitosa, 2016; Bisinoto *et al.*, 2016; Lima & Zago, 2016; Silva, 2016; Robles & Valles, 2016; Voos & Morosini, 2017; Nagai, 2017).

As variáveis relacionadas à instituição, a saber: “modalidade do curso (acadêmica ou profissional)”, “tipo do curso (mestrado ou doutorado)” e “nota da Capes”, também não foram estatisticamente significativas. Assim, comparando os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado com os dos cursos de Doutorado em Contabilidade ou ainda nas modalidades acadêmica e profissional, essas variáveis não podem ser consideradas como determinantes na chance de evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, tendo em vista a amostra analisada nesta pesquisa.

Por meio da estimação do modelo de regressão logística, pode-se afirmar que os estudantes com maiores probabilidades de evadirem dos cursos *stricto sensu* de Contabilidade no Brasil são aqueles não bolsistas, com um interstício de 12 meses desde o curso anterior e os mais jovens. Os coeficientes estimados evidenciam a variação no logaritmo da razão de probabilidade de ocorrência do evento em análise, dado o aumento unitário nas variáveis consideradas. Para obter a influência direta de cada variável explicativa na probabilidade de os estudantes evadirem dos cursos de

pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, foi calculado o efeito marginal, conforme exibido na Tabela 10.

Variáveis	Efeito Marginal	Erro padrão	T	Valor-p
Bolsa	.1390781	.04053	3.43	0.001
GapEntradaCurso	.1571746	.04067	3.86	0.000
Idade	-.0076392	.00248	-3.08	0.002

Tabela 10. Cálculo dos efeitos marginais

A análise do efeito marginal (Tabela 10) indica que o fato de o estudante não possuir bolsa provoca um crescimento de 0,1390781 pontos percentuais na probabilidade de o estudante evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Indica também que o fato dos estudantes apresentarem um interstício de mais de 12 meses desde o curso anterior cursado, provoca um crescimento de 0,1571746 pontos percentuais na probabilidade de o estudante evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para a variável “idade”, a cada ano de aumento na faixa etária do estudante diminui 0,0076392 pontos percentuais na probabilidade de o estudante evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Após a estimação do modelo de previsão da evasão, tornou-se necessário verificar a sua capacidade de ajuste. Para Verbeek (2004), a capacidade de ajuste do modelo pode ser avaliada de duas formas: (i) ajuste entre as probabilidades calculadas e as frequências observadas e (ii) capacidade preditiva do modelo. Assim, verificou-se os resultados da capacidade de ajuste do modelo por meio da matriz de classificação.

Adotou-se nas duas subamostras, o procedimento sugerido por Verbeek (2004), que consiste em considerar as proporções de previsões corretas como critério de corte na tabela de expectativa de predição. Por meio do teste de proporção verificou-se que o número dos estudantes com propensão a evadir representa 29% da amostra (177/619). Assim, estimou-se novamente a matriz de classificação considerando a proporção de previsões corretas como critério de corte na tabela de expectativa de predição. Os resultados são apresentados na Tabela 11.

Situação do Estudante	Classificação do Estudante		Percentual de acerto (<i>cutoff</i> 0,29)
	Evasão	Permanência	
Evasão	106	71	106/177 = 59,89% (Sensibilidade)
Permanência	179	263	263/442 = 59,50% (Especificidade)
Total			(106+263)/619 = 59,61%

Tabela 11. Resultados da classificação do modelo da situação dos estudantes componentes da amostra considerando o ponto de corte de 0,29

Observa-se que o modelo considerando as proporções de previsões corretas como critério de corte na tabela de expectativa de predição, apresentou 59,61% de classificação correta acerca da situação do estudante. Das 177 observações referentes aos estudantes que tem a propensão a evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, 106 foram captadas pelo modelo, indicando um acerto de 59,89%. Com relação ao índice de predição dos estudantes com propensão a permanecer nos cursos, das 442 observações, 263 foram captadas pelo modelo, indicando um acerto de 59,50%. Os resultados captados pela sensibilidade e especificidade demonstram que o modelo apresentou um bom ajuste, em termos de tabela de expectativa de predição.

Para validar o modelo *logit*, o outro método utilizado foi por meio da curva ROC (*Receiver Operating Characteristic*), que relaciona a sensibilidade *versus* a especificidade do modelo estimado, evidenciado na Figura 21. Para Bressan, Bressan, Oliveira & Braga (2015), quanto maior a concavidade da curva, maior o poder preditivo do modelo, e a área sob a curva é utilizada como medida de capacidade preditiva do modelo. Um modelo com nenhum poder preditivo teria a curva ROC como uma linha de 45 graus. Neste sentido, o modelo estimado para a propensão de estudantes evadirem dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresentou uma capacidade preditiva satisfatória, com uma área de 0,6487, reforçando a prerrogativa de um bom ajuste do modelo.

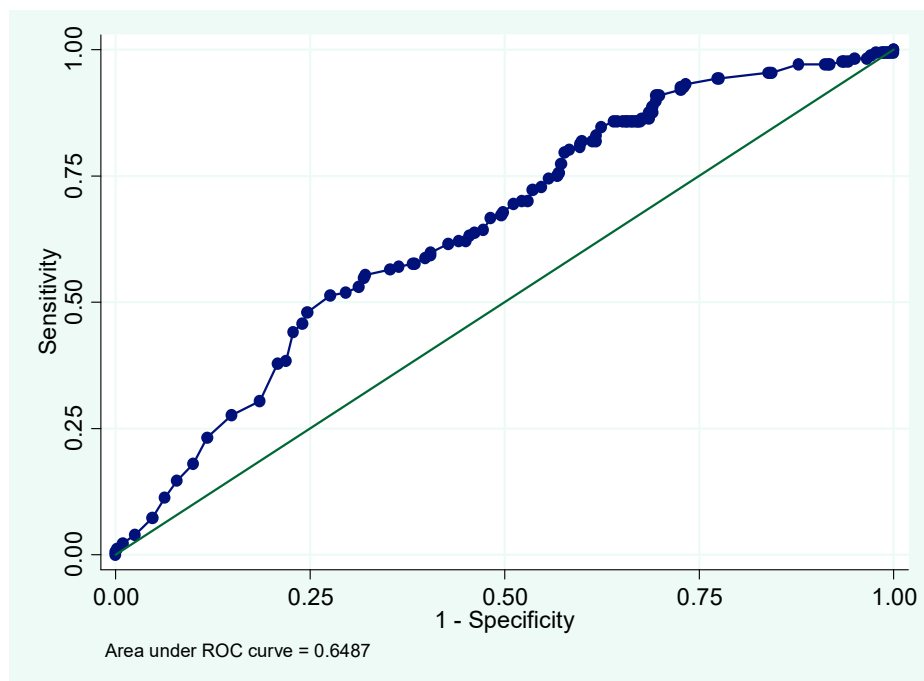


Figura 21. Área abaixo da Curva ROC, que avalia especificidade *versus* sensibilidade do modelo *logit* estimado para evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Fonte: Resultado do teste no *Stata*

Adicionalmente, a Figura 22 demonstra o quanto a sensibilidade encontra a especificidade no modelo estimado.

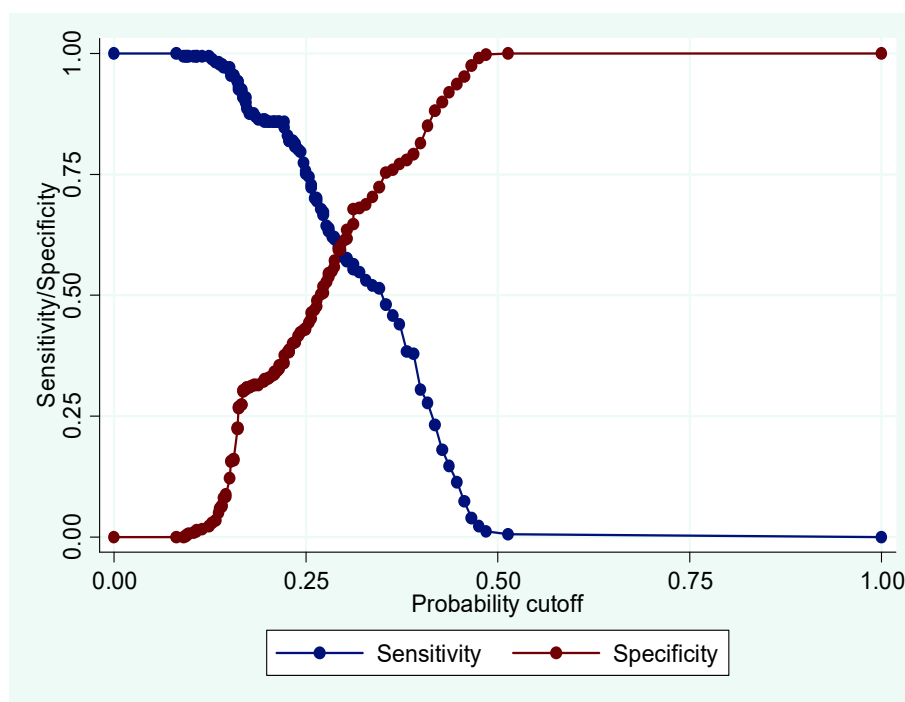


Figura 22. Encontro da sensibilidade e da especificidade no modelo *logit* estimado para evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Fonte: Resultado do teste no *Stata*

Por meio da Figura 22 é possível observar que o encontro da sensibilidade e da especificidade no modelo *logit*, se deu na área de 0,6487, confirmando o poder preditivo visualizado na curva ROC.

4.6 Relatos de estudantes acerca dos fatores que os levaram a evadir-se dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Contabilidade

Dos evadidos dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade entre os anos de 2014 a 2017 participantes do instrumento de coleta de dados (APÊNDICE B), 28 indicaram que aceitariam participar da entrevista em profundidade. No entanto, após contato telefônico, alguns estudantes não retornaram, e outros não tiveram disponibilidade para agendar a entrevista. Exaurindo-se a tentativa de contato com os estudantes em 30/11/2018, 8 (oito) mostraram-se disponíveis. Assim, foram realizadas 8 (oito) entrevistas com estudantes que evadiram dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil. Dos entrevistados, seis eram evadidos dos cursos de mestrado em Contabilidade (quatro do mestrado acadêmico e dois do mestrado profissional) e dois dos cursos de Doutorado em Contabilidade. A Tabela 12 apresenta a descrição dos entrevistados: número do entrevistado, curso, instituição, gênero, ano da evasão, estado civil, interstício entre os cursos e a graduação do entrevistado.

Número	Curso	Instituição	Gênero	Idade	Ano da evasão	Estado Civil	Interstício entre os cursos	Graduação
01	Mestrado Acadêmico	Pública	Masculino	39 anos	2016	Casado	Mais de 37 meses	Direito
02	Mestrado Acadêmico	Privada	Masculino	46 anos	2017	Solteiro	Mais de 37 meses	Ciências Contábeis e Matemática
03	Mestrado Acadêmico	Pública	Feminino	24 anos	2017	Solteiro	Entre 13 e 24 meses	Ciências Contábeis
04	Mestrado Acadêmico	Privada	Masculino	30 anos	2017	Solteiro	Entre 13 e 24 meses	Direito e Ciências Contábeis
05	Mestrado Profissional	Privada	Masculino	31 anos	2017	Solteiro	Mais de 37 meses	Analista de Sistemas
06	Mestrado Profissional	Privada	Masculino	30 anos	2017	Casado	Entre 13 e 24 meses	Ciências Contábeis
07	Doutorado	Pública	Masculino	40 anos	2016	Solteiro	Menos de 12 meses	Ciências Contábeis
08	Doutorado	Pública	Masculino	32 anos	2015	Solteiro	Menos de 12 meses	Ciências Contábeis

Tabela 12. Descrição dos entrevistados

4.6.1 Primeiro Relato (Entrevistado 1) – Mestrado Acadêmico

O entrevistado deste relato é graduado em Ciências Contábeis e em Direito e antes de ingressar no curso de mestrado acadêmico em Contabilidade no Brasil, também já havia concluído o curso de mestrado em direito no exterior. O principal motivo que o fez ingressar no curso *stricto sensu* em Contabilidade foi à necessidade de aprofundar os estudos na área, visto que além das atividades advocatícias também desenvolvia atividades inerentes ao contador e também gostava de estudar as disciplinas de Ciências Contábeis. Por outro lado, seguir a carreira acadêmica como docente não era opção do entrevistado. De acordo com o entrevistado, a principal dificuldade, e o que levou a abandonar o curso de mestrado acadêmico após 7 meses de ingresso, foi conciliar o curso com o trabalho.

(...) os professores marcavam aulas em horários completamente esdrúxulos, a seu bel-prazer (aulas na parte da manhã, tarde e noite e em dias diferentes). Tínhamos que nos adequar a rotina do professor, e confesso que quando eu vi a grade e o horário do período seguinte, eu vi que era inviável. Não teria como conciliar as disciplinas com o meu trabalho. Talvez nem seja o trabalho, visto que independentemente se eu trabalhasse ou não, não sei se iria querer me colocar à disposição o dia inteiro para o mestrado. Os professores deveriam marcar as aulas em um horário decente, com certa flexibilidade.

O grande problema enfrentado foi o horário das aulas, visto que

ninguém em seu estado normal consegue desconectar o curso da realidade, e essa atitude dos professores acaba talvez afastando 90% dos potenciais interessados em fazer um mestrado

Foi questionado ao entrevistado se a bolsa de estudos poderia contribuir para a sua permanência no curso, e o benefício foi descartado, pois não era relevante para o entrevistado. Durante o mestrado, um outro fator percebido pelo entrevistado foi o nível fraco de conhecimento dos professores e as dificuldades dos demais colegas de sua turma, com relação a vários aspectos.

O primeiro foi a grande dificuldade de parte dos estudantes nas disciplinas que envolviam cálculos econométricos.

Como o curso de graduação em Ciências Contábeis na maioria das instituições tem como foco o mercado de trabalho, quando o estudante lida com a estatística para a pesquisa acadêmica, percebe-se certo nível de dificuldade enfrentado

Por outro lado, lidar com a estatística não foi um problema para o entrevistado, já que o gosto pela pesquisa iniciou-se na área jurídica em que trabalha, e com isso “(...) sempre escrevo muito, coordeno obras e publico artigos na área jurídica. Definitivamente, a estatística não foi problema para mim”. O entrevistado também relatou que:

Em minha turma, eram mais ou menos uns vinte estudantes e de modo geral eu achava o nível da maioria muito fraco. O nível das aulas em si também achava muito fraco. O conteúdo é muito repetitivo e talvez um descolamento das aulas com o que se ver no mercado de trabalho. Ficava estudando coisas utópicas, que não iria ver na realidade do mundo corporativo ou até numa pesquisa talvez, sei lá, muito básico a matéria das aulas, enfim (...), sem querer os professores também me desmotivaram.

Outra característica do curso que incomodou o entrevistado, em relação especial aos professores, foi à exigência de publicações periódicas. Sobre esse assunto o entrevistado relatou que:

(...) uma das regras do curso de mestrado era que o professor recebia o título de coautor em todos os artigos que escrevíamos, sem ter feito nada. Eu considero isso o cúmulo, alguns professores até pregavam uma mínima sugestão e por conta desta pequena parcela de contribuição, seu nome deveria constar como um dos coautores dos artigos que foram escritos, isso era ridículo e muito desmotivador.

Como o entrevistado concluiu um curso de mestrado em Direito no exterior, foi questionado sobre as diferenças entre o mestrado no Brasil e no exterior. Para o entrevistado, as diferenças são grandes.

Os professores do mestrado no exterior eram de altíssimo nível. Outra característica diferente eram as aulas. No curso do exterior, você ia para aula, saía da aula com aquela percepção: “caramba”, quanta coisa eu aprendi nessa aula. Por sua vez no curso do Brasil, estuda-se conceito de passivo, “o beabá da graduação”. A questão das publicações, no curso do exterior, há uma autonomia. Eu publicava os meus artigos, as pesquisas eram individuais, o professor não era coautor de um trabalho sem ter feito nada. Os horários das aulas são pré-estabelecidos. Tínhamos o horário certo das aulas. (...) Enfim, o mestrado no exterior foi completamente diferente do mestrado daqui.

Dentre essas características que diferencia o mestrado no exterior com o mestrado que o entrevistado cursou no Brasil, o horário das aulas pré-definidos foi o que em seu relato funcionou muito bem para a conclusão do curso na sua concepção. Ter os horários das aulas pré-definidos, fazia com que houvesse uma capacidade de organização. Nos horários livres, o entrevistado relata que se dedicava a outras

atividades, até mesmo acadêmicas, como fazer uma viagem, assistir a um congresso, uma palestra, se envolver em um trabalho remunerado, porque tinha uma organização, e com isso sabia dos seus compromissos. Por outro lado,

(...) no mestrado acadêmico no Brasil o horário de uma aula era terça-feira no período da manhã, quarta no período da tarde, e quinta no período da noite por exemplo. “Sem pé e nem cabeça”, porque era algo que os estudantes têm que se adequar a necessidade do professor. A didática dos professores no exterior era muito clara. Tínhamos acesso à programação prévia de todas as aulas, era tudo informatizado, eu poderia clicar no dia da aula e saber quem era o professor, o material bibliográfico que seria utilizado, já chegava à aula preparado. Ao passo que o curso aqui eu sentava e assistia à aula. Não tinha nada, não sabia sobre o que o professor ia falar. “Cara”, completamente diferente.

Com relação à orientação no curso de mestrado, o entrevistado relatou que no curso do qual evadiu nem sabia quem era o seu orientador, pois ainda não haviam sido designados. No exterior, a sua relação com o orientador “(...) foi maravilhosa, perfeita, diária, porque sempre estava no departamento, encontrava-o constantemente, havia muitos *feedbacks*”. Assim, o curso no exterior de acordo com o entrevistado, abriu portas para o mercado, fez toda a diferença. “Consegui muitos empregos, tanto no exterior durante o curso, quanto aqui no Brasil, também consegui boas colocações no mercado de trabalho por conta deste mestrado”. Por sua vez, o curso no Brasil, “(...) seria somente um título de mestre em Contabilidade. Mas que na prática não quer dizer muita coisa, pelo menos a experiência que tive no curso evadido, foi muito decepcionante”.

Finalmente, o entrevistado retrata que cursar o mestrado no exterior vale a pena. “(...) você fica com a cabeça tão diferente, é tão bom. Sei lá, você acaba virando outra pessoa. As coisas são vistas de outra forma, as dificuldades são encaradas de outra forma. Então é realmente, muito, muito legal”. Por outro lado, o curso que abandonou, não o indicaria, pois “(...) é muita dificuldade, é uma realidade que considero muito antiga em que os professores pensam e acreditam que o estudante está a sua disposição, uma relação simbiótica”.

Do jeito que a estrutura do curso no Brasil está montada, os estudantes ruins que são atraídos, e estudantes ruins geram resultados ruins para o curso, geram nota ruim nas avaliações da CAPES, geram frutos ruins. Os professores, definitivamente não estão atraindo as “boas cabeças”, por conta de todos esses pontos que eu relatei. (...) Então, as instituições estão na “UTI”, este modelo. Tem que desenvolver um modelo mais de vanguarda, mais moderno e tem que mudar muita coisa.

4.6.2 Segundo Relato (Entrevistado 2) – Mestrado Acadêmico

O entrevistado número 2 relatou que durante o mestrado acadêmico já trabalhava em instituição financeira, no setor de contabilidade bancária. Sua graduação é em Ciências Contábeis e depois também concluiu licenciatura em matemática. Cursou e também concluiu dois MBA em *Bank* e em Controladoria. Com relação aos fatores que motivaram o ingresso no curso do qual evadiu, relatou que:

(...) sair da área de conforto. Fiz duas graduações, queria algo diferente. E por isso me ingressei no mestrado acadêmico. Fiz o processo seletivo e passei na primeira tentativa. Tinha um trabalho bem interessante para fazer sobre *hedge accounting*, e que estava praticamente finalizado.

Outro fator que também o motivou foi seguir a carreira acadêmica, já que “(...) o meu irmão é concursado do Estado como professor de matemática. Minha namorada também é professora e me dá a maior força para ingressar no meio acadêmico”. A diferenciação profissional no mercado de trabalho e o papel do mestrado na formação do caráter da pessoa também motivou o entrevistado a ingressar no curso.

(...) o mestrado ajuda no sentido de que a pessoa começa a correr atrás, desenvolve pesquisas e com isso acredito que ajuda bastante a formação da pessoa. E outra coisa também é o sonho mesmo. É o sonho você chegar lá na frente, ter uma banca, você conseguir cumprir um curso de mestrado. Ter o título de mestre. (...) Acho que esses seriam os principais motivos.

Dentre as dificuldades enfrentadas durante o curso, a primeira dificuldade relatada pelo entrevistado foi à falta de tempo em conciliar o curso com as atividades no Banco, pois estava numa fase em que o trabalho também estava exigindo bastante. A segunda dificuldade foi determinante para evasão do curso.

Estava terminando o trabalho para a qualificação, praticamente no último semestre, e foi identificado pela instituição, que estava faltando uma matéria obrigatória e somente foram me informar no final do curso. Depois que já tinha tido as orientações com o professor, feito tudo. No dia que fui para a qualificação, a instituição me informou que não podia qualificar.

Para o entrevistado, a primeira dificuldade também contribuiu para que a segunda determinasse a sua evasão do curso. Foi devido ao trabalho, o tempo foi passando e quando percebeu já estava com dois anos e meio de curso, e não tinha mais prazo para cursar a disciplina que faltava. Para o entrevistado, a instituição é excelente, “não tenho o que reclamar. O corpo docente do curso é sem comentários, os professores

são sensacionais.”. Quanto à organização da secretaria, “percebi certa falta de organização.”.

(...) Peguei a minha dissertação e quando fui levar para a qualificação, a secretária me passou a informação que estava faltando uma matéria. Não me avisaram que faltava essa matéria e também deixei passar, e por conta disso não consegui terminar o curso. A instituição não permite qualificar a dissertação sem ter concluído as disciplinas. Vejo que a questão de organização, planejamento, a secretaria do curso deixa a desejar. Comento sempre com meus colegas, que até hoje para se fazer matrícula no curso temos que usar um papel, uma folha, preencher à caneta. Estamos no século XXI e ainda lidamos com essas situações. A instituição é muito tradicional.

Foi perguntado ao entrevistado como o seu orientador lidou com essa suposta desorganização da secretaria do curso.

O meu orientador falou: poxa, complicado né?. Como que uma instituição renomada deixa acontecer esse tipo de problema?. Poxa [...], não sei nem o que dizer para você. Aí eu falei: não professor, eu vou esperar um pouco, dar um tempo que achar necessário, para que consiga me ingressar como novo estudante. E foi o que eu fiz.

Com relação às dificuldades enfrentadas no curso de mestrado, o entrevistado relata que percebeu o desafio que as disciplinas de estatística e da pesquisa quantitativa trazem para os estudantes. Entretanto essas disciplinas não representaram dificuldade para ele.

As disciplinas de estatística para mim não foi um problema, pois me dou bem com números. Por outro lado, eu acho que pela minha formação, pela própria questão de trabalhar com números no Banco, a parte da teoria contábil, eu sofri um pouco mais. Poderia ter evoluído mais nas disciplinas de teoria. Uma dificuldade que enfrentei foi a questão da pesquisa acadêmica, desenvolver artigos. Vejo que tenho a ideia, essas ideias são boas, mas na hora de escrever vejo que tenho uma dificuldade.

No mestrado, para o entrevistado, a relação entre professor e estudante mudou significativamente, visto que o aluno passa a ser o principal interessado.

Percebi que no mestrado é o estudante que tem que correr atrás. Muda um pouquinho a questão de o professor trazer tudo pronto para o estudante. No meu caso, tinha o professor como a pessoa que te ajudava mais, eu ficava solto. Com o mestrado, percebi que se ficasse solto, as dificuldades aumentavam. Entretanto, embora o estudante tenha que correr atrás do mestrado, acho que os professores deveriam incentivar. Senti falta desse incentivo por parte de alguns professores do curso.

Sobre o orientador “eu não tenho nem o que falar dele. Foi muito gente boa, procurou contribuir bastante sobre as questões do trabalho. Foi paciente, compreendeu os meus horários restritos de encontro”. “(...) O meu orientador foi dez, foi dez mesmo”. Com relação à coordenação e secretaria do curso o entrevistado relatou que a “(...) a secretaria é bem desorganizada. Vejo que na época faltou um pouquinho de boa vontade da coordenação do curso”. Para o entrevistado essa desorganização foi tão notória que quando retornou ao curso, a coordenação já havia sido trocada. Percebeu também que:

por se tratar de um curso de instituição privada, a questão da receita fala mais alto. Talvez, a coordenação procura deixar o estudante no curso mais tempo, pois como estava pagando, quanto mais tempo permanecer no curso, melhor é para a instituição, por conta da questão financeira. Eu acho que a antiga coordenação nessa parte realmente me prejudicou bastante. Por outro lado, os estudantes que são bolsistas no curso, que não era meu caso, o respaldo é mais rápido, talvez a secretaria dê mais assessoria, já que o interesse é fazer com que esse estudante termine o curso rápido.

Relativo ao relacionamento com os demais estudantes da sala, relata que

com os meus colegas, não tenho nem do que falar. Até hoje eu tenho uma amizade com eles realmente. A gente era bastante unidos, era bem unido mesmo. Às vezes a dúvida de um acabava se tornando a dúvida de todos, se ajudava. Quando um não poderia participar da aula, o pessoal passava. “Oh teve isso. Isso o professor passou. Agora você vai precisar ler esse artigo”. Fazer um artigo, fazer um exercício, realmente tinha muita contribuição. Muita mesmo. Realmente não tenho nem o que falar dos meus colegas na primeira vez que eu fiz o curso e acabei abandonando. Abandonando não, acabou expirando o prazo.

Finalmente, o entrevistado foi questionado se indicaria o curso de mestrado acadêmico para as pessoas e percebe-se que o curso mudou seu pensamento crítico e sua postura.

Eu indico para as pessoas o curso, pois considero fantástico fazer o mestrado. A questão de ser pesquisador, embora aqui no Brasil não se dê muito valor, eu vejo que as pessoas que pesquisam tem um pensamento diferente. (...) nossa, eu admiro bastante, admiro muito mesmo, acho que isso é muito legal.

(...) A pessoa que ingressa no mestrado, percebe-se a vontade do mesmo, de entrar na sala, expor as suas ideias, tem aquela arte do ensinamento. E acho que isso contribui bastante, mesmo para quem trabalha em empresa. Contribui na questão de você correr atrás das coisas, correr atrás de um conhecimento por si só, as vezes debater com outras pessoas, a forma como se apresentar, (...) eu acho que contribui bastante.

(...) Essa questão de correr atrás e pesquisar sobre determinada matéria, sobre determinado assunto e a forma também de escrever os e-mails no trabalho, muda bastante. A forma como você ensina, inclusive no próprio trabalho, a maneira que explica os funcionários que estão chegando à empresa. (...) Recomendo o mestrado sim, porque sem dúvida é uma experiência sem igual. Você passa a ter outra visão.

O entrevistado relata também que o retorno ao curso foi necessário, porque faltava pouco para concluí-lo. E como já havia dito “o curso de mestrado acadêmico (...) é um sonho, é um sonho ter esse título de mestre. Espero alcançá-lo.”.

4.6.3 Terceiro Relato (Entrevistado 3) – Mestrado Acadêmico

Também graduada em Ciências Contábeis, a entrevistada já era servidora pública, antes mesmo de ingressar no curso de mestrado acadêmico do qual evadiu. Os principais motivos que a levaram a ingressar no curso foram a progressão salarial, a vontade de aprofundar os conhecimentos na área e seguir a carreira acadêmica. A entrevistada cursou uma disciplina isolada antes do seu ingresso no curso. Depois de admitida cursou mais quatro disciplinas, permanecendo na instituição durante um ano. Dentre as dificuldades enfrentadas durante as disciplinas, enfatiza que “muita carga de trabalho e pouquíssimo tempo, muita informação e pouco tempo de assimilação, exigência de trabalhos perfeitos com pouco tempo de execução, resumo tudo isso em muita pressão.”.

(...) Dentre essas dificuldades, acredito que o fator que mais contribuiu para o meu desligamento foi a grande pressão exercida pelo curso. O volume de trabalho é inerente à modalidade do curso, não tem como fugir. Mas, demandava uma qualidade de trabalhos muito alta que com o tempo e com o volume que tínhamos, não tem condições. Isso me gerou muito estresse, porque não conseguia entregar um trabalho bom na avaliação dos professores.

(...) Como os trabalhos não eram de qualidade para os professores, os mesmos reclamavam durante as aulas, eram grossos, é a questão de “ego” que conhecemos e tem muito na academia. Mas eu não lidei bem com isso.

Conforme relata, a entrevistada nunca teve problemas durante a graduação e, inclusive, concluiu na mesma instituição que iniciou o curso de mestrado e com os mesmos professores, mas no mestrado foi muito difícil de lidar. “Talvez também seja pelo fato de cursá-lo em outra cidade e trabalhava, e com isso tinha pouco tempo, e como matriculei em quatro disciplinas, fiquei muito pressionada, e não consegui”.

Neste cenário, a entrevistada foi questionada com relação à bolsa de estudos e declarou que

(...) se tivesse o incentivo da bolsa, teria mais tempo e isso poderia ter gerado menos *stress*. Com certeza trabalhar e cursar o curso ao mesmo tempo dificultou consideravelmente. Mas isso não elimina o fato de que a academia é um ambiente extremamente hostil, de alta pressão e egos inflados.

Com relação ao orientador, avaliou que “meu orientador era maravilhoso. Super gentil e disponível. Não tive nenhum problema com ele, e inclusive em sua disciplina era um professor muito querido por todos.”. Entretanto, de modo geral a relação com a maioria dos professores no curso foi bem complicada. “Eram arrogantes e extremamente grossos com os estudantes. Tentava levar numa boa, mas era difícil, me sentia humilhada e coagida para fazer qualquer comentário em sala, ou até mesmo em ter um contato mais próximo com os professores”. Durante o mestrado,

(...) penso que conheci um pouco mais sobre mim, sobre o que eu realmente quero, sobre o que vale a pena, sobre o que estou disposta a passar, sobre o que aguento e não aguento em determinadas situações. Nas disciplinas que cursei também aprendi bastante dentro da minha área. Muita coisa mesmo. Sou grata em relação a isso.

(...) não sei se indicaria o curso de mestrado para alguém e inclusive tento me policiar quando me falam que irão fazer o curso de mestrado perto de mim (risos). Sempre falo: gente essa foi a minha experiência, não quer dizer que seja igual com você, mas o conselho que te dou é: não faça!.

(...) Não sei se voltaria a cursar o mestrado. Talvez, penso em voltar a cursar a modalidade de curso, mas em outro contexto e outra instituição e em outra área também. Mas somente se fizer sentido. No momento não faz nenhum sentido para mim.

4.6.4 Quarto Relato (Entrevistado 4) – Mestrado Acadêmico

O quarto entrevistado, é graduado em Direito e em Ciências Contábeis. No semestre seguinte à conclusão do seu segundo curso de graduação, iniciou o mestrado acadêmico em Contabilidade. Com relação à sua vida profissional o entrevistado relatou que ocorreu um processo interessante.

(...) quando entrei no mestrado (risos) trabalhava em um escritório de advocacia e também prestava consultoria naquela época. (...) fazia mais ou menos aquilo que eu faço hoje, com a diferença que hoje minha ênfase é mais financeira. Na época, era também financeira, mas o jurídico tinha um peso bastante relevante também.

Durante o mestrado eu mudei de profissão, entrei em uma empresa privada, no cargo de coordenador de planejamento tributário, então quer dizer, continuei trabalhando no campo de impostos. Assumindo uma ênfase mais

financeira, pelo fato do cargo estar no departamento financeiro. Isso ocorreu na metade do curso de mestrado.

O ingresso no curso de mestrado acadêmico, para o entrevistado se deu por duas necessidades, educação continuada e seguir a carreira acadêmica.

(...) Na educação continuada, eu queria continuar os estudos, e o mestrado foi a opção que ofereceu esse maior benefício, frente aos interesses que eu tinha. Com relação à carreira acadêmica, (...) na época que entrei no mestrado já dava aulas em cursos de extensão e não na graduação. E aí eu pensei: bom, às vezes eu posso aprofundar a experiência de dar aula e ao mesmo tempo buscar uma educação continuada fazendo o curso de mestrado. Então por isso que eu acabei optando pelo curso de mestrado acadêmico.

A opção pelo curso de Contabilidade foi basicamente porque trabalho na área. Então para mim o interessante seria continuar na minha área de conhecimento. Se eu mudasse para outra área de conhecimento, por exemplo, administração ou economia, que também tem relação com a minha atividade profissional, eu já estaria partindo de um conhecimento parcialmente novo e não de um conhecimento que já vinha construindo desde a graduação.

Com relação às informações do curso de mestrado e às dificuldades enfrentadas o entrevistado relata que ficou formalmente ligado ao curso por quase dois anos completos. Coursou todas as disciplinas obrigatórias e optativas e concluiu todos os créditos necessários das disciplinas. A sua saída se deu na fase de qualificação, quando estava preparando os materiais para poder se qualificar. A principal dificuldade foi o cumprimento dos prazos. “Os prazos são muito curtos e com isso acaba sendo bastante corrido, especialmente para quem concilia o curso com o trabalho”.

Para o entrevistado, uma dificuldade muito grande, pelo menos para ele, foi nas disciplinas quantitativas, “(...) pois tudo é bastante novo, o contato com a estatística de forma tão pesada foi algo desafiador.” Entretanto, esse desafio foi superado ao longo do curso, e as notas, em especial as das disciplinas quantitativas estavam satisfatórias.

Nas disciplinas de estatística, (...) percebi que para mim tudo era novo e olha que tinha acabado de sair da graduação. Tinha estudante na minha turma que fez graduação há muito tempo atrás. Então já estava longe da matemática fazia um bom tempo. Para mim foi difícil, complicado, mas não foi o fator determinante para desligar do curso de mestrado.

Outra dificuldade relatada foi à necessidade de mudança de residência durante o curso e com isso, o deslocamento até a instituição variava entre 40 e 90 minutos, dependendo de como estava o trânsito. A locomoção para o trabalho foi outra dificuldade enfrentada, já que o percurso até o local de trabalho era ainda maior que o percurso da sua residência até a instituição. Para o entrevistado “nesses percursos residência, instituição e trabalho, as horas gastas acabavam afetando a produtividade do curso”. Todas essas dificuldades contribuíram para que o entrevistado evadisse do curso, entretanto não foram esses os fatores determinantes, segundo seu relato.

(...) A minha vida no mestrado estava tranquila, estava conseguindo levar à frente as disciplinas, consegui concluir todos os créditos. A pesquisa já estava bem fundamentada no meu ponto de vista. O tema, metodologia e bibliografia já estavam definidos e levantados. O fator determinante foi um problema familiar, no meu caso.

Meu pai no início do curso começou a desenvolver um câncer de próstata. E assim que finalizei os créditos, veio a falecer. Minha mãe já tinha falecido quando eu tinha doze anos de idade. Então, quer dizer, eu tinha somente meu pai na vida, porque também não tenho irmãos. Esse acontecimento parou a minha vida, (...) acabei sofrendo muito. Parei o mestrado, interrompi a minha vida profissional para poder lidar com as questões de inventário.

(...) Com esse acontecimento as “minhas horas estouraram”. Então quer dizer, eu poderia ter continuado levando o curso mesmo morando longe. Mas quando entrou o processo de inventário, aí realmente aquele restinho de hora que eu ia conseguir usar para poder trabalhar no mestrado se esvaiu. (...) Então eu não tinha mais como desempenhar. E aí, quer dizer, são os fatores que contribuíram.

Com isso, outro fator que veio a contribuir, naturalmente, foi o emocional, relata.

(...) para cursar o mestrado você já tem que estar com o emocional bom (risos). Sou uma pessoa pouco ansiosa. Graças a Deus eu não sofro tanto assim. (...) Quando você é pouco ansioso, como é o meu caso, o problema é outro, visto que eu perco o foco das coisas. Se algo me perturba, eu consigo desfocar daquilo. Isso é um problema, já que acabo tendo a possibilidade de focar em várias coisas ao mesmo tempo. E quando você foca em tudo ao mesmo tempo, na verdade, não está focando em nada (risos).

(...) No final das contas, você tem um emocional envolvido no sentido de que aquilo muda a sua vida, mas ao mesmo tempo, você acaba tendo que lidar com tantas coisas, que eu não conseguia focar em minha pesquisa, mesmo sendo o que deveria ter focado com mais afinco naquele momento. Percebo que comecei a não progredir mais com a pesquisa, não ter tempo de sentar, escrever e estudar aquilo que eu precisava estudar. (...) Não consegui ter esse tempo e esse foco, realmente não consegui.

De acordo com o entrevistado, o seu orientador soube do falecimento de seu pai e acompanhou de perto. As reuniões continuaram a ser marcadas periodicamente, e

quando chegava a hora de prestar contas do que o entrevistado tinha feito, havia uma explicação de todas as dificuldades, e por meio dessas desculpas, a pesquisa parou de ser desenvolvida e a relação com o orientador foi esfriando. Até que chegou um momento em que o seu orientador não entrava mais em contato e vice versa. Neste ritmo, “nem cheguei a trancar o mestrado, fui desligado por ter perdido a qualificação”, relata.

(...) A coordenação do curso não tomou a iniciativa de prorrogação do prazo e eu também não tomei essa iniciativa. Na minha cabeça essa solicitação caberia mais a mim do que à coordenação ou ao orientador. Não me eximo dessa responsabilidade. O ponto é que eu não tinha, naquela época, condições para poder prever em quanto tempo conseguiria arrumar a minha vida. (...) Não conseguiria me comprometer com um prazo mais extenso sem saber se poderia cumprir esse prazo. Então eu simplesmente abortei o meu projeto do mestrado até eu conseguir consertar a minha vida.

Mesmo em meio a tantos desafios, a relação com o orientador, professores e demais estudantes da turma não foram dificuldades para entrevistado. “Gostava bastante do meu orientador, sempre foi uma pessoa muito honesta do ponto de vista de produção acadêmica”, relata. Com relação aos demais estudantes da turma, “não tenho o que reclamar. Meus colegas, coitados (risos). Estávamos no mesmo barco. Então existia meio que aquela cumplicidade”. E os professores “exigiam bastante, faziam o papel deles, mas sempre foram pessoas ótimas. Pessoalmente, nenhum deles foi responsável pela minha saída no curso”, relata. Em relação à bolsa de estudos o entrevistado contou que

(...) graças a Deus não fui bolsista, eu pagava as mensalidades todos os meses. Estaria tirando a bolsa de outra pessoa e também não conseguiria dar conta do curso e com isso teria que devolver as mensalidades, etc. (...) Para mim isso pesaria muito do ponto de vista moral.

Passados esses desafios do mestrado e as formalidades que vieram após o falecimento de seu pai, atualmente o entrevistado mudou-se para um local mais próximo da cidade e até mesmo da instituição. Do ponto de vista profissional, agora com a sua própria empresa, a flexibilidade aumentou e as pendências da época do curso finalizaram. Com isso, acredita que em breve retornará ao curso de mestrado.

(...) Penso futuramente em cursar um mestrado em econometria. Porque com o curso, acredito que desenvolveria melhor aquela parte quantitativa que precisava. [Entrevistador: Você parece gostar de estatística (risos)]. Gosto sim. Criei esse gosto no mestrado, então é culpa do mestrado (risos). Preciso decidir o que quero daqui para frente. Mas o curso foi uma fase legal da minha vida, corrida e sofrida mais foi legal. E eu quero realmente chegar a poder

concluir esse ciclo. Mas como a minha única alternativa é começar do zero, então eu posso começar onde eu quiser.

Finalmente, foi questionado ao entrevistado se indicaria essa modalidade de curso para outras pessoas. Em meio a pergunta o “Entrevistado 4” explica que apesar de ser um momento difícil na formação de uma pessoa, o mestrado é indicado para qualquer pessoa que quer levar os estudos a sério.

A minha experiência com o mestrado me ajudou a amadurecer, inclusive no âmbito profissional. Acredito que o título de mestre é bastante importante, não só para a questão do conhecimento para a sua área, mas para a sociedade como um todo. Poder conhecer como funciona essa dinâmica de periódicos, de produção do conhecimento científico é fantástico. Por outro lado, não vejo que o curso seja para todos, mas para pessoas que tem focos diferentes na vida. Recomendo sim a experiência do mestrado, mesmo sendo sofrido (risos).

4.6.5 Quinto Relato (Entrevistado 5) – Mestrado Profissional

Este relato é de um estudante que evadiu do curso de mestrado profissional em Contabilidade. Sua graduação é em análises de sistemas, e antes de ingressar no mestrado, cursou pós-graduação *lato sensu* em administração.

Aparentemente a escolha do curso em Contabilidade parece estranha. (...) mas como trabalho com sistemas contábeis, principalmente na área de consolidação tributária, então acabei me interessando pela área e comecei a estudar processos contábeis. Nisso, surgiu a oportunidade de fazer o mestrado profissional. (...) Atualmente trabalho na mesma empresa de sistemas contábeis.

Para o entrevistado, o principal motivo que o levou a ingressar no curso, além do seu trabalho em sistemas contábeis, foi o interesse pela área acadêmica, inclusive por lecionar em algum momento. “Venho de um curso de pós-graduação *lato sensu* e acabei familiarizando com a área acadêmica”. Neste momento, o entrevistado foi questionado sobre as diferenças entre o curso *lato sensu* e o *stricto sensu*, relatando:

(...) eu acabei me incomodando um pouco com o nível da pós-graduação *lato sensu*, achei muito leve, pouca profundidade, muito superficial e eu queria trabalhar algo com maior profundidade. E entendia que o mestrado poderia me dar essa oportunidade, surgindo assim o meu interesse de fazer o mestrado.

(...) Entretanto não queria fazer um mestrado acadêmico, então optei pelo profissional, que tinha alguns cursos bem interessantes também. A grade era muito interessante e eu acabei optando pelo curso na época.

(...) O curso *stricto sensu* não foi o que esperava. A grade era muito menor em relação ao número de matérias e o tipo de trabalho que se esperava foi muito diferente. Leituras técnicas, e que, inclusive, algumas eram contraditórias entre si. (...) Não era somente focado na prática, quanto era o *lato sensu*, em que tinha que basicamente aprender a fazer as coisas como elas são. Então, isso me incomodou um pouco.

Para o entrevistado, a diferença entre o curso *lato sensu* e o *stricto sensu* foi uma dificuldade enfrentada. “A busca e o entendimento de “*papers*” que é algo que não se estuda tanto no ensino do Brasil, não é uma coisa que temos o costume de fazer, quando você estuda. Estudei a vida inteira em escola pública”. Iniciar um curso *stricto sensu* sem ter vivência do método científico foi um susto para o estudante, e seu maior aprendizado.

Tive muitas aulas de análise quantitativa, análise qualitativa, são disciplinas que na faculdade você passa, tem um “cheiro muito superficial”, não é efetivamente uma coisa aprofundada. A estatística, como vim de um curso de Tecnologia, estava presente. Mas era muito superficial e voltada para o trabalho dentro da Tecnologia. (...) No mestrado, a estatística foi mais complicada porque eram métodos que eu não estava habituado. Eu conheço a estatística do ponto de vista dos modelos mais simples, numéricos e quando se chega nesta modalidade de curso a coisa fica um pouco mais complicada. Então nesse ponto eu acho que tive um pouco mais de dificuldade, mas longe de ser algo que me prejudicou ao longo do curso.

Dentre essas dificuldades relatadas pelo entrevistado, nenhuma delas levou ao abandono do curso. Na fase das disciplinas, mesmo com as dificuldades o entrevistado declara que fez todos os créditos, tanto as disciplinas obrigatórias quanto as optativas. Na fase da dissertação, confessa que já havia passado pelas dificuldades da pesquisa acadêmica, mesmo porque durante as disciplinas desenvolveu outra pesquisa com dois professores do curso, e inclusive trabalhou bastante com seu tema de dissertação chegando à qualificação. Os fatores que provocaram o abandono ocorreram em função de dois momentos.

No primeiro momento tive problemas de saúde. Passei por uma crise depressiva muito forte durante o processo do mestrado. Isso quando eu tinha feito todos os meus créditos, já estava trabalhando e minha dissertação qualificada.

(...) Mas eu não consegui terminar a pesquisa, porque quando foi para desenvolver os resultados depois de qualificada, eu não tinha mais forças, enfim (pequena pausa). Estava passando por um processo complicado e isso me levou a querer parar, não abandonar, mas dar um tempo. Então pensei: no próximo semestre melhor, volto e termino.

(...) Mas no semestre seguinte eu acabei tendo que ir para fora do Brasil para trabalhar, e passei um ano fora do país. Com isso acabei, também, não conseguindo desenvolver o meu trabalho. Quando eu, finalmente, poderia

voltar, meu prazo já havia acabado. (...) Ao todo cursei um ano e meio do mestrado profissional.

Para o entrevistado, havia o interesse em finalizar o curso, mas naquele momento estava no meio de uma crise, e não podia continuar. Neste cenário, a sua carreira acabou tomando um espaço que antes não estava sendo exigido, e com isso teve que ir para outro país. “Foram esses dois momentos que acabaram me impedindo de terminar o curso, apesar da vontade de ter continuado, ter entregue, era somente aplicar. Mas infelizmente, não foi possível”. Com relação à concessão de bolsas, como a instituição é privada, o estudante não teria interesse, mesmo porque trabalhava à época. Em se tratando do processo seletivo de ingresso no curso de mestrado profissional o entrevistado declara que considerou bastante fácil. Relata que o processo de uma instituição privada para uma pública é bem diferente. A prova era bem focada em conhecimentos prévios de contabilidade, e não teve dificuldades. Como o estudante tem certificado internacional de proficiência em inglês, foi dispensado da prova de idiomas. “Por fim, a entrevista com o coordenador e alguns professores também foram tranquilas, o processo seletivo foi bem tranquilo”, relata.

O relacionamento com os demais estudantes da turma afetou positivamente o desenvolvimento do curso.

Admirava os meus colegas, eram pessoas que no contexto profissional, estavam em posições e conhecimentos muito interessantes, para mim no caso, como tinha 32 anos, perto dos demais, era jovem. A média da faixa etária da minha turma era 45 anos, mas tinha pessoas de até 60 anos no curso.

Para mim, particularmente, foi muito interessante o convívio com os colegas da turma, o aprendizado com eles foi algo que me afetou positivamente, na verdade, para que eu quisesse continuar.

(...) Acho que essa ruptura com meus colegas me desmotivou um pouco. Era você e o seu orientador. E isso me desmotivou um pouco mais, ter um formato de um curso assim, não é?. Mas eu acho que a questão do meu problema de saúde, psicológico, também pesou muito, talvez se fosse com mais motivação eu tivesse continuado.

Nos últimos momentos da entrevista, foi questionado se ele voltaria ao curso e o indicaria para outras pessoas. O entrevistado indicou que

(...) Tenho vontade de retornar ao curso, mas no momento em que sentir mais [melhor] para fazer. Continuo o meu processo de tratamento e espero em algum momento ter a disposição para fazer isso. Mas é uma coisa que eu quero e que eu pretendo fazer de novo e recomendaria com certeza. Eu acho

que em relação aos cursos de pós-graduação que eu já fiz com certeza o mestrado foi o mais interessante e eu sinto que o curso que mais me evoluiu. É longo, muito mais avançado, em relação a um curso de pós-graduação *lato sensu*.

4.6.6 Sexto Relato (Entrevistado 6) – Mestrado Profissional

Este relato é de um profissional que já trabalhou em escritório de Contabilidade, foi auditor e atualmente trabalha em instituição financeira. No banco, passou pelo setor de riscos e atualmente se encontra no setor financeiro atendendo às fiscalizações de órgãos públicos do país. “Hoje estou em uma área em atendimento à fiscalização [de órgãos públicos] e recebemos intimações contra o banco, e com isso apresento as documentações e esclarecimentos solicitados”. É graduado em Ciências Contábeis pela mesma instituição na qual iniciou o curso de mestrado profissional do qual evadiu. Para o entrevistado o ingresso no mestrado iniciou porque

(...) eu tenho vontade de lecionar, gosto do pensamento científico. Entender o que as teorias abordam acerca da realidade, porque a teoria serve para isso, para explicar os fenômenos da natureza. Esse jargão que às vezes as pessoas usam: “na teoria é uma coisa e na prática é outra” é um senso comum. A teoria não serve para isso, serve para explicar como as coisas funcionam. Eu tenho muita vontade de dar aula, mas é um pensamento mais de bem estar social, uma questão de filosofia de vida.

Além da vontade de lecionar, outro fator que motivou o ingresso no curso foi o desenvolvimento da auto crítica para a resolução de problemas. O entrevistado explica as diferenças do curso *lato sensu* para o *stricto sensu* para justificar

Quando pensamos em uma pós-graduação *lato sensu*, a mesma é parecida com a graduação, é instrumental, receita de bolos. Agora quando se trata de um mestrado, é mais filosófico.

Quando questionado se teria cursado uma pós-graduação *lato sensu* relatou.

Não, nem quis. Já conhecia, sei como funciona. Eu tive uma boa formação, e olhava o material de alguns amigos que cursava e falava: poxa, mas todo esse conteúdo eu aprendi na graduação, vou pagar de novo para fazer isso? Não faz sentido, parece que o cara vai pagar para fazer uma pós, porque a graduação dele foi uma porcaria. Ficar fazendo exercício, aqueles mecanismos da graduação, débito e crédito. (...) Não me interessou, porque vivemos em uma era de inovações em que o profissional tem que ser um cara da decisão. Tem que “bater no peito” e resolver o problema, ou dar direcionamento para aquilo que o pessoal fica ali no meio do caminho. Então o mestrado, tem uma questão mais filosófica de pensamento, então eu acho que te exercita muito mais a criticidade.

O entrevistado relata que as coisas tem que ser de forma natural. “Acho que o Brasil tem que ser um lugar onde todos tem que ter oportunidades. Se o cara não quer estudar, tudo bem”. Entretanto, aqueles que querem estudar, que tenham também um bom professor e um bom ensinamento, completa. Quanto à escolha da modalidade do curso (acadêmico ou profissional) o entrevistado respondeu que

(...) Busquei o profissional, por meio de uma pesquisa de campo que realizei conversando com algumas pessoas. Em tese, a modalidade acadêmica está sumindo no mercado de trabalho, o profissional é mais reconhecido. O acadêmico tem uma fama, e um velho jargão: “o cara é muito teórico, o cara se debruça muito nas teorias que já existem”. O mestre acadêmico não busca praticidade das teorias para a resolução de problemas. Nos mestrados profissionais que consultei e que têm no mercado, as dissertações que li, percebi que o foco era sempre de aplicar determinada teoria em uma determinada empresa.

O entrevistado foi atrás do mestrado profissional, justamente para desenvolver um pensamento mais científico. “Ter um pensamento mais crítico, ser mais cético no que for fazer, ter contexto entre as coisas”.

(...) Trabalho em um banco que são várias áreas e tudo muito segmentado. Então para se ter uma visão do todo, dos riscos, de gestão financeira, operacional e tal, é mais difícil desenvolver isso. Então você tem que sair um pouco desse segmento e procurar essa clareza de outra forma.

Para o entrevistado, as disciplinas do curso de mestrado acadêmico geralmente são oferecidas no período da tarde ou integral, e isso dificulta conciliar com o trabalho. As dificuldades enfrentadas durante o período de um ano e quatro meses em que ficou no curso foram relatadas.

(...) As dificuldades são enormes. Você se isola bastante dos seus amigos, da família, porque o tempo que você tem, tirando o trabalho, você está estudando. Então, você chega em casa e vai ler, já chega cansado das aulas, tem que preparar um monte de apresentação e escrever artigos.

Essa questão social pega bastante no psicológico. Não sei se em outro país é assim, mas no Brasil, quando as pessoas sabem que você está fazendo o mestrado, você vira um alienígena. “Ah, o cara é um estranho”. Você segue um peso e psicologicamente isso faz mal. Começamos a ser questionados de uma forma mais dura, porque uma coisa é ser uma pessoa normal e não saber, outra coisa é um mestrando ou mestre e não saber. As pessoas respondem: que isso, você tem esse título de mestre e não sabe?. Eu acho que pesa muito.

Em se tratando dos professores o entrevistado relata que cobram muito e “pegam muito pesado. Como os docentes que lecionam nesta modalidade de curso “são acadêmicos de 30 anos ou mais”, o entrevistado percebe que “a vida deles é estudar

a ciência e esquecem ou não entendem que os estudantes tem uma rotina de trabalho e que também há uma cobrança muito forte.” Relata ainda que queria se dedicar ao mestrado, mas é impossível deixar o trabalho de lado e focar apenas no curso. Os professores também, “querem uma perfeição, uma dedicação, que foge do nosso alcance e cria uma frustração muito grande”. A parte psicológica também foi um ponto destacado.

(...) Acho que essa parte psicológica pesa muito, porque isolamos do mundo para estudar, somos extremamente cobrados em todos os ambientes que estamos inseridos. No meu caso exclusivo, e acredito que de mais algumas pessoas, o seu chefe acha que você está fazendo mestrado para sair da empresa, e com isso não entendem ou fingem que entendem (“ah tudo bem”), mas depois te cobram o dobro.

Percebo que o mestrado te dá aquela questão do *status*, muito legal, você chega, se apresenta, causa aquele impacto. Entretanto você também paga um preço muito alto por isso. São umas das partes ruins que eu vejo dessa questão psicológica, da carga de *stress*.

A cobrança é muito forte. Não sei até que ponto isso é saudável, até que ponto isso desenvolve a pessoa, não sei também se faz parte do mestrado (risos). É, parece um exame de faixa preta jiu-jitsu! O negócio é para sangrar (risos).

Como era casado durante o curso, o entrevistado foi questionado se as rotinas do curso afetaram o seu relacionamento com sua esposa. O entrevistado 6 relatou que sempre conversou com a esposa sobre as dificuldades durante a realização do curso, e ela compreendia e acompanhava, mas de fato impactou bastante na rotina e no relacionamento. “Tenho uma família grande e como consequência muitos compromissos familiares e o curso te afasta um pouco. Percebia que minha esposa se sentia mal, acredito que pensava: poxa, era para ele estar aqui comigo”.

A pessoa que vai se dedicar ao mestrado sofre bastante. Dos meus colegas da sala, acho que éramos 14 pessoas. Dois ou três eram casados e os demais nem namoravam. Geralmente o parceiro, por mais que fala que entende, a rotina impacta muito, e acaba atrapalhando ou terminando o relacionamento.

Tem que ter um jogo de cintura, pois no mestrado a abstração é muito grande. Então você lê muito, a sua cabeça fica um pouco distante, focada no estudo. Você vai a algum lugar e fica pensando nas coisas. A sua forma de ver, de criticar, de discursar mudam. As pessoas ao nosso redor tem uma opinião em cima de coisas que não são embasadas. Isso te torna um pouco antissocial.

(...) Vivemos em uma era de rede sociais, de *internet*, e que as fontes de informações são péssimas. Então, (“ah eu vi essa informação na *internet*”), (“mas você viu o que?”) não é de uma paginação e nem de um artigo, você

leu uma coisa, ler não significa que é verdade, ler não significa que o fato é aquilo.

A falta de flexibilidade no mestrado é absurda, falta um pouco de bom senso, relata. Neste momento o entrevistado foi questionado se ficou doente ou deprimido durante o curso.

(...) Olha, diagnosticamente não posso falar porque não passei em um psicólogo, mas o sentimento foi de um pouco de depressão sim. A tristeza vem de uma forma bem violenta assim. Você tem que ter uma autoconfiança, porque as discussões dentro da sala de aula são muito fortes e calorosas. Dentro de um nível de educação as aulas te afetam bastante. E olha que já trabalhava em instituição financeira que é um ambiente extremamente agressivo.

Com relação ao desenvolvimento do curso, o entrevistado cursou todas as matérias, e começou a desenvolver a dissertação, foi quando iniciou a sua relação com o orientador, declara.

Meu orientador é um professor renomado, essas pessoas das antigas. Não fui eu que escolhi meu orientador, a instituição o escolheu para mim. Era uma pessoa muito difícil, porque eu escrevia e ele simplesmente não lia. Ia conversar com ele, e me fala que não estava bom, que tinha que fazer tal coisa, não era claro no que falava, me mandava ler um monte de coisa, enfim escrevia e meu orientador não aceitava. (...) Percebia que nem lia o trabalho, nem queria ver o trabalho. Parecia que meu orientador fugia do negócio.

(...) As pessoas já tinham me falado, você está ferrado. Aquele estímulo positivo não aconteceu. (...) Mesmo assim, “apertei o freio de mão no trabalho, para tentar ir bem ao mestrado, mas chegou uma hora que meu chefe falou: (...) você está aqui ou não está?”

Tive que voltar a me dedicar ao banco, e com esse tipo de orientador que me “batia de graça e era muito difícil” me desliguei do curso. (...) Depois de um tempo tive a notícia que esse professor foi desligado do curso devido a várias reclamações, mas acho que a instituição demorou demais para tomar essa medida.

Em meio a todas essas dificuldades o entrevistado expôs que

Estava me esforçando, meu orientador me deixou na mão, percebi que estava me isolando da minha família, que é muito importante para mim. Estava sendo, me tornei um cara muito isolado, muito mal humorado. Sabe aquela sensação de: poxa, não estou vivendo?. Isso tudo me pegou bastante, “porque eu estou fazendo isso?” (...) mas irei retornar (risos), não vou fugir do mestrado não.

Para o entrevistado, para que as coisas sejam bem desenvolvidas, é necessário deixar o trabalho e se dedicar somente aos estudos. “Trabalhar e cursar essa modalidade de curso ao mesmo tempo é ruim. O nível de *stress* é muito alto. Depois

de finalizar o curso sem trabalho e seguir a carreira acadêmica, não sei se conseguiria seguir em frente”, relata.

O mercado de professores percebo que é “meio nebuloso”. Vejo vagas de professores, não vejo as pessoas procurando isso, ou quando perguntamos para algum professor a respeito, nunca nos explica direito. “Ah, eu trabalho, sou horista; ah, sou contratado”, nunca é claro. Não sei se os professores não gostam de falar, porque para entrar neste mercado tem que ter mais contato e isso foi me desanimando. Me questionei, qual é a função do mestrado?. Entrei com um objetivo e parece que não consegui alcançá-lo. Sentia-me mal.

Para o entrevistado, em meio a esses questionamentos, as atividades no banco eram mais pragmáticas, ou seja, “queira ou não queira, o banco é trabalhar, você está lá para dar resultado, deu resultado recebe o dinheiro, o seu bônus. E no ano que vem tem que fazer duas vezes melhor, é mais pragmático”. Por outro lado, no mestrado “é tudo muito subjetivo, nebuloso para mim, coloquei na balança e percebi que era somente uma pessoa, vou seguir o banco e quem sabe depois eu retorno ao curso, esse foi o principal fator”, relata. Com relação à indicação do curso para outras pessoas, o entrevistado expõe que indicaria, e que retornar.

Eu sou o maior incentivador, as pessoas perguntam, falo as dificuldades, não é pós-graduação *lato sensu* não. Não é graduação que querendo ou não o estudante consegue dar uma lida nos slides, faz uma prova “meia boca” e é aprovado. No mestrado “o pau come”, o professor te dá umas cacetadas, os demais estudantes também, a leitura é pesada e muito chata, muita teoria que você não conhece, nunca ouviu falar e tudo o que você fala tem que ter referência, mas eu indico sim.

(...) foi muito profundo. Parece meio bizarro, mas para algo ser bem feito, tem que ser bem estruturado e demora um pouco. A cultura do mercado de extinção financeira, mercado de capitais, é querer as coisas muito rápidas. E quando queremos algo bem feito, demora um pouco mais, existe uma análise, tem que tomar cuidado com os “elefantes brancos”, tem que ouvir mais as pessoas que são envolvidas naquele processo.

O mestrado me fez entender que não é um fator que determina se vai dar certo ou não, são vários. Um conjunto de variáveis. O curso trouxe essa criticidade para mim. As coisas devem ser feitas com um pouco mais de calma, com discernimento, calma! Tem que respirar, fazer aquela imersão, revisar, pedir para outras pessoas olharem, discutir com outras pessoas, tem que ter isso para confirmar o que está fazendo, ou até mesmo saber que está tudo errado.

(...) Uma coisa que é muito legal no mestrado é a forma de comunicar. Percebi que me tornei uma pessoa um pouco mais clara, falo com mais calma, procuro ouvir mais, procuro perguntar: “entendeu, entendeu mesmo?”. É aquele tato que às vezes falamos alguma coisa e a pessoa não entendeu, e fala que entendeu, mas verdade não entendeu nada.

(....) Então é algo bem profundo, mudou bastante a minha cabeça sobre discutir algo.

4.6.7 Sétimo Relato (Entrevistado 7) – Doutorado

Neste relato de evasão do curso de doutorado em Contabilidade, o entrevistado é graduado em Ciências Contábeis, e após a conclusão da graduação, cursou duas pós-graduações *lato sensu*, MBA em Contabilidade Tributária e Controladoria e Finanças. Seu mestrado foi na modalidade profissional em Administração. Em relação ao curso de doutorado do qual evadiu, o entrevistado passou no primeiro processo seletivo da primeira turma de doutorado em Contabilidade da instituição, e já lecionava em outra instituição.

Para o entrevistado, a continuidade da área acadêmica, a docência e a necessidade de atualizar foram os motivos que o levaram a ingressar no curso de doutorado. As dificuldades enfrentadas foram basicamente três, relata. A primeira foi a distância, que fez com que o entrevistado, viajasse todas as semanas cerca de 500 quilômetros. Outra dificuldade foi à falta de domínio no idioma inglês, o que dificultou bastante ler os materiais internacionais, e, por último a quantidade de leitura, já que a exigência do curso estava alta por parte dos docentes. Mesmo com essas exigências, o entrevistado relata que “(...) meu relacionamento com os professores foi ótimo, tive excelentes professores. Os demais estudantes da turma também foram excelentes, a turma é sensacional. Aprendi muito naquele curso”. Outra dificuldade relatada foi “o relacionamento com o orientador que não foi boa, percebia que não queria orientá-lo devido a grande carga de trabalho que o orientador tinha naquele momento.”. Antes de iniciar o doutorado,

(...) passei em um concurso, entretanto fui convocado depois de iniciar o curso de doutorado. Depois desse momento ficou impossível conciliar os horários, pois, teria que estar na instituição pelo menos duas vezes na semana, o que não foi possível conciliar com minha nova atividade.

Neste momento o entrevistado foi questionado se percebeu alguma diferença entre o curso de mestrado e o de doutorado que estava cursando, e relatou.

(...) Muitas diferenças. Para pontuar nas disciplinas tinha que publicar artigos, dedicar a pesquisa acadêmica e de maneira bem pesada. Como o meu mestrado foi profissional e em uma instituição particular, percebi que o perfil de estudantes das instituições públicas são outros. O foco é diferente. No curso de doutorado, a preocupação estava na formação, à base teórica, os conceitos, a qualidade dos autores que se lê. Esses focos no mestrado

profissional não tiveram, o foco maior era com o resultado sem preocupar tanto como foi feito.

O curso de doutorado “dependendo do perfil indicaria. Entretanto caso deseje buscar atualização profissional indico cursar no exterior, é um diferencial”, relata. Para o “entrevistado 7” tanto o mestrado que concluiu quanto a experiência durante o doutorado, foram transformadoras

Me mudou demais, aprendi muito, passei a pensar diferente, valorizar os fundamentos, fazer uma boa pesquisa, passei a dar valor e fazer as coisas com qualidade. Em tudo que faço, depois dessas experiências, tento planejar antes de iniciar, dou mais valor em planejar do que em executar.

4.6.8 Oitavo Relato (Entrevistado 8) – Doutorado

O oitavo relato, também no curso de doutorado em Contabilidade, é do “entrevistado 8”, graduado em Ciências Contábeis e mestre em Administração e Controladoria na mesma instituição que graduou. Com o título de mestre, passou a lecionar em uma escola particular no período noturno e durante o dia é servidor público no cargo de técnico administrativo de um órgão fiscalizador do país. O entrevistado relata que com o término do mestrado, surgiu a oportunidade de realizar o curso de doutorado em Contabilidade na primeira turma da instituição em uma cidade vizinha. “(...) Surgiu à possibilidade de entrar na primeira turma de doutorado de uma instituição, aceitei o convite, elaborei o projeto e fui aprovado no processo seletivo”. O ingresso no curso de doutorado em Contabilidade se deu por alguns motivos.

(...) Sempre gostei de estudar. Quando eu terminei a graduação e morava no interior, nem pensava em fazer mestrado. Comecei fazendo uma especialização, de imediato. Quando ingressei na especialização, comecei a lecionar no interior mesmo onde morava. Peguei gosto pelo ensino e pela carreira acadêmica e vendo que poderia ter essa possibilidade fazendo o mestrado e o doutorado, melhorando ainda mais o conhecimento e também a remuneração. Fiz o mestrado, na cidade próxima mesmo e depois passei no processo seletivo do doutorado em outra cidade.

As dificuldades enfrentadas no curso de doutorado apareceram bem no início do curso, relata. Uma delas foi a distância do curso, já que trabalhava e morava em outra cidade.

(...) Uma vez por mês o doutorado tinha aulas uma semana em cada mês. Todo mês tinha que viajar. Saía da minha cidade na quinta-feira à noite e retornava na sexta-feira à noite. Um pouquinho cansativo, pois eram aulas

manhã e tarde. Mesmo sendo três disciplinas por semestre, como tinha acabado de terminar o mestrado, acredito que o cansaço foi acumulando.

Entretanto, foi no segundo semestre que ocorreram dois fatos que fizeram o “entrevistado 8” desistir do curso de doutorado na outra cidade. O primeiro foi a abertura da primeira turma de doutorado na instituição que cursou o mestrado. O entrevistado relata que fez o processo seletivo nesta primeira turma e foi aprovado. No mesmo dia que saiu o resultado, algo inusitado aconteceu, relatou.

(...) No mesmo dia que saiu o resultado, o ônibus que vinha da cidade que estava cursando o doutorado foi assaltado. O resultado saiu no período da manhã e à noite fui assaltado em um ônibus que foi sequestrado.

Caso não tivesse ocorrido esse fato, o entrevistado confessou que

(...) não iria desistir, gostei muito de cursar o doutorado em outra cidade, até porque fazer o mestrado e o doutorado na mesma instituição, com os mesmos professores, as mesmas disciplinas, os conhecimentos seriam os mesmos. Eu queria continuar estudando na outra cidade.

Lembro que quando saiu o resultado naquela manhã, meu orientador brincou comigo dizendo: vai me abandonar, né?, e acabei falando que não iria abandoná-lo. Mas depois que ocorreu o assalto, cheguei em casa já de manhã, sem nada, tinham levado tudo. Inclusive o computador com os materiais de todas as disciplinas. Neste instante eu parei e pensei: não! Foi um sinal! Eu sou muito religioso, confesso. Foi um sinal, não há possibilidades de ficar indo e voltando durante quatro anos. (...) E decidi abandonar o curso.

Com relação às diferenças entre o curso de mestrado e o curso de doutorado, o entrevistado declara que percebeu duas diferenças básicas. A primeira, que no mestrado tudo era mais difícil. Como geralmente o estudante sai da graduação ou da especialização e ingressa no curso, o ritmo dessas modalidades é diferente. “É uma novidade, na primeira semana do mestrado achei que não iria aguentar e que iria abandonar”. A segunda diferença é a pressão por trabalhos. Na graduação, o estudante não está acostumado com tantos trabalhos como no mestrado. Além de desenvolver vários artigos acadêmicos consideráveis. Isso também é um desafio enfrentado pelos estudantes no mestrado. Entretanto,

no doutorado, como a pessoa é mais madura, acaba que já conhece o ritmo, os professores, as disciplinas e com isso acaba tendo certa facilidade em aguentar a pressão. Acaba que acostumamos com tudo isso.

Outro problema que os estudantes enfrentam no início do curso de mestrado é com relação às disciplinas quantitativas. “Como o meu orientador era professor da

disciplina de métodos quantitativos, não tive muita escolha, peguei o livro e aprendi”. Um grande detalhe entre o curso de graduação e o de mestrado foi

na graduação meu trabalho de conclusão de curso foi por meio de pesquisa qualitativa e quando cheguei ao curso de mestrado meu orientador me informou que trabalhava somente com métodos quantitativos, trabalho com finanças e você vai trabalhar com finanças. Ponto! Eu não tive muita escolha. Trabalhei com um método que não era acostumado e com uma disciplina que não gostava na área de finanças.

Mesmo assim o entrevistado persistiu com a pesquisa quantitativa, e aprendeu.

No mestrado, inicialmente lidar com esses novos métodos foi complicado. Depois que aprendi finanças, aprendi métodos quantitativos, acabei gostando. E também aprendi a ter um bom relacionamento com o meu orientador.

No doutorado, meu orientador foi um economista, e isso novamente fugiu totalmente daquilo que tinha planejado, bem mais pragmático, bem mais direto nas coisas.

Para o entrevistado, o seu retorno para a instituição na qual concluiu o mestrado foi muito bom. “E como já tinha uma relação boa com meu orientador desde o curso de mestrado, acabou que mantivemos essa relação no doutorado. Não teve muitos empecilhos”. Com relação às mudanças da graduação até o curso de doutorado que o respondente cursa atualmente, relatou que

Hoje eu sou professor. Profissionalmente me ajudou muito, principalmente o mestrado. Porque foi por meio do título de mestre que consegui passar no concurso. A questão da parte intelectual melhora bastante também. Posso dizer que hoje, sou mais pragmático, mais racional nas minhas decisões. Por conta da racionalidade que estudamos durante o mestrado e agora no doutorado por meio das teorias, nos tornamos uma pessoa mais racional.

Por meio destes relatos é possível verificar que o principal motivo que levou os entrevistados a ingressar em um curso *stricto sensu* do qual evadiram, foi a aptidão para a área acadêmica. O mesmo principal motivo foi indicado pelos pós-graduandos regularmente matriculados nos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado, conforme evidenciado nas Figuras 18 e 20. Os evadidos relataram também as dificuldades que enfrentaram durante o curso e os motivos que os levaram a evadir-se dos cursos. O horário das aulas, a falta de tempo para conciliar o curso com o trabalho, a carga excessiva de trabalhos, pressão exagerada e os prazos curtos são dificuldades encontradas ao longo do curso e que também foram destacadas pelos pós-graduandos e pelos estudos de Gomes (1998), Biazus (2004), Cesar (2012),

Sales Junior (2013), Amaral (2013), Villar (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda & Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel *et al.* (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis *et al.* (2004) e Gonzalez (2017) que também constataram os mesmos resultados.

Por outro lado, a pressão exagerada, estresse, problemas de saúde, depressão, problemas familiares e nível fraco dos professores e demais estudantes da turma, são experiências relatadas durante as entrevistas e que mostram outros fatores que também provocaram a evasão dos entrevistados. Importante destacar que, ao longo dos relatos, vários entrevistados expressaram sorrisos, respirações profundas, pausas, ao serem questionados, demonstrando o quanto o ocorrido ainda está presente em seus pensamentos. Finalmente, a maioria dos entrevistados consegue perceber que a modalidade de curso *stricto sensu* gerou impactos fundamentais na sua visão e na sua maneira de pensar. Dentre esses impactos destacam-se o amadurecimento, crescimento intelectual, conhecimento adquirido, racionalismo e o pragmatismo.

A Figura 23 apresenta uma síntese de cada relato.

Entrevistado	Curso	Fatores que motivaram o ingresso	Fatores que provocaram a evasão do estudante	Relato/Experiência destacado
01	Mestrado Acadêmico	Necessidade de aprofundar os estudos na área.	Horário das aulas, exigência de publicações periódicas e o nível fraco dos demais estudantes e dos professores do curso.	(...) Do jeito que a estrutura do curso no Brasil está montada, os estudantes ruins que são atraídos, e estudantes ruins geram resultados ruins para o curso, gera nota ruim nas avaliações da CAPES, gera frutos ruins. Os professores, definitivamente não estão atraindo as “boas cabeças”, por conta de todos esses pontos que eu relatei. (...) Então, as instituições estão na “UTI”. Tem que desenvolver um modelo mais de vanguarda, mais moderno e tem que mudar muita coisa.
02	Mestrado Acadêmico	Mudar de área, sair do conforto, seguir a carreira acadêmica.	Falta de tempo em conciliar o curso com o trabalho, Falta de organização da secretaria do curso.	(...) A pessoa que ingressa no mestrado, percebe-se a vontade do mesmo, de entrar na sala, expor as suas ideias, tem aquela arte do ensinamento. E acho que isso contribui bastante, mesmo para quem trabalha em empresa. Contribui na questão de você correr atrás das coisas, correr atrás de um conhecimento por si só, às vezes debater com outras pessoas, a forma como se apresentar, (...) eu acho que contribui bastante.
03	Mestrado Acadêmico	Progressão salarial, aprofundar os conhecimentos, carreira acadêmica.	Carga excessiva de trabalho, pouco tempo, muita informação, exigência de trabalhos perfeitos com pouco tempo de execução, muita pressão.	(...) penso que conheci um pouco mais sobre mim, sobre o que eu realmente quero, sobre o que vale a pena, sobre o que estou disposta a passar, sobre o que aguento e não aguento em determinadas situações. (...) não sei se indicaria o curso de mestrado para alguém e inclusive tento me policiar quando me falam que irão fazer o curso de mestrado perto de mim, (risos). Sempre falo: gente essa foi a minha experiência, não quer dizer que seja igual com você, mas o conselho que te dou é: não faça!
04	Mestrado Acadêmico	Educação continuada, carreira acadêmica.	Prazos curtos, conciliar o curso com o trabalho, dificuldades nas disciplinas quantitativas, distância entre o curso e a residência, falecimento do pai.	(...) A minha experiência com o mestrado me ajudou a amadurecer, inclusive no âmbito profissional. Acredito que o título de mestre é bastante importante, não só para a questão do conhecimento para a sua área, mas para a sociedade como um todo. Poder conhecer como funciona essa dinâmica de periódicos, de produção do conhecimento científico é fantástico. Por outro lado, não vejo que o curso seja para todos, mas para pessoas que tem focos diferentes na vida.

Relato	Curso	Fatores que motivaram o ingresso	Fatores que provocaram a evasão do estudante	Principal Relato / Experiência
05	Mestrado Profissional	Aprofundar os conhecimentos, carreira acadêmica.	Dificuldades com pesquisa acadêmica, dificuldades nas disciplinas quantitativas, problemas de saúde, depressão,	(...) Passei por uma crise depressiva muito forte durante o processo do mestrado. Isso quando eu tinha feito todos os meus créditos e já estava trabalhando e qualificado a minha dissertação. (...) Mas eu não consegui terminar a pesquisa, porque quando foi para desenvolver os resultados depois de qualificada, não tinha mais forças, enfim (pequena pausa). Estava passando por um processo complicado e isso me levou a querer parar, não abandonar, mas dar um tempo.
06	Mestrado Profissional	Carreira acadêmica e desenvolvimento da auto crítica.	Falta de tempo em conciliar o curso com o trabalho, questões sociais, altas cobranças, solidão.	(...) A cobrança é muito forte. Não sei até que ponto isso é saudável, até que ponto isso desenvolve a pessoa, não sei também se faz parte do mestrado (risos). (...) Parece um exame de faixa preta jiu-jitsu! O negócio é para sangrar (risos) (...) Você se isola bastante dos seus amigos, da família, porque o tempo que você tem, tirando o trabalho, você está estudando.
07	Doutorado	Atualizar os estudos na área e continuar a carreira acadêmica.	Dificuldades com pesquisa acadêmica, carga excessiva de trabalho, falta de tempo em conciliar o curso com o trabalho.	(...) Mudou-me demais, aprendi muito, passei a pensar diferente, valorizar os fundamentos, fazer uma boa pesquisa, passei a dar valor e fazer as coisas com qualidade. Em tudo que faço, depois dessas experiências, tento planejar antes de iniciar, dou mais valor em planejar do que em executar.
08	Doutorado	Gosto pelos estudos, seguir a carreira acadêmica.	Distância entre o curso e a residência, distância entre o curso e o trabalho.	(...) No doutorado, como a pessoa é mais madura, acaba que já conhece o ritmo, os professores, as disciplinas e com isso acaba tendo certa facilidade em aguentar a pressão. Acaba que acostumamos com tudo isso. (...) Hoje eu sou professor. Profissionalmente me ajudou muito, principalmente o mestrado. Porque foi por meio do título de mestre que consegui passar no concurso. A questão da parte intelectual melhora bastante também. Posso dizer que hoje, sou mais pragmático, mais racional nas minhas decisões. Por conta da racionalidade que a estudamos durante o mestrado e agora no doutorado por meio das teorias, nos tornamos uma pessoa mais racional.

Figura 23. Síntese das entrevistas

Fonte: Elaborada pelo autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendida nesta pesquisa como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, desligamento ou perda do prazo de conclusão do curso, o ato de o estudante evadir-se de um curso é uma situação cada vez mais constante. Sua compreensão e análise são de difícil entendimento, em decorrência da complexidade e das múltiplas dimensões envolvidas em suas diferentes manifestações motivadoras.

Desenvolvidas por pesquisadores estadunidenses, as primeiras teorias que ganharam destaque sobre o tema foram a do processo de abandono de Spady (1970, 1971), teoria de desgaste de estudantes, desenvolvida por Bean (1980), teoria de impacto dos ambientes universitários de Pascarella e Terenzini (1980) e teoria de envolvimento do estudante desenvolvida por Astin (1985).

Por meio destas teorias, vários estudos nacionais e internacionais foram desenvolvidos. Na literatura nacional percebe-se que, em sua maioria, os estudos que tratam da evasão abrangem o nível da graduação em diversas áreas de formação. Nos estudos internacionais, além das pesquisas abrangerem o nível da graduação, há também, estudos que retratam o ensino fundamental e médio. No campo da Contabilidade, as pesquisas desenvolvidas sobre o tema, buscaram observar estudantes da graduação (Biazus, 2004; Durso, 2015; Barbosa, Nascimento Filho, Azevedo Filho, & Biavatti, 2016; Nagai, 2017). Entretanto, o fenômeno da evasão atinge todos os níveis de formação do indivíduo, muito embora não tenham sido encontrados estudos que abordam o tema nos cursos *stricto sensu*.

Desta forma, este estudo teve como objetivo geral buscar evidências que permitissem identificar os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil. Para alcançar o objetivo deste estudo, os procedimentos metodológicos utilizados

observaram aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos. Para isso, foi utilizada uma amostra de 619 pós-graduandos e 41 evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

No escopo quantitativo, foram analisados o perfil dos pós-graduandos e dos evadidos da amostra com relação às variáveis de caracterização, socioeconômicas e relacionadas à instituição dos cursos que os estudantes estão matriculados, por meio da estatística descritiva. Também foi descrito o perfil dos pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Esses procedimentos atenderam aos objetivos específicos de números um, de traçar um perfil dos pós-graduandos regularmente matriculados e dos evadidos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade; e dois, de traçar um perfil dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos estudantes com propensão a evadir dos cursos de Doutorado em Contabilidade.

Para os pós-graduandos, os principais motivos que os levaram a ingressarem no mestrado acadêmico e no doutorado foram a aptidão para a área acadêmica e o aumento da remuneração. No mestrado profissional, adquirir diferenciação profissional e a aptidão para a área acadêmica foram os principais motivos de ingresso no curso desta modalidade. Esse procedimento atendeu ao objetivo específico de número três, de identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Na sequência, foram elencados 22 motivos, que de acordo com estudos anteriores (Cunha, Nascimento e Durso, 2014), contribuiriam para a evasão de estudantes e solicitados que os pós-graduandos atribuíssem uma nota de (10) se o motivo contribuiria ou (1) se não contribuiria, conforme a sua concordância. As dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais, foram os motivos concordados pelos pós-graduandos como de alto grau para a evasão dos estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Esse

resultado confirma as teorias de Spady (1970), Tinto (1975) e Bean (1980) e coaduna os achados anteriores. Esse procedimento atendeu ao objetivo específico de número quatro, de identificar a percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Utilizando-se de estatística inferencial para identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, foi estimado um modelo de regressão logística. As 18 variáveis do modelo basearam-se nas teorias desenvolvidas por Spady (1970) e (1971); Tinto (1975), (1993) e (1997); Bean (1980); Pascarella & Terezini (1980); Astin (1985) e no estudo de Durso (2015).

A variável concessão ou não de bolsa de estudo mostrou-se estatisticamente significativa, constatando que estudantes não bolsistas apresentam maiores chances de evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do que estudantes bolsistas.

A existência ou não de hiato entre o último curso concluído e o ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu*, também foi uma variável estatisticamente significativa no modelo, e com isso foi possível afirmar que estudantes com interstício de mais de 12 meses desde seu curso anterior, apresentam maiores chances de evadir o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Uma última variável estatisticamente significativa no modelo *logit* e de coeficiente negativo foi à idade do estudante, evidenciando que estudantes mais novos têm maiores chances de evadir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do que estudantes mais velhos.

O modelo foi devidamente validado por meio dos testes de ajuste entre as probabilidades calculadas e as frequências observadas e a capacidade preditiva do

modelo, e apresentou 59,61% de classificação correta considerando a proporção de estudantes, sendo que 59,89% das observações foram captadas pela sensibilidade e 59,61% foram captadas pela especificidade. A validação por meio da matriz de classificação apresentou 71,57% de classificação correta sobre a situação do estudante. Esse procedimento atendeu ao objetivos geral, de identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, e específico de número cinco, de comparar os fatores determinantes da evasão de estudantes dos cursos de Mestrado com os dos cursos de Doutorado em Contabilidade.

Na etapa qualitativa, foram realizadas oito entrevistas com estudantes que evadiram dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, sendo que destes estudantes, seis evadiram dos cursos de mestrado (quatro da modalidade acadêmica dois da modalidade profissional) e dois dos cursos de doutorado. Por meio dos relatos dos entrevistados percebeu-se que as causas que levaram à evasão dos entrevistados são mais profundas e diversas, indo além das variáveis identificadas nas inferências estatísticas, pois retratam as experiências pessoais de alguns estudantes que passaram pelos cursos.

Entre os motivadores relatados durante as entrevistas, destaca-se o estresse, problemas de saúde, depressão e problemas familiares. O ato de o entrevistado sorrir, pausar para responder aos questionamentos e a respiração ofegante ao retratar certos acontecimentos ao longo da entrevista, foram sentimentos evidenciados ao aprofundar o tema por meio deste método. Percebe-se que o amadurecimento, crescimento intelectual, conhecimento adquirido, racionalismo e o pragmatismo são impactos que foram percebidos pelos evadidos dos cursos. Esse procedimento atendeu ao objetivo específico de número seis, de identificar as causas que, efetivamente, levaram os respondentes a evadirem dos cursos de Mestrado em Contabilidade e dos cursos de Doutorado em Contabilidade.

É importante mencionar que as dificuldades em conciliar o curso com o trabalho, foi um motivo declarado pelos pós-graduandos como de grau alto e que contribuiria para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu*, também foram apontadas pelos entrevistados como motivo do seu abandono. No entanto, no modelo *logit*, a variável não se apresentou estatisticamente significativa. A literatura existente também fornece evidências de que essa variável influencia no fato do estudante evadir-se do curso..

As variáveis socioeconômicas e de caracterização do estudante (gênero, estado civil, raça, local onde reside, economia familiar, número de pessoas que compõe o grupo familiar e escolaridades dos pais) e as variáveis relacionadas à instituição (nota, tipo e modalidade do curso), também foram testadas no modelo e pelos resultados encontrados não se pode inferir que influenciam no abandono do curso. Por outro lado, também há estudos desenvolvidos em outras áreas e modalidades de curso, em que essas variáveis influenciaram o ato do estudante evadir-se do curso.

Finalmente, os métodos utilizados, constataram que os estudantes com maior probabilidade de evadir do curso *stricto sensu* de Contabilidade no Brasil são aqueles não bolsistas, com interstício acima de 12 meses desde seu último curso e, relativamente jovens.

Os resultados desta pesquisa mostraram a predominância de abandono por homens, apesar de não se ter um perfil de gênero definido para os pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Em relação ao interstício acima de 12 meses desde o curso anterior, as faixas etárias entre 26 e 35 anos e indivíduos não bolsistas, estas são características semelhantes para ambas as amostras de evadidos e pós-graduandos com propensão a evadir dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Isso confirmaria, de certa maneira, um mesmo perfil de indivíduos com a predisposição em abandonar o curso e aquele que o abandona efetivamente.

Estes resultados manifestaram ainda o processo solitário da pesquisa acadêmica e a importância da convivência com os demais colegas da turma, inclusive na decisão de evadir dos cursos. Evidenciaram também que os estudantes desenvolvem novas habilidades por meio de altas exigências. Isso é percebido, até mesmo pelos evadidos. Uma outra percepção é que nos cursos *stricto sensu* há o desenvolvimento do sujeito mas com alto grau de sacrifício da vida pessoal. Finalmente, observou-se que o processo de evasão fica latente nos indivíduos. E que o desejo de retornar é recorrente.

Adicionalmente, para pesquisas futuras sugere-se a utilização do modelo de probabilidade dos fatores que influenciam o processo de evasão de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade desenvolvido neste estudo, em outras áreas, modalidades de ensino e diferentes contextos para comprovar e confrontar os resultados aqui encontrados. Pode-se também, utilizar outras inferências estatísticas para confrontar os resultados, aumentar a amostra de evadidos, alcançar um número ainda maior de estudantes matriculados no curso. Ainda, sugere-se incluir nos estudos, professores e coordenadores de cursos *stricto sensu* ou de outras modalidades para verificar a visão dos docentes frente a esse fenômeno.

REFERÊNCIAS

Abreu, L., & Carvalho, J. R. (2014). Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. *Encontro Nacional De Economia*, 42, 9-12.

Adachi, A. A. C. T. (2009). Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. (*Dissertação de Mestrado*). Belo Horizonte: UFMG / FAE.

Almeida, Alessio and Siqueira, Liedje and Silva, Andréa and Sobral, Eryka and Rocha, Evandro, Estratégia Safe Choice sob menor Incerteza e Alocação Ineficiente no Ensino Superior Brasileiro (Safe Choice Strategy underless Uncertainty and Inefficient Allocation in Brazilian Higher Education) (May 13, 2016). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2780067> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2780067>.

Alves, V. V. F., & Alves, T. W. (2012). Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Contextus*, 10(2).

Amaral, J. B. D. (2013). Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). 2013. 48 f (*Tese de Doutorado*) do programa de Pós-Graduação em Superintendência de Recursos Humanos, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza).

Ambiel, R. A. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52.

Ambiel, R. A., Carvalho, L. D. F., Moreira, T. D. C., & Bacan, A. R. (2016). Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). *Psico*, 47(1), 68-76.

Andriola, W. B., Andriola, C. G., & Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: aval. pol.públ. Educ*, 14(52).

Andriola, W. (2009). Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 7(4).

Aratani, Y., & Cooper, J. L. (2015). The effects of runaway-homeless episodes on high school dropout. *Youth & society*, 47(2), 173-198.

Astin, A. W. (1985). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.

Baggi, C. A. D. S., & Lopes, D. A. (2010). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(2).

Baggi, C. A. D. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(2).

Baggini, I. G., & del Valle Moreira, L. (2017). Acción tutorial e integración universitaria. In *Congresos CLABES*.

Barbosa, C. L. D. (2013). Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

Barbosa, E. T., Nascimento Filho, R., Azevedo Filho, A. C., & Biavatti, V. T. (2016). Fatores determinantes da evasão no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Pública de Ensino Superior. In *Anais do XIII Congresso USP de Contabilidade*.

Bardagi, M. P. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na Graduação (*Tese de Doutorado*), Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *PsicoUSF*, 14(1), 95-105.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2).

Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Bordignon, S. S., da Silveira, R. S., Zacarias, C. C., & Lunardi Filho, W. D. (2012). Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33(2), 132-138.

Barros, A. J. D. S., & Lehfeld, N. A. D. S. (2007). A pesquisa e a iniciação científicas. *Barros, AJP, Lehfld, NAS*, 81-104.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.

Becker, H. S. (Ed.). (2002). *Boys in white: Student culture in medical school*. Transaction publishers. Transaction Publishers, 10ª Ed. 2007.(Reprint 1961).

Beuren, I. M. (2003). Trajetória da construção de um trabalho monográfico em contabilidade. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.

Biazus, C. (2004). Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de *graduação na UFSM (Tese de Doutorado)*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis).

Bisinoto, G. D. S., & Arenas, M. V. D. S. (2016). Gestão da Permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico, permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.

Bissacot, A. C. G. (2015). Estudo Comparativo entre Regressão Logística Binária e Redes Neurais Artificiais na Avaliação dos Resultados Clássicos de Hosmer, Lemeshow e Sturdivant.

Braga, M. M., Peixoto, M. D. C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação, Campinas*, 8(1), 161-189.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & Mc Clendon, S. A. (2004). Understanding and Reducing College Student Departure. ASHE-ERIC Higher Education Report. Volume 30, Issue 3

Bressan, V. G. F., Bressan, A. A., Oliveira, P. H. M., & Braga, M. J. (2015). Quais indicadores contábeis financeiros do Sistema PEARLS são relevantes para análise de insolvência das cooperativas centrais de crédito no Brasil?. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(1), 74-98.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 63(2), 143-164.

Camelo Neto, G. (2014). *Análise dos fatores da evasão discente de uma IES privada de Fortaleza-CE (Tese de Doutorado)*, www.teses.ufc.br).

Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2014). (<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>, recuperado em 15 de dezembro de 2018).

Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2017). (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>, recuperado em 15 de fevereiro de 2018).

Canziani, I. F. S. (2015). Evasão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (2010-2014) da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL - Campus Sul, Tubarão/SC.

Cardoso, D. F., & Ludovico, N. (2017). Estudo longitudinal sobre as pesquisas de evasão no ensino superior: diretório IBICT. *Refas-Revista Fatec Zona Sul*, 3(4), 1-18.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. *Hacia una historia del presente de la educación pública*, 288.

Castro, A. (2012). Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS. 2012. 115 f (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).

Castro, M. E. (2017). Avances y desafíos de la política educativa para la atención al abandono escolar de los jóvenes mexicanos. In *Congresos CLABES*.

Cesar, C. E. F. D. S. (2013). Estratégias para redução da evasão em cursos de capacitação de técnicos em instituição federal de ensino superior. (*Dissertação de Mestrado*). Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de Brasília.

Cesar, C. F.S., & Faria, M. D. F. (2013). Causas da evasão em cursos de capacitação de técnicos em instituição de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 6(1).

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

Conselho Federal de Contabilidade. (2014). Curso de Ciências Contábeis é um dos mais procurados do País. (<http://www.portalcfc.org.br/noticia.php?new=17352>, recuperado em 03, fevereiro, 2018).

Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>, recuperado em 15 de fevereiro de 2018).

Cornelio, R. A., Vasconcelos, F. C. W., & Goulart, I. B. (2016). Educação a distância: uma análise estatística dos fatores relacionados à evasão e à permanência. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(4).

Cunha, J. V. A. D. (2007). *Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano*. São Paulo, 2007 (*Tese de Doutorado*). Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Departamento de

Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

Cunha, J. V. A., Nascimento, E. M., & de Durso, S. O. (2016). Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(2), 141-161.

Díaz, O. E., Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. C. (2012). Fatores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 47-64.

Dallabona, C. A., & Alberti, M. E. (2016). Evasão e Retenção em Cursos de Engenharia: Busca de Respostas a Partir de Indicadores Acadêmicos [Dropout and retention in engineering courses: Looking for answers through academic indicators]. In *Proceedings of XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia - COBENGE*, Natal, RN Brazil, 2016. [CD-ROM].

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.

Durkheim, E. (1951). Suicide: A study in sociology (JA Spaulding & G. Simpson, trans.). *Glencoe, IL: Free Press. (Original work published 1897)*.

Durso, S. O. Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Esparza, R. P., Francisca, A. L., & Abarzúa, M. D. L. Á. Q. (2017). Modelo de retención universitaria: desafíos y oportunidades en su diseño e implementación. In *Congresos CLABES*.

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

Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2015). Análise de dados: técnicas multivariadas exploratórias com SPSS e STATA. Rio de Janeiro: Campus.

Fávero, L. P. (2015). Análise de dados: modelos de regressão com excel, STATA e SPSS. Rio de Janeiro: Campus.

Fernández, J. M., Oloriz, M. G., & Ferrero, E. L. (2017). La expansión del sistema universitario argentino: ¿modificó el abandono interanual del sistema?. In *Congresos CLABES*.

Feitosa, J. M. (2016). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico para o *campus* de laranjeiras. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Administração Pública. Universidade Federal de Sergipe.

Fredenhagem, S. V. (2014). Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. *Revista Eixo*, 3(2).

Freitas, K. S. (2009). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS Revista Científica*, 11(1).

Freitas, B. A., Alves, É. C. C., & Costa, C. P. (2017). Fatores da evasão discente no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual da Paraíba. *Revista Principia*, 1(34), 69-76.

Fialho, M., Pfeiffer, D., & Prestes, E. (2014). A evasão no Ensino Superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária. *Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*, 6.

Galland, O., Verley, É., & Vourc'h, R. (2011). *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. Documentation Française (La).

Gama, E. N. K. (2015). Obstáculos à formação no ensino superior: um estudo da retenção discente nos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo).

Gilioli, R. D. S. P. (2016). Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. *Estudo Técnico - Câmara dos deputados*. 2016

Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first year doctoral attrition. *New directions for higher education*, 1998(101), 55-64.

Gonzalez, M. V. (2017). Estudio del abandono empleando un modelo de riesgos proporcionales. In Congresos CLABES.

Gomes, A. A. (1998). Evasão e Evadidos: O discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 175 f (*Tese de Doutorado*). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília.

Gomes, K. A. (2015). Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. *Dissertação* – Centro Universitário de La Salle, Canoas.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). Análise multivariada de dados. 5 ed. Porto Alegre: Bookman.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2016). Censo do Ensino Superior de 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2018). Censo do Ensino Superior de 2016.

Langoni, C. G. (1973). *Aspectos econômicos da educação*. Ministério da Educação e Cultura, Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAF.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. 5.ª ed. São Paulo: Atlas.

Lapini, V. C. (2012). *Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Lima Júnior, P. (2013). *Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do sul.

Lima, F. S., & Zago, N. (2016). *Evasão no Ensino Superior: tendências e resultados de pesquisa*. XI Anped Sul – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais.

Lima, F. S., & Zago, N. (2017). *Evasão no ensino superior: desafios conceituais*. In *Congressos CLABES*.

Lobo, M. B. D. C. M. (2012). *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos, (25).

Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. M., & de Oliveira, R. P. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. *Estudos em avaliação educacional*, 21(47), 543-568.

Lucia, F. F. (2011). *El abandono escolar prematuro em España*. Avances em Supervisión Educativa, (14). In *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*

Luz, J. N. N., & Veloso, T. C. M. A. (2014). Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção. *Educação e Fronteiras On-Line*, 4(10), 68-83.

Machado, C. (2017). Executive summary: centralized admission and the student-college match. Biblioteca digital da FGV.

Machado, C., & Szerman, C. (2017). Centralized Admissions and the Student-College Match.

MacKinnon, Slaney, F. (1994). The adult persistence in learning model: A road map to counseling services for adult learners. *Journal of Counseling & development*, 72(3), 268-275.

Majzub, R., & Rais, M. M. (2010). Teachers' and parents' perception on effective strategies for dropout prevention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1036-1041.

Malhotra, N. K. (2012). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Bookman Editora.

Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2016). Metodologia da investigação científica. *São Paulo: Atlas*.

Massi, L. Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara 2013. 167 (*Tese de Doutorado*) Faculdade de Educação Instituto de Física. Instituto de Química Instituto de Biociências Universidade de São Paulo, São Paulo.

Massi, L., & Villani, A. (2015). Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 975-992.

Melo, J. W. R. (2015). Políticas de permanência na universidade-sucesso, perseverança e abandono: uma breve aproximação à questão no Quebec, Canadá. *Revista Desafios*, 1(2), 29-43.

Menezes-Filho, N. A. (2001). Educação e desigualdade. *Microeconomia e sociedade no Brasil*, 13-49.

Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade*/The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142.

Moraes, F. T. (2017). Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação. Jornal Folha de São Paulo. Edição 18.12.2017. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>> Acesso em 13 de Outubro de 2018.

Nagai, N. P., & Cardoso, A. L. J. (2017). A evasão universitária: uma análise além dos números. *Revista Estudo & Debate*, 24(1).

Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 14(1).

Nogueira, C. M. M., Nonato, B. F., Ribeiro, G. M., & Flontino, S. R. D. (2017). Promessas e limites : o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação Em Revista*, v. 33, p. 33:e161036, 2017.

Organização das Nações Unidas (2017). Relatório do Desenvolvimento Humano 2015. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Palharini, F. (2004). Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF. *Avaliação*, 9(2), 51-80.

Palharini, F. D. A. (2008). Contornos da evasão no curso de letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, 36(1), 145-164.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The journal of higher education*, 51(1), 60-75.

Pereira, R. S., Zavala, A. A. Z., & Santos, A. C. (2014). Evasão na Universidade Federal de Mato Grosso. *Revista de Estudos Sociais*, 13(26), 74-86.

Pereira, A. S. (2013). *Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES. 2013. 164 f (Dissertação de Mestrado)*. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória).

Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of consumer research*, 21(2), 381-391.

Pierrakeas, C., Xeno, M., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2004). A comparative study of dropout rates and causes for two different distance education courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).

Pires, C. B., & Ott, E. (2008). Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais. In Congresso USP de Controladoria e Contabilidade (Vol. 8, p. 2008).

Prestes, E. M. D. T., Fialho, M. G. D., & Pfeiffer, D. K. (2016). A evasão no ensino superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária. *Paraíba. Acesso em*, 13.

Price, R. (1975). *Saramaka social structure: analysis of a Maroon society in Surinam* (No. 12). Institute of Caribbean Studies University of Puerto Rico.

Price, J., & Mueller, C. (1981). A causal model of turnover for nurses. *Academy of Management Journal*, 34, 543-565.

Prim, A. L., & Fávero, J. D. (2013). Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838*, 53-72.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale.

Rafael, J. A. M., Miranda, P. R. D., & Carvalho, M. P. D. (2015). Análise da Evasão em um Curso de Licenciatura em Matemática da Rede federal de ensino nos seus primeiros cinco anos de implantação. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 4(6).

Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências. _____ *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.

Reis, J. G. A., & Barros, R. P. (1991). Desigualdade salarial: resultados de pesquisas recentes. *Distribuição de renda no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 69-81.

Rezende, M. S. D. (2016). *Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. (Dissertação de Mestrado)* Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Uberlândia.

Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46.

Robles, A. K. H., & Valle, E. D. V. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 31(3), 663-696.

Rocha, C. S. (2015). Por que eles abandonam? evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas. *(Tese de Doutorado)*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Sales Junior, J. S. (2013). Uma Análise Estatística dos Fatores de Evasão e Permanência de Estudantes de Graduação Presencial da UFES *(Dissertação de*

Mestrado). Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo.

Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13).

Sauberlich, K. C. H. C. (2012). Fatores que produzem evasão acadêmica no curso de Ciências Contábeis da Unemat de Tangará da Serra/MT. *Revista UNEMAT de Contabilidade*, 1(2).

Shessarenko, M., Reis Gonçalo, C., Carlos Beira, J., & Cembranel, P. (2014). A evasão na educação superior para o curso de bacharelado em sistema de informação. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 7(1).

Scali, D. F. (2009). Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. *Universidade Estadual de Campinas, (Dissertação de Mestrado)*.

Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(2).

Silva, F. C. D. (2016). O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em cursos de graduação da área da saúde. *Congresso Brasileiro de Ensino em Engenharia*. Natal.

Silva, H. F. D. (2015). Evasão na educação superior: um estudo em uma IES do médio Tietê. *(Dissertação de Mestrado)* Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Sorocaba Pró-Reitoria Acadêmica.

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

Simil, A. S. A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem. *(Dissertação de Mestrado)*. Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Souza, M. A., Machado, D. G., & Bianchi, M. (2011). Um perfil dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 5(2).

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8(5), 185.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.

Tontini, G., & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1).

Velho, L. (1998). Conceitos de Pós-Graduação ou a que Finalidades Serve a Pós-Graduação nos Estados Unidos e na Europa. Velloso, J.

Verbeek, M. (2004). A guide to modern econometrics. southern gate, chichester, west sussex, england hoboken.

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.

Vergidis, D., & Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program," *Studies in Education*". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2).

Vieira, D. B., & Miranda, G. J. (2015). O Perfil da Evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia: ingressantes entre 1994 a 2013. In *Anais do 6º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças*.

Vitelli, R. F., & Fritsch, R. (2016). Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(66), 908-937.

Villar, S. F. (2014). Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. *Revista Eixo*, 3(2).

Vitelli, R. F. (2013). Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno. (*Dissertação de Mestrado*). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Voos, J. B. A., & Morosini, M. C. (2017). Política de assistência ou política de permanência?. In *Congressos CLABES*.

Zewotir, T., North, D., & Murray, M. (2015). The time to degree or dropout amongst full-time master's students at University of KwaZulu-Natal. *South African Journal of Science*, 111(9-10), 01-06.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PÓS-GRADUANDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um questionário intitulado “Determinantes do processo de evasão de estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil”, 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 85109518.4.0000.5149).

Tem como objetivo identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. A pesquisa possui como coordenadora responsável à professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e o pesquisador Victor Hugo Pereira. Para requisitar os resultados do trabalho, ou para tirar qualquer dúvida, envie *e-mail* para: victorhpra@yahoo.com.br.

Caso deseje participar desta pesquisa, deve responder o questionário após este termo de consentimento livre e esclarecido. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará aproximadamente 10 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro.

Agradecemos sua colaboração

Estou de acordo com os termos desta pesquisa

() Sim

() Não

PRIMEIRA PARTE: INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE**1. Curso em que está matriculado:**

- ☐ Mestrado Acadêmico
- ☐ Mestrado Profissional
- ☐ Doutorado

2. Instituição a que pertence:

- ☐ Fipecafi – SP
- ☐ FUCAPE – ES
- ☐ FUCAPE – MA
- ☐ FURB – SC
- ☐ FURG – RS
- ☐ MACKENZIE – SP
- ☐ PUC – SP
- ☐ UEM – PR
- ☐ UERJ – RJ
- ☐ UFBA – BA
- ☐ UFC – CE
- ☐ UFES – ES
- ☐ UFG – GO
- ☐ UFMG - MG
- ☐ UFMS – MS
- ☐ UFPB – PB
- ☐ UFPE – PE
- ☐ UFPR – PR
- ☐ UFRGS – RS
- ☐ UFRJ – RJ
- ☐ UFRN – RN
- ☐ UFRPE – PE
- ☐ UFSC – SC

- () UFU – MG
- () UNB – DF
- () UNIFECAP – BA
- () UNIOESTE – PR
- () UNISINOS – PR
- () UNOCHAPECÓ – SC
- () USP – SP
- () USP RIBEIRÃO PRETO – SP
- () Outro: _____

3. Gênero:

- () Masculino
- () Feminino
- () Não desejo declarar

4. Idade (em anos): _____

5. Estado Civil:

- () Solteiro(a)
- () Casado(a)
- () Outros

6. Qual a sua cor ou raça?

- () Branca
- () Preta
- () Parda
- () Amarela
- () Indígena

7. Você reside na mesma cidade da localização do curso de pós-graduação *stricto sensu* que está fazendo?

() Sim

() Não

8. Qual foi o tempo de intervalo (em meses) transcorrido entre a conclusão do curso de graduação (se mestrando) ou curso de mestrado (se doutorando) com o ingresso no curso de pós-graduação que está matriculado?

() Menos de 12 meses

() Entre 13 e 24 meses

() Entre 25 e 36 meses

() Mais de 37 meses

9. Você é bolsista?

() Sim

() Não

10. A sua graduação é em:

() Ciências Contábeis

() Administração

() Economia

() Direito

() Outros

11. Você trabalha?

() Sim

() Não

12. Caso trabalhe, a empresa é de iniciativa:

() Privada

() Pública

() Não trabalho

13. Qual é a renda mensal do seu grupo familiar?

- ☐ Até um salário mínimo
- ☐ Entre um a dois salários mínimos
- ☐ Entre dois a cinco salários mínimos
- ☐ Entre cinco a dez salários mínimos
- ☐ Mais de dez salários mínimos

14. Você participa da vida econômica familiar atualmente (trabalha para o próprio sustento ou de seus parentes)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Quantas pessoas incluindo você vivem da renda mensal de seu grupo familiar atualmente?

- ☐ Uma
- ☐ Duas ou três
- ☐ Quatro ou cinco
- ☐ Seis ou mais

16. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ desconheço o nível educacional do meu pai

17. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo

- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ desconheço o nível educacional da minha mãe

18. Qual o principal motivo o levou a ingressar no curso de Mestrado ou Doutorado que está fazendo?

- ☐ Aptidão para a área acadêmica
- ☐ Aumento da remuneração
- ☐ Gratuidade do curso
- ☐ Aprofundamento na área
- ☐ Adquirir novos conhecimentos
- ☐ Maior mobilidade profissional
- ☐ Maior empregabilidade
- ☐ Estabilidade profissional
- ☐ Maior produtividade
- ☐ Desenvolvimento de habilidades cognitivas
- ☐ Prestígio
- ☐ Mudança no estilo de vida
- ☐ Adquirir diferenciação profissional
- ☐ Adquirir respeitabilidade e reconhecimento acadêmico / profissional
- ☐ Falta de opção

19. Você pensa em abandonar o curso de Mestrado ou Doutorado que está fazendo?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SEGUNDA PARTE: MOTIVOS QUE PROPICIAM O ABANDONO (EVASÃO)

Atribua uma nota de 1 a 10 de acordo com a sua percepção se o fator contribuiria ou não para o nível de propensão a evadir do curso de pós-graduação *stricto sensu* que está cursando. Você poderá atribuir qualquer nota entre 1 e 10. Uma nota 10 significa que você concorda totalmente com o motivo e nota 1 que você discorda totalmente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente									Concordo Totalmente

- Dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso. Nota: _____.
- Dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos. Nota: _____.
- Dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros. Nota: _____.
- Desempenho acadêmico insatisfatório. Nota: _____.
- Deficiência didática dos professores. Nota: _____.
- Falta de motivação em continuar no curso. Nota: _____.
- Dificuldades de adaptação ao curso. Nota: _____.
- Falta de integração social com os colegas do curso. Nota: _____.
- O currículo do curso é desatualizado. Nota: _____.
- O curso apresenta pouca ênfase em disciplinas de meu interesse. Nota: _____.
- Deficiência na infraestrutura da instituição. Nota: _____.
- Perda de prestígio da carreira contábil. Nota: _____.
- O curso não era o que eu imaginava. Nota: _____.
- Percebi que não me sinto bem na profissão. Nota: _____.
- Falta de receptividade dos professores do curso. Nota: _____.

p) A instituição não disponibiliza o apoio necessário para que eu possa me adaptar ao ritmo do curso. Nota: _____.

q) A profissão não permite que eu alcance o retorno financeiro que desejo. Nota: _____.

r) Entrei no curso porque passei no processo de seleção, mas na verdade essa não foi a minha escolha. Nota: _____.

s) Dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais. Nota: _____.

t) Não foram disponibilizadas informações necessárias para que eu entendesse melhor o curso que ingressei. Nota: _____.

u) Problemas de saúde. Nota: _____.

v) Solidão durante o curso. Nota: _____.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EVADIDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um questionário intitulado “Determinantes do processo de evasão de estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil”, 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 85109518.4.0000.5149).

Tem como objetivo identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. A pesquisa possui como coordenadora responsável à professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e o pesquisador Victor Hugo Pereira. Para requisitar os resultados do trabalho, ou para tirar qualquer dúvida, envie *e-mail* para: victorhpra@yahoo.com.br.

Caso deseje participar desta pesquisa, deve responder o questionário após este termo de consentimento livre e esclarecido. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará aproximadamente 10 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro.

Agradecemos sua colaboração

Estou de acordo com os termos desta pesquisa

() Sim

() Não

PRIMEIRA PARTE: INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE**1. Curso em que estava matriculado:**

- ☐ Mestrado Acadêmico
- ☐ Mestrado Profissional
- ☐ Doutorado

2. Instituição a que pertencia: _____**3. Gênero:**

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro
- ☐ Não desejo declarar

4. Idade (em anos): _____**5. Estado Civil:**

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ outros

6. Qual a sua cor ou raça?

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena

7. Você residia na mesma cidade em que está localizado o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que estava fazendo?

() Sim

() Não

8. Qual foi o tempo de intervalo (em meses) transcorrido entre a conclusão do curso de graduação (se mestrando) ou curso de mestrado (se doutorando) e o ingresso no curso de Pós-Graduação que estava matriculado?

() Menos de 12 meses

() Entre 13 e 24 meses

() Entre 25 e 36 meses

() Mais de 37 meses

9. Você era bolsista?

() Sim

() Não

10. A sua graduação é em:

() Ciências Contábeis

() Administração

() Economia

() Direito

() Outros

11. Você trabalha?

() Sim

() Não

12. Caso trabalhe, a empresa é de iniciativa:

() Privada

() Pública

() Não trabalho

13. Qual é a renda mensal do seu grupo familiar?

- ☐ Até um salário mínimo
- ☐ Entre um a dois salários mínimos
- ☐ Entre dois a cinco salários mínimos
- ☐ Entre cinco a dez salários mínimos
- ☐ Mais de dez salários mínimos

14. Você participa da vida econômica familiar (trabalha para o próprio sustento ou de seus parentes)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal de seu grupo familiar?

- ☐ Uma
- ☐ Duas ou três
- ☐ Quatro ou cinco
- ☐ Seis ou mais

16. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Desconheço o nível educacional do meu pai

17. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto

- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior completo
- () Desconheço o nível educacional da minha mãe

18. Qual o principal motivo que o levou a ingressar no curso de Mestrado ou Doutorado que estava fazendo?

- () Aptidão para a área acadêmica
- () Aumento da remuneração
- () Gratuidade do curso
- () Aprofundamento na área
- () Adquirir novos conhecimentos
- () Maior Mobilidade Profissional
- () Maior Empregabilidade
- () Estabilidade Profissional
- () Maior Produtividade
- () Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas
- () Prestígio
- () Mudança do estilo de vida
- () Adquirir Diferenciação Profissional
- () Adquirir Respeitabilidade e reconhecimento acadêmico / profissional
- () Falta de opção

SEGUNDA PARTE: MOTIVOS QUE PROVOCARAM O ABANDONO

Atribua uma nota de 1 a 10 de acordo com a sua percepção se o motivo contribuiu ou não para a evasão do curso de pós-graduação *stricto sensu* que estava cursando. Você poderá atribuir qualquer nota entre 1 e 10. Uma nota 10 significa que você concorda totalmente com o motivo e nota 1 que você discorda totalmente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		 Quanto mais próximo de 1 (um) menor a concordância						Concordo Totalmente	
		 Quanto mais próximo de 10 (dez) maior a concordância							

- a) Dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso. Nota: _____.
- b) Dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos. Nota: _____.
- c) Dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros. Nota: _____.
- d) Desempenho acadêmico insatisfatório. Nota: _____.
- e) Deficiência didática dos professores. Nota: _____.
- f) Falta de motivação em continuar no curso. Nota: _____.
- g) Dificuldades de adaptação ao curso. Nota: _____.
- h) Falta de integração social com os colegas do curso. Nota: _____.
- i) O currículo do curso é desatualizado. Nota: _____.
- j) O curso apresenta pouca ênfase em disciplinas de meu interesse. Nota: _____.
- k) Deficiência na infraestrutura da instituição. Nota: _____.
- l) Perda de prestígio da carreira contábil. Nota: _____.
- m) O curso não era o que eu imaginava. Nota: _____.
- n) Percebi que não me sinto bem na profissão. Nota: _____.
- o) Falta de receptividade dos professores do curso. Nota: _____.
- p) A instituição não disponibiliza o apoio necessário para que eu possa me adaptar ao ritmo do curso. Nota: _____.

q) A profissão não permite que eu alcance o retorno financeiro que desejo. Nota: _____.

r) Entrei no curso porque passei no processo de seleção, mas na verdade essa não foi a minha escolha. Nota: _____.

s) Dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais. Nota: _____.

t) Não foram disponibilizadas informações necessárias para que eu entendesse melhor o curso que ingressei. Nota: _____.

u) Problemas de saúde. Nota: _____.

v) Solidão durante o curso. Nota: _____.

TERCEIRA PARTE: CONVITE PARA PARTICIPAR DA ENTREVISTA

1. Você aceita participar de uma entrevista presencial ou via *skype* a ser agendada posteriormente?

() Sim

() Não

2. Caso aceite participar da entrevista, qual o seu e-mail para contato?

3. Caso aceite participar da entrevista, poderia também disponibilizar um telefone de contato?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que será relatada na pesquisa que tem como tema “Determinantes do processo de evasão de estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil”, 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 85109518.4.0000.5149).

Tem como objetivo identificar quais são os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. A pesquisa possui como coordenadora responsável à professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e o pesquisador Victor Hugo Pereira. Para requisitar os resultados do trabalho, ou para tirar qualquer dúvida, envie *e-mail* para: victorhpra@yahoo.com.br. O seu nome e nem da instituição do curso não serão divulgadas na pesquisa.

Esta de acordo com os termos desta entrevista?

() Não () Sim

O áudio desta entrevista será gravado para posteriormente ser transcrito.

Você permite grava-la?

() Não () Sim

1. Conte-me um pouco sobre a sua história. O que faz atualmente?

2. Quais foram os motivos que levaram a ingressar no curso *stricto sensu* do qual evadiu?

3. Quais foram as dificuldades enfrentadas durante o curso?
4. Dentre as dificuldades, qual foi a determinante para evadir do curso?
5. Você indicaria o curso para alguém? Voltaria a fazer um curso *stricto sensu*?
6. Quais as mudanças que o curso gerou em sua vida?

Finalizou-se com o agradecimento pelo entrevistador.