

Quem Evade e Quem Conclui? Análise do Abandono Discente No Curso de Ciências Contábeis de uma IES Pública Brasileira

Autoria: Samuel de Oliveira Durso, Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar os fatores socioeconômicos e culturais que são significativos para a ocorrência do fenômeno da evasão dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Adicionalmente, visou definir a razão da não conclusão do ensino superior e explicar os determinantes da ocorrência desse processo. Para isso, foram analisadas as influências provocadas na evasão por 30 variáveis socioeconômicas e culturais de discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Utilizou-se uma base de dados formada por 224 observações de estudantes concluintes e evadidos. Foram estimadas regressões logísticas simples que permitiram inferir que 17 das 30 variáveis pesquisadas impactaram de forma significativa na probabilidade de ocorrência do fenômeno da evasão, para o contexto da amostra utilizada. Dentre as variáveis estatisticamente significativas algumas estão ligadas às características inerentes ao próprio indivíduo, outras relacionadas ao potencial acadêmico e às características do ensino médio cursado pelo estudante, e, finalmente, algumas relacionadas à origem e condição financeira familiar do discente.

Palavras-chave: Evasão; Ciências Contábeis; Educação; Regressão logística.

1 INTRODUÇÃO

Um dos problemas que tem recebido a atenção dos pesquisadores nos últimos anos é a evasão dos discentes do ensino superior (Bardagi, 2007; Bensimon, 2007; Cislighi, 2008; Lassibille e Gomez, 2008; Palharini, 2008; Andriola 2009; Reisel e Brekke, 2010; Baggi e Lopes, 2011; Luca *et al.*, 2013; Silva, 2013; Cunha, Nascimento e Durso, 2014). A desistência estudantil representa uma alocação ineficiente de recursos independente do tipo de instituição na qual ela acontece. No âmbito das Instituições de Ensino Superiores (IES) públicas, porém, o desperdício financeiro significa recursos investidos que não apresentarão retorno à sociedade, já que são alocados professores, funcionários, equipamentos e espaço-físico cuja capacidade total não é integralmente aproveitada (Silva Filho *et al.*, 2007). A evasão no setor público de ensino gera impacto, portanto, em todos os cidadãos, na medida em que representa um desperdício na alocação de recursos governamentais.

No contexto nacional, a importância das pesquisas sobre evasão aumentou nos últimos anos juntamente com o aumento do número de cursos de graduação no país (Brenand e Brenand, 2012). Com relação especificamente ao curso de Ciências Contábeis, no ano de 2006, havia no Brasil 772 IES que ofertavam essa graduação, passando para 865 em 2012, aumento de 12% (Inep, 2013). Assim, o aumento dos cursos de graduação em Ciências Contábeis pode ter gerado o crescimento da diversidade dos estudantes dentro das salas de aula. Segundo Kingston (2008) o aumento da diversidade tende a dificultar, ou até mesmo impedir, a integração desses discentes ao contexto do ensino superior, particularmente no primeiro ano do curso, contribuindo para que a evasão aconteça. Complementando essa ideia, Gisi (2006) afirma que o hiato existente entre o capital cultural dos discentes de uma mesma turma pode levar alguns estudantes à evasão, já que a bagagem de conhecimento de um indivíduo não pode ser suprida de uma hora para outra.

Ainda no âmbito da profissão contábil, verifica-se nos últimos anos uma série de mudanças em decorrência da tentativa de adaptar a contabilidade nacional ao *International*

Financial Reporting Standards (IFRS). Com isso, o perfil do profissional contador foi alterado, demandando habilidades que antes não eram exigidas e criando novas oportunidades de trabalho, fatores estes que também podem gerar impacto na motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis do país, levando-os a completar ou abandonar a graduação (Santos *et al.*, 2011; Tamer *et al.*, 2013). É preciso considerar, ainda, que, diferentemente de outras áreas do saber, os estudantes de Ciências Contábeis, em sua grande parte, são discentes que se dedicam simultaneamente às atividades acadêmicas e laborais desde o início do curso, o que torna as questões relativas à evasão desses indivíduos distintas das razões dos estudantes de graduação que se dedicam exclusivamente ao estudo durante a maior parte do ensino superior (Peleias, Petrucci e Garcia, 2008).

Neste contexto, a questão de pesquisa que norteia este trabalho é a seguinte: *quais fatores socioeconômicos e culturais são significativos na ocorrência do fenômeno da evasão dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira?* O objetivo deste estudo, portanto, é identificar os fatores socioeconômicos e culturais que são significativos para a ocorrência do fenômeno da evasão dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Adicionalmente, visa definir a razão da não conclusão do ensino superior e explicar os determinantes da ocorrência desse processo.

Justificando a importância desta pesquisa, está a questão das restrições das vagas nas IES públicas. Quando um discente ingressa numa instituição pública de ensino superior e depois abandona o curso, em última instância, retirou a oportunidade de outro indivíduo de cursar uma graduação de qualidade e gratuita. Nesse sentido, é possível afirmar que a evasão nas IES públicas provoca, também, ineficiência nas vagas ofertadas. Sendo assim, acredita-se que o presente trabalho, além de contribuir para o entendimento sobre a evasão no ensino superior brasileiro como um todo, ajuda na elaboração de políticas públicas que visem minimizar o desperdício de recursos decorrente da evasão do discente do ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Modelo de Integração do Estudante de Tinto

De acordo com Tinto (1975), até a data do seu trabalho, as causas que levam à evasão no ensino superior continuavam incertas. Diversos trabalhos encontravam achados que contradiziam uns aos outros. Para o autor, o problema residia no fato dessas pesquisas classificarem como sendo os mesmos processos de abandono eventos claramente distintos, tais como: evasão por opção, evasão forçada, evasão permanente, evasão temporária e transferência interinstitucional (Tinto, 1975). Assim, a falha em definir qual forma de evasão o autor se propôs a estudar acabou gerando na literatura, achados contraditórios. Nesse contexto, o erro em distinguir a evasão por opção da evasão forçada, por exemplo, criou problemas de interpretação com relação ao papel que o desempenho acadêmico possui no abandono do ensino superior. E a falta de distinção entre a evasão temporária e a evasão permanente gerou uma superestimação do problema da evasão no ensino superior (Tinto, 1975).

Tinto (1975) propõe, então, o Modelo de Integração do Estudante (MIE), que foi construído com base na teoria do suicídio desenvolvida por Durkheim (1897) e nas suas alterações posteriores realizadas pelo ramo da psicologia social. Assim, o MIE relaciona o processo que leva ao abandono no ensino superior ao processo que leva o indivíduo a tirar a própria vida no contexto social (Tinto, 1975). Esse modelo visa explicar a relação da evasão na perspectiva institucional e não na perspectiva da educação superior como um todo. O MIE tem como objetivo explicar como ocorre o processo que leva um determinado discente a evadir de uma instituição de ensino específica e não o porquê deste discente abandonar o ensino superior como um todo. O presente trabalho utiliza essa mesma definição de evasão e

apresenta, portanto, o objetivo de entender o fenômeno do curso de Ciências Contábeis em uma IES específica.

De acordo com Tinto (1975), ao se pensar no ensino superior como um sistema com os mesmos valores e estruturas da sociedade, pode-se assimilar o processo de evasão ao processo do suicídio. O MIE propõe, então, que quanto menos o discente se interage com os demais indivíduos (corpo discente e docente), e quanto maior é a incompatibilidade dos seus valores em relação aos valores da IES na qual ele está matriculado, maior é a probabilidade de a evasão ocorrer.

Para Tinto (1975), a aplicação da teoria de Durkheim (1897) para o contexto do ensino superior por si só não seria suficiente para explicar como as variáveis individuais acarretam nas várias formas de evasão. A teoria de Durkheim (1897) mostrou-se insuficiente para explicar até mesmo as diversas formas de suicídio dos diferentes indivíduos da sociedade (Tinto, 1975). Assim, para explicar o processo longitudinal que leva o discente a evadir ou a persistir com os estudos no ensino superior, é necessário, além das características relacionadas ao *background* do discente, acrescentar variáveis relacionadas às expectativas e motivações do estudante. Tais variáveis podem ser mensuradas pelas expectativas dos discentes com relação aos seus estudos e à sua carreira e pelos níveis de motivação para as realizações acadêmicas (Tinto, 1975).

Nesse contexto, o compromisso com os objetivos educacionais mostra-se um importante fator de mensuração da interação do estudante com a IES. Os discentes que possuem o objetivo educacional de obter o título de doutor, por exemplo, tendem a apresentar maior compromisso com o seu objetivo de concluir o curso de graduação do que aquele estudante cuja ambição é apenas a obtenção de um bacharelado. Dentre os estudantes que possuem o mesmo objetivo educacional (conclusão do bacharelado, por exemplo) aquele que apresenta um nível de compromisso maior com a realização do objetivo tem maior probabilidade de alcançar as suas ambições (Tinto, 1975).

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

Nesse sentido, o modelo proposto por Tinto (1975) afirma, primeiramente, que as características relacionadas à bagagem familiar dos discentes, assim como algumas de suas características individuais e o seu desenvolvimento educacional anterior ao ingresso no ensino superior são determinantes na criação dos seus níveis de compromissos com o objetivo e com a instituição, conforme apresenta a Figura 1.

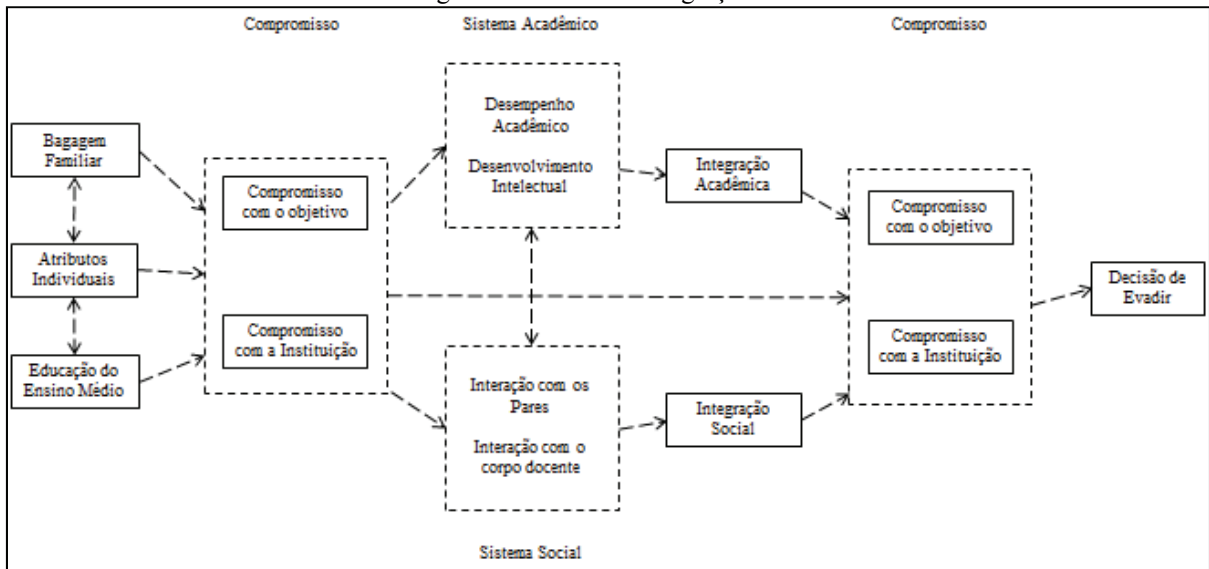
Após a entrada dos discentes na IES, contudo, a consequente interação com os meios social e acadêmico faz com que eles alterem os seus compromissos com o objetivo e com a instituição, produzindo novos níveis, os quais podem ser melhores ou piores do que os primeiros níveis definidos pelas características anteriores ao ingresso na IES. Dessa forma, estes novos níveis de comprometimento é que determinarão se o discente continuará ou abandonará o curso de graduação (Tinto, 1975).

Vale ressaltar, ainda, que o nível de integração acadêmica, de acordo com o modelo desenvolvido por Tinto (1975), é determinado por características como o desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual, os quais, em última instância, ajudariam a criar o senso de adequação normativa. A integração social, por sua vez seria formada pela relação

estabelecida entre o discente e seus pares e entre o discente e o corpo docente e acadêmico da IES, relações estas que ajudariam a criar o senso de afiliação coletiva.

A Figura 1 mostra, ainda, que há uma relação direta entre os sistemas social e acadêmico, representado pelo *trade-off* de alocação de tempo entre tais sistemas. Assim, quanto maior for o tempo destinado pelo discente ao cultivo das relações estabelecidas junto aos seus pares, corpo docente e administrativo da faculdade, menor será o tempo restante para a dedicação aos estudos e vice-versa.

Figura 1: Modelo de Integração do Estudante



Fonte: Tinto (1975).

O trabalho desenvolvido por Tinto (1975), claramente recebe influência do Modelo do Processo de Abandono de Spady (1970; 1971). Após o desenvolvimento do MIE, diversos modelos foram construídos tendo como influenciador o trabalho de Tinto (1970). Entre os principais, destacam-se o Modelo de Desgaste do Estudante desenvolvido por Bean (1980) o Modelo de Desgaste elaborado por Pascarella e Terenzini (1991) e o Modelo Integrado de Permanência construído por Cabrera *et al.* (1992).

3 METODOLOGIA

Este estudo descritivo e explicativo busca identificar os fatores socioeconômicos e culturais relacionados à evasão discente e, adicionalmente, visa definir a razão da não conclusão do ensino superior e explicar os determinantes da ocorrência desse processo. Quanto à estratégia utilizada, pode-se definir este trabalho como documental, e quanto à abordagem do problema, classifica-se como quantitativo (Vergara, 2000; Lakatos e Marconi, 2007; Martins e Theóphilo, 2009).

A base de dados utilizada nesta pesquisa foi fornecida pela Comissão Permanente de Vestibular (Copeve) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 31175214.9.0000.5149). Ela é formada pelas características socioeconômicas e culturais dos discentes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG entre o primeiro semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2009. Desse grupo de estudantes, só foram utilizadas informações daqueles que concluíram ou que evadiram do curso. As observações relacionadas aos discentes que se encontravam matriculados na IES quando da realização do trabalho foram desconsideradas, uma vez que tais estudantes não eram concluintes nem evadidos.

O artigo trabalha com a amostra formada por 224 estudantes (160 concluintes e 64 evadidos). Destaca-se que 7 das 64 observações de evasão (11%) são de estudantes que

abandonaram o curso de forma impositiva (desempenho acadêmico insuficiente), sendo os demais casos referentes à evasão voluntária. A base de dados formada pelas características socioeconômicas dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFMG permitiu a criação de 30 variáveis, 29 dicotômicas e 1 contínua.

A partir destas informações, foram estimadas regressões logísticas simples (logitos) por meio do software Stata 12. O objetivo desta metodologia foi identificar as primeiras evidências sobre as variáveis que influenciam na evasão dos estudantes de uma IES pública. O método econométrico adotado é uma técnica de análise multivariada, apropriada para situações em que a variável dependente é binária, ou seja, assume um entre dois resultados possíveis, tais como: “evadido” e “diplomado”, “estudante” e “não estudante”, entre outras possibilidades (Corrar, Paulo e Dias Filho, 2007).

Para todas as variáveis foram estimadas regressões logísticas simples, com o intuito de analisar sua significância estatística individual na probabilidade de evadir da graduação em Ciências Contábeis. O Quadro 1 explica o evento que está sendo mensurado por cada uma das 30 variáveis utilizadas.

Quadro 1: Variáveis socioeconômicas e culturais

Evento Mensurado	Variável	Tratamento	Embasamento Teórico	Coefficiente Esperado (hipóteses de variáveis)
Gênero do discente	Gênero	Atribuído valor 1 aos discentes do gênero masculino e valor 0 aos do gênero feminino	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) Moraes e Theóphilo (2010)	+
Semestre de ingresso na IES	EfeitoSemestre	Atribuído valor 1 aos discentes que começaram o curso no 2º semestre do ano em que ingressaram na IES, e valor 0 àqueles que ingressaram no 1º semestre	Spady (1970;1971) Tinto (1975) Bean (1980).	+
Idade do estudante	Idade	Atribuído valor 1 aos discentes com pelo menos 19 anos de idade no início do primeiro semestre letivo da graduação, e valor 0 àqueles com menos de 19	Freitas (2009) Silva (2013)	+
Nota obtida no processo seletivo da IES	NotaVest	Padronizaram-se as notas dos discentes, de modo que elas variassem entre 0 e 1. Foi utilizado o valor contínuo da nota padronizada	Spady (1970; 1971) Tinto (1975) Bean (1980)	-
Estado civil do discente na época do processo seletivo	EstadoCivil	Atribuído valor 1 aos discentes não solteiros, e valor 0 aos solteiros	Freitas (2009)	+
Raça do discente	RaçaBranca RaçaPreta RaçaParda RaçaDemais	Foram criadas 4 <i>dummies</i> . A 1ª atribui valor 1 aos discentes que se declararam da raça branca e valor 0 aos demais. A 2ª atribui valor 1 aos que se declararam da raça preta e valor 0 aos demais. A 3ª atribui valor 1 aos da raça parda e valor 0 aos demais. A 4ª atribui valor 1 aos da raça	Reisel e Brekke (2010)	+ - - -

		amarela, indígena ou que não declararam a raça, e valor 0 aos demais		
Cidade natal do discente	OndeNasceu	Atribuído valor 1 aos discentes que nasceram na cidade onde a IES oferta o curso de graduação, e valor 0 àqueles que nasceram em outras cidades	Spady (1970, 1971) Tinto (1975)	+
Cidade de residência do discente quando do processo seletivo	OndeReside	Atribuído valor 1 aos discentes que residiam na cidade onde a IES oferta o curso de graduação, e valor 0 àqueles que residiam em outras cidades	Spady (1970, 1971) Tinto (1975)	+
Hiato entre a data de término do ensino médio e o início do curso de Ciências Contábeis	GapEntradaCurso	Atribuído valor 1 aos discentes que ingressaram no curso de graduação um ano ou mais após o término do ensino médio, e valor 0 aos que ingressaram no curso logo após o término do ensino médio	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Freitas (2009)	+
Cidade de conclusão do ensino médio	ConclusãoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que terminaram o ensino médio na cidade onde a IES oferta o curso de graduação, e valor 0 àqueles que o concluíram em outras cidades	Spady (1970, 1971) Tinto (1975)	+
Tipo de ensino médio frequentado pelo discente (profissionalizante, não profissionalizante, supletivo ou equivalente)	TipoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que cursaram o ensino médio profissionalizante, supletivo ou equivalente, e valor 0 àqueles que concluíram ensino médio não profissionalizante	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980) Freitas (2009)	+
Tipo de escola frequentada pelo discente (pública federal, pública estadual, pública municipal ou privada)	TipoEscola	Atribuído valor 1 aos discentes que cursaram ensino médio em escola pública estadual ou municipal, e valor 0 àqueles que concluíram ensino médio em escola pública federal ou particular	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980) Exame (2014)	+
Tempo gasto pelo discente para conclusão do ensino médio	TempoConclusãoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que concluíram o ensino médio em quatro anos ou mais, e valor 0 àqueles que o concluíram em até três anos	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980) Exame (2014)	+
Turno em que o ensino médio foi cursado	TurnoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que cursaram o ensino médio no período noturno, e valor 0 àqueles que o frequentaram no período diurno	Freitas (2009)	+
Se o discente já possuía alguma	JáGraduado	Atribuído valor 1 aos discentes que já tinham se	Freitas (2009)	+

graduação quando iniciou o curso de Ciências Contábeis		graduado, e valor 0 aos não graduados até então		
Tempo que o estudante despendeu tentando ingressar no ensino superior	AnosTentandoES	Atribuído valor 1 aos discentes que ingressaram no segundo processo seletivo ou posterior, e valor 0 àqueles que ingressaram no primeiro processo seletivo	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980)	+
Ter realizado curso pré-vestibular	PreVest	Atribuído valor 1 aos discentes que frequentaram curso pré-vestibular, e valor 0 àqueles que não o frequentaram	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980)	-
Motivos que levaram à escolha do curso de Ciências Contábeis	EscolhaCurso	Atribuído valor 0 aos estudantes que declararam ter escolhido o curso pelo prestígio social, pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho, pela relevância social da profissão, pela influência da família e/ou amigos, pela facilidade de aprovação no vestibular ou por outros motivos, e valor 0 àqueles que declararam ter escolhido o curso pelo interesse pessoal na área	Bardagi e Hutz (2005) Bardagi <i>et al.</i> (2006) Bardagi (2007) Bardagi e Hutz (2009)	+
Capacidade de leitura em língua estrangeira quando da realização do processo seletivo	LeituraLE	Atribuído valor 1 aos discentes que não conseguiram ler em, pelo menos, uma língua estrangeira, e valor 0 àqueles que afirmaram ter essa habilidade	Spady (1970, 1971)	+
Tipo de moradia do estudante	TipoResidência	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram não morar em imóvel próprio ou da família, e valor 0 àqueles que declararam morar em imóvel próprio ou da família	Tinto (1975) Gisi (2006) Baggi e Lopes (2011)	+
Se o estudante trabalhava quando da realização do vestibular	TrabalhaAtualmente	Atribuído valor 1 aos discentes que trabalhavam, e valor 0 àqueles que não trabalhavam	Freitas (2009)	+
O tempo de atividade remunerada até então exercida pelo discente	AnosAtivRem	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram ter exercido atividade remunerada por até dois anos ou durante mais de dois anos, e valor 0 àqueles que afirmaram nunca ter realizado atividade remunerada	Freitas (2009)	+
Renda familiar do discente, em salários-mínimos	Renda	Atribuído valor 1 aos discentes que declararam auferir renda familiar até cinco salários-mínimos, e valor 0 àqueles que	Tinto (1975) Gisi (2006) Baggi e Lopes (2011) Folha (2012)	+

		afirmaram ter renda familiar acima de cinco salários-mínimos		
Participação do discente na vida econômica familiar	ParticipaçãoVEF	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram possuir algum nível de participação na vida econômica familiar, e valor 0 àqueles sem qualquer participação na finança familiar	Freitas (2009)	+
Número de pessoas presentes no grupo familiar do discente	PessoasGF	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram haver mais de três pessoas no seu grupo familiar, e valor 0 àqueles que afirmaram haver até três pessoas em seu grupo familiar	Tinto (1975) Gisi (2006) Baggi e Lopes (2011)	+
Grau de escolaridade do pai do discente	EscolaridadePai	Atribuído valor 1 a cada discente cujo pai não havia iniciado ou concluído o ensino superior, e valor 0 a cada um cujo pai concluíra a graduação	Schultz (1988) Reis e Ramos (2011)	+
Grau de escolaridade da mãe do discente	EscolaridadeMãe	Atribuído valor 1 a cada discente cuja mãe não havia iniciado ou concluído o ensino superior, e valor 0 a cada um cuja mãe concluíra a graduação	Schultz (1988) Reis e Ramos (2011)	+

Percebe-se que das 30 variáveis, apenas para os coeficientes de “RaçaPreta”, “RaçaParda”, “RaçaDemais” “NotaVest” e “PreVest” são esperados sinais negativos e, conseqüentemente, *odds ratio* menores do que 1. Para todas as 25 demais, são esperadas relações diretamente proporcionais entre cada evento mensurado e a probabilidade de evasão (coeficientes positivos e *odds ratio* maiores do que 1).

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos para as 30 variáveis analisadas pelo estudo foram segregados em 3 grupos construídos de acordo com o evento que cada uma busca captar, a saber: grupo 1 – características inerentes aos estudantes; grupo 2 – características do ensino médio e potencial acadêmico; e grupo 3 – características de nascimento e condição econômica.

Para considerar uma variável estatisticamente significativa na explicação da probabilidade de evadir, levou-se em consideração o resultado do teste de significância das variáveis (teste de Wald). Pelo fato do problema de pesquisa apresentar um forte caráter social, estabeleceu-se como aceitável o nível de significância de até 10%. Diferentemente das ciências exatas, os trabalhos relacionados com as ciências sociais necessitam de uma maior flexibilidade para as exigências de significância estatística, sendo comum nessa área do saber a aceitabilidade do nível de até 10% (Loureiro e Gameiro, 2011).

A Tabela 1 apresenta o coeficiente e o *odds ratio* de cada variável do grupo 1 com seus respectivos erros padrão entre parênteses. Para as variáveis relacionadas às características inerentes aos estudantes, apenas aquelas relacionadas ao estado civil e as *dummies* para a raça dos estudantes não foram estatisticamente significativas de acordo com o critério estabelecido pela pesquisa.

Nesse contexto, foi possível observar que o coeficiente da variável “Gênero”, ao nível de significância de 5%, foi positivo. Pode-se afirmar, portanto, que os discentes do gênero

masculino, ao ingressarem no curso de Ciências Contábeis, apresentam um fator de chance relacionado com a probabilidade de evasão do curso 2,2747 maior do que as mulheres, pactuando com os achados da literatura (Braga, Peixoto e Bergutchi, 2003; Moraes e Theóphilo, 2010).

A variável “Idade”, significativa ao nível de 1%, também apresentou coeficiente positivo. Dado que a variável em questão foi construída tendo como ponto de corte a idade de 19 anos, pode-se afirmar que os discentes que iniciaram no curso de Ciências Contábeis com essa idade ou mais apresentam um fator de chance relacionado com a probabilidade de evadir da graduação 4,3939 maior do que seus pares que ingressam com menos de 19 anos, corroborando com Silva (2013). Uma possível explicação para essa relação é a de que os estudantes mais velhos apresentam maior probabilidade de estarem inseridos no mercado de trabalho. Assim, ao dividir o tempo entre as atividades laborais e as acadêmicas desde o início do curso, aumenta-se a probabilidade de evasão (Freitas, 2009).

Tabela 1: Resultado das regressões logísticas simples das variáveis do grupo 1

Variável	Coeficiente	Odds Ratio	Teste de Wald	Nº de Obs.	Prob>Chi²
Gênero	0,8219 (0,3299)	2,2747 (0,7504)	0,013**	224	0,0100
EstadoCivil	0,6109 (0,5168)	1,8421 (0,9520)	0,237	224	0,2465
Idade	1,4802 (0,4615)	4,3939 (2,0279)	0,001***	224	0,0003
RaçaBranca	0,2045 (0,3019)	1,2270 (0,3705)	0,498	223	0,4967
RaçaPreta	-0,6206 (0,7962)	0,5376 (0,4281)	0,436	223	0,4090
RaçaParda	-0,1296 (0,3268)	0,8784 (0,2871)	0,692	223	0,6904
RaçaDemais	0,0374 (0,5542)	1,0381 (0,5753)	0,946	223	0,9463
EscolaridadePai	-0,9008 (0,3039)	0,4062 (0,1235)	0,003***	223	0,0030
EscolaridadeMãe	-0,8147 (0,3044)	0,4428 (0,1348)	0,007***	224	0,0075

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

Já com relação à escolaridade do pai e da mãe dos discentes o resultado encontrado, significativo ao nível de 1%, foi o oposto que se esperava quando da construção dessas variáveis. Esperava-se que os discentes filhos de pais mais escolarizados apresentassem maior probabilidade de concluir o curso de graduação. Estudantes com progenitores mais escolarizados teriam um ambiente domiciliar mais propício à absorção de conhecimento o que, em última instância, reduziria o custo de aprendizagem (Schultz, 1988). De acordo com Reis e Ramos (2011), estudantes com pais e mães mais escolarizados tendem a se beneficiar de maiores investimentos na quantidade e qualidade da educação recebida. Contudo, tendo em vista que tanto a variável “EscolaridadePai” quanto a variável “EscolaridadeMãe” apresentaram sinal negativo e, conseqüentemente, *odds ratio* menor do que 1, pode-se afirmar que estudantes filhos de pais que não concluíram o ensino superior apresentam menor chance de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis. Uma possível justificativa para esse resultado encontra sustentação na relação entre educação e renda. Pode-se inferir que os estudantes oriundos de famílias mais escolarizadas são também aqueles com melhor condição econômica familiar. Assim, em caso de descontentamento ou frustração com o curso de Ciências Contábeis ou com a IES, esses indivíduos tendem a receber mais amparo financeiro de seus familiares com relação ao abandono da graduação e à preparação, via curso pré-vestibular, para participar de um novo processo seletivo, para outra IES ou para outro curso.

A Tabela 2 apresenta o resultado das regressões logísticas simples das variáveis do grupo 2. Como é possível perceber, os estudantes que entram no segundo semestre do curso de Ciências Contábeis possuem menor chance de evadir, uma vez que o *odds ratio* da variável “EfeitoSemestre” foi igual a 0,5264, ao nível de significância de 5%. A intuição por trás dessa variável era a de que os estudantes que entram no curso de graduação em Ciências Contábeis no primeiro semestre letivo apresentam maior bagagem de conhecimento do que aqueles que ingressam no segundo semestre, dado que a entrada no curso está estritamente relacionada com a nota obtida pelo discente no processo seletivo da IES. A literatura sobre evasão diz que os estudantes com melhor bagagem escolar apresentam menor probabilidade de evadir do ensino superior na medida em que estes discentes possuem melhores condições de acompanhar as disciplinas obrigatórias do curso, comparativamente aos seus pares com menor bagagem de conhecimento do ensino médio (Spady, 1970; Spady, 1971; Tinto, 1975; Bean, 1980). Uma possível explicação para o resultado encontrado relaciona-se com os tipos de evasão presentes na amostra. Apenas 11% das observações dos não concluintes da amostra estão ligadas à evasão imposta (desempenho insuficiente do estudante). O restante relaciona-se à evasão voluntária. Assim, a relação entre entrar no primeiro semestre letivo (melhor desempenho no vestibular) e o aumento da probabilidade de evadir pode se relacionar ao fato do estudante que possui melhor bagagem de conhecimento, caso esteja descontente com o curso, apresenta maior propensão a evadir voluntariamente da graduação em busca de um curso que atenda de forma mais satisfatória às suas necessidades e anseios, visto que sua probabilidade de aprovação em um novo vestibular é alta, pois apresentam melhor bagagem do ensino médio.

A variável “GapEntradaCurso”, conforme evidencia a Tabela 2, apresentou significância estatística ao nível de 1%. Assim, dado que o *odds ratio* desta variável foi maior do que 1, pode-se afirmar que os estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis após 1 ano ou mais da conclusão do ensino médio possuem um fator de chance relacionado à evasão 3,5527 maior do que os discentes que iniciam o curso imediatamente após a conclusão do segundo grau. Acredita-se que essa variável esteja captando o efeito relacionado aos discentes que ingressam no curso de Ciências Contábeis após a realização de uma primeira graduação. Assim, esses indivíduos, ao ingressarem no curso de Ciências Contábeis, já estariam inseridos no mercado de trabalho e, portanto, necessitariam alocar seu tempo entre as atividades laborais e as acadêmicas, o que aumenta a probabilidade de evadir (Freitas, 2009).

O resultado encontrado para a variável “JáGraduado”, significativa a 5%, reforça a ideia de que os achados para a variável “GapEntradaCurso”. Conforme apresentado pela Tabela 2, o *odds ratio* encontrado para a variável “JáGraduado” demonstra que os estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis já diplomados em outro curso, apresentam um fator de chance relacionado à evasão 2,8462 maior do que os discentes que não concluíram nenhum ensino superior. Assim, tendo em vista os resultados para duas últimas variáveis, é razoável afirmar que os estudantes já graduados têm maior probabilidade de evadir do curso de Ciências Contábeis do que seus pares que ainda estão na primeira graduação e, *a priori*, iniciam o curso com dedicação exclusiva às atividades acadêmicas.

Tabela 2: Resultado das regressões logísticas simples das variáveis do grupo 2

Variável	Coefficiente	Odds Ratio	Teste de Wald	Nº de Obs.	Prob>Chi²
EfeitoSemestre	-0,6416 (0,3097)	0,5264 (0,1630)	0,038**	224	0,0352
GapEntradaCurso	1,2677 (0,4644)	3,5527 (1,6501)	0,006***	224	0,0023
TipoEM	-0,2606 (0,3982)	0,7706 (0,3068)	0,513	224	0,5068
TipoEscola	-0,9578 (0,3353)	0,3837 (0,1286)	0,004***	224	0,0029
TempoConclusãoEM	-0,4394	0,6444	0,451	224	0,4355

	(0,5833)	(0,3759)			
TurnoEM	-1,1761 (0,6344)	0,3085 (0,1957)	0,064*	224	0,0361
JáGraduado	1,0460 (0,4389)	2,8462 (1,2492)	0,017**	224	0,0187
AnosTentandoES	-0,3690 (0,2979)	0,6914 (0,2060)	0,215	224	0,2158
PréVest	-0,4586 (0,3013)	0,6322 (0,1905)	0,128	224	0,1291
EscolhaCurso	-0,1495 (0,3107)	0,8612 (0,2676)	0,63	220	0,6293
LeituraLE	-1,4671 (0,4988)	0,2306 (0,1150)	0,003***	224	0,0007
NotaVest	3,0624 (2,2750)	21,3794 (48,6377)	0,178	224	0,1808

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

Os resultados da variável “TurnoEM”, ao contrário do que se esperava, evidenciam que os estudantes que cursaram o ensino médio no turno noturno apresentam um fator de chance de evadir do curso de Ciências Contábeis 0,3085 menor do que seus pares que realizaram o ensino médio no período diurno, ao nível de significância de 10%. Ao se construir essa variável, a intuição era a de que os estudantes que realizaram o ensino médio no período noturno estariam inseridos no mercado de trabalho quando da entrada no ensino superior, já que, muitas vezes, os discentes que estudam durante a noite trabalham durante o dia. Partindo do princípio de que trabalhar e estudar ao mesmo tempo reduz as horas de dedicação direcionadas às atividades acadêmicas, diminuindo, conseqüentemente, as chances de conclusão da graduação (Freitas, 2009), era de se esperar que os discentes que cursaram o ensino médio no período noturno apresentassem maior probabilidade de evadir do curso de Ciências Contábeis. Acredita-se que o resultado em questão, assim como o resultado obtido para a variável relacionada com a escolaridade dos pais, apresenta relação direta com a renda. Os discentes que cursaram o ensino médio durante o período noturno apresentam, *ceteris paribus*, pior condição socioeconômica, estudando durante a noite porque trabalham durante o dia. Nesse contexto, o resultado pode estar relacionado com a evasão voluntária. Os indivíduos que cursaram o ensino médio durante a noite, por ter uma condição socioeconômica não favorável, não conseguem arcar com os custos de uma nova preparação para o vestibular e, portanto, se mantêm no curso mesmo em caso de descontentamento.

O resultado obtido para a variável “LeituraLE”, *proxy* para potencial acadêmico dos discentes, demonstra que os estudantes que não possuem a habilidade de leitura em, pelo menos, uma língua estrangeira apresentam um fator de chance relacionado à evasão do curso de Ciências Contábeis 0,2306 menor do que os estudantes que leem em, pelo menos, uma língua estrangeira. A intuição ao construir esta variável era a de que os estudantes com capacidade de leitura em pelo menos uma língua estrangeira apresentariam potencial acadêmico maior do que os discentes que não possuem habilidade de leitura em nenhuma língua estrangeira. De acordo com a literatura, maior potencial acadêmico leva a uma menor probabilidade de evasão (Spady, 1970; Spady, 1971). Assim, mais uma vez, o resultado encontrado pode estar relacionado com a composição dos tipos de evasão da amostra. Os estudantes com potencial acadêmico maior apresentam maior chance de serem aprovados em novos vestibulares, dada a estrita relação entre potencial acadêmico e *background* escolar. Dessa forma, os estudantes com potencial acadêmico melhor, ao se sentirem insatisfeitos com o curso de graduação em Ciências Contábeis apresentariam maior motivação para evadir voluntariamente do curso.

O resultado da variável “TipoEscola”, significativo a 1% mostrou que os estudantes que realizaram a maior parte do ensino médio em escola particular ou federal apresentam maior probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis. A literatura sobre evasão

(SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980) afirma que os estudantes com maior potencial acadêmico apresentam mais chance de concluir o curso porque teriam mais capacidade de acompanhar as disciplinas obrigatórias da graduação. Assim, levando-se em conta que no Brasil as melhores escolas de ensino médio pertencem às redes privada e federal (EXAME, 2014), era de se esperar que os discentes oriundos dessas instituições apresentassem menor probabilidade de evasão. Acredita-se, portanto que o resultado encontrado está indicando, mais uma vez, que os discentes com melhor potencial acadêmico tendem a apresenta maior probabilidade de abandonar o curso de Ciências Contábeis em caso de descontentamento com a graduação ou com a IES, devido à facilidade de aprovação em novo vestibular.

A Tabela 3 apresenta o resultado das variáveis do grupo 3. Para esse grupo, apenas duas características socioeconômicas não mostraram significância estatística compatível com o limite estabelecido pelo estudo, a saber: “OndeReside” e “PessoasGF”.

A variável “OndeNasceu”, que buscava mensurar o impacto do estudante ter nascido fora da cidade de Belo Horizonte (cidade onde o curso de Ciências Contábeis da IES é ministrado) na probabilidade de evadir da graduação, mostrou que os discentes que nasceram em outra cidade que não Belo Horizonte apresentam um fator de chance relacionado à evasão 0,4924 menor do que seus pares originários da capital mineira, ao nível de significância de 5%. A intuição ao se criar essa variável era a de que os discentes que nasceram na cidade onde o curso de Ciências Contábeis é ministrado estariam menos propensos a evadir do ensino superior. Isso porque, por terem nascido em Belo Horizonte, esses discentes apresentariam vínculos afetivos e sociais fortes na cidade, o que é essencial para concluir a graduação (Spady, 1970; Spady, 1971; Tinto, 1975). Assim, uma possível justificativa refere-se ao fato dos estudantes oriundos de outros municípios, e que não possuem parentes próximos na cidade, terem mais tempo para se dedicar aos estudos. Enquanto isso os discentes oriundos de Belo Horizonte, precisariam dedicar o seu tempo a eventos sociais e familiares, o que pode reduzir o envolvimento desses estudantes com a graduação, levando-os à evadir voluntariamente do curso ou, ainda, gerando desempenho insatisfatório.

Tabela 3: Resultado das regressões logísticas simples das variáveis do grupo 3

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

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

Os resultados encontrados para a variável “ConclusãoEM” reforçam as deduções realizadas para o resultado da variável “OndeNasceu”. Isso porque, a variável “ConclusãoEM” busca mensurar a relação entre o fato do estudante ter concluído o ensino médio em cidade diferente daquela na qual o curso de Ciências Contábeis é ministrado e a

probabilidade de evadir da graduação. Assim, conforme apresenta a Tabela 3, o coeficiente da variável “ConclusãoEM”, assim como o da variável “OndeNasceu”, foi negativo ao nível de significância de 5%. É possível afirmar, portanto, que os discentes que concluíram o ensino médio fora da cidade de Belo Horizonte apresentam um fator de chance relacionado à probabilidade de evadir do ensino superior 0,5102 menor do que os estudantes que terminaram o segundo grau na cidade onde o curso de Ciências Contábeis da IES é ministrado.

A variável “TipoResidência” apresentou coeficiente positivo ao nível de significância de 10%. Essa variável representa uma *proxy* para a condição financeira familiar, dada a relação direta entre a condição econômico-financeira e a posse ou não de residência própria. Assim, a intuição por trás da mensuração dessa variável é a de que os estudantes cujas famílias pertencem a uma classe social mais elevada (e, conseqüentemente, possuem residência própria) apresentam uma relação custo-benefício de continuar com os estudos mais favorável do que os discentes de baixa renda, contribuindo para que os estudantes mais ricos apresentem maior probabilidade de concluir a graduação (Tinto, 1975). Dessa forma, o resultado obtido para esta variável permite afirmar que os discentes do curso de Ciências Contábeis que não moram em residência própria apresentam um fator de chances relacionado à evasão 1,8857 maior do que seus pares que residem em moradia própria.

Os resultados obtidos para a variável “Renda”, contudo, são opostos ao que foi evidenciado para a variável “TipoResidência”. Como é possível perceber, o coeficiente da variável “Renda” foi negativo, ao nível de significância de 5%. Assim, pode-se afirmar que os estudantes com renda familiar igual ou inferior a 5 salários mínimos apresentam um fator de chance relacionado à evasão 0,4406 menor do que seus pares com renda familiar acima de 5 salários mínimos. Uma possível justificativa para a contradição encontrada pode estar associada à forma de mensuração da variável “Renda”, a qual foi baseada no critério de classificação da classe econômico-social adotada pelo IBGE (Folha, 2012). Dessa forma, para transformar essa variável em dicotômica, utilizou-se o ponto de corte de 5 salários mínimos. Considerou-se que os estudantes com renda familiar acima de 5 salários mínimos pertenceriam ao grupo com maior propensão à conclusão da graduação (abarcando as classes sociais A, B e C), enquanto os estudantes com renda abaixo de 5 salários mínimos estariam mais propensos à evadir do ensino superior (classe social D e E). Acredita-se, portanto, que a variável “TipoResidência” está captando a condição socioeconômica mais baixa, enquanto a variável “Renda” está captando a condição socioeconômica mais alta. Assim, a relação estabelecida entre essas duas variáveis e a probabilidade de evasão apresenta-se graficamente como uma parábola côncava para cima (onde a condição socioeconômica seria o eixo X e a probabilidade de evasão o eixo Y). Nesse contexto, tanto os discentes com condição socioeconômica mais baixa quanto aqueles com condição socioeconômica elevada teriam maior propensão à evasão. As motivações para a não conclusão, contudo, seriam diferentes para os dois grupos. Enquanto os mais ricos (variável “Renda”) tendem a evadir por questões de descontentamento com a graduação ou com a IES, os mais pobres (variável “TipoResidência”) tendem a evadir pela dificuldade financeira enfrentada (necessidade de trabalhar e incompatibilidade entre estudo e trabalho, por exemplo). Nesse cenário, pode-se considerar que a evasão tenderia a aumentar ainda mais a desigualdade entre ricos e pobres. Enquanto o primeiro grupo evade para buscar outro curso (ou outra IES) mais compatível com suas habilidades, gerando aumento da satisfação pessoal desses indivíduos, o segundo grupo não conclui a graduação por falta de aparato financeiro, contribuindo para a sua não formação acadêmica, o que pode acarretar, até mesmo, o subemprego e a baixa remuneração desses indivíduos.

Finalmente, os resultados obtidos para as variáveis “TrabalhaAtualmente”, “AnosAtivRem” e “ParticipaçãoVEF”, significativos ao nível de 1%, 5% e 1%,

respectivamente, permitem inferir que os estudantes que dividem o tempo entre o trabalho e o estudo apresentam maior probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis, quando comparados com seus pares que apenas se dedicam às atividades acadêmicas. Esse resultado vai ao encontro do que foi evidenciado pelos resultados da variável “JaGraduado” e está em linha com os achados da literatura (Freitas, 2009).

Assim, a partir dos resultados das regressões logísticas simples apresentadas anteriormente foi possível encontrar, portanto, 17 variáveis estatisticamente significantes, a saber: “Gênero”, “Idade”, “EscolaridadePai”, “EscolaridadeMãe”, “EfeitoSemestre”, “GapEntradaCurso”, “TurnoEM”, “JáGraduado”, “LeituraLE”, “TipoEscola”, “OndeNasceu”, “ConclusãoEM”, “TipoResidência”, “TrabalhaAtualmente”, “AnosAtivRem”, “Renda” e “ParticipaçãoVEF”.

5 CONCLUSÃO

O objetivo do artigo foi identificar os fatores socioeconômicos e culturais que são significativos para a ocorrência do fenômeno da evasão dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Adicionalmente, visou definir a razão da não conclusão do ensino superior e explicar os determinantes da ocorrência desse processo. A partir da metodologia proposta no trabalho, foi possível alcançar a algumas conclusões.

Ficou evidenciado que diversas características socioeconômicas e culturais estão associadas de forma estatisticamente significativas na probabilidade dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira não concluírem o curso. Não obstante nem todas as características estatisticamente significativas comportaram-se conforme previa a literatura sobre evasão. Acredita-se que esse fato esteja ligado ao tipo de evasão predominante na amostra do estudo. Apenas 11% das observações da pesquisa referentes aos estudantes que evadiram ocorreram por desempenho insuficiente. O restante refere-se à evasão do tipo voluntária. Sendo assim, algumas relações evidenciadas pela literatura, como, por exemplo, o fato de quanto menor o potencial acadêmico do discente maior a sua probabilidade de evasão (Spady, 1970; Spady, 1971; Tinto, 1975) foi refutada pelos achados desta pesquisa.

Os resultados alcançados pelo artigo permitem concluir que algumas características inerentes ao próprio indivíduo, características relacionadas ao potencial acadêmico e ao ensino médio cursado pelo discente, assim como, algumas características relacionadas à origem do estudante e a sua condição financeira familiar, impactam significativamente na probabilidade de ocorrência do fenômeno da evasão. Sendo assim, acredita-se que os achados desta pesquisa podem auxiliar os responsáveis pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas a traçarem políticas que visem a retenção de seus estudantes ou, pelo menos, a redução dos possíveis atritos gerados na vida dos estudantes em decorrência da evasão do curso.

O presente trabalho apresenta algumas limitações. A primeira delas refere-se ao fato de terem sido analisadas informações apenas de estudantes de uma IES pública brasileira. Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas sejam realizadas para IES da rede privada de ensino utilizando-se a mesma metodologia empregada nesta pesquisa. Além disso, utilizou-se uma abordagem puramente quantitativa e, portanto, tende-se a generalizar especificidades que podem ser importantes para o correto entendimento do fenômeno pesquisado (Goldenberg, 2013). Assim, recomenda-se que futuros trabalhos utilizem abordagens qualitativas, como, por exemplo, entrevistas com discentes evadidos do curso de Contabilidade.

A exaustiva pesquisa sobre educação no Brasil é mais do que necessária para que se possa atender de forma mais coerente às necessidades dos estudantes do país. Além disso, debruçar-se sobre os fatores que interferem na qualidade de ensino do curso de Ciências Contábeis, realizando pesquisas sobre diferentes temas da área da educação a partir das

diferentes metodologias existentes, é imprescindível para que haja o aperfeiçoamento do curso frente às constantes mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

- Andriola, W. 2009. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 342-356.
- Baggi, C. A. S. & Lopes, D. A. L. 2011. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, 16(2), 355-374.
- Bardagi, M. P. 2007. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação*. 242 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. 2005. Evasão universitária e serviço de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279-301.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. 2009. “Não havia outra saída”: percepções de estudantes evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C. & Menezes, I. A. 2006. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.
- Bean, J. P. 1980. Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bensimon, E. M. 2007. The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship of student success. *The Review of Higher Education*, 30(4), 441-469.
- Braga, M. M., Peixoto, M. C. & Bogutchi, T. F. 2003. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, 8(3), 161-189.
- Brennand, E. G. G. & Brennand, E. G. 2012. Inovações tecnológicas e a expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 179-198.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. 1992. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cislaghi, R. 2008. *Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação*. 273 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Corrar, L. J., Paulo, E. & Dias Filho, J. M. 2007. *Análise multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. 1. ed. São Paulo: Atlas.
- Cunha, J. V. A., Nascimento, E. M. & Durso, S. O. 2014. Razões e influências para a evasão universitária nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da região Sudeste. IN: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 14, 2014. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP. CD-ROM.
- Durkheim, E. 1897. *Suicide: a study in sociology*. New York: Free Press.
- Exame. 2014. As 300 melhores escolas do Brasil no Enem. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-500-melhores-escolas-do-pais-no-enem>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.
- Folha. 2012. O brasileiro tomou mais crédito em 2011 e não consegue pagar. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/25570-financas-pessoais.shtml>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2014.

- Freitas, K. S. 2009. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS – Revista Científica*, 11(1), 247-264.
- Gisi, M. L. 2006. Educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, 6(17), 97-112.
- Goldenberg, M. 2013. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 13. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Hair Junior, J. F. Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. 1998. *Multivariate data analysis*. 7. ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Inep. 2013. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso: 10 de junho de 2014.
- Kingston, E. 2008. Emotional competence and drop-out rates in higher education. *Education and Training*, 50(2), 128-139.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. 2007. *Metodologia Científica*. São Paul: Atlas.
- Lassibille, G. & Gómez, L. N. 2008. Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Loureiro, L. M. J. e Gameiro, M. G. H. 2011. Interpretação crítica dos resultados estatísticos para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, (3), 151-162.
- Luca, M. M. M., Cunha, J. V. A., Lima, G. A. S. F., Cornachione Júnior, E. B. & Ott, E. 2013. Who is being left behind? A decade of dropout among Accounting and Business Administration students in Brasil. IN: Annual Congress European Accounting Association, 36, 2013. Paris. *Anais...* Paris: EAA. CD-ROM.
- Martins, G. A & Theóphilo, C. R. 2009. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Mello, S. P. T. & Santos, E. G. 2012 Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no curso de administração em uma universidade pública no Sul do Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 5(3), p. 67-80.
- Moraes, J. O. & Theóphilo, C. R. 2010. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 10, 2010. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP. CD-ROM.
- Palharini, F. A. 2008. Contornos da evasão no curso de Letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, (36), 14-164.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. *How college affects students*. São Francisco: Jossey Bass.
- Peleias, I. R., Petrucci, V. B. C., Garcia, M. N. & Silva, D. 2008. Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do 1º ano de ciências contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. *Revista Universo Contábil*, 4(1), 81-94.
- Reis, M. C. & Ramos, L. 2011. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65(2), 177-205.
- Reisel, L. & Brekke, I. 2010. Minority dropout in higher education: a comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis. *European Sociological Review*, 26(6), 691-712.
- Santos, D. F., Sobral, F. S., Correa, M. D., Antonovz, T. & Santos, R. F. 2011. Perfil do profissional contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Curitiba. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 8(16), 137-152.
- Schultz, T. 1988. Education investment and returns. In: CHENEY, H. SRINIVASAM, T. (editors). *Handbook of Development Economics*. North-Holland, Amsterdam, 1988; Capítulo 13; p. 543-630.

- Silva, G. P. 2013. Análise da evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação (UNICAMP)*, 18(2), 311-333.
- Silva Filho, R. L. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. C. M. 2007. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- 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.
- Tamer, C. M. V. S., Viana, C. C., Soares, L. A. C. F. & Lima, M. S. 2013. Perfil do profissional contábil demandado pelo mercado de trabalho: um estudo no norte do Brasil. *Revista Universo Contábil*, 9(3), 143-162.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Vergara, S. C. 2000. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Walmsley, A., Wilson, T. & Morgan, C. 2010. Influences on a College Student's Major: A Developmental Perspective. *Journal for the Liberal Arts and Sciences*, 14(2), 25-46.