

**PERCEPÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS SOBRE OS MOTIVOS QUE
CONTRIBUÍRIAM PARA A EVASÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS STRICTO
SENSU EM CONTABILIDADE**

Victor Hugo Pereira

Universidade Federal De Minas Gerais

Jacqueline Veneroso Alves Da Cunha

Universidade Federal De Minas Gerais

Bruna Camargos Avelino

Universidade Federal De Minas Gerais

Edgard Cornacchione

Universidade De São Paulo

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar a percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade, além de identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade. A plataforma teórica discutiu teorias da evasão universitária, desenvolvidas por Tinto (1975, 1993, 1997), Spady (1970, 1971) e Bean (1980). Participaram da pesquisa 619 pós-graduandos que responderam ao questionário disponibilizado on-line. Para atender ao objetivo, o proceder metodológico constituiu-se de três etapas: na primeira etapa, verificou-se a caracterização da amostra por meio da estatística descritiva; na segunda, foram identificados os principais motivos que levaram os respondentes a ingressarem nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade; na terceira, foi solicitado aos respondentes que atribuíssem notas de 1 a 10, elencando os motivos que mais contribuiriam ou menos contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos stricto sensu em Contabilidade. Os resultados evidenciaram que as médias das concordâncias em relação às dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais são motivos de grau alto que contribuiriam para a evasão de estudantes. Isto reforça a necessidade de discussões sobre o tema, com o intuito de apoiar os estudantes ao longo da realização de suas atividades acadêmicas. Ao reconhecerem possíveis dificuldades relatadas pelos discentes, os membros da instituição têm a oportunidade buscar alternativas para auxiliar o estudante a lidar com situações de desconforto na universidade.

Palavras-chave: Evasão; Pós-graduandos; Motivos.

**PERCEÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS SOBRE OS MOTIVOS QUE
CONTRIBUÍRIAM PARA A EVASÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS *STRICTO*
SENSU EM CONTABILIDADE**

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar a percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, além de identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. A plataforma teórica discutiu teorias da evasão universitária, desenvolvidas por Tinto (1975, 1993, 1997), Spady (1970, 1971) e Bean (1980). Participaram da pesquisa 619 pós-graduandos que responderam ao questionário disponibilizado on-line. Para atender ao objetivo, o proceder metodológico constituiu-se de três etapas: na primeira etapa, verificou-se a caracterização da amostra por meio da estatística descritiva; na segunda, foram identificados os principais motivos que levaram os respondentes a ingressarem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade; na terceira, foi solicitado aos respondentes que atribuíssem notas de 1 a 10, elencando os motivos que mais contribuiriam ou menos contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Os resultados evidenciaram que as médias das concordâncias em relação às dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais são motivos de grau alto que contribuiriam para a evasão de estudantes. Isto reforça a necessidade de discussões sobre o tema, com o intuito de apoiar os estudantes ao longo da realização de suas atividades acadêmicas. Ao reconhecerem possíveis dificuldades relatadas pelos discentes, os membros da instituição têm a oportunidade buscar alternativas para auxiliar o estudante a lidar com situações de desconforto na universidade.

Palavras-chave: Evasão; Pós-graduandos; Motivos.

1. INTRODUÇÃO

A busca pelos motivos que culminam na evasão de estudantes tem sido objeto de outras pesquisas nacionais e internacionais, com atenção especial aos cursos superiores (Gomes, 1998; Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002; Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bargadi & Hutz, 2009; Adachi, 2009; Scali, 2009; Majzub & Rais, 2010; Lucia, 2011; Alves & Alves, 2012; Castro, 2012; Cesar, 2012; Bargadi & Hutz, 2012; Díaz, Guajardo, Fiegehen, Campos & Grau, 2012; Prim & Fávero, 2013; Barbosa, 2013; Sales Junior, 2013; Amaral, 2013; Forgas, 2013; Pereira, 2013; Silva, 2013; Shessarenko, Gonçalo, Beira & Cembranel, 2014; Camelo Neto, 2014; Pereira, Zavala & Santos, 2014; Fialho, Pfeiffer & Prestes, 2014; Vieira & Miranda, 2015; Rafael, Miranda & Carvalho, 2015; Silva, 2015; Gama, 2015; Ambiel, 2015; Barbosa *et al.*, 2016; Cornélio, Vasconcelos & Goulart, 2016; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon & Church, 2016; Feitosa, 2016; Bisinoto & Arenas, 2016; Ambiel, Carvalho, Moreira & Bacan, 2016).

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

Massi & Villani, 2015); e, ainda, aqueles que traçam estratégias para minimizar o fenômeno da evasão (Tontini & Walter, 2014).

Assim como em outras áreas, na contabilidade a evasão tem crescido ao longo dos anos. Conforme informações disponibilizadas em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é possível verificar que em 2014, 953 instituições ofertaram o curso de graduação em Ciências Contábeis, o número de matrículas foi de 353.597 no ano em questão e o número de estudantes que evadiram do curso foi de 131.338, representando mais de 37% dos ingressantes. Em 2016, havia a existência de 995 instituições ofertando o curso, com 355.425 matrículas e o número de evadidos aumentou para 159.410. Comparando os anos de 2014 e 2016, houve um aumento de 21,37% na taxa de evasão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Em se tratando dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, de acordo com Cunha (2007), a primeira turma de Mestrado em Contabilidade na Universidade de São Paulo (USP) foi formada em 1974 e de Doutorado em 1977. Ao longo dos anos, houve um significativo crescimento no número de cursos de Mestrado e de Doutorado em Contabilidade reconhecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil, o que por si só já justifica o estudo da evasão nesse nível de ensino.

Por meio das informações disponibilizadas pela Capes em relação ao último quadriênio (2013-2016), o número de instituições de Ensino Superior que ofertavam cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* cresceu de 15,73% para 17,32% no período. Em relação ao Mestrado profissional, o crescimento de estudantes matriculados no mesmo quadriênio foi de 56,77%. Em 2017, eram 30 cursos de pós-graduação que ofertavam o curso de Mestrado em Contabilidade e, dentre estes, 14 também ofertavam o curso de Doutorado (Capes, 2017) nesta área. De acordo com Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012), esse crescimento deverá alterar significativamente a dinâmica do processo ensino-aprendizagem em Contabilidade no Brasil.

Ainda no período mencionado anteriormente (2013-2016), o percentual de evadidos foi de 22,53% em 2013, de 20,36% em 2014, de 18,35% em 2015 e de 23,96% em 2016. Nos cursos de Mestrado acadêmico em que o aumento de estudantes matriculados foi de 14,36%, o percentual de desligamentos foi de 14,45% em 2013; de 12,93% em 2014; de 11,79% em 2015 e de 10,63% em 2016. Já nos cursos de Doutorado, o número de estudantes matriculados também cresceu, atingindo 21,72% de aumento. O percentual de evadidos foi de 16,17% em 2013; de 13,75% em 2014; de 12,07% em 2015; e de 10,55% em 2016.

Apesar do alto percentual de evasão nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, não foram encontrados estudos que investigassem os motivos que contribuiriam para tal cenário nesta modalidade de ensino. Na literatura internacional, também não são encontrados muitos trabalhos que abordam o tema nos cursos de Mestrado e de Doutorado (Golde, 2000; Pierrakeas, Xenou, Panagiotakopoulos & Vergidis, 2004; Zewotini, North & Murray, 2015; Aratani & Cooper, 2015).

Neste contexto, e considerando principalmente o crescimento no número de cursos de Mestrado e de Doutorado em Contabilidade no país, torna-se fundamental conhecer os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes nestas modalidades de ensino. Com isso, a questão de pesquisa que norteou este estudo foi: ***Quais são os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade do país?***

O objetivo deste estudo é identificar a percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Adicionalmente, pretende-se identificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

A escolha deste tema decorreu da necessidade de se desenvolver estudos mais específicos nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Contabilidade, de modo a compreender melhor os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes. Com isso, este estudo pretende estimular outras pesquisas na área, servindo de ponto de partida para uma análise, também, de outras áreas do conhecimento.

2. PLATAFORMA TEÓRICA

2.1 Teorias da Evasão Universitária

Os estudos iniciais sobre evasão de estudantes foram desenvolvidos por Spady (1970), Tinto (1975, 1993, 1997), Bean (1980), Pascarella e Terenzini (1980) e Astin (1985).

A teoria do processo de abandono desenvolvida por Spady (1970, 1971) enfatiza o processo de integração dos atributos, dos valores, dos interesses, das habilidades e das atitudes do estudante no ambiente escolar. Desse modo, se houver uma relação harmoniosa entre o estudante e a escola, o processo de assimilação social e acadêmico será satisfatório e suas possibilidades de permanência serão maiores, visto que, quanto mais satisfeito o estudante estiver, maior será o seu comprometimento na relação (estudante e instituição) e a evasão será menor.

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

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

A teoria de Integração do Estudante, desenvolvida por Tinto (1975), se propõe a elucidar as particularidades e os processos que influenciam na decisão de um estudante em desistir de um curso. Além disso, busca compreender como esses processos confluem para a decisão de abandono ou permanência. Para o autor, a escolha do estudante por permanecer ou não no curso é consequência da relação entre ele e a própria instituição, em que se têm conceitos fundamentais, como a integração acadêmica e social à instituição. Assim, para Tinto (1975), os estudantes ingressam na instituição munidos de uma série de características como raça, gênero, habilidades passadas adquiridas ao longo de sua jornada, de experiências prévias adquiridas, como o desempenho acadêmico e social e de um contexto familiar. Cada uma dessas características impacta direta ou indiretamente no desempenho do estudante na instituição e no curso matriculado.

Em 1993, Tinto realizou alterações que refinaram o modelo anterior, considerando, nesse momento, a importância dos fatores externos à instituição, além das questões de caráter financeiro. Ao revisar sua teoria, Tinto (1993), além de observar a integração do estudante ao contexto da instituição, acreditou ser importante acrescentar as características pessoais que contribuem para o comprometimento do estudante com seus objetivos e com a instituição, dando ênfase às experiências prévias e, também, ao contexto familiar.

Posteriormente, Tinto (1997) considerou o processo de aprendizagem como aspecto importante para se determinar a permanência ou o abandono do estudante no curso e na

instituição. Nesse caso, a integração social e a acadêmica passaram a ter novo alcance, tornando-se item crucial no processo de aprendizagem, juntamente com técnicas pedagógicas e tecnologias disponibilizadas aos estudantes e docentes (Cislaghi, 2008).

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

A teoria de desgaste do estudante proposta por Bean (1980) recorreu das contribuições do modelo proposto por Tinto (1975) e do pressuposto de que o estudante não tem mais um perfil tradicional, caracterizado como aquele indivíduo que, além de desenvolver suas tarefas acadêmicas, também desempenha um trabalho fora da instituição. Esse tipo de estudante apresenta características específicas, tais como a condição socioeconômica, sendo influenciado, também, pelo contexto em que está inserido e pelas diversas pressões de grupos sociais que o forçam a ingressar em um curso com o qual não se identifica totalmente, ou parcialmente (a não identificação com determinadas disciplinas), o que faz com que esse estudante simplesmente desista do curso que iniciou e comece outro, ou mesmo abandone por completo a vida acadêmica.

Em se tratando da vida profissional, mudanças de local de trabalho podem ser determinantes na hora de o estudante decidir permanecer ou abandonar o curso. Para Bean (1980), assim como o trabalhador prioriza o fator remuneração na hora de decidir sobre sua permanência no emprego, o estudante também considera seu desempenho acadêmico nas avaliações na hora de decidir sobre sua permanência no curso.

O modelo de Pascarella e Terenzini (1980) também foi baseado no modelo de integração do estudante proposto por Tinto (1975) e nas relações entre estudante, instituição e ambiente. Para os autores, a permanência ou não do estudante está relacionada com sua frequência e com a qualidade de seus contatos e informações fora da sala de aula. As demais características individuais dos estudantes influenciam o ambiente da instituição e as experiências sociais, acadêmicas e extracurriculares dos estudantes. Tais experiências, por sua vez, podem influenciar a quantidade de contato formal e todos os fatores que afetam os resultados educacionais.

Também influenciado pelo modelo de Tinto (1975), Astin (1985) buscou elaborar um modelo de envolvimento do estudante com enfoque no aspecto comportamental, e no modo como o indivíduo age como determinante no entendimento de seu envolvimento com a instituição.

Para Astin (1985), o envolvimento dos estudantes se refere à quantidade e à qualidade de energia física e psicológica investidas durante sua jornada. Esse envolvimento pode assumir muitas faces, como a absorção do estudo acadêmico, a participação em atividades extracurriculares e a interação com os docentes e outras pessoas da instituição (outros estudantes e funcionários da própria instituição). Nesse sentido, quanto maior for o envolvimento do estudante na vida universitária, maiores serão as chances de sua permanência na instituição. O ingresso em um curso representa, para o estudante, uma série de mudanças relacionadas ao conhecimento, às capacidades vocacionais, aos valores, às atitudes, às crenças e aos comportamentos. Deste modo, para Astin (1985), o empenho dos estudantes na instituição vai depender da atmosfera da instituição, criada, muitas das vezes, por eles próprios. Esse empenho vai impactar, também, no desenvolvimento do curso.

2.2 Estudos Empíricos Sobre Evasão Universitária

Por meio das teorias desenvolvidas por Spady (1970), Tinto (1975, 1993, 1997), Bean (1980), Pascarella e Terenzini (1980) e Astin (1985), vários estudos nacionais e internacionais sobre a temática da evasão foram desenvolvidos principalmente no âmbito da graduação. Por meio destes estudos, foram encontrados diversos motivos que influenciaram o estudante a abandonar ou não o curso em que estava matriculado. Na Figura 1, evidenciam-se os principais.

Motivos	Referências
Pressão familiar na escolha do curso	Gomes (1998)
Dificuldades de adaptação no novo ambiente	Gomes (1998), Barbosa (2013), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Massi e Villani (2015)
Falta de opção na escolha do curso	Gomes (1998), Sales Junior (2013), Vitelli (2013), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Golde (1998)
Falta de informação do curso	Gomes (1998), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Alves e Alves (2012), Castro (2012), Cesar (2012), Amaral (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Camelo Neto (2014), Canziani (2015), Gama (2015), Massi e Villani (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016)
Dificuldades de conciliação o curso com o trabalho	Gomes (1998), Biazus (2004), Cesar (2012), Sales Junior (2013), Amaral (2013), Villar (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002)
Variáveis socioeconômicas	Gomes (1998), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Alves e Alves (2012), Amaral (2013), Vitelli (2013), Nagai (2015), Durso (2015), Gomes (2015), Rocha (2015), Gama (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016), Feitosa (2016), Bisinoto <i>et al.</i> (2016), Lima e Zago (2016), Silva (2016), Voos e Morosini (2017), Vergidis <i>et al.</i> (2004)
Baixo desempenho acadêmico e reprovações	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Prim e Fávero (2013), Sales Junior (2013), Lima Junior (2013), Vitelli (2013), Villar (2014), Gomes (2015), Rocha (2015), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Silva (2016), Díaz <i>et al.</i> (2012), Gonzalez (2017)
Falta de metodologia de ensino por parte dos professores	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Biazus (2004), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Canziani (2015), Durso (2015), Bisinoto <i>et al.</i> (2016)
Processo de avaliação	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Villar (2014), Camelo Neto (2014), Canziani (2015), Durso (2015)
Pouca motivação por parte dos professores	Biazus (2004), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Villar (2014), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016)
Falta de integração entre as instituições	Biazus (2004), Villar (2014)
Estrutura da instituição	Palharini (2004), Andriola, Andriola e Moura (2006), Castro (2012), Cesar (2012), Barbosa (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Camelo Neto (2014), Gama (2015), Massi e Villani (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Golde (1998), Díaz <i>et al.</i> (2012)
Falta de relacionamento com os professores	Bargadi (2007), Villar (2014), Massi e Villani (2015)
Falta de relacionamento com os demais estudantes	Bargadi (2007), Castro (2012), Massi e Villani (2015)
Distância entre a Instituição e a Residência dos estudantes	Alves e Alves (2012), Sales Junior (2013), Bisinoto <i>et al.</i> (2016)
Ingresso em um novo curso	Amaral (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> , (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Silva (2015)
Insatisfação com o curso	Amaral (2013), Vitelli (2013), Slhessarenko <i>et al.</i> (2014), Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Silva (2015),
Incompatibilidade de horários	Shuarcz, <i>et al.</i> (2014), Canziani (2015), Rafael, Miranda e Carvalho (2015)
Dificuldades nas disciplinas	Lima Junior (2013), Vitelli (2013), Villar (2014), Villar (2014), Gomes (2015), Rocha (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016), Cornélio,

	Vasconcelos e Goulart (2016)
Escolha precoce da profissão	Villar (2014), Gama (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016)
Dificuldades de conciliar os estudos com a família e amigos	Villar (2014), Canziani (2015), Massi e Villani (2015), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis <i>et al.</i> (2004), Salvà-Mut, Oliver-Trobat e Comas-Forgas (2014)
Turno (noturno / matutino) que a instituição oferta o curso	Pereira (2014)
Desempenho passado insatisfatório	Pereira (2014), Nagai (2015), Gomes (2015), Lima e Zago (2016)
Vocação	Gama (2015), Barbosa <i>et al.</i> (2016)
Falta de tempo de dedicação aos estudos	Canziani (2015), Rafael, Miranda e Carvalho (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel <i>et al.</i> (2016), Bisinoto <i>et al.</i> (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002), Vergidis <i>et al.</i> (2004)
Fatores psicológicos	Golde (1998), Vergidis <i>et al.</i> (2004)

Figura 1. Resumo dos motivos encontrados na literatura anterior

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, descritiva e explicativa, com abordagem quantitativa, classifica-se como de levantamento ou *survey* (Martins & Theóphilo, 2016).

3.1 População e Amostra do Estudo

A população deste estudo engloba os estudantes de Mestrado e de Doutorado regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2018. São 30 cursos de pós-graduação em Contabilidade que ofertam o curso de Mestrado nas modalidades acadêmica e profissional, e dentre esses, 14 também ofertam o curso de Doutorado em Contabilidade.

De acordo com as informações disponibilizadas pela Capes por meio da plataforma Sucupira, e acessadas em 21 de março de 2018, 1.164 estudantes encontravam-se matriculados no Mestrado, sendo que destes, 1.006 na modalidade acadêmica e 158 na profissional. Com relação ao Doutorado, estavam matriculados 369 estudantes. Para ter acesso à população de pós-graduandos, os pesquisadores entraram em contato com os coordenadores/dirigentes das instituições de ensino por meio de ligações telefônicas e/ou envio de mensagens via e-mail. Esse contato inicial serviu para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar informações de contato (endereço de e-mail) dos estudantes. Tais informações foram necessárias para o envio do instrumento de coleta de dados.

Com os contatos dos estudantes em mãos, foi encaminhado, em 03 de setembro de 2018, via e-mail, o instrumento de coleta de dados acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número 85109518.4.0000.5149. Em 30 de outubro de 2018, encerrou-se a coleta de dados por meio de questionário. A amostra de pós-graduandos foi composta pelos estudantes que aceitaram o convite e responderam ao instrumento de coleta de dados até o seu encerramento, divididos em: 447 estudantes matriculados nos cursos de Mestrado em Contabilidade (390 da modalidade acadêmica e 57 da profissional) e 172 estudantes matriculados nos cursos de Doutorado em Contabilidade.

3.2 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados aplicado à população deste estudo foi construído com base no trabalho de Durso (2015) e adaptado aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A estrutura do questionário englobou questões demográficas e socioeconômicas dos respondentes; uma questão solicitando que o respondente marcasse o motivo que o levou a ingressar no curso em que estava matriculado e 22 motivos que, conforme a teoria, contribuiriam para a evasão dos estudantes. Essas sentenças representam questões

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

3.3 Procedimentos Utilizados

Para alcançar o objetivo deste estudo e identificar os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade na percepção de pós-graduandos, foram realizadas três etapas: (i) caracterização da amostra, (ii) motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos de pós graduação *stricto sensu* em Contabilidade e (iii) percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Na primeira etapa, foi feita uma descrição das características dos pós-graduandos que participaram da pesquisa, a saber: idade, gênero, estado civil, programa ao qual pertencia e demais informações demográficas e socioeconômicas. Para isso, foi analisada a frequência das respostas, em termos relativos e absolutos. Na segunda etapa, foram identificados os principais motivos que levaram os respondentes a ingressarem no curso em análise. Por meio da estatística descritiva, foi construído um *ranking* dessas motivações.

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

Adicionalmente, foram efetuados testes *t* de variância combinada para identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das notas atribuídas pelos estudantes dos cursos de Mestrado e a média das notas atribuídas pelos estudantes dos cursos de Doutorado na terceira parte do instrumento de pesquisa. Para Martins e Theóphilo (2016), o teste *t* de variância é um teste paramétrico para igualdade de médias utilizado para verificar se duas amostras independentes foram retiradas de populações com médias iguais. As hipóteses do teste são: H_0 : não há diferença entre os grupos e H_1 : há diferença entre os grupos.

4. RESULTADOS

4.1 Caracterização da Amostra

A amostra de pós-graduandos deste estudo compreendeu estudantes matriculados em todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil. Na Tabela 1, apresentam-se as características demográficas e socioeconômicas da amostra.

Tabela 1. Perfil dos pós-graduandos da amostra

Variável	Mestrado		Doutorado	Total
	Acadêmico	Profissional		
Gênero	390	57	172	619
Masculino	172 (44%)	30 (53%)	80 (47%)	282 (45%)

Feminino	217 (56%)	27 (47%)	90 (52%)	334 (54%)
Não desejo declarar	1 (0%)	0 (0%)	2 (1%)	3 (1%)
Idade	390	57	172	619
Entre 20 e 25 anos	115 (29%)	1 (2%)	18 (10%)	134 (22%)
Entre 26 e 30 anos	112 (29%)	11 (19%)	51 (30%)	174 (28%)
Entre 31 e 35 anos	76 (19%)	17 (30%)	38 (22%)	131 (21%)
Entre 36 e 40 anos	38 (10%)	7 (12%)	24 (14%)	69 (11%)
Entre 41 e 45 anos	24 (6%)	5 (9%)	24 (14%)	53 (9%)
Acima de 45 anos	25 (6%)	16 (28%)	17 (10%)	58 (9%)
Estado Civil	390	57	172	619
Solteiro(a)	241 (62%)	25 (44%)	86 (50%)	352 (57%)
Casado(a)	149 (38%)	32 (56%)	86 (50%)	267 (43%)
Cor ou raça	390	57	172	619
Branca	259 (66%)	42 (74%)	121 (70%)	422 (68%)
Preta	27 (7%)	1 (2%)	13 (8%)	41 (7%)
Parda	95 (24%)	12 (21%)	37 (22%)	144 (23%)
Amarela	9 (2%)	2 (4%)	1 (1%)	12 (2%)
Onde reside	390	57	172	619
Na cidade de localização do curso	264 (68%)	32 (56%)	111 (65%)	407 (66%)
Fora da cidade de localização do curso	126 (32%)	25 (44%)	61 (35%)	212 (34%)
Existência ou não de hiato entre o último curso concluído e o curso que está matriculado	390	57	172	619
Menos de 12 meses	124 (32%)	6 (11%)	62 (36%)	192 (31%)
Entre 13 e 24 meses	75 (19%)	5 (9%)	34 (20%)	114 (18%)
Entre 25 e 36 meses	53 (14%)	4 (7%)	22 (13%)	79 (13%)
Mais de 37 meses	138 (35%)	42 (74%)	54 (31%)	234 (38%)
Concessão de bolsas	390	57	172	619
Bolsistas	163 (42%)	8 (14%)	68 (40%)	239 (39%)
Não bolsistas	227 (58%)	49 (86%)	104 (60%)	380 (61%)
Graduação	390	57	172	619
Ciências Contábeis	343 (88%)	47 (82%)	140 (81%)	530 (86%)
Administração, Economia, Direito e Outros	47 (12%)	10 (18%)	32 (19%)	89 (14%)
Trabalha ou não trabalha	390	57	172	619
Trabalha	235 (60%)	49 (86%)	120 (70%)	404 (65%)
Não trabalha	155 (40%)	8 (14%)	52 (30%)	215 (35%)
Caso o estudante trabalhe, a empresa é de iniciativa:	235	49	120	404
Privada	127 (54%)	39 (80%)	36 (30%)	202 (50%)
Pública	108 (46%)	10 (20%)	84 (70%)	202 (50%)
Renda mensal do grupo familiar	390	57	172	619
Até um salário mínimo	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	1 (0%)
Entre um a dois salários mínimos	40 (10%)	0 (0%)	10 (6%)	50 (8%)
Entre dois a cinco salários mínimos	131 (34%)	3 (5%)	38 (22%)	172 (28%)
Entre cinco a dez salários mínimos	113 (29%)	23 (40%)	65 (38%)	201 (32%)
Mais de dez salários mínimos	106 (27%)	30 (53%)	59 (34%)	195 (32%)
Participa ou não da vida econômica familiar	390	57	172	619
Participa	283 (73%)	56 (98%)	147 (85%)	486 (79%)
Não participa	107 (27%)	1 (2%)	25 (15%)	133 (21%)
Pessoas, incluindo o estudante, que vivem da renda mensal do seu familiar	390	57	172	619
Uma	61 (16%)	6 (11%)	47 (27%)	114 (18%)

Duas ou três	209 (54%)	40 (70%)	84 (49%)	333 (54%)
Quatro ou cinco	109 (28%)	11 (19%)	34 (20%)	154 (25%)
Seis ou mais	11 (3%)	0 (0%)	7 (4%)	18 (3%)
Nível de escolaridade do pai	390	57	172	619
Ensino fundamental incompleto	103 (26%)	23 (40%)	63 (37%)	189 (31%)
Ensino fundamental completo	52 (13%)	9 (16%)	18 (10%)	79 (13%)
Ensino médio incompleto	26 (7%)	3 (5%)	7 (4%)	36 (6%)
Ensino médio completo	97 (25%)	12 (21%)	43 (25%)	152 (25%)
Ensino superior incompleto	20 (5%)	0 (0%)	3 (2%)	23 (4%)
Ensino superior completo	86 (22%)	8 (14%)	35 (20%)	129 (21%)
Desconheço o nível educacional	6 (2%)	2 (4%)	3 (2%)	11 (2%)
Nível de escolaridade da mãe	390	57	172	619
Ensino fundamental incompleto	88 (23%)	11 (19%)	45 (26%)	144 (23%)
Ensino fundamental completo	49 (13%)	12 (21%)	13 (8%)	74 (12%)
Ensino médio incompleto	19 (5%)	7 (12%)	5 (3%)	31 (5%)
Ensino médio completo	109 (28%)	15 (26%)	51 (30%)	175 (28%)
Ensino superior incompleto	12 (3%)	1 (2%)	2 (1%)	15 (2%)
Ensino superior completo	112 (29%)	10 (18%)	55 (32%)	177 (29%)
Desconheço o nível educacional	1 (0%)	1 (2%)	1 (1%)	3 (0%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

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

Em relação aos 172 doutorandos que participaram da pesquisa, 52% são do gênero feminino, 30% estão na faixa etária entre 26 e 30 anos, 50% são solteiros e 50% casados, 70% de raça branca, 65% residem na mesma cidade de localização do curso, 36% levaram menos de 12 meses para ingressar no curso desde o anterior, 60% não são bolsistas, 81% graduados em Ciências Contábeis, 70% trabalham (destes, 70% em iniciativa pública), 38% com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos, 85% participam da vida econômica familiar, a composição familiar de 49% deles é composta de duas ou três pessoas; o nível de escolaridade do pai de 37% dos estudantes é o ensino fundamental incompleto e da mãe de 32% o superior completo.

4.2 Motivos que Levaram os Pós-graduandos a Ingressarem nos Cursos de Pós graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade

Além de informações acerca do perfil dos estudantes, os pós-graduandos também foram questionados sobre o principal motivo que os levaram a ingressarem nos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. Para Lapini (2012), o objetivo do curso *stricto sensu* na modalidade acadêmica é habilitar o estudante para o exercício da carreira docente. De acordo com o *ranking* da Figura 2, para os estudantes dos cursos de Mestrado acadêmico, a aptidão para a área acadêmica foi o motivo que levou 38% deles a ingressarem no curso. Seguido do aumento da remuneração, assinalado por 11% dos estudantes. Também, 10% ingressaram para se aprofundarem na área e 7% para alcançar maior empregabilidade. Percebe-se, ainda, que a falta de opção, o prestígio do curso e a maior produtividade foram motivos de ingresso elencados por apenas 1% dos estudantes, cada um deles. Nenhum estudante identificou como motivo a gratuidade do curso, independente de estarem matriculados em instituições públicas ou privadas.

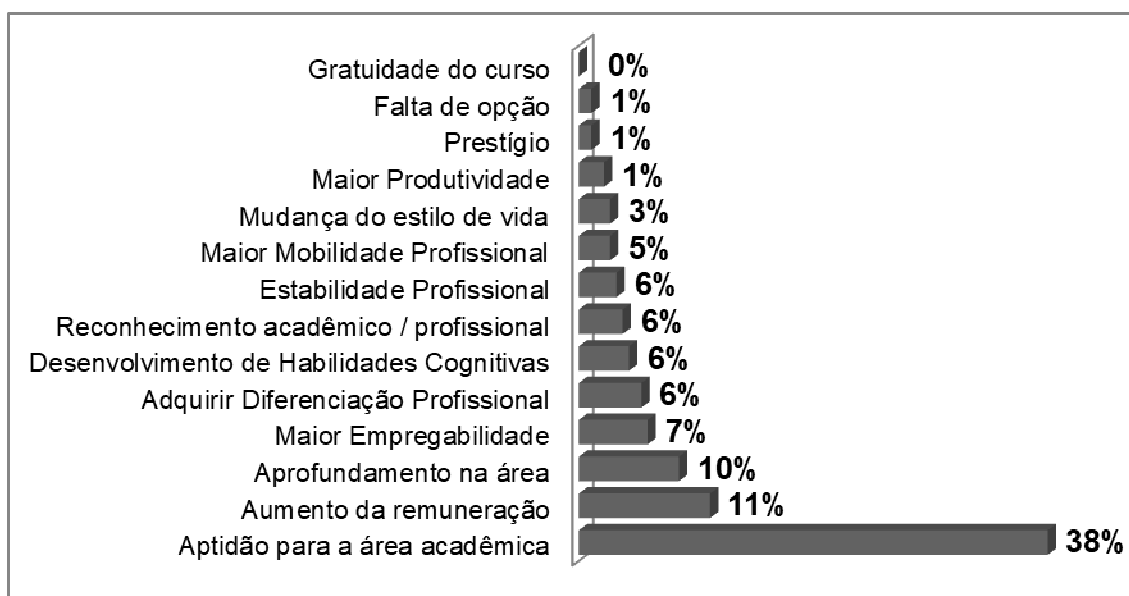


Figura 2. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de Mestrado acadêmico

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com a Capes (2014), o Mestrado profissional agrega um nível maior de competitividade e de produtividade a empresas públicas ou privadas, contribuindo com o setor produtivo nacional. Esta modalidade de Mestrado é regulamentada pelas portarias nº 389 do MEC e nº 131 da Capes de 2017. Nela, 25% dos estudantes alegaram ter ingressado no curso para adquirir diferenciação profissional, o que já era esperado, visto que este é o principal objetivo dos cursos desta modalidade. Por outro lado, 19% dos estudantes ingressaram pela aptidão à área acadêmica, 19% pelo aprofundamento da área, 14% pela maior empregabilidade e 9% pela maior mobilidade profissional. Nenhum respondente elencou como motivo a gratuidade do curso, maior produtividade, desenvolvimento de habilidades cognitivas, prestígio ou falta de opção. Os demais motivos podem ser verificados no *ranking* apresentado na Figura 3.

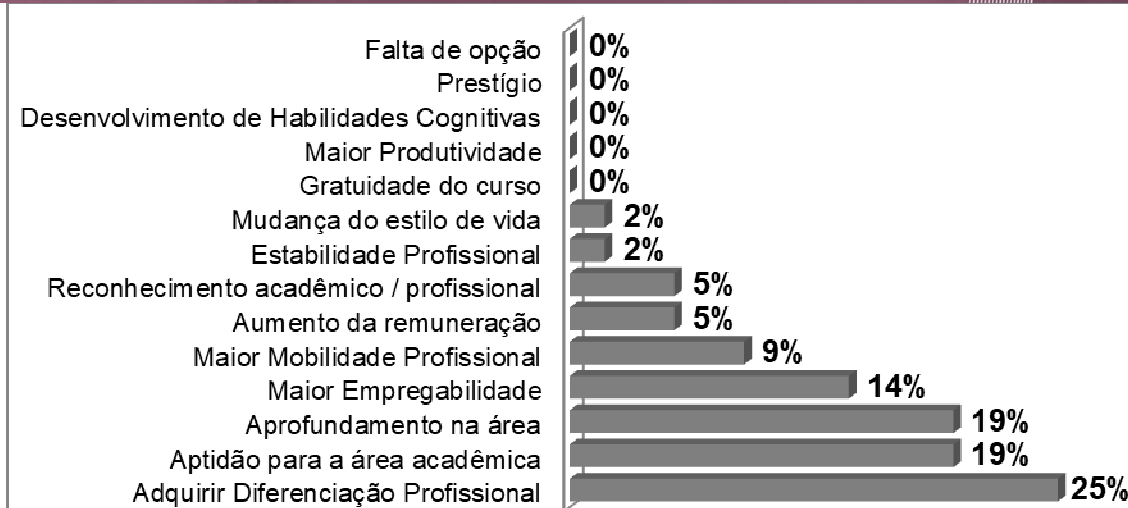


Figura 3. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de Mestrado profissional

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ainda de acordo com a Capes (2014), a formação de docentes, o estímulo e o desenvolvimento de pesquisa acadêmica por meio da preparação adequada de pesquisadores são os dois objetivos práticos dos cursos de Mestrado acadêmico e de Doutorado. Conforme o *ranking* apresentado na Figura 4, a aptidão para a área acadêmica foi o motivo que levou 44% dos estudantes matriculados nos cursos de Doutorado a ingressarem neles, mesmo que a aptidão para a área acadêmica, conforme os objetivos da Capes (2014), já seja habilitada aos estudantes com título de mestre. Por outro lado, maior produtividade e aprofundamento na área, que também são objetivos fundamentais dos cursos de Doutorado, foram motivos de ingresso para 2% e 9% dos estudantes, respectivamente. O aumento da remuneração foi o motivo de ingresso nos cursos de Doutorado indicado por 12% dos estudantes.

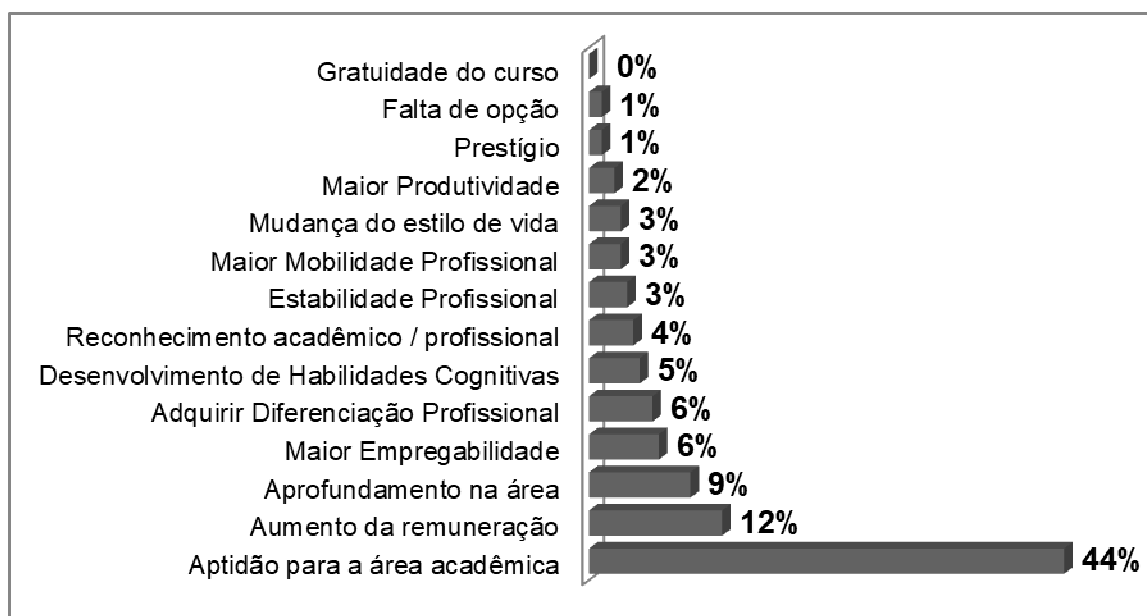


Figura 4. Motivos que levaram os estudantes a ingressarem no curso de Doutorado

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em resumo, conforme já esperado, a aptidão para a área acadêmica foi o motivo principal para a escolha do curso elencado pelos estudantes dos cursos de Mestrado e de Doutorado na modalidade acadêmica, tendo em vista que o objetivo de tal modalidade é justamente habilitar o estudante para o exercício da carreira docente, sendo imprescindível

para isso aptidão para a área. Na modalidade profissional, o destaque se deu no item adquirem diferenciação profissional, o que também era um resultado esperado para esta modalidade. Resultado interessante foi observado no item aptidão para a área acadêmica, elencado por 19% dos estudantes, mesmo eles tendo escolhido a modalidade de ensino profissional em detrimento da acadêmica, que talvez fosse a mais adequada nesses casos.

4.3 Percepção dos Pós-graduandos sobre os Motivos que Contribuiriam para a Evasão de Estudantes dos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade

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

Na Tabela 2, apresenta-se a estatística descritiva de cada motivo avaliado pelos estudantes de Mestrado em Contabilidade, em ordem de grau de propensão.

Tabela 2. Notas atribuídas pelos estudantes do Mestrado

Nº:	Motivos	Média	Grau de propensão
2	Dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos	6,2662192	Alto
1	Dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso	4,57718121	Médio
3	Dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros	5,0917226	Médio
4	Desempenho acadêmico insatisfatório	4,0917226	Médio
5	Deficiência didática dos professores	4,20581655	Médio
6	Falta de motivação em continuar no curso	4,88590604	Médio
7	Dificuldades de adaptação ao curso	4,62863535	Médio
10	O curso apresenta pouca ênfase em disciplinas de meu interesse	4,08277405	Médio
11	Deficiência na infraestrutura da instituição	3,08501119	Médio
13	O curso não era o que eu imaginava	4,27069351	Médio
15	Falta de receptividade dos professores do curso	3,77628635	Médio
16	A instituição não disponibiliza o apoio necessário para que eu possa me adaptar ao ritmo do curso	4,05369128	Médio
17	A profissão não permite que eu alcance o retorno financeiro que desejo	3,32885906	Médio
19	Dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais	5,8836689	Médio
20	Não foram disponibilizadas informações necessárias para que eu entendesse melhor sobre o curso que ingressei	3,4049217	Médio
21	Problemas de saúde	4,27293065	Médio
22	Solidão durante o curso	4,15212528	Médio
8	Falta de integração social com os estudantes do curso	2,95749441	Baixo
9	O currículo do curso é desatualizado	2,98657718	Baixo
12	Perda de prestígio da carreira contábil	2,56375839	Baixo
14	Percebi que não me sinto bem na profissão	3,00223714	Baixo
18	Entrei no curso porque passei no processo de seleção, mas na verdade essa não foi a minha escolha	2,32662192	Baixo

Fonte: Elaborada pelo autores.

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

Na Tabela 3, evidenciam-se os motivos avaliados pelos estudantes de Doutorado em Contabilidade, em ordem de grau de propensão.

Tabela 3. Notas atribuídas pelos estudantes do Doutorado

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os estudantes matriculados nos cursos de Doutorado em Contabilidade não indicaram motivos que representassem uma contribuição de alto grau na propensão para a evasão. Quanto aos motivos de grau médio, assim como verificado em relação aos estudantes do curso de Mestrado, apresentaram pontuações superiores as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais (média = 5,383) e as dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos (média = 5,198). A perda de

prestígio da carreira contábil (média = 2,419) e a percepção de não se sentir bem na profissão (média = 2,593) foram motivos avaliados pelos estudantes de Doutorado como de grau baixo.

Na Tabela 4, apresenta-se os resultados obtidos a partir dos motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós graduação *stricto sensu* em Contabilidade, divididos por grau de avaliação.

Tabela 4. Resultados referentes à percepção dos pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por meio da análise da Tabela 4, é possível observar que a maior parte dos estudantes de Mestrado e de Doutorado considerou que as dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado no curso (motivo 1), as dificuldades para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros (motivo 3), as dificuldades de adaptação ao curso (motivo 7) e a falta de informações necessárias (motivo 20) são motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade em um grau baixo (média entre 2,326 e 5,092). Os testes de diferença médias revelaram que as médias das notas atribuídas pelos mestrandos e as médias das notas atribuídas pelos doutorandos são estatisticamente diferentes (p -valor < 0,05), apesar de apresentarem o mesmo grau.

Quanto à deficiência didática dos professores (motivo 5), à falta de motivação em continuar no curso (motivo 6), à falta de integração social com os estudantes do curso (motivo 8), ao currículo do curso desatualizado (motivo 9), à pouca ênfase em disciplinas de interesse do estudante (motivo 10), à deficiência na infraestrutura da instituição (motivo 11), à perda de prestígio da carreira contábil (motivo 12), a não se sentir bem na profissão (motivo 14), à falta de receptividade dos professores do curso (motivo 15), à falta de apoio necessário por parte da

instituição para que o estudante possa se adaptar ao ritmo do curso (motivo 16), à profissão não permitir que o estudante alcance o retorno financeiro desejado (motivo 17), a ingressar no curso porque passou no processo seletivo mesmo não sendo a sua escolha (motivo 18), a problemas de saúde (motivo 21), à solidão durante o curso (motivo 22) e ao curso não ser o que o estudante imaginava (motivo 13), foram considerados pela maior parte dos estudantes de Mestrado e de Doutorado como motivos de grau baixo (média entre 2,418 e 4,885) na contribuição para a evasão de estudantes dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade. As médias das notas atribuídas pelos mestrandos e as médias das notas atribuídas pelos doutorandos para esses motivos foram consideradas estatisticamente iguais (p -valor $> 0,05$).

As dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos (motivo 2) e o desempenho acadêmico insatisfatório (motivo 4) foram considerados motivos de grau alto (média entre 3,476 e 6,267) que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós graduação *stricto sensu* em Contabilidade, para a maior parte dos estudantes de Mestrado e de Doutorado. Nesse caso, as médias das notas atribuídas pelos mestrandos e as médias das notas atribuídas pelos doutorandos foram consideradas estatisticamente diferentes (p -valor = 0,0001).

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

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistiu em identificar a percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Adicionalmente, pretendeu-se indentificar os motivos que levaram os pós-graduandos a ingressarem nos cursos em questão. Para tal, foram avaliadas as percepções de 447 discentes matriculados nos cursos de Mestrado em Contabilidade (390 da modalidade acadêmica e 57 da profissional) e de 172 estudantes matriculados nos cursos de Doutorado em Contabilidade, mediante o preenchimento de um questionário fechado.

As evidências empíricas demonstraram que, em relação aos motivos que levaram os estudantes a ingressarem na pós graduação *stricto sensu* em Contabilidade, predominou, entre os discentes do Mestrado acadêmico, a aptidão para a área acadêmica. Tal resultado era esperado, tendo em vista que o objetivo principal desta modalidade de curso é justamente habilitar o estudante para o exercício da carreira docente. Em relação aos discentes do Mestrado profissional, o motivo mais elencado foi adquirir diferenciação profissional, o que também já era esperado. Um dado adicional é que, mesmo ingressando em um Mestrado na modalidade profissional, 19% dos estudantes relataram que o principal motivo para o ingresso no curso foi a aptidão à área acadêmica, o que suscita dúvidas em relação à modalidade escolhida. Talvez, para estes indivíduos, um Mestrado acadêmico seria mais apropriado. No que tange aos estudantes matriculados nos cursos de Doutorado, a maioria deles indicou como motivo para ingresso no curso a aptidão à área acadêmica, de forma similar ao elencado pelos respondentes do Mestrado acadêmico. Percebe-se, desse modo, que tal aptidão favorece o interesse pela continuidade dos estudos, mesmo a formação docente já sendo possível apenas com o curso de Mestrado. Talvez o interesse por tal continuidade se dê também em decorrência das vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para o preenchimento de seu quadro docente, que por vezes exigem a titulação de Doutor ou conferem pontuações superiores a quem possua o título em questão.

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

Tais achados reforçam a necessidade de discussões sobre o tema no âmbito das IES, com o intuito de apoiar os estudantes ao longo da realização de suas atividades acadêmicas. Ao reconhecerem possíveis dificuldades relatadas pelos discentes, os membros da instituição têm a oportunidade buscar alternativas para auxiliar o estudante a lidar com situações de desconforto na universidade, incluindo a discussão de técnicas que permitam o melhor planejamento do tempo dedicado às atividades acadêmicas e evitem, por exemplo, o processo de procrastinação. Os estudantes, contando com o auxílio dos docentes, das instituições de ensino e dos próprios colegas, poderão realizar um planejamento mais adequado do tempo, organizando os dias para que a realização das atividades seja mais eficiente. Tal planejamento, além do apoio dos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pode fazer com que o estudante se sinta assistido e melhore seu desempenho acadêmico, culminando, em última instância, na possibilidade de minimizar a evasão.

Como limitações deste estudo, deve-se ressaltar o fato de que os resultados encontrados não extrapolam a amostra pesquisada. Além disso, destacam-se as limitações do próprio instrumento de coleta de dados, que por conter questões fechadas, impede que motivos diferentes sejam elencados pelos estudantes. Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de uma pesquisa especificamente com os estudantes evadidos, de forma que seja possível investigar os motivos que efetivamente contribuíram para o processo de evasão. Sugere-se, ainda, incluir nos estudos professores e coordenadores de cursos de pós graduação *stricto sensu* ou de outras modalidades para verificar a visão dos docentes frente a esse fenômeno.

REFERÊNCIAS

- Astin, A. W. (1985). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Barbosa, E. T., Nascimento Filho, R., Azevedo Filho, A. C., & Biavatti, V. T. (2016) Fatores determinantes da evasão no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Pública de Ensino Superior. *In Anais do XIII Congresso USP de Contabilidade*.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.
- Braga, M. M., Peixoto, M. D. C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação, Campinas*, 8(1), 161-189.
- Bisinoto, G. D. S., & Arenas, M. V. D. S. (2016). Gestão da Permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico, permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.
- Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>, recuperado em 15 de fevereiro de 2018).

- Díaz, O. E., Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. C. (2012). Fatores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 47-64.
- Durso, S. O. Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- Feitosa, J. M. (2016). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico para o campus de laranjeiras. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Administração Pública. Universidade Federal de Sergipe.
- Gama, E. N. K. (2015). Obstáculos à formação no ensino superior: um estudo da retenção discente nos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo).
- Gonzalez, M. V. (2017). Estudio del abandono empleando un modelo de riesgos proporcionales. In Congresos CLABES.
- Gomes, A. A. (1998). Evasão e Evadidos: O discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 175 f (*Tese de Doutorado*). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Gomes, K. A. (2015). Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. *Dissertação* – Centro Universitário de La Salle, Canoas.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2016). Metodologia da investigação científica. São Paulo: Atlas.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade*/The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142.
- Nagai, N. P., & Cardoso, A. L. J. (2017). A evasão universitária: uma análise além dos números. *Revista Estudo & Debate*, 24(1).
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The journal of higher education*, 51(1), 60-75.
- Sales Junior, J. S. (2013). Uma Análise Estatística dos Fatores de Evasão e Permanência de Estudantes de Graduação Presencial da UFES (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(2).
- Silva, F. C. D. (2016). O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em cursos de graduação da área da saúde. *Congresso Brasileiro de Ensino em Engenharia*. Natal.
- 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.
- Rocha, C. S. (2015). Por que eles abandonam? evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas. (*Tese de Doutorado*). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.