

Atribuição de causalidade à evasão dos graduandos de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior pública

Attribution of Causality to the Evasion of Undergraduate students of Accounting Sciences at a Public Higher Education Institution

Artigo recebido em: 08/05/2019 e aceito em: 02/07/2020

Caroline Goulart Machado

Rio Grande – RS

Especialista em Ciências Contábeis pela Furg¹

carolinegoulartm@gmail.com

Anderson Betti Frare

Florianópolis – SC

Doutorando em Contabilidade pela UFSC²

anderson_betti_frare@hotmail.com

Ana Paula Capuano da Cruz

Rio Grande – RS

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela USP³

Professora da Furg¹

anapaulacapuanocruz@gmail.com

Alexandre Costa Quintana

Rio Grande – RS

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela USP³

Professor da Furg¹

professorquintana@hotmail.com

Débora Gomes de Gomes

Rio Grande – RS

Pós-Doutora em Ciências Contábeis pela Unisinos⁴

Professora da Furg¹

debora_furg@yahoo.com

RESUMO

Motivada pelo fato de o Brasil ser campeão mundial em evasão escolar (VIEIRA, 2018), esta pesquisa buscou identificar quais os principais fatores atribuídos pelos estudantes como causadores da evasão do curso de Ciências Contábeis de uma universidade federal gaúcha. Considerando-se a teoria da atribuição causal como perspectiva teórica e a literatura sobre determinantes da evasão, desenvolveu-se um levantamento, por meio de questionário eletrônico. A pesquisa permitiu o mapeamento da percepção de 116 evadidos, de um universo de 552 estudantes que, no período de 2009 a 2018, deixaram o curso de Ciências Contábeis de uma instituição federal de ensino superior por diferentes motivos. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise

Fatorial Exploratória. Os achados indicam que a ocorrência da evasão se mostra concentrada (82,35%) nos quatro primeiros semestres do curso e as principais causas atribuídas à evasão foram à dificuldade de relacionamento com os professores, o interesse em outro curso, as dificuldades financeiras e a ausência da perspectiva do mercado de trabalho. De forma geral, os resultados indicam que 71% da variância total são explicados por quatro fatores, a saber: metodologia do curso e o corpo docente (29,46%), escolha do curso (16,80%), tempo, dinheiro e saúde (15,76%) e, carreira e mercado de trabalho (9,04%). Conclui-se, com base nas causas apontadas e na Teoria da Atribuição Causal, que o insucesso acadêmico não desperta a culpa e a baixa autoestima dos evadidos, e sim o sentimento de revolta e raiva. Verifica-se também que os evadidos possuem uma expectativa positiva, ou seja, acreditam que podem alcançar sucesso acadêmico se modificarem seus comportamentos futuros.

Palavras-chave: Evasão, Teoria da Atribuição Causal, Determinantes da Evasão.

ABSTRACT

Before the fact that Brazil is a world champion in school drop-outs (VIEIRA, 2018), this research sought to identify the main factors contributing to evasion according to students of Accounting Sciences at a federal university from the state of Rio Grande do Sul. This study was conducted with data collected by means of an electronic questionnaire, enabling the mapping of the perception of 116 evaders from a universe of 552 students who left the Accounting Sciences course of a federal institution of higher education from 2009 to 2018 for different reasons. Based on the literature on determinants of evasion and the theory of causal attribution, data underwent exploratory factor analysis. The findings indicate that evasion occurs chiefly in the first four semesters of the course (82.35%), and the main causes were difficulties in relation to professors, interest in another course, financial problems, and lack of labor market perspective. The results indicate that 71% of the total variance is explained by four factors: course methodology and teaching staff (29.46%); course choice (16.80%); time, money, and health (15.76%); and career and labor market (9.04%). The identified causes show that evaders experience no guilt or low self-esteem due to academic failure, but rather the feeling of revolt and anger. They also show a positive expectation towards their future academic success provided that they modify their behaviors.

Keywords: Evasion, Theory of Causal Attribution, Determinants of Evasion.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande – RS – CEP 96203-900.

² Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – CEP 88040-900.

³ Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – CEP 05508-220.

⁴ Universidade do vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo – RS – CEP 93022-750.

1 INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um fenômeno conhecido e estudado mundialmente. Isto se dá devido às problemáticas que o circundam. As instituições de ensino, em geral, são afligidas pela evasão; no setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno, no setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; SILVA FILHO et al., 2007).

Além disso, do ponto de vista do aluno, iniciar, mas não terminar um curso de graduação, também gera custo. Não somente recursos financeiros pessoais investidos pelo próprio estudante, mas também o tempo destinado às atividades da graduação não concluída (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016). Para Silva Filho et al. (2007) a evasão vai além de um problema econômico, as perdas de estudantes que iniciam e não concluem seus cursos são também desperdícios sociais e acadêmicos. Adicionalmente, as desistências podem causar problemas psicológicos aos estudantes.

Desde a década de 1970, nos Estados Unidos, já se estudavam modelos de impacto sobre a evasão no ensino superior. Estes têm por intuito explicar e prever os determinantes da permanência dos estudantes no ensino superior como subsídio para a elaboração de programas de retenção (POLYDORO, 2000; TINTO, 1975, 1982). No entanto, no Brasil, embora a evasão já estivesse sendo apresentada como um indicador do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e como uma preocupação do Ministério de Educação (MEC), o marco para os estudos deste fenômeno se deu em fevereiro de 1995. Nesta data ocorreu a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e pelo MEC. Neste evento criou-se a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão (CEEE) (POLYDORO, 2000).

A CEEE objetivou encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, a partir de uma metodologia única a ser utilizada pela Instituição de Ensino Superior (IES), na busca de propostas para a diminuição dos índices de evasão observados (POLYDORO, 2000). Segundo especialistas que participaram de audiência pública na Comissão de Educação do Senado (CES), realizada no dia 25 de abril de 2018, o Brasil é campeão mundial em reprovação e evasão escolar (VIEIRA, 2018).

O dado é preocupante, tendo em vista todos os problemas e desperdícios (citados anteriormente) ocasionados pelo fenômeno. Isto reforça e justifica a importância de se entender o que leva os alunos a evadirem dos seus cursos. Adicionalmente, este estudo justifica-se por intermédio do argumento de Cunha, Nascimento e Durso (2016), os quais citam que embora existam diversos artigos na temática sobre evasão no ensino superior público, as investigações relacionadas à ciência contábil ainda são incipientes. E, além disto, apesar das similaridades na evasão dos diferentes cursos, sabe-se que no contexto dos estudantes de contabilidade, em que considerável parte dos alunos estuda e trabalha, o fato possa causar particularidades nos achados em relação às demais áreas (PELEIAS et al., 2008).

Neste contexto, a fim de minimizar os prejuízos causados pela “fuga” dos estudantes, destaca-se a relevância da utilização de uma vertente teórica comportamental para o estudo, haja vista que os motivos que levam os indivíduos a desistirem de seus cursos podem variar em função de aspectos pessoais. Segundo Nascimento (2016), a Teoria da Atribuição Causal (TAC) tem sido utilizada para explicar e compreender como as pessoas interpretam os determinantes de seu sucesso ou fracasso em situações de desempenho. Além disso, para Weiner (2000), o conhecimento sobre as atribuições de causalidade pode oferecer subsídios para melhores desempenhos acadêmicos e possibilitar também a diminuição das taxas de evasão.

A contribuição almejada em relação à TAC também permeia o fato de que, as atribuições de causalidade inapropriadas estão sujeitas a mudanças (HATTIE; BIGGS; PURDIE, 1996), assim, pode servir como base para reflexões e escolhas por parte do corpo docente e discente, no intuito de minimização da evasão. Nesta perspectiva, mediante o conhecimento das causas atribuídas aos fatos em questão, torna-se possível trabalhar nos principais pontos para reverter este cenário (PERRY et al., 1993; SCHUNK; COX, 1986).

Diante do exposto, busca-se responder a seguinte questão de pesquisa: *Quais os principais fatores atribuídos pelos estudantes como causadores da evasão do curso de ciências contábeis de uma universidade federal gaúcha?* Para isso, tem-se como objetivo geral identificar os principais fatores aos quais os estudantes atribuem à causa de terem evadido do curso e, como objetivos específicos: (a) Identificar os alunos que abandonaram o curso a partir de 2009; (b) Interpretar os achados relativos aos fatores que contribuem para evasão, à luz da teoria da atribuição causal.

A pesquisa é estruturada em cinco seções. Na primeira, aborda-se o problema, a justificativa e os objetivos. O referencial teórico corresponde à segunda seção e é subdividida em: Evasão, Teoria da Atribuição Causal e Estudos Anteriores. Na seção 3 descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados. Na seção 4, tem-se a análise e discussão dos resultados. Por fim, na seção 5, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico apresenta a discussão dos principais conceitos, causas e impactos da evasão no ensino superior. Concomitantemente, é contextualizada a Teoria da Atribuição Causal e suas relações e contribuições para com o fenômeno estudado. Em adição, são discutidos estudos desenvolvidos sobre o tema.

2.1 Evasão

A evasão educacional é um fenômeno social que vem sendo estudado com a perspectiva de obtenção de um diagnóstico que possibilite intervenção na sua ocorrência. Para Faggiani (1994), a evasão representa uma interferência negativa na eficiência da IES, visto que corresponde a perdas de investimento e recursos humanos para o futuro.

A Comissão Especial de Estudo sobre Evasão (ANDIFES, 1996) define o fenômeno a partir de três níveis: a evasão de curso, da instituição e do próprio sistema. A evasão do curso é conceituada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo; pode caracterizar-se pelo abandono (o aluno deixa de matricular-se), pela desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), ou exclusão por norma institucional da IES. A evasão da instituição é definida como o desligamento do aluno para com a IES a que estava matriculado, e a evasão do sistema como o abandono, definitivo ou temporário, do ensino superior.

A definição de evasão não é consensual entre os pesquisadores do tema. Segundo Gaioso (2005), a evasão escolar compreende a interrupção no ciclo de estudos; para Kira (1998) representa a fuga de alunos; enquanto Cardoso (2008) identifica diferentes formas de evasão: a aparente e a real. A primeira representa a mobilidade de um curso para o outro, e a segunda a desistência do aluno em concluir o ensino superior. Silva Filho et al. (2007) apresentam conceitos similares a Cardoso (2008), e definem a evasão anual (compreende a diferença entre alunos matriculados de um ano para o outro) e a evasão total (compara o número de alunos matriculados com o número final de concluintes do curso).

Segundo Polydoro (2000), a falta de consenso a um conceito comum gera definições ambíguas, metodologias imprecisas de coleta de dados, resultados que impossibilitam a comparabilidade das informações e, por consequência, impedem a obtenção de indicadores gerais relativos ao abandono dos discentes.

A CEEE buscou enfatizar as análises da evasão nos cursos. Tendo isto definido, foi traçada uma metodologia que abrangesse mais adequadamente o universo e a diversidade de informações disponíveis. Dessa forma, o cálculo da evasão se expressa pela diferença entre o número de ingressantes no ano-base, o número de diplomados e o número de alunos retidos, isto é, que seguem matriculados. O resultado da subtração é dividido pelo número de ingressantes.

É necessário ressaltar que esta metodologia leva em consideração uma série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. Cabe ressaltar que o método é um balizador do desempenho dos cursos das Instituições de Ensino Superior Público (IESP), em nível nacional, pois permite determinar os percentuais de diplomação, retenção e evasão de cursos de uma só vez; além de possuir um caráter de comparabilidade (ANDIFES, 1996).

No entanto, sua aplicação demanda obtenção de uma grande série de dados, visto que se faz necessário o histórico dos dados de toda uma geração (desde o início do curso até o ano da conclusão). Além disso, para uma análise pontual de um determinado curso, por exemplo, a verificação do índice de evasão de determinado ano do curso de uma IES específica, o método não teria aplicabilidade. Logo, para obter esse dado pontual necessita-se de outras metodologias não consideradas pela comissão.

Para a CEEE (ANDIFES, 1996), os índices da evasão devem ser entendidos como um passo inicial para as análises dos fatores motivadores do abandono escolar, e esses fatores podem ser de caráter interno às instituições ou externos a elas. As causas

internas atribuem-se as características específicas da estrutura de cada curso, e as externas, as relacionadas com variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo pessoais dos discentes.

Na Tabela 1 apresenta-se um conjunto de fatores que contribuem para evasão. Tais fatores são classificados em três ordens: os relacionados ao próprio estudante, relacionados ao curso e à instituição e, finalmente, aos fatores socioculturais e econômicos externos.

Tabela 1: Fatores que contribuem para evasão

Fatores referentes às características individuais do estudante:

relativos a habilidades de estudo; personalidade; formação escolar anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; desencanto ou desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; desinformação a respeito da natureza dos cursos; descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.

Fatores internos às instituições:

peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; ausência ou o pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas Programa Especial de Treinamento (PET) etc.; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

Fatores externos às instituições:

mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; qualidade da escola de primeiro e o segundo grau; conjunturas econômicas específicas; desvalorização da profissão; dificuldades financeiras do estudante; dificuldades de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

Fonte: Andifes (1996, p. 27-30).

Os fatores apresentados na Tabela 1 representam elementos que, isoladamente ou inter-relacionados contribuem para evasão dos estudantes. Nesta perspectiva, a próxima subseção explicita os pressupostos acerca da TAC, visto a pertinência da mesma para auxiliar a compreensão destes fatores que compactuam com a evasão (NASCIMENTO, 2016).

2.2 Teoria da Atribuição Causal

O estudo da atribuição de causalidade teve início em 1944, tendo como precursor Fritz Heider, um psicólogo austríaco que publicou o pioneiro artigo sobre a relação entre percepção social e comportamento. Intitulado como “*Social perception and phenomenal causality*”, o principal foco da pesquisa era o estudo das causas que são atribuídas aos fenômenos vivenciados ou observados pelas pessoas (DELA COLETA; GODOY, 1986).

Heider (1958) relata que os homens buscam descobrir a origem dos fenômenos com o intuito de conhecer as fontes de suas experiências. Utilizam-se da atribuição da causa não somente por curiosidade intelectual, mas também para a compreensão do seu mundo, permitindo-lhes a predição e controle dos acontecimentos relacionados a eles e aos outros. O autor afirma que as percepções dos observadores, a um mesmo evento, são distintas e possuem mais influência pela conduta pessoal dos mesmos do que pela própria realidade.

Para o cientista, a ação humana possui um componente motivacional (intenção) e outro físico (capacidade de realizar a ação). Complementarmente, Heider (1958) reforça que o ambiente interfere nas ações pessoais impedindo e/ou impulsionando a realização destas.

Embora os trabalhos de Heider (1944, 1958) sejam os precursores da Atribuição Causal, outros pesquisadores como Edward E. Jones e Keith E. Davis, Julian B. Rotter, Harold H. Kelly e Bernard Weiner deram seguimento às ideias pioneiras de Heider, contribuindo para o desenvolvimento de ideias e edificando o conhecimento da teoria (DELA COLETA; DELA COLETA, 2006).

De acordo com Nascimento (2016), uma analogia utilizada pelos teóricos quanto à teoria da atribuição relata que, os processos de pensamento que as pessoas executam para justificar os acontecimentos do cotidiano, são semelhantes aos utilizados pelos cientistas, destacando-se elementos subjetivos ou de senso comum, que orientam a percepção das pessoas sobre o objeto. A partir da percepção (causa) alcançada, tem-se a influência destas nas emoções e expectativas dos observadores.

Tamanha a relevância dos estudos, a atribuição de causalidade é tida como um campo da psicologia social contemporânea (DELA COLETA; GODOY, 1986). Impulsionado pelos achados dos cientistas citados anteriormente, Weiner et al. (1972) e Weiner (1979, 1984, 1985, 2004) utiliza-se da atribuição causal, com foco no contexto educacional, para explicar como os estudantes interpretam os fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso acadêmico, e como estas percepções causais interferem nos seus comportamentos futuros.

Sob a ótica de Weiner, a teoria da atribuição trata, sobretudo, do desempenho escolar. Inicialmente, foram identificados quatro elementos como os principais fatores atribuídos aos resultados obtidos pelos alunos: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e acaso (WEINER et al., 1972). No entanto, essas não são as únicas causas atribuídas ao êxito ou insucesso acadêmico. Por isso, posteriormente, o próprio pesquisador – Weiner (1979) – elenca mais quatro importantes fatores explicativos sobre os eventos: temperamento, cansaço, influência do professor e de outras pessoas.

Além disto, o cientista agrupa as causas atribuídas aos resultados positivos ou negativos em espaços dimensionais, denominados de dimensões causais. Para Meyer (1980), conhecer as dimensões causais pode ser mais importante do que identificar as atribuições dadas aos acontecimentos, visto que as evidências mostram que as dimensões se relacionam com o comportamento futuro em situações semelhantes (WEINER, 1979, 1984).

Weiner et al. (1972) e Weiner (1979) indicam três dimensões causais, são elas: *locus* da causa (as causas podem ser internas ou externas ao sujeito), estabilidade (as causas podem ser estáveis ou instáveis, conforme a frequência com que ocorrem) e controlabilidade (as causas podem ser controláveis ou incontroláveis pelo sujeito).

A dimensão *locus* da causalidade apresenta como fatores internos a capacidade, o esforço, temperamento e cansaço, e como externos o acaso (a sorte), a dificuldade da tarefa e a influência do professor (e dos demais). As causas internas impactam a autoestima do aluno. Segundo Weiner e Graham (1996) as atribuições internas para o sucesso resultam em aumento da autoestima, ao passo que as atribuições internas para o fracasso resultam em diminuição da mesma. Logo, atribuições internas são motivadores positivos após a realização da tarefa.

Na dimensão estabilidade, os fatores estáveis são os que se mantêm ao longo do tempo, enquanto os instáveis se alteram. As causas internas, geralmente, são consideradas mais estáveis do que as externas. De acordo com Weiner (1979) um resultado (positivo ou negativo) atribuído a uma causa estável gera expectativa de resultados semelhantes para o futuro. Isto não se aplica aos resultados atribuídos a causas instáveis. Estas tendem a ocasionar mais variabilidades aos resultados, dificultando a expectativa de resultados semelhantes. Enquanto um fracasso atribuído a uma causa estável (capacidade) gera uma expectativa de fracassos futuros, um fracasso atribuído a uma causa instável (dificuldade na tarefa) gera possibilidades para que a pessoa obtenha sucesso em uma nova oportunidade, desde que altere seu comportamento.

Com base nesse raciocínio, foram desenvolvidos programas de alteração de desempenho, pois tendo em vista que, ao induzir as pessoas a atribuírem o fracasso a causas instáveis, suas expectativas positivas eram alimentadas. Muitos programas realizados alcançaram resultados bem-sucedidos (WEINER; GRAHAM, 1996).

Na dimensão controlabilidade, o fator esforço é considerado controlável, enquanto os demais (sorte, capacidade, dificuldade da tarefa, influência do professor e das outras pessoas, temperamento e cansaço) incontroláveis. Segundo Weiner e Graham (1996) pode-se dizer que quando uma pessoa é impedida de obter o sucesso por razões incontroláveis, a raiva é experimentada. No entanto, quando o fracasso é atribuído a causas internamente controláveis, a culpa é sentida.

Vale ressaltar que as avaliações quanto à alocação dos fatores nas subdivisões das dimensões (interno/externo, estável/instável, controlável/incontrolável) são subjetivas e devem ser analisadas caso a caso, do ponto de vista de quem vive a situação.

2.3 Estudos Anteriores

A evasão escolar pode ser estudada sob diversos aspectos e de diferentes formas. Neste tópico são apresentadas algumas pesquisas relacionadas com o tema e seus principais resultados. Com uma abordagem macro do fenômeno, o estudo de Silva Filho et al. (2007) utilizou-se de dados oficiais para analisar regionalmente os índices de evasão anual média e da evasão por tipo de instituição (pública ou privada) do ensino superior brasileiro, no período entre 2000 e 2005. Os autores concluíram que a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro foi de 22% no período analisado e que esta é maior nas IES privadas, cuja taxa média foi de 26% contra 12% das IES públicas. O estado do Rio de Janeiro apresentou a maior evasão média seguido do Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Amapá e Rondônia. A menor taxa ocorreu no estado do Pará, com um valor menor do que a metade da taxa nacional, porém, cumpre observar que o estado tinha alta porcentagem de alunos em IES públicas.

Além disso, o estudo apresenta seus resultados quanto às áreas de conhecimento: as áreas de serviços e de ciências, matemática e computação tiveram as mais altas taxas de evasão, enquanto as áreas de educação, agricultura e veterinária e saúde e bem-estar social apresentaram as menores taxas. Entre os cursos, medicina tem a mais baixa média de evasão anual correspondente a apenas 4% e matemática a mais alta, totalizando 30%.

Lopes (2014) examinou as causas da evasão nos cursos de graduação em ciências contábeis da Região Sul do país. A amostra estudada foi composta por 128 IES (49 sediadas no Rio Grande do Sul, 47 no Paraná e 32 em Santa Catarina), e os dados foram coletados a partir de um instrumento de pesquisa respondido por pró-reitores de graduação ou equivalentes, e coordenadores de curso ou equivalentes, no ano de 2013. De acordo com os achados da pesquisa, os elementos ou situações que contribuíram para ocorrência do fenômeno estudado são os seguintes: as dificuldades financeiras dos alunos, a falta de vocação, os problemas relacionados com a escolha do curso, didática e metodologia adotadas pelos docentes, falta de motivação dos docentes, baixo interesse dos alunos pelos estudos e falta de informação aos potenciais candidatos sobre o curso.

De acordo com Lopes (2014) os fatores apontados no estudo como motivadores da evasão também são citados em outras pesquisas, tais como Pereira (2003), Andriola (2003), Biazus (2004), Moura e Menezes (2004), Ribeiro (2005), Ataíde, Lima e Alves (2006), Martins (2007), Bardagi (2007), Bardagi e Hutz (2008; 2009), Borges (2011), Silveira e Gil (2011), Goiris, Reinert e Gubiotti (2012), Silva (2013) e Nascimento et al. (2013). No entanto, os fatores apontados pelos respondentes da pesquisa de Lopes (2014) como não influenciadores da evasão não são considerados da mesma forma no estudo de Corrêa e Noronha (2004). Para os autores o principal responsável pela evasão dos alunos ligados à sua pesquisa foi o fato dos discentes trabalharem durante o dia e estudarem à noite. Já Furtado e Alves (2012) destacam a distância entre o campus e a residência dos alunos.

A região Sudeste do Brasil também foi alvo de estudo relativo à evasão. Cunha, Nascimento e Durso (2016) buscaram identificar as razões que poderiam influenciar a evasão de estudantes do curso de ciências contábeis, em IES públicas federais, no primeiro ano de graduação, suas características socioeconômicas e as influências que acarretaram a escolha do curso. Foram aplicados questionários a 348 alunos ingressantes em 2013, de 6 IES da região Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os resultados apontam que os alunos não parecem estar propensos ao abandono do curso, pois, dos 20 fatores apresentados como capazes de influenciá-los a evadir, nenhum alcançou média maior do que 3,3 (numa escala de 0 a 10). Isso indica que os estudantes ingressaram entusiasmados com o curso, embora haja indícios de que a escolha do curso foi um processo mal orientado. Logo, a desmotivação que o estudante poderia ter ao perceber suas expectativas frustradas poderia influenciá-lo a abandonar o curso no futuro.

Em um sentido mais restrito, no que diz respeito ao alcance regional da pesquisa, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) apontaram as causas da evasão de alunos que ingressaram no período de 2004 a 2008, no curso de Ciências Contábeis, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG, além disso, os autores exploraram como a evasão se dá para as diferentes formas de ingresso no vestibular (sistema de cotas ou universal). A partir de respostas de 84,4% da população estudada foi verificada a ocorrência de 45 evasões no período mencionado. Dentre os principais resultados ficou evidenciado que o índice de evasão foi maior entre os alunos do sexo masculino e nas turmas noturnas. A evasão apresentou menores índices entre os alunos que ingressaram na instituição pelo sistema de cotas, comparativamente aos que ingressaram pelo sistema universal. O descontentamento com o curso e com a futura profissão foi o fator externo apontado como principal motivador da evasão (41%) e a falta de assistência socioeducacional foi o fator interno mais indicado pelos respondentes (15,3%).

Com uma abordagem semelhante, porém, com resultados antagônicos, Campos et al. (2017) analisaram se a adoção das ações afirmativas (cotas) afeta as taxas de evasão dos discentes de ciências contábeis e de demais cursos da área de negócios em uma IES pública brasileira; os dados analisados são de 2013. Foi constatado que não existem diferenças estatísticas entre as taxas de evasão dos ingressantes de ampla concorrência *versus* cotistas, o que sugere que as ações afirmativas não afetam significativamente as taxas de evasão.

A evasão discente do curso de graduação em ciências contábeis, no polo de educação a distância (EAD), da cidade de Paranavaí, Paraná, fora alvo de investigação por Costa e Oliveira (2017). Os autores observaram que a maior parte dos evadidos tinham idades entre 33 e 41 anos, quanto a maior formação, era o ensino médio, a escolha do EAD ocorreu pela flexibilidade de horário, e um dos maiores fatores para abandonarem o curso consistiu na dificuldade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Tontini e Walter (2014) desenvolveram um modelo de identificação do risco de evasão de alunos de graduação, o qual possibilitou evidenciar, prever e diminuir fatores que influenciam esse risco. A pesquisa tem como população os alunos de graduação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Com a aplicação de um questionário *on-line*, foram obtidos 8.750 casos válidos para análise, que se deu por meio de redes neurais artificiais e análise de *cluster*. O estudo apresentou como resultado a identificação dos alunos em risco de evasão, o que propiciou que os coordenadores de curso tomassem determinadas medidas para evitar a desistência destes alunos. Com isso, houve uma redução de 18% no índice de evasão da IES. As dimensões apontadas como maiores influenciadoras da evasão foram colocação profissional e vocação do aluno, disponibilidade de tempo para estudo e fatores da vida pessoal. A seguir, são explicitados os procedimentos metodológicos empregados na investigação.

3 METODOLOGIA

Para que se pudesse mapear os principais fatores atribuídos pelos estudantes como causadores da evasão do curso de ciências contábeis de uma universidade federal do Sul do país, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo *survey*. Cabe salientar que a escolha da universidade em questão justifica-se pela acessibilidade aos dados e contatos.

Inicialmente foram levantadas informações, junto à coordenação do curso de ciências contábeis da IES estudada, sobre a quantidade de alunos ingressantes e diplomados, evadidos e/ou desligados e seus respectivos motivos de desligamento, de acordo com os registros do sistema da universidade. O referido sistema dispõe de informações a partir do primeiro semestre de 1972, indicando que desde então, até o segundo semestre de 2018, passaram pelo curso de ciências contábeis desta instituição, um total de 3.980 estudantes. Deste total, 2.478 alunos foram desligados pelos mais diversos motivos, o que representa 62,26%.

No entanto, para efeito da presente pesquisa, foram considerados os desligamentos que caracterizam evasão (conforme o conceito proposto pela CEEE no primeiro nível: evasão do curso) e que estão registrados no sistema a partir de 2009. Essa escolha justifica-se pelo fato de a universidade dispor, a partir desta data, de informações de e-mail dos referidos estudantes, condição importante para estabelecimento de contato com os mesmos. Assim, considerando as ocorrências verificadas a partir de 2009, foram constatados 552 desligamentos. Salienta-se que no período estudado (2009 a 2018), a política da universidade era de oferta de 100 vagas por ano, logo, a evasão representa 55,20% do total de ingressantes.

Tendo em vista que o número de vagas ofertadas se manteve ao longo do período analisado, a evasão anual apresentou crescimento, com exceções em 2015 e 2017, que exibiram uma pequena redução comparativamente aos anos anteriores. A peculiaridade está no ano de 2012; de acordo com Kila (2012) neste ano ocorreu uma paralisação nacional dos professores

das universidades federais. A greve perdurou por mais de três meses (de maio a setembro de 2012), e obteve a adesão de 57 das 59 universidades federais do país, inclusive a universidade estudada nesta investigação. Assim, é oportuno destacar que essa ocorrência pode ter causado reflexo nas evasões ocorridas no segundo semestre de 2012, pois este período obteve uma expressiva taxa de evasão.

Para efeito deste estudo e considerando a literatura que serve de base à investigação, os desligamentos apresentados são considerados como evasão por apresentarem os seguintes motivos: abandono, transferência, mudança de curso, desligamento a pedido do aluno (sem reposição de vaga), jubramento, falecimento e impedimento de ocupação simultânea de duas vagas, conforme a Lei n. 12.089/09. Assim, com base no exposto, a população definida para realização deste estudo compreende 552 estudantes evadidos do curso de ciências contábeis da IES estudada na última década (desde o 1º semestre de 2009 até o 2º semestre de 2018).

A pesquisa foi operacionalizada por meio de questionário eletrônico autoadministrado pelo respondente. O instrumento foi dividido em dois blocos – o primeiro com 22 assertivas que buscaram mapear os fatores que causaram a evasão; sendo oito de Lopes (2014), uma de Biazus (2004) e uma de Dias, Theóphilo e Lopes (2010). As demais (12 assertivas) foram formuladas pelos autores, de acordo com a literatura estudada. O segundo bloco possui nove questões acerca do perfil dos respondentes. Adicionalmente, no corpo do e-mail enviado aos respondentes foi inserida uma carta de apresentação contendo os objetivos da investigação.

Os dados foram obtidos mediante o posicionamento dos respondentes às assertivas apresentadas no primeiro bloco, utilizando-se uma escala Likert de cinco pontos (variando de discordo totalmente até concordo totalmente). O questionário também apresenta questões abertas, binárias e intervalares. O instrumento foi submetido a um pré-teste com uma turma de oito estudantes de pós-graduação (nível especialização), sendo que destes, seis já evadiram de algum curso. Depois de validado, o instrumento foi enviado para 530 estudantes representativos da população estudada. Houve uma redução de 22 estudantes em virtude de três falecimentos, dezessete evadidos que não apresentavam o endereço eletrônico nos dados do sistema e que o contato telefônico realizado não obteve sucesso, e duas ocorrências de impedimento de ocupação simultânea de duas vagas, conforme a Lei 12.089/09, pois embora esses dois casos representassem evasões, os mesmos alunos possuíam uma segunda matrícula ativa.

A coleta de dados se estendeu por quatro meses, tendo iniciado em outubro de 2018. Houve 172 evadidos que iniciaram a responder o questionário, porém, apenas 116 o concluíram, obtendo-se assim uma taxa de 67,44% de respostas válidas, em relação aos que haviam começado a respondê-lo. Visando minimizar quaisquer distorções para a obtenção de dados comparáveis e confiáveis, foram desconsideradas as respostas dos 32,56% que iniciaram, mas não concluíram o questionário. Com auxílio do software IBM SPSS statistics 23®, foi realizada uma AFE por meio do método de componentes principais. Segundo Fávero et al. (2009), este teste permite verificar o quanto da

variabilidade dos dados coletados pode ser explicada pelas variáveis tratadas no estudo. Para isso, geram-se fatores considerando as variâncias individuais das variáveis utilizadas pela pesquisa. Utilizou-se a rotação ortogonal das variáveis pelo método Varimax, tendo em vista a sua capacidade de ajustamento, o que facilita a extração dos fatores (HAIR et al., 2009).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme declarado na seção anterior, o universo desta investigação compreende 116 estudantes evadidos do curso de ciências contábeis de uma instituição federal de ensino superior gaúcha. Inicialmente, constatou-se que o perfil da amostra é compreendido predominantemente por alunos que concluíram o ensino médio em instituição pública (80,17%); 17,24% dos respondentes são oriundos de instituições privadas e 2,59% utilizaram a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a diplomação.

Dentre os 116 respondentes, na época em que evadiram do curso, 75 evadidos possuíam formação de nível médio (64,66%), 33 de nível superior (28,43%), 7 de pós-graduação (6,03%) e 1 evadido possuía o título de mestre (0,86%). O gênero dos respondentes não apresentou variação: 50% são do gênero feminino e 50% masculino, diferentemente da amostra de Dias, Theóphilo e Lopes (2010), na qual a maioria era do sexo masculino. A faixa etária de 26 a 35 anos corresponde à maior fatia (48,28% das respostas), seguida de 37,93% dos evadidos com até 25 anos, 11,21% de 36 a 45 anos e 2,58% de 46 a 55 anos. Este achado denota a evasão por pessoas relativamente jovens, ao comparar-se com a amostra de evadidos observada por Costa e Oliveira (2017), em que a maioria tinha entre 33 e 41 anos.

Quando questionados sobre uma possível atividade realizada, além da ocupação com a universidade no período em que ocorreu a evasão do curso, os resultados indicam que 67,24% dos evadidos trabalhavam em dois turnos; 13,79% trabalhavam meio turno; 5,17% indicaram a opção “Outra” e complementaram: “Trabalhava em regime de escala 12 x 24 – 12 x 48”, “Tinha filho recém-nascido, que também foi determinante.”, “Tinha emprego em São Paulo que iria abandonar se conseguisse me recolocar na cidade.”, “Sou autônoma”, “Jurídica” e “Trabalhava e cuidava de um pequeno comércio”. Uma parcela de 13,79% dos respondentes indicou dedicar-se exclusivamente à universidade. Este achado corrobora com Corrêa e Noronha (2004) e Peleias et al. (2008), os quais observaram que uma das dificuldades dos estudantes de ciências contábeis concerne ao fato de trabalhar além de estudar. A maioria dos respondentes (76,72%) declarou que não possuía filhos na ocasião da evasão. Dentre estes evadidos, 17 tinham um filho na ocasião da evasão, 8 tinham dois filhos e 2 tinham três filhos.

No que tange aos aspectos financeiros, foi questionada a renda familiar dos respondentes na ocasião do desligamento do curso. Para tanto, utilizou-se como métrica o salário mínimo da época (954 reais). Os achados indicam que 46,55% dos respondentes tinham, em média, renda de dois a cinco salários; 33,62% de até dois salários; 12,07% de seis a nove salários e 6,03% de dez a treze salários. No que diz respeito à média de tempo destinado para o deslocamento dos evadidos até a universidade, os achados indicam que 42 respondentes necessitavam de até 25 minutos, 46 evadidos entre 25 e 45 minutos e 28 respondentes declararam destinar mais de 45 minutos para chegarem até a universidade.

A Tabela 2 indica o semestre em que o respondente estava matriculado na evasão.

Tabela 2: Semestre da Evasão

Semestre	Nº evadidos	%	Semestre	Nº evadidos	%
1º	37	31,90%	5º	12	10,34%
2º	14	12,07%	6º	4	3,45%
3º	21	18,10%	7º	3	2,59%
4º	22	18,97%	8º	3	2,59%

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme indicado na Tabela 2, a maioria das evasões concentra-se nos primeiros semestres do curso, predominantemente, no 1º, 3º e 4º semestres. Os achados condizem com o que é descrito por Silva Filho et al. (2007), que afirmam que, em todo o mundo, a taxa de evasão é de duas a três vezes maior no primeiro ano do curso. No que diz respeito a estruturação das disciplinas no curso, até 2017, os estudantes cursavam uma disciplina da área de contabilidade no primeiro (contabilidade introdutória), outra (contabilidade básica I) no segundo e duas disciplinas da área contábil no terceiro (contabilidade básica II e teoria da contabilidade) e quarto (estrutura das

demonstrações contábeis e contabilidade básica III) semestres. Dos 116 respondentes, 10 estudantes (8,62%) evadiram do curso a partir do sexto semestre. Assim, os dados da Tabela 2 indicam que os dois primeiros anos representam o período mais delicado, que concentra 81,03% das evasões.

Cumpramos salientar que o curso de ciências contábeis da instituição investigada passou por uma reforma curricular e, a partir de 2018, a matriz de disciplinas foi remodelada, tendo-se invertido a lógica de oferta de disciplinas do núcleo duro da área de contabilidade (disciplinas específicas de contabilidade). Assim, os primeiros semestres ficaram com mais carga horária de

contabilidade e as disciplinas de outras áreas passaram a ser ofertadas nos semestres seguintes. De qualquer forma, como se trata de uma reestruturação recente, não se têm dados suficientes para avaliar eventual alteração na configuração das evasões.

Após a descrição do perfil da amostra, analisam-se os fatores que causam a evasão. A rotação da primeira AFE resultou em cinco fatores e percebeu-se que quatro das dezenove comunalidades (quantidades de variância de cada indicador explicado pelos fatores) apresentaram índices abaixo do proposto pela literatura (0,50) (HAIR et al., 2009). Desta forma, optou-se por excluir estes quatro indicadores insatisfatórios (Q6, Q14, Q19 e Q20).

Em nova rotação, uma questão (Q13) apresentou baixa carga fatorial (<0,2) em todos os fatores, assim como outra

(Q15) criava sozinha um novo fator, com baixa variância total explicada (<9%); assim sendo, foram excluídas ambas as questões, tendo em vista que os outros quatro fatores já apresentavam acima de 60% da variância total explicada, conforme sugerido por Hair et al. (2009).

Na rotação da terceira análise fatorial exploratória, uma assertiva (Q10) apresentou carga fatorial abaixo de 0,5, sendo que essa ainda denotou carga fatorial acima de 0,4 em dois fatores, logo exclui-se a mesma, para manter o pressuposto de estrutura simples dos componentes na análise fatorial (HAIR et al., 2009). Em uma quarta rotação da análise fatorial exploratória, a qual foi resultante dos ajustes no modelo, alcançam-se os pressupostos ideais. Os indicadores e suas cargas fatoriais estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3: Fatores Extraídos

Possíveis Causas da Evasão	Metodologia do Curso e Corpo Docente	Escolha do Curso	Tempo/ Dinheiro/ Saúde	Carreira e Mercado de Trabalho
Dificuldade de relacionamento com professores	0,900	–	–	–
Didática e metodologia no curso	0,857	–	–	–
Falta de motivação por parte dos professores	0,853	–	–	–
Escolha equivocada e precoce da profissão	–	0,860	–	–
Falta de vocação	–	0,839	–	–
Interesse em outro curso	–	0,824	–	–
Dificuldades financeiras	–	–	0,761	–
Curso noturno e trabalhar durante o dia	–	–	0,705	–
Problemas de saúde	–	–	0,680	–
Dificuldade de acesso à universidade	–	–	0,638	–
Ausência da perspectiva do mercado de trabalho	–	–	–	0,806
Desvalorização da profissão	–	–	–	0,757

Fonte: Elaborado pelos autores

Podem-se observar na Tabela 3, os quatro fatores encontrados. Estes achados permeiam as mesmas situações encontradas por Lopes (2014), com exceção do último fator: carreira e mercado de trabalho, o qual não foi encontrado na sua amostra de evadidos. Mediante esses indícios, pode ser que a percepção dos estudantes frente à perspectiva profissional esteja tornando-se menos atrativa para garantir a continuação no curso.

O coeficiente alfa de Cronbach foi de 0,755, ou seja, superior aos 0,70 mínimos indicados por Hair et al. (2009), demonstrando assim o grau de adequação e confiabilidade para a análise fatorial exploratória. O mesmo autor sugere que as cargas fatoriais sejam superiores a 0,70, desta maneira, pelo menos 80% delas atenderam esta demanda, e as demais foram superiores a 0,60, o que é considerável. O teste de Kaiser – Meyer – Oklin (KMO) apresentou o índice de 0,731, o teste de esfericidade qui-quadrado de Bartlett de 510,505, com 66 graus

de liberdade e 0,000 de significância. Todas as comunalidades foram superiores a 0,553, ultrapassando os 0,5, demonstrando adequação dentre as variáveis (HAIR et al., 2009).

Conforme Hair et al. (2009), a variância total explicada dos fatores deve ser superior a 60% para que o poder de explicação destes em relação ao construto seja relevante. Nesta perspectiva, com base nos indicadores utilizados na pesquisa, 29,46% das possíveis causas de evasão são explicadas pela metodologia do curso e corpo docente, 16,80% por questões relacionadas à escolha do curso, 15,76% em virtude de aspectos como tempo, dinheiro e saúde e 9,04% em função de especificidades da carreira e do mercado de trabalho de forma geral. Estes quatro fatores totalizam aproximadamente 71% da variância total explicada.

Dentre os indicadores que compõem o fator *metodologia do curso e corpo docente* a dificuldade de relacionamento com os professores possui a maior carga fatorial, isto significa

que esta barreira entre o discente e o docente é a causa que mais explica o fator, e por consequência, a evasão. A didática e metodologia do curso, bem como a falta de motivação demonstrada pelos docentes, também é considerável. De forma similar, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) também encontraram evidências de que as dificuldades de relacionamento e a falta de motivação dos docentes levaram um número significativo de estudantes a evadirem de seus cursos. Esse achado é condizente com um dos elementos causais defendidos por Weiner (1979): a influência dos professores. Isso sinaliza que os professores contribuem para a redução do número de desligamentos de estudantes, revendo a forma como interagem com os discentes.

O segundo fator, *escolha do curso*, é melhor explicado pela variável “escolha equivocada e precoce da profissão”. As variáveis “falta de vocação” e “escolha equivocada e precoce da profissão”, pertencentes a este fator, corroboram para a evasão e são apontadas por Lopes (2014) como causas que exercem forte influência na decisão dos alunos em evadir. Segundo Biazus (2004) os estudantes universitários enfrentam dificuldades em virtude da indecisão profissional e da falta de vocação para a carreira. Segundo o autor, essas angústias vivenciadas pelos estudantes elevam os números de evasão. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) obtiveram um resultado semelhante ao desta pesquisa. Para os autores, a falha na tomada de decisão em relação ao curso é explicada – em maior parcela – pelo curso ser a segunda opção do respondente. Assim pode-se depreender que o interesse em outro curso (uma possível causa proposta nesta pesquisa) equivale a variável do curso ser segunda opção do respondente, proposta por Dias, Theóphilo e Lopes (2010).

As dificuldades financeiras enfrentadas pelos evadidos obtiveram o maior grau de explicação para os aspectos relacionados com *tempo, dinheiro e saúde* (terceiro fator). Furtado e Alves (2012) comprovaram que indivíduos com renda média de até três salários mínimos possuíam maior probabilidade de desistência. O achado dos autores possivelmente é coerente com os resultados encontrados nesta investigação, pois 80,17% dos respondentes indicaram renda de até cinco salários mínimos na ocasião da evasão. Destes fatores, percebe-se a pertinência do acaso, no quesito fatores externos, como, por exemplo, dificuldades relativas a uma baixa remuneração ou problemas referentes a saúde (WEINER et al., 1972).

A ausência de perspectiva relacionada ao mercado de trabalho, indicada por Tinto (1982) como uma das causadoras da evasão dos alunos do ensino superior, obteve o maior grau de explicação para as especificidades da *carreira e mercado de trabalho*, seguida da desvalorização da profissão. Nota-se o fator por meio de viés externo ao indivíduo, ou seja, causas externas e incontroláveis à sua vontade (WEINER; GRAHAM, 1996).

Analisando-se os fatores que motivaram a evasão, à luz da teoria da atribuição causal, pode-se afirmar que 33,33% dos indicadores (quatro questões das 12 exibidas na Tabela 3) são classificadas na dimensão *locus* da causa como internas ao sujeito. São estas: interesse em outro curso, falta de vocação, escolha equivocada e precoce da profissão e problemas de

saúde. As três primeiras causas apontadas compreendem em sua totalidade o fator escolha do curso; e a causa problemas de saúde compõe o fator relacionado ao tempo, dinheiro e saúde.

Segundo Weiner e Graham (1996) o fracasso (a desistência do curso) atribuído a uma causa interna resulta na diminuição da autoestima dos evadidos, além disso, as causas internas possuem a característica de expressarem estabilidade aos acontecimentos futuros, isto é, os resultados seguintes tendem a ser semelhantes. Logo, os evadidos que atribuíram as suas desistências a causas internas tendem a alimentar expectativas de novos fracassos.

Sob a perspectiva da terceira dimensão causal – a controlabilidade –, pode-se avaliar que os fatores “interesse em outro curso” e “escolha equivocada e precoce da profissão” (causas internas, controláveis e motivadoras do fracasso) despertam o sentimento de culpa no evadido. Enquanto a falta de vocação e os problemas de saúde (causas internas, incontroláveis e motivadoras do fracasso) provocam sentimento de raiva.

No entanto, a maioria dos indicadores (66,66%, representados por oito das 12 questões exibidas na Tabela 3), inclusive a totalidade do fator metodologia do curso e corpo docente – o qual possui o maior grau de explicação das causas que levaram os estudantes a deixarem o curso – são fatores externos ao sujeito. Com isso, pode-se afirmar de maneira geral que os evadidos alimentam expectativas positivas em relação a eventos futuros, uma vez que os fatores externos são mais instáveis e por isso possibilitem mais variabilidades aos resultados. Além disso, os achados sugerem que os respondentes sintam raiva pelo fracasso acadêmico, tendo em vista que fatores externos analisados são incontroláveis ao sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS<SUB1>

Diante da alarmante afirmativa feita por Vieira (2018), a qual relata que o Brasil é campeão mundial em evasão escolar, esta pesquisa buscou identificar quais os principais fatores atribuídos pelos estudantes como causadores da evasão do curso de ciências contábeis de uma universidade federal gaúcha. Adicionalmente, buscou-se empregar a teoria da atribuição causal como vertente teórica para interpretar os achados, a fim de averiguar os sentimentos e expectativas ocasionados pela evasão. Foram obtidas e analisadas 116 respostas válidas.

As principais causas atribuídas à evasão foram a dificuldade de relacionamento com os professores, escolha equivocada e precoce da profissão, as dificuldades financeiras e ausência da perspectiva do mercado de trabalho. Conclui-se, com base nas causas apontadas e na teoria da atribuição causal, que o insucesso acadêmico não desperta a culpa e a baixa autoestima dos evadidos, e sim o sentimento de revolta e raiva. Verifica-se também que os evadidos possuem uma expectativa positiva, ou seja, acreditam que podem alcançar sucesso acadêmico se modificarem seus comportamentos futuros.

De forma geral, os achados indicam que, na percepção dos estudantes que deixaram o curso nos últimos 10 anos, a principal causa da evasão recai sobre fatores relacionados

com a metodologia do curso e o corpo docente (29,46%). Esse achado representa um recado importante à instituição que oferta o curso investigado, isso porque as desistências estão relacionadas a elementos que podem ser melhor trabalhados pelos docentes envolvidos com a oferta do curso. No entanto, destaca-se que devido aos respondentes alimentarem os sentimentos de revolta e raiva possa existir viés no resultado. De forma complementar, os achados indicam que os dois primeiros anos do curso são o que demandam maior atenção da instituição investigada, pois 81,03% da evasão experimentada pela instituição nos últimos 10 anos manifestou-se nos quatro primeiros semestres do curso. Na sequência, os evadidos apontam fatores relacionados com a escolha do curso como causadores do abandono (16,80%). Ainda que as ações que se possam desenvolver para minimizar evasões motivadas por questões dessa natureza apresentem relativa dificuldade de execução, um recurso seria as instituições investirem na produção de materiais e programas que busquem esclarecer a proposta do curso, as principais habilidades e competências demandadas para a profissão, bem como fornecer uma espécie de guia que permita que o candidato avalie melhor sua escolha.

O estudo possui a limitação de ter sido desenvolvido com o olhar para uma única universidade. Dessa forma, seus acha-

dos não podem ser generalizados. Devido ao elevado índice de evasão encontrado no estudo (mais da metade das vagas ofertadas, na década, foram desperdiçadas), e todos os reflexos negativos ocasionados por este fenômeno mundial, indica-se para pesquisas futuras que as IES brasileiras busquem conhecer as causas deste problema social, a fim de combatê-lo. Além disso, estimula-se que sejam verificadas as variações da evasão no curso de Ciências Contábeis, da instituição analisada, tendo em vista que ocorreu uma reestruturação das disciplinas ofertadas a partir de 2018.

Sugere-se que a coordenação do curso estudado faça uso dos resultados obtidos na avaliação anual dos docentes para alocar os professores com melhores habilidades de relacionamento nos períodos iniciais do curso. De acordo com os achados da pesquisa, esta medida atenuaria o número de evadidos, tendo em vista que, aproximadamente, 60% dos respondentes que afirmaram ter dificuldades de relacionamento com os docentes evadiram até o quarto semestre. Além disso, deve-se expor, aos órgãos competentes, que atentem à necessidade de investimento em políticas públicas que possibilitem aos estudantes uma visão mais realista acerca dos cursos superiores. Os candidatos devem receber melhores orientações sobre as características de cada curso e as possibilidades ofertadas pelo mercado de trabalho.

6 REFERÊNCIAS

ANDIFES. Comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília, DF: Andifes, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2XvGqn8>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BLAZUS, C. A. *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis*. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CAMPOS, L. C. *et al.* Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, 2017.

CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CORRÊA, A. C. C.; NORONHA, A. B. Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. *In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO*, 7., 2004, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Semead, 2004.

COSTA, D. L.; OLIVEIRA, R. E. C. Estudo da evasão acadêmica do curso de graduação em ciências contábeis no polo UAB de Paranavaí, PR. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 1-22, 2017.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. 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*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 141-161, 2016.

DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. *Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações*. 2. ed. Taubaté: Cabral, 2006. 371 p.

DELA COLETA, J. A. D.; GODOY, S. A. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard Weiner. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 145-156, 1986.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG. *In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE*, 7., 2010, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Fipecafi, 2010.

FÁVERO, L. P. *et al.* *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FAGGIANI, A. *O comportamento acadêmico nos cursos de graduação da UNICAMP*. Campinas: Unicamp, 1994.

- FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Contextos – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 115-129, 2012.
- GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.
- HAIR, J. F. *et al. Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HATTIE, J.; BIGG, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 66, n. 2, p. 99-136, 1996.
- HEIDER, F. Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 51, n. 6, p. 358-374, 1944.
- HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Martino Fine Books, 1958.
- KILA, C. Termina greve dos professores de UFPel e Furg: Docentes decidiram retomar aulas na próxima segunda-feira. *Jornal Correio do Povo*, Porto Alegre, 19 set. 2012. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/midia/?p=1209>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- KIRA, L. F. *A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.
- LOPES, J. C. S. *Evasão nos cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior da Região Sul do Brasil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- MEYER, J.P. Causal attribution for success and failure: a multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, v. 38, n. 5, p. 704-718, 1980.
- NASCIMENTO, M. *Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de Ciências Contábeis*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PELEIAS, I. R. *et al.* Pesquisa sobre a percepção dos alunos do 1º ano de ciências contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. *Revista Universo Contábil*, Blumenau, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2008.
- PERRY, R. P. *et al.* Enhancing achievement motivation and performance in college students: an attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, New York, v. 34, n. 6, p. 687-723, 1993.
- POLYDORO, S. A. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SCHUNK, D. H.; COX, P. D. Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 78, n. 3, p. 201-209, 1986.
- SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.
- TINTO, V. Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, Abingdon, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982.
- TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 89-110, 2014.
- VIEIRA, S. Modelo educacional brasileiro exclui os mais pobres, aponta debate. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Cxuq3x>. Acesso em: 1 maio 2018.
- WEINER, . *et al.* Perceiving the causes of success and failure. In: JONES, E. E. *et al.* (ed.). *Attribution: perceiving the causes of behavior*. New Jersey: General Learning, 1972.
- WEINER, B.; GRAHAM, S. Theories and principles of motivation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (ed.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 63-84.
- WEINER, B. Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.
- WEINER, B. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In: R. E. AMES; C. AMES (ed.). *Research on motivation in education, Volume 1: student motivation*. Orlando: Academic Press, 1984. p. 15-36.
- WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.
- WEINER, B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, New York, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2000.
- WEINER, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: MCLNERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (ed.). *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich: Information Age, 2004. v. 4, p. 13-30.