



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

LEANDRO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA

**O OUTRO LADO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERSISTÊNCIA
ACADÊMICA DOS DISCENTES NO CAMINHO PARA A GRADUAÇÃO**

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R574o Rocha, Leandro Sarubbi de Carvalho.
O OUTRO LADO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR : A PERSISTÊNCIA ACADÊMICA DOS
DISCENTES NO CAMINHO PARA A GRADUAÇÃO / Leandro Sarubbi de Carvalho Rocha. – 2019.
101 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração,
Atuária e Contabilidade, Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Roberta Carvalho de Alencar.
Coorientação: Prof. Dr. Carlos Adriano Gomes Gordiano .

1. Persistência acadêmica. 2. Engajamento acadêmico. 3. Evasão no ensino superior. 4. Educação superior. 5. IES. I. Título.

CDD 658

LEANDRO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA

O OUTRO LADO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERSISTÊNCIA
ACADÊMICA DOS DISCENTES NO CAMINHO PARA A GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração e Controladoria do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Gestão Organizacional.

Orientador: Profa. Dra. Roberta Carvalho de Alencar.

FORTALEZA

2020
LEANDRO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA

O OUTRO LADO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERSISTÊNCIA
ACADÊMICA DOS DISCENTES NO CAMINHO PARA A GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração e Controladoria do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Gestão Organizacional.

Aprovada em: 22 /12/ 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roberta Carvalho de Alencar (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Adriano Gomes Gordiano
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Dione Oleczuk Soutes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha vida, dos meus familiares e de todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para que esse processo de aprendizado se concretizasse em um período de extremo crescimento pessoal e acadêmico. Agradeço a benção de ter me mantido saudável, dedicado e motivado a desempenhar o meu melhor no intuito de contribuir para a comunidade científica.

Agradeço essa conquista à minha família que é a minha principal inspiração para superar os desafios e a minha segurança em momentos difíceis. À minha esposa, Danielle, e aos meus filhos, Pedro Henrique e Laura, vocês são a minha realização pessoal, a minha motivação diária para acordar e seguir em frente e o meu conforto de poder descansar ao lado de quem se ama. Aos meus pais, Tomaz e Heloisa, agradeço pelos seus ensinamentos e dedicação aplicados na minha formação, que foram a base para o ser humano que sou hoje. Sou grato a Deus por vocês. Agradeço também aos demais familiares e amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram nessa formação.

Ao meu grande amigo e Professor Doutor João Marcelo Pitiá Barreto, que sempre me incentivou a seguir a carreira acadêmica e me apoiou em todas as etapas do processo. Serei eternamente grato pelos seus ensinamentos e conselhos que considero terem sido fundamentais para a realização deste sonho.

A minha orientadora, Professora Doutora Roberta Carvalho de Alencar, sou grato pelo apoio indispensável e conhecimentos recebidos ao longo do período de estudos desta dissertação, a qual foi construída em uma relação de amizade, respeito e confiança que espero manter ao longo da minha carreira profissional.

A todos os professores do mestrado, pelas orientações e conhecimentos externados, em especial, aos professores da minha banca examinadora, o Professor Doutor Carlos Adriano Gomes Gordiano e a Professora Doutora Dione Olesczuk Soutes, pelas importantes contribuições nesta dissertação.

Aos coordenadores do curso de Ciências Contábeis da IES pública e da IES particular, participantes deste estudo, pelo apoio e contribuição na aplicação das ferramentas desta pesquisa.

Aos discentes participantes pela disponibilidade e contribuição, em especial àqueles que se voluntariaram a fazer parte dos grupos focais.

A todos os colegas do mestrado pelo apoio, parceria e companheirismo recebidos ao longo do curso. Suas atitudes de humildade, amizade e espírito de equipe, além de todos os

conhecimentos compartilhados, foram fatores determinantes para o sucesso de todos do grupo.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, pela colaboração e apoio recebidos.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Instituto Euvaldo Lodi do Ceará (IEL), por oferecerem a infraestrutura e os recursos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar os casos bem-sucedidos de discentes do curso de Ciências Contábeis em duas instituições de ensino superior (IES), sendo uma pública e outra privada, localizadas na cidade de Fortaleza – CE, no intuito de identificar os fatores da persistência acadêmica que contribuíram para o sucesso dos sujeitos em superar as dificuldades e realizar o sonho, comum a muitos discentes, de se graduar. Com uma abordagem qualitativa – baseada nos fatores psicológicos, relacionais, sociológicos, econômicos e organizacionais para a persistência acadêmica no ensino superior, de Himmel (2002) e Gómes (2015), complementados pelas teorias sobre a explicação sociológica para a permanência ou evasão no ensino superior, de Spady (1970) e Tinto (1975), e por estudos desenvolvidos sobre o engajamento acadêmico – a pesquisa teve como propósito capturar concepções, perspectivas, relatos, discursos e experiências, dentro do meio universitário, que expressassem a persistência acadêmica dos discentes por uma perspectiva que, muitas vezes, não é demonstrada significativamente em números. Nesse aspecto, a pesquisa teve como principal instrumento para a coleta de dados a condução de grupos focais, separados por grupos de discentes exclusivos para cada tipo de IES, pública ou privada, utilizando técnicas auxiliares para contextualização e seleção dos sujeitos como a análise documental e a aplicação de questionário com o objetivo de explorar os perfis pessoais e acadêmicos dos discentes e medir o nível de engajamento dos participantes por meio da ferramenta *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-S). Os resultados demonstraram que fatores psicológicos relacionados à busca por uma melhor condição social, ao suporte e apoio familiar, aos conhecimentos adquiridos no ensino médio e a características como a resiliência serviram como alicerce aos sujeitos na superação das dificuldades. Como fatores relacionais, o compartilhamento das atividades acadêmicas com colegas, a qualidade técnica dos professores e o apoio emocional recebido no processo de aprendizagem foram as causas mais citadas para a promoção da persistência acadêmica. Já como fatores sociológicos, econômicos e organizacionais pode-se destacar que o apoio e a organização para conciliação do tempo entre as atividades acadêmicas, profissionais e pessoais, o acesso ao transporte, o emprego e renda, a saúde mental e o alinhamento com as regras e políticas da IES foram os pontos que mais contribuíram para a persistência acadêmica dos sujeitos.

Palavras-chave: Persistência acadêmica. Engajamento acadêmico. Evasão no ensino superior. Educação superior. IES.

ABSTRACT

This study aimed investigate successful cases of students that attend in Accounting Sciences course in two higher education institutions (IES), one public and one private, located in the city of Fortaleza - CE, with the purpose to identify the factors of the academic persistence that contributed to the subjects success in overcoming difficulties and fulfilling the dream, common to many students, of graduating. With a qualitative approach, based on psychological, relational, sociological, economic and organizational factors for academic persistence in higher education found in the studys of Himmel (2002) and Gómes (2015), complemented by the theories of the sociological explanation for the permanence or dropout in higher education by Spady (1970) and Tinto (1975) and by studies developed on academic engagement, the research aimed to capture conceptions, perspectives, reports, speeches and experiences within the university environment that express the students academic persistence from a perspective that, many times, are not demonstrated significantly in numbers. In this aspect, the research had as main instrument for data collection the conduction of focus groups, separated by groups of students exclusive for each type of IES, public or private, using auxiliary techniques for contextualization and selection of subjects such as document analysis and the application of a questionnaire with the objective of exploring the personal and academic profiles of students and measuring the level of engagement of participants using the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) tool. The results showed that psychological factors was related to the search for a better social condition, to the family support, the knowledge acquired in high school and for characteristics such as resilience that served as foundation to the subjects in overcoming the difficulties. As relational factors, the sharing of academic activities with colleagues, the technical quality of teachers and the emotional support received in the learning process were the most cited causes for promoting academic persistence. As for sociological, economic and organizational factors, it can be highlighted that support and organization for reconciling time between academic, professional and personal activities, access to transport, employment and income, mental health and alignment with the rules and IES policies were the points that most contributed to the subjects academic persistence.

Keywords: Academic persistence. Academic engagement. Dropout in higher education. Higher education. IES.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Modelo sociológico explicativo do processo de abandono, de Spady (1970) 22
- Figura 2 – Esquema conceitual para o abandono da faculdade, de Tinto (1975) 24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de manifestações de engajamento	29
Quadro 2 – Conceitos de Vicent Tinto e NSSE	31
Quadro 3 – Perguntas da ferramenta UWES-S	32
Quadro 4 – Quadro de associação aos objetivos	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura do ICE	35
Tabela 2 – Ranking dos 10 indicadores com maiores taxas fatoriais ICE	36
Tabela 3 – Análise descritiva por tipo de IES	56
Tabela 4 – Análise descritiva por gênero	57
Tabela 5 – Análise sintética de grupos focais	58
Tabela 6 – Detalhes dos grupos focais	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUSSE	<i>Australasian Survey of Student Engagement</i>
CCF	Contabilidade, Controladoria e Finanças
CI	Índice Conceitos Institucionais
CP	Condições Prévias
CPC	Índice Conceito Preliminar de Curso
EAD	Ensino a distância
EEA	Escala de Envolvimento Acadêmico
EF	Expectativas Futuras
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GEPEB	Grupo de Pesquisas sobre Estresse e <i>Burnout</i>
ICE	Instrumento das Causas da Evasão
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NSSE	<i>National Survey of Student Engagement</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
RU	Restaurante Universitário
SAP	Serviço de Apoio Psicopedagógico
SASSE	<i>Africa Survey of Student Engagement</i>
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação
TMB	Taxa de Matrícula Bruta
TML	Taxa de Matrícula Líquida
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP Universidade de Campinas
UNIOEST Universidade Estadual do Oeste do Paraná
E
UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UWES-S *Utrecht Work Engagement Scale*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contextualizando o problema de pesquisa.....	13
1.2 Objetivos.....	16
<i>1.2.1 Objetivo geral.....</i>	<i>16</i>
<i>1.2.2 Objetivo específicos.....</i>	<i>16</i>
1.3 Justificativa.....	17
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 Persistência acadêmica no ensino superior.....	19
2.1.1 Base teórica.....	21
2.1.2 Estudos relacionados no Brasil.....	33
2.1.3 Pressupostos do estudo.....	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 Tipo de pesquisa.....	44
<i>3.1.1 Quanto aos fins.....</i>	<i>44</i>
<i>3.1.2 Quanto aos meios.....</i>	<i>45</i>
3.2 População, amostra e sujeitos da pesquisa.....	46
3.3 Seleção dos sujeitos.....	47
3.4 Instrumentos de coleta dos dados.....	48
3.5 Tratamento dos dados.....	51
4 ANÁLISE DE RESULTADOS.....	56
4.1 Grupos focais.....	58
4.2 Fatores da persistência acadêmica.....	60
<i>4.2.1 Fatores psicológicos.....</i>	<i>60</i>
<i>4.2.1.1 Influência familiar.....</i>	<i>61</i>
<i>4.2.1.2 Experiências escolares.....</i>	<i>63</i>
<i>4.2.1.3 Atributos individuais.....</i>	<i>64</i>
<i>4.2.2 Fatores relacionais.....</i>	<i>66</i>
<i>4.2.2.1 Relação com colegas.....</i>	<i>66</i>
<i>4.2.2.2 Relação com professores.....</i>	<i>68</i>
<i>4.2.2.3 Relação com a IES.....</i>	<i>70</i>

<i>4.2.3 Fatores sociológicos</i>	73
<i>4.2.4 Fatores econômicos</i>	75
<i>4.2.5 Fatores organizacionais</i>	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	96
APÊNDICE B - Questionário: a persistência acadêmica no ensino superior	98
APÊNDICE C - Questões norteadoras do grupo focal	101

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando o problema de pesquisa

Desenvolver processos educacionais que gerem aprendizado e sentimento de pertencimento e realização do discente com a sua IES é apontado, por diversas pesquisas sobre qualidade no ensino superior no mundo, como o principal desafio do setor. Nesse aspecto, ter o conhecimento sobre os fatores que afetam a persistência acadêmica na educação superior é uma forma de direcionar as IES para ações que possam promover um ambiente capaz de gerar aprendizado, satisfação, compromisso e retenção dos seus discentes (ASTIN, 1984; PACE, 1984; KUH, 2009; TINTO, 2006; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; HIMMEL, 2002; TROWLER, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018; SIPASE, 2018). Diante disso, explorar a compreensão sobre a persistência acadêmica e as suas variáveis relacionadas é algo indispensável para o contínuo desenvolvimento e melhoria nos processos educacionais.

Nesta pesquisa, analisando a diversidade de modelos e teorias que contribuem para o entendimento sobre a persistência acadêmica no ensino superior, destacam-se os constructos engajamento acadêmico e evasão no ensino superior, que, por meio de diferentes perspectivas, demonstram como os fatores psicológicos, relacionais, sociológicos, econômicos e organizacionais influenciam e podem ser determinantes para a persistência acadêmica dos discentes antes e durante as suas carreiras universitárias (HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015). A Teoria do Envolvimento, de Astin (1984); os tipos e manifestações de engajamento, de Trowler (2010); e os instrumentos para avaliação do engajamento *National Survey of Student Engagement* (NSSE) e *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-S) corroboraram para a compreensão e importância do esforço, do desempenho, do comportamento e da qualidade do tempo de estudo dos discentes para a promoção da persistência acadêmica. Já os estudos de Spady (1970) e Tinto (1975, 1988, 1997, 2001, 2002, 2006) desenvolveram modelos de explicação sociológica capazes de sintetizar os processos de abandono ou permanência no sistema superior, além de demonstrar que o aumento da persistência acadêmica, no ensino superior, não depende apenas dos discentes, pois é responsabilidade das IES, do governo e da sociedade buscar meios que promovam esse progresso.

Segundo Tinto (2006), as IES precisam fazer mais do que apenas entender o porquê da saída dos discentes, pois são necessárias atitudes concretas voltadas para a

permanência e o sucesso. Destaca-se que analisar aspectos internos e externos ao ambiente da IES e como elas interferem no progresso dos seus discentes são questionamentos frequentes na busca por uma gestão educacional de qualidade (WOHNRATH, 2013; XAVIER, 2014; SILVA, 2016; MASSAINI; OLIVEIRA; OLIVA, 2017; CHIESA, 2018; PAVONI, 2018; YOSHIOKA, 2018). Nesse sentido, pesquisas sobre a persistência acadêmica no ensino superior contribuem para reflexões como: o nível escolar e características individuais dos discentes ao ingressarem em uma IES; problemas econômicos e sociais que dificultam o acesso e a permanência na educação superior; qualidade das relações desenvolvidas dentro das IES; políticas públicas e privadas de apoio e inclusão.

Assim como aconteceu com alguns países pelo mundo, no Brasil, estudos que buscam melhorias na educação superior também ganharam mais importância e destaque devido à expansão do seu sistema superior ao longo do tempo (MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018; SIPASE, 2018). Nos últimos 10 anos, alavancado principalmente pela rede privada, que atualmente corresponde a 88,2% das 2.537 IES registradas no Brasil, constatou-se uma forte ampliação das vagas ofertadas no ensino superior brasileiro, o que impulsionou um aumento na quantidade de matriculados. Segundo o Censo 2018, na última década, houve um crescimento de 44,6% no número de matrículas, atingindo um total de 8.450.755 no ano de 2018, sendo 75,4% (6.373.274) na rede privada e 24,6% (2.077.481) na rede pública (BRASIL, 2019). Tais números demonstram a dimensão e a importância que o setor passou a ter para os avanços sociais e econômicos no país, sendo observada, nas últimas décadas, uma intensa mobilização de políticas públicas e um alto investimento da iniciativa privada (CANZIANI, 2015).

No contexto atual, a educação superior no Brasil opera em um mercado em que a oferta é maior do que a demanda, por isso a disputa pela captação e manutenção dos discentes virou realidade na gestão das IES. Encontrar formas de se diferenciar umas das outras e buscar meios para atrair e manter discentes tornou-se necessário e, muitas vezes, determinante para o equilíbrio e sobrevivência dessas instituições (WOHNRATH, 2013; XAVIER, 2014; SILVA, 2016; MASSAINI; OLIVEIRA; OLIVA, 2017; GERHARDT; FEIL, 2018; CHIESA, 2018; PAVONI, 2018; YOSHIOKA, 2018). Por esse motivo, tendo como base as teorias desenvolvidas em outros países, observa-se, no Brasil, um aumento das pesquisas que buscam modelos e soluções na intenção de mensurar, diagnosticar ou padronizar processos educacionais para realidade nacional (HOFFMANN; NUNES; MULLER, 2019; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018). Assim, aprofundar o conhecimento sobre a persistência acadêmica no ensino superior e a sua interferência direta no processo de

formação dos discentes, até a sua graduação, aparenta ser um meio relevante na busca por alternativas no enfrentamento das dificuldades socioeconômicas vivenciadas pelo setor, seja ele na esfera pública ou privada.

Dentro do universo do sistema superior brasileiro, o estudo explorou a persistência acadêmica no curso de Ciências Contábeis devido à acessibilidade do pesquisador com duas coordenações do curso em uma IES pública e em outra privada, localizadas na cidade de Fortaleza – CE, e pela representatividade dessa graduação no contexto nacional, que, atualmente, se posiciona em quarto lugar entre cursos de nível superior do Brasil, em número de matriculados. Sobre isso, salienta-se que o curso de Ciências Contábeis registrou 359.840 matriculados no país no ano de 2018, sendo 87,5% (315.048) na rede privada e 12,4% (44.792) na rede pública (BRASIL, 2019). Dificuldades como a desmotivação dos discentes com o curso, pouca oportunidade no mercado de trabalho, difícil conciliação da vida particular e profissional com a acadêmica e altas taxas de evasão são alguns pontos frequentemente evidenciados nas pesquisas nacionais sobre a avaliação do curso, os quais demonstram ser, também, realidade na maioria das outras graduações de nível superior ofertadas no Brasil (SILVA *et al.*, 2018a; LOPES, 2014; LOBO, 2012; BIAZUS, 2004; SILVA FILHO, 2007). Logo, explorar a persistência acadêmica dos discentes no curso de Ciências Contábeis apresenta ser uma amostra adequada para retratar boa parte da educação superior brasileira e atender aos objetivos desta pesquisa.

Destacam-se também, no estudo, as diferenças entre a realidade dos discentes que cursam as IES públicas e os que cursam as IES privadas, visto que, devido, principalmente, aos fatores financeiros, suas persistências acadêmicas são afetadas e percebidas de maneiras totalmente distintas (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). No caso das IES privadas, o fato de o discente adquirir uma dívida para se manter estudando, por si só, já é um grande obstáculo e uma preocupação a mais na sua carreira universitária. Já as IES públicas, por serem em menor número do que no setor privado, oferecem menos vagas de cursos, disciplinas e turnos, o que geralmente fazem com que os discentes apresentem um tempo maior para se graduar e enfrentem mais dificuldade na conciliação dos estudos com a vida pessoal e profissional. Em ambos os casos, apesar das suas particularidades e dentro dos seus objetivos e funções sociais, as IES públicas e privadas são indispensáveis para o progresso na educação superior do país.

No Brasil, a importância dos setores público e privado, para expansão e socialização do ensino superior, está explícita na meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu, para os anos de 2014 a 2024, “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos,

assegurada a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 73). A Taxa de Matrícula Bruta (TMB) referida é o resultado da divisão do total das matrículas realizadas no período sobre total da população com idade prevista para cursar o nível superior (18 a 24 anos). Já a Taxa de Matrícula Líquida (TML) corresponde à divisão dos alunos matriculados com idade prevista para cursar o nível superior sobre o total da população da mesma idade (SARAIVA *et al.*, 2010).

Explorar a persistência acadêmica no ensino superior, no contexto brasileiro, é poder identificar o que faz alguns discentes, mesmo diante de todas as adversidades encontradas no país, serem pessoas persistentes e terem perseverança para atingir o objetivo principal de se graduar. Assim, analisar as causas que influenciam os alunos a serem mais persistentes contribui para identificar pontos positivos e negativos na educação superior brasileira e indica melhorias nas ações e políticas desenvolvidas dentro e fora das IES. Isto posto, tendo como foco os discentes que obtiveram sucesso e entendendo que a realidade dos que cursam as IES públicas é diferente dos que cursam as IES privadas, este estudo buscou identificar, sobre as duas óticas, as causas da persistência acadêmica no ensino superior, levando ao seguinte questionamento: **Quais os fatores da persistência acadêmica na perspectiva dos discentes do último ano do curso de Ciências Contábeis em uma IES pública e outra privada?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Identificar os fatores da persistência acadêmica na perspectiva dos discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis em uma IES pública e outra privada.

1.2.2 Objetivo específicos

- Investigar quais características e qualidades individuais contribuíram para a persistência acadêmica dos discentes;
- Explorar como e quais as relações, desenvolvidas pelos discentes com professores, colegas e IES, foram importantes para a sua persistência;
- Identificar quais fatores externos (sociológicos e econômicos) afetam a persistência dos discentes;

- Analisar quais programas e políticas organizacionais contribuíram para manter a persistência dos discentes;
- Investigar se há diferenças entre os fatores da persistência acadêmica dos discentes em função da IES.

1.3 Justificativa

O recente crescimento da oferta no ensino superior e o objetivo do governo em cumprir com as metas determinadas pelo PNE 2014-2024 apontam a necessidade, para o Brasil, da realização de pesquisas que buscam soluções para o enfrentamento dos principais obstáculos relativos ao aumento e à manutenção do número de discentes matriculados. Deixar de encarar problemas como o desestímulo pelos estudos ou o baixo nível acadêmico de parte dos ingressantes como algo de responsabilidade exclusiva dos discentes é um desafio a ser assumido por pesquisadores, gestores educacionais e governantes, na tentativa de mudar a realidade no Brasil. Em outras palavras, explorar as boas práticas e os avanços teóricos na melhoria da qualidade na educação superior é o ponto chave para encontrar soluções que se adéquem às necessidades do país e permitam avanços no setor.

Estudos sobre a persistência acadêmica no ensino superior oferecem análises profundas sobre as conjunturas sociais e econômicas vivenciadas pelos discentes e permitem avaliar a qualidade dos serviços educacionais sobre vários ângulos (ASTIN, 1984; PACE, 1984; KUH, 2009; TINTO, 2006; PASCARELLA; TEREZINI, 1991; HIMMEL, 2002; TROWLER, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018; SIPASE, 2018). No contexto das IES, eles contribuem para identificar pontos fortes e fracos nas suas gestões e as direcionam para melhorias nos seus processos internos. Para os órgãos governamentais, eles enfatizam a importância do estado em fortalecer e incentivar programas de inclusão, como também regulamentar, fiscalizar e responsabilizar as IES por uma educação de qualidade. Por fim, essas pesquisas geram muito valor para a sociedade, pois ajudam, por meio das suas reflexões, na realização do progresso de uma educação superior de qualidade, com uma maior permanência dos discentes e com mais inclusão social.

Nessa esteira, é válido afirmar que promover um maior número de discentes que consigam concluir os seus cursos de graduação corresponde a gerar um melhor resultado no sistema educacional e a evitar desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). Nesse sentido, estudar a persistência acadêmica no ensino superior possibilita, a pesquisadores, analisar qualitativamente os pontos que, dificilmente, são

expressos em números, além disso, permite, a gestores e governantes, avaliar os problemas do setor em perspectivas muito mais próximas da realidade dos discentes. A importância do tema para a educação superior é evidenciada, no mundo, por diversos estudos nos campos científico, empresarial e governamental, demonstrando ter potencial para a melhoria do setor, o qual é indispensável para o crescimento econômico sustentável e para o combate às desigualdades sociais de um país (ASTIN, 1984; PACE, 1984; KUH, 2009; TINTO, 2006; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; HIMMEL, 2002; TROWLER, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018; SIPASE, 2018).

De fato, a persistência acadêmica é um fenômeno complexo e de interesse comum a todas as IES. Seu conhecimento motiva promover ações que aumentam o interesse dos discentes nas atividades acadêmicas, gerando satisfação e aprendizado, minimizando os impactos das possíveis causas que os levam a desistir (HIMMEL, 2002; GÓMEZ, 2015; GÓMEZ; APONTE, 2017). No contexto da educação superior nacional, explorar a persistência acadêmica dos discentes é avaliar além dos seus desafios acadêmicos, é se aprofundar em uma realidade de alta desigualdade de renda e diferentes formas e percepções para o enfrentamento dos problemas econômicos e sociais que afetam os seus compromissos em se graduar. Essa afirmativa se evidencia ao analisar os problemas financeiros, as dificuldades com a mobilidade urbana e a incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do trabalho como umas das principais causas para desistência dos discentes que cursam o nível superior no Brasil (BIAZUS, 2004; BAGGI, 2010; LOBO, 2012; ASSIS, 2013; ASSIS, 2017; OLIVEIRA, 2017; FONSECA, 2018; SILVA *et al.*, 2018b; HOFFMANN; NUNES; MULLER, 2019).

Segundo a pesquisa de Martins e Ribeiro (2017), no Brasil, existe uma carência de pesquisas que visam a avaliar a interação dos discentes com as IES, uma vez que a maioria dos estudos ou avaliam especificamente as IES ou analisam aspectos relacionados aos discentes, ou seja, poucos são os que se propõem a investigar a interação entre esses dois agentes. Outro ponto a ser analisado é que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), utilizado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) para avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas IES, não apresenta nenhum indicador capaz de medir essas interações, o que evidencia a necessidade de estudos que ampliem o conhecimento sobre a educação superior brasileira para além dos dados divulgados (MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018). Sobre esse aspecto, o trabalho justifica-se pela sua análise da persistência acadêmica sob a ótica dos discentes, investigando as suas interações e fatores relacionados, o que contribui, assim, para o avanço teórico do fenômeno no contexto nacional.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção está dedicada a abordar as principais pesquisas relacionadas à persistência acadêmica no ensino superior, observando as vertentes teóricas e destacando os estudos empíricos realizados no Brasil e no mundo para contextualizar o fenômeno à realidade brasileira. Foram utilizados como critério, para o levantamento bibliográfico, os trabalhos que buscaram explicar ou evidenciar fatores que levam os discentes a persistirem nos estudos em suas IES.

Nesta seção, realizou-se, na etapa inicial, uma breve contextualização sobre a persistência acadêmica no ensino superior; no segundo momento, aprofundou-se o conhecimento por meio de um levantamento teórico sobre o fenômeno; por sua vez, na terceira etapa, foram explorados os estudos empíricos desenvolvidos sobre o tema e na última etapa, buscou-se levantar pressupostos para a pesquisa.

2.1 Persistência acadêmica no ensino superior

Aumentar o engajamento para as atividades acadêmicas de maneira que gere satisfação e aprendizado, promovendo o sentimento de pertencimento à instituição, é apontado, por diversas pesquisas, como o principal caminho para as IES melhorarem a persistência dos seus discentes. A mais, salienta-se que essa persistência acadêmica, no ensino superior, é diretamente relacionada ao grau de comprometimento dos discentes em se graduar e o conhecimento desse fenômeno pelas IES pode ser determinante para promover uma maior retenção. (ASTIN, 1984; PACE, 1984; KUH, 2009; TINTO, 2006; PASCARELLA; TEREZINI, 1991; HIMMEL, 2002; TROWLER, 2010; GÓMEZ, 2015; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018; SIPASE, 2018). Para a construção teórica deste trabalho, após revisão bibliográfica, destaca-se, como relevante contribuição científica sobre a persistência acadêmica no ensino superior, o desenvolvimento de dois constructos: engajamento acadêmico e evasão no ensino superior.

O primeiro, engajamento acadêmico, teve a sua origem nos anos 30, do século XX, por meio dos estudos do psicólogo internacional Ralph Tyler, o qual investigou o efeito positivo do tempo dedicado às tarefas acadêmicas sobre o aprendizado do estudante. Entre as décadas de 1960 e 1970, as pesquisas progrediram para uma análise qualitativa desse esforço, sendo aprofundadas posteriormente pela “Teoria do Envolvimento” de Astin (1984) que incluiu dimensões psicológicas e comportamentais do discente sobre o seu comprometimento

acadêmico. Já a partir do final da década de 1980, houve uma tendência de trabalhos com o foco nas políticas e práticas institucionais que influenciam o nível de engajamento dos alunos (KUH, 2009; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018).

Na outra vertente, segundo Freitas (2009), os primeiros estudos sobre a evasão no ensino superior estavam direcionados principalmente às razões pelas quais os estudantes abandonam o sistema formal de educação. Por volta do final da década de 1980, houve um movimento das pesquisas em enfatizar fatores sobre a prevenção do abandono dos alunos; e, a partir da década de 1990, os trabalhos passaram a considerar mais amplamente os efeitos das políticas sociais e institucionais sobre a permanência. Pode-se citar como importantes referências sobre o assunto os teóricos William Spady e Vincent Tinto que, a partir da década de 1970, nos Estados Unidos, desenvolveram um modelo de abandono da faculdade, visto como um processo longitudinal em que o desejo do aluno de persistir ou desistir era influenciado pelas suas interações sociais com os outros indivíduos e com o sistema acadêmico.

De modo geral, observa-se que as duas linhas de pesquisa tratam do mesmo problema sob óticas diferentes e que, para entender o fenômeno da persistência acadêmica no ensino superior, é necessária uma percepção ampla de como gerenciar os efeitos da evasão e de como promover um maior engajamento acadêmico dos discentes. No Brasil, os conceitos e modelos adotados para combater a evasão no ensino superior, em função das deficiências da educação básica e da situação socioeconômica da sua população, ganharam as suas peculiaridades e é possível citar como importantes referências na literatura a Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão (BRASIL, 1996), Biazus (2004), Silva Filho (2007) e Lobo (2012). Quanto ao engajamento acadêmico, segundo os estudos de Vitória *et al.* (2018) e Martins e Ribeiro (2017), no contexto brasileiro, as discussões sobre a qualidade na educação superior ainda necessitam ter uma avaliação mais profunda das interações do estudante com as IES, bem como devem buscar práticas que efetivamente gerem uma aprendizagem mais produtiva.

Diante do exposto, metodologicamente, buscou-se, para o desenvolvimento da pesquisa, uma abordagem qualitativa da persistência acadêmica no ensino superior, tendo, como embasamento teórico, os modelos, conceitos e fatores apresentados por Spady (1970) e Tinto (1975, 1988, 1997, 2001, 2002, 2006) e os vieses da satisfação e do sucesso acadêmico apontados nas pesquisas de Kuh (2009), Astin (1984, 1993), Pace (1984), Trowler (2010) e Pascarella e Terenzini (1991) sobre engajamento acadêmico. Destaca-se também a classificação das causas da persistência acadêmica no ensino superior apontadas nos estudos

de Himmel (2002) e Gómes (2015), as quais convergem com o entendimento teórico da pesquisa.

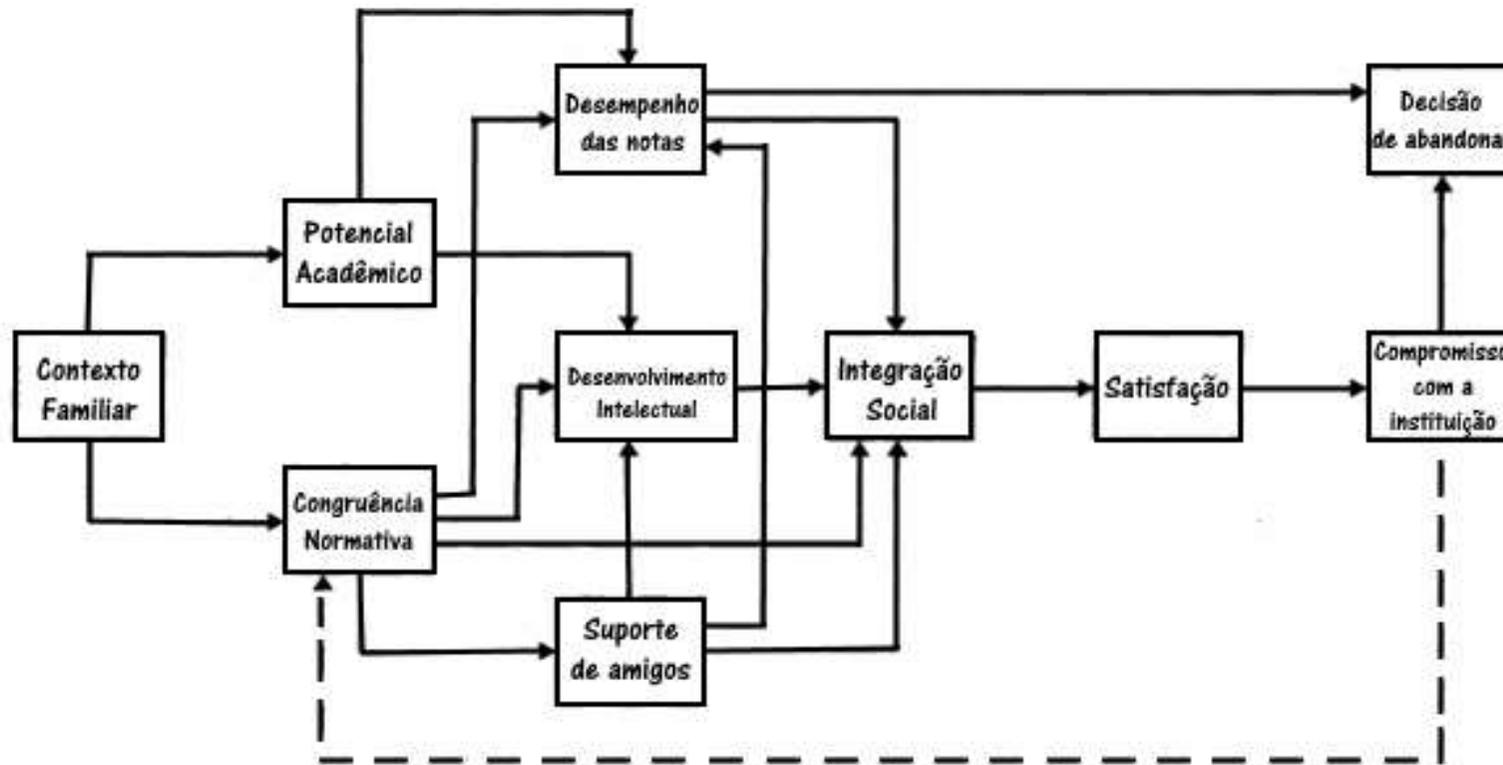
Para a apresentação proposta sobre o estudo da persistência acadêmica no ensino superior, esta seção foi dividida nos tópicos: base teórica, evidências empíricas e hipóteses do trabalho.

2.1.1 Base teórica

O primeiro modelo com explicação sociológica capaz de sintetizar os processos de abandono ou permanência de discentes, e que está diretamente ligado à persistência acadêmica no ensino superior, foi desenvolvido no trabalho de Spady (1970) (BEAN, 1981). Baseado na Teoria do Suicídio de Émile Durkheim (1951), o qual demonstra que pessoas que rompem os laços com o sistema social pela falta de integração com a vida comum de uma sociedade aumentam a sua probabilidade em cometer suicídio. Spady avaliou que essa compreensão também é verdadeira no ambiente das IES. Para o autor, assim como no processo de decisão patológica de um indivíduo em suicidar-se, os discentes também são influenciados pelas suas interações sociais e pelas suas congruências normativas ao desejo de permanecer ou abandonar suas IES.

O “Modelo Sociológico Explicativo do Processo de Abandono”, de Spady (1970), demonstra que a satisfação do discente está diretamente ligada às suas recompensas sociais (amizades, relacionamentos e oportunidades) e acadêmicas (aprendizado e notas) e que, para sustentar o seu interesse e a sua persistência em se graduar, é necessário que o número de recompensas seja o suficiente para atender às suas necessidades e às suas expectativas. A falta de equilíbrio desses fatores, segundo a pesquisa, acarreta as duas formas de abandono: a retirada voluntária (como o suicídio) ou a retirada forçada (demissão). A primeira é causada pela vontade do discente em não mais permanecer na IES, e a segunda é quando o estudante não atinge as metas acadêmicas estipuladas. A Figura 1 ilustra como ocorre o processo de interações sociais e acadêmicas que determina e modifica, ao longo do ensino superior, a persistência do discente por meio de seis variáveis independentes (contexto familiar, potencial acadêmico, desempenho acadêmico, congruência normativa, suporte em amizades e desenvolvimento intelectual).

Figura 1 – Modelo sociológico explicativo do processo de abandono, de Spady (1970)



Fonte: Spady (1970, p. 79) (tradução livre).

O modelo representado implica uma definição em sequência de tempo que inicia o processo, descrevendo que o discente, ao ingressar na IES, já possui variáveis familiares e culturais que determinam o seu potencial acadêmico e a sua capacidade em cumprir normas institucionais que são fundamentais para seu desenvolvimento durante o curso. Nessa evolução, o suporte dos amigos e, principalmente, o desempenho por notas geram o seu grau de satisfação determinante para a decisão de permanecer ou desistir.

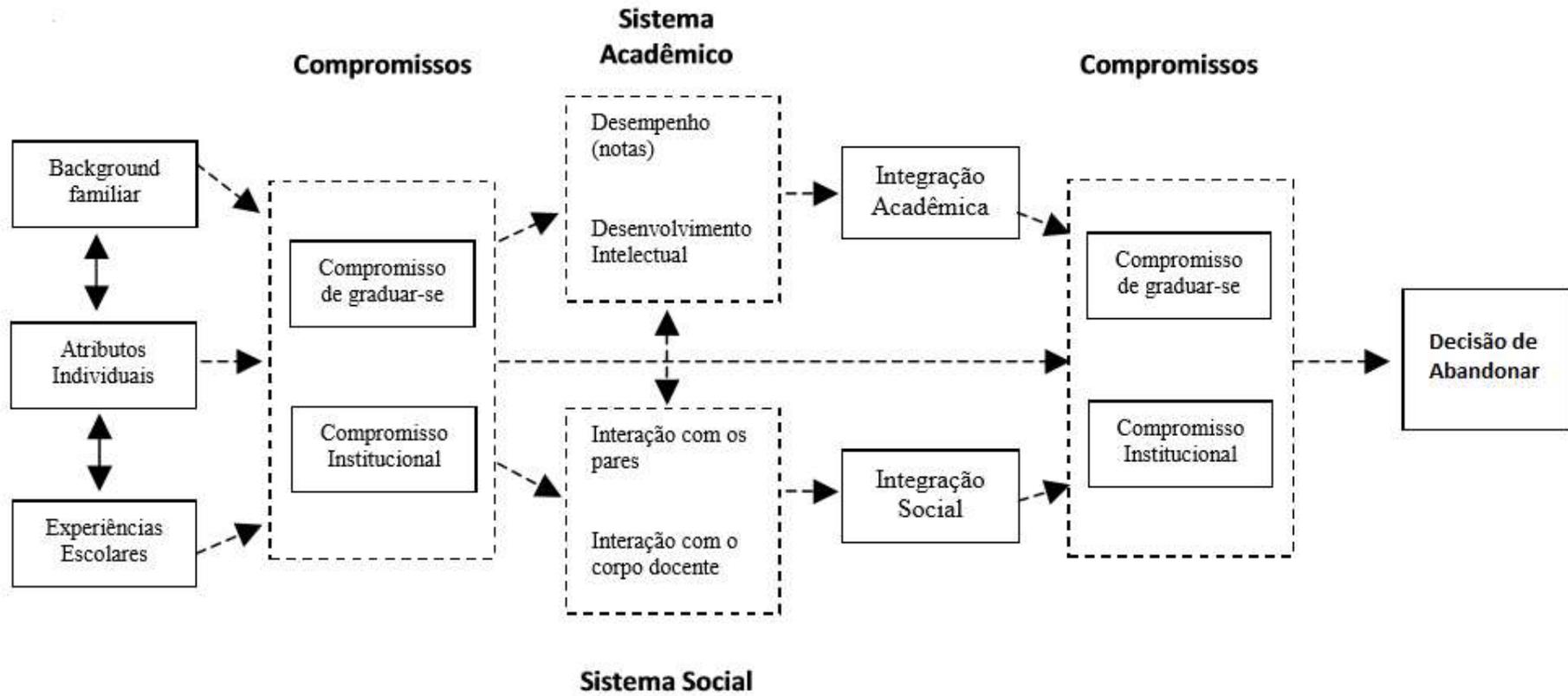
Destaca-se no estudo que os discentes que persistem são os mais “maduros” e que essa maturidade é equiparada aos atributos: motivação, independência, flexibilidade, controle, esforço, autoconfiança, responsabilidade, flexibilidade e racionalidade.

Spady (1970), apesar de limitar-se a avaliar o discente como o único responsável e influenciador na sua decisão de permanecer, ofereceu uma importante base conceitual para o avanço de novas pesquisas.

Nesse contexto, Tinto (1975) aprofundou as percepções do modelo, analisando a persistência acadêmica no ensino superior por meio de uma extensa variedade de interações entre os discentes, os sistemas acadêmicos e os sistemas sociais. Segundo o autor, o grau de persistência do discente é um fenômeno muito mais amplo do que apenas um contexto familiar ou o modo como são encaradas as exigências acadêmicas, pois ele é o resultado das características individuais do discente, associadas ao conjunto de relações e emoções construídas no ambiente da IES.

A Figura 2 representa o esquema de Tinto (1975) no conjunto de interações que ocorrem ao longo das fases que compõem o ensino superior

Figura 2 – Esquema conceitual para o abandono da faculdade, de Tinto (1975)



Fonte: Tinto (1975, p. 95) (tradução livre).

Ampliando o entendimento de “contexto familiar”, de Spady (1970), a primeira fase do esquema demonstra que, além da importância da família para os discentes ingressantes, as características individuais e as experiências acadêmicas anteriores também produzem grande influência na sua decisão de abandonar ou persistir nos estudos. Segundo Tinto (1975), no aspecto do *background* familiar, o *status* socioeconômico da família, de maneira geral, aponta ser diretamente relacionado à persistência. Com relação às características individuais, destaca-se como fatores positivos para a persistência, a flexibilidade de lidar com as mudanças (resiliência) e a necessidade de obter o diploma para uma realização profissional. Já sobre as experiências educacionais anteriores, o estudo alerta para os diferentes graus de habilidade ao término do ensino médio dos discentes. Esse aspecto é extremamente importante, pois o nível desse aprendizado afeta diretamente a percepção do aluno sobre a sua própria capacidade, o que pode ser determinante para manter a sua persistência acadêmica ao longo do ensino superior.

Na segunda etapa, aparecem as variáveis relacionadas aos compromissos pessoais e institucionais anteriores ao ingresso nas IES. O compromisso pessoal representa, no esquema, o empenho que o discente dispõe com o seu objetivo de se graduar. Nesse ponto, a pesquisa destaca a expectativa de um futuro melhor por meio de uma ocupação profissional como a variável mais determinante para a persistência acadêmica. Já o compromisso institucional está relacionado as normas, políticas e metas traçadas pela IES para atingir a qualidade educacional desejada. Nesse ponto a IES interage com os discentes por meio do acompanhamento dos seus desempenhos acadêmicos e aprendizados gerados no processo de ensino (TINTO, 1975).

Após conceituar que existem atributos, características individuais e diferentes níveis de compromissos que predispõem o nível de persistência acadêmica dos discentes antes do ingresso nas IES, Tinto (1975) demonstra a fase em que efetivamente acontecem as interações sociais e acadêmicas do discente. Dentro do sistema acadêmico, as IES avaliam os seus discentes por meio de notas e, com elas, medem os seus desempenhos com o aprendizado. As notas tendem a ser o modo mais visível de gratificação da participação do discente na IES, sendo elas uma forma extrínseca de recompensa. Nesse sistema, também acontece o desenvolvimento pessoal e acadêmico (desenvolvimento intelectual) que representa a forma intrínseca de recompensa (SPADY, 1970; TINTO, 1975).

A integração social corresponde a todas as trocas de experiências dos discentes com professores, funcionários, colegas ou qualquer outra pessoa envolvida no ambiente da IES. Essas relações que transcorrem no sistema social podem ser percebidas de forma

negativa ou positiva e se tornam parte da avaliação generalizada do discente sobre os custos e benefícios em permanecer na IES. Para o autor, a interação social deficiente é uma das principais causas para a retirada voluntária (SPADY, 1970; TINTO, 1975). Os dois tipos de integrações representados modificam, ao longo do curso superior, os compromissos e as expectativas anteriores ao ingresso dos discentes e determinam a sua decisão em permanecer ou abandonar.

Em resumo, ingressantes que vivem boas experiências nos sistemas acadêmico e social durante o curso, aumentam o seu compromisso pessoal e institucional, gerando motivação para persistirem nos seus objetivos e se graduarem. Nesse ponto, verifica-se que o comprometimento citado pelos autores converge com o conceito de engajamento acadêmico que pode ser definido como o tempo gasto ou a energia dedicada pelo aluno para atividades educacionais, sendo a IES a responsável em intensificar e garantir a qualidade dessas atividades (KUH, 1991, KUH, 2009; ASTIN, 1984; ASTIN, 1984; PACE, 1984; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; TROWLER, 2010). Segundo as duas linhas de pesquisa, aumentar comprometimento ou engajamento dos alunos com os seus estudos e com a IES é o ponto chave para aumentar a persistência acadêmica.

A “Teoria do Envolvimento”, de Astin (1984), demonstra que o engajamento não é determinado apenas por aquilo que o discente pensa ou sente, mas sim, principalmente, pela sua maneira de se comportar e enfrentar os desafios acadêmicos. Segundo o autor, a sua teoria se compõe por cinco postulados básicos. O primeiro baseia-se no fato de que o nível de engajamento é determinado pela quantidade de energia física e psicológica investida pelo discente nos estudos. O segundo demonstra que diferentes discentes podem manifestar distintos graus de engajamento para um mesmo conteúdo, sendo que o mesmo aluno pode manifestar mais ou menos envolvimento em conteúdos diferentes e em momentos diferentes. O terceiro postulado diz que o engajamento tem aspectos quantitativos como a quantidade de horas que o discente estuda e aspectos qualitativos como a compreensão e o aprendizado sobre as leituras e tarefas. O quarto afirma que a quantidade de aprendizado em qualquer programa está diretamente relacionada à quantidade de envolvimento dos discentes. Por último, o quinto estabelece que a eficácia de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade dessa política ou prática aumentar o engajamento dos seus discentes.

Em outras palavras, a Teoria do Envolvimento enfatiza a importância da participação ativa do discente no processo de aprendizagem e orienta que as IES devem se concentrar menos em técnicas e conteúdo de ensino e mais em como motivar e aumentar o

interesse dos discentes nos estudos (ASTIN, 1984). Nesse contexto, para um melhor entendimento da Teoria do Envolvimento sobre os resultados do desenvolvimento dos discentes, é importante examinar de uma forma comparativa com as outras teorias pedagógicas tradicionais (BARBOSA NETO, 2016). Dessa forma, foram identificadas por Astin (1984) três teorias que poderiam ser relacionadas com a sua: a Teoria do Conteúdo, a Teoria do Recurso e a Teoria do Indivíduo.

A Teoria do Conteúdo está ligada ao conceito de que o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos são avaliados pelo conteúdo do curso. Ou seja, é dada uma forte ênfase para a qualidade do objeto apresentado pelos professores com um rigoroso acompanhamento dos seus planos de estudo. Astin (1984) alerta, como limitação para a teoria, que a excessiva cobrança para que os discentes cumpram as suas tarefas e aprendam assistindo às aulas e realizando as atividades estabelecidas aumenta o risco de eles assumirem um papel passivo no processo de aprendizagem.

Quanto à Teoria do Recurso, é pregado que, para acontecer o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, as IES devem aplicar necessariamente recursos em instalações físicas (laboratórios, bibliotecas e recursos audiovisuais), recursos humanos (professores bem treinados, conselheiros e pessoal de apoio) e recursos financeiros (financiamento para ajuda social, doações e fundos para pesquisa externa). Em outras palavras, essa teoria, a qual segundo o autor costuma ser bem aceita por gestores universitários e no meio político educacional, preconiza que, quanto melhor forem as instalações e quanto maior for a qualidade do corpo docente (avaliado pela titulação, produtividade acadêmica e visibilidade nacional), mais ocorrerá o resultado no desenvolvimento dos discentes.

A teoria também propõe que discentes com bom desempenho acadêmico são importantes recursos a serem mantidos pelas IES, pois, quanto maior for o número de alunos com alta performance, melhor o ambiente de aprendizagem para todos. Astin (1984) destaca, como principais limitações para essa teoria, o fato de discentes e professores de prestígio serem finitos, inviabilizando atender a todo o sistema educacional, bem como o foco apenas na acumulação dos recursos, não demonstrando atenção para o gerenciamento destes.

Ao seu tempo, a Teoria do Indivíduo pressupõe que não existe uma abordagem universal ou uma alocação de recursos padrões capazes de atender às necessidades de todos os discentes, isto é, procura-se identificar currículos, conteúdos e métodos que melhor se adaptem às expectativas de cada discente. Na sua aplicação, deve-se desenvolver um currículo flexível com várias disciplinas eletivas que possam atender as mais diferentes perspectivas, de modo que o discente direcione seu curso para um caminho que melhor lhe satisfaça, em

atenção a seu objetivo individual. Para o correto funcionamento desse método, Astin (1984) enfatiza que é de extrema importância a prática ativa de serviços como orientação, aconselhamento e apoio ao discente.

As limitações da Teoria do Indivíduo, classificadas inclusive como óbvias pelo autor, são os altos custos de implantação devido a sua natureza de atender, individualmente, às dificuldades e às demandas de cada discente. Além do que, devido à complexidade do método, pode haver limites nos assuntos das disciplinas e na abordagem pedagógica para atender todas as variações necessárias. Astin (1984) conclui que, embora a teoria seja atraente no campo teórico, ela é extremamente difícil de se pôr em prática.

Para Astin (1984), a Teoria do Envolvimento se relaciona com as três teorias apresentadas a partir dos resultados de aprendizagem desejados para discentes e professores e pela relação entre as variáveis enfatizadas por elas (conteúdo, recursos e individualização) (BARBOSA NETO, 2016). Na prática, o envolvimento sugerido determina que um currículo deve alcançar os conteúdos pretendidos, provocando esforço e investimento de energia dos discentes, suficientes para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desejado. Segundo o autor, a Teoria do Envolvimento proporciona um substituto conceitual implícito nas três teorias pedagógicas tradicionais.

Para a Teoria do Envolvimento, o conteúdo, apesar da sua extrema importância, é colocado como um instrumento para uma participação ativa do discente no processo acadêmico. Para a questão dos recursos, a teoria aponta que o tempo do aluno é o recurso mais precioso para as IES. Todos os investimentos em instalações físicas, recursos humanos e recursos financeiros devem ser aplicados para maximizar a produtividade no tempo do discente. Em um nível mais sutil, o envolvimento encoraja os educadores a se concentrarem menos sobre as suas ações e mais no que os alunos fazem: quão motivado o discente está e quanto tempo e energia ele se dedica ao processo de aprendizado (ASTIN, 1984).

Após as contribuições da Teoria do Envolvimento, seguindo com entendimento sobre o engajamento acadêmico e a sua interferência direta na persistência acadêmica, vale destacar também a classificação desenvolvida por Bloom, em 1956, avaliada sob três óticas (TROWLER, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018):

- Engajamento afetivo – É aquele que envolve emocionalmente o aluno, gerando reações afetivas como a motivação, o desejo de aprender, as aspirações, os desejos pessoais e a identificação ou ligação com o objeto de estudo e/ou com a IES;

- Engajamento cognitivo – Refere-se à motivação do aluno em aprender ou o quanto ele está disposto a investir no seu desenvolvimento intelectual;
- Engajamento comportamental – Refere-se à capacidade do aluno em cumprir as regras e normas da IES. São aspectos que podem ser observados, por exemplo, por meio da assiduidade, participação, notas e entrega de trabalhos.

Outro ponto importante segundo o estudo de Trowler (2010) é que os três tipos de engajamento acadêmico podem ser manifestados pelos discentes de maneira positiva, negativa ou sem engajamento (não engajamento). Ou seja, mesmo com a mesma aplicação pedagógica, o discente pode ter uma posição de concordância ou de rejeição ao conteúdo ou simplesmente não expressar interesse na temática por não enxergar valor para sua realidade. Vitória *et al.* (2018) sintetizam esse processo por meio do Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de manifestações de engajamento

Tipo	Engajamento positivo	Não engajamento	Engajamento negativo
Afetivo	Manifesta interesse.	Manifesta tédio.	Manifesta rejeição.
Cognitivo	Atende ou excede no que se refere às atividades e aos trabalhos solicitados.	Entrega trabalhos solicitados com atraso ou os realiza de maneira apressada e muitas vezes não os executa.	Redefine os parâmetros das atividades e/ou dos trabalhos.
Comportamental	Assiste às aulas, participa com entusiasmo.	Falta às aulas sem justificativas.	Boicota, impede as atividades/o trabalho, interrompe as aulas.

Fonte: Vitória *et al.* (2018)

Com relação ao nível de engajamento ou à probabilidade de evasão do discente em função do tempo na carreira universitária, constata-se, nas pesquisas, que as taxas de abandono apresentam números decrescentes e que o engajamento acadêmico tende a aumentar na medida em que se aproxima da graduação (TINTO, 1988; TROWLER, 2010). Conceitualmente, no contexto da evasão no nível superior, Tinto (1988) analisou essa tendência nos cursos de graduação, tomando como base a Teoria dos “Ritos de Passagem”, de Arnold Van Gennep por meio da qual se demonstra que, nas sociedades tribais, cada membro, ao longo da vida, ao assumir novas responsabilidades na comunidade, deve passar por três estágios chamados de: separação, transição e incorporação. Vale observar que o autor

analisou esse aspecto pela realidade americana em que os alunos, ao ingressarem no ensino superior, passam a residir nas IES.

Na fase da separação, o indivíduo se desliga das suas associações passadas, diminuindo o seu convívio com membros do grupo de onde veio. Tinto (1988) compara essa etapa ao momento em que o discente deixa a escola com o seu ciclo de amizade e ingressa na carreira universitária. Esse processo de afastamento do passado pode ser estressante e esse sofrimento pode ser temporariamente desorientador.

No estágio de transição, que é o período em que a pessoa começa a interagir de novas maneiras com os membros do novo grupo, a pesquisa aponta como sendo o primeiro ano de ingresso na IES. Nessa ocasião, apesar de estarem menos vinculados ao passado, os discentes ainda não estabeleceram laços de amizade suficientes nem adquiriram total segurança sobre o que querem para o futuro. Por esse motivo, devido à instabilidade emocional dos discentes nesse período, o autor evidencia que mais da metade das evasões acontecem no primeiro ano do curso (TINTO, 1988).

O período da incorporação é quando o indivíduo começa a ficar adaptado aos novos padrões sociais, evoluindo até atingir a sua integração plena e certificando não apenas as suas recompensas, mas também as suas responsabilidades associadas a isso. No ambiente da IES, nesse momento, o discente se encontra mais adaptado às normas da faculdade e com vínculos sociais mais estabelecidos, o que o deixa mais seguro para as novas exigências acadêmicas até a graduação. O autor alerta que, mesmo depois do período de adaptação, nem todos conseguem se incorporar a uma associação intelectual e social e acabam saindo (TINTO, 1988).

Na outra linha de pesquisa, Martins e Ribeiro (2017) evidenciam estudos os quais avaliam que, dependendo do ano em que estão no curso, os estudantes possuem diferentes fatores de engajamento. Ou seja, estudantes em anos iniciais tendem a ser menos engajados do que os que estejam cursando os últimos anos. Esse fator pode ser explicado pela satisfação com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o que, a cada etapa atingida, aumenta as chances de sucesso.

A partir da década de 1980, o que se verificou nos dois constructos estudados, evasão no ensino superior e engajamento acadêmico, foi uma forte tendência das pesquisas com foco nas políticas e práticas institucionais. Buscando identificar as condições que melhor proporcionavam a retenção dos discentes, em especial no primeiro ano de ingresso, Tinto (1997) destaca a importância das experiências entre discentes e professores em sala de aula e na formação de grupos de aprendizagem. Tinto (2001) avalia ainda que (i) as expectativas, (ii)

o aprendizado, (iii) o envolvimento, (iv) o apoio e (v) o *feedback* são os cinco principais fatores que, bem gerenciados, melhoram a relação com estudante e minimizam a evasão. No outro contexto, baseado na teoria de Astin (1984) e nas sete boas práticas para a qualidade no ensino e aprendizagem nas IES, de Chickering e Gamson (1987), o *National Survey of Student Engagement* (NSSE), instrumento que atualmente avalia o engajamento dos estudantes nas universidades americanas, é composto por cinco *benchmarks*: (i) Nível de desempenho acadêmico, (ii) Aprendizagem ativa e colaborativa, (iii) Interações dos estudantes (iv) Experiências educacionais enriquecedoras e (v) Suporte no ambiente do *campus* (MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018). Nas duas perspectivas analisadas, verifica-se uma relação conceitual muito próxima, podendo ser verificada no Quadro 2.

Quadro 2 – Conceitos de Vicent Tinto e NSSE

Fatores (Tinto)	Benchmarks (NSSE)	Conceito (Tinto)	Conceito (NSSE)
(i) Expectativas.	(i) Nível de desempenho acadêmico.	Os alunos necessitam ser bem comunicados sobre as regras e os conteúdos dos cursos para avaliar o que é necessário para uma conclusão bem-sucedida.	Investiga se as expectativas e avaliações da IES desafiaram e estimulam os estudantes na aprendizagem.
(ii) Aprendizado.	(ii) Aprendizagem ativa e colaborativa.	Quanto mais os alunos aprendem, mais valor eles encontram em seu aprendizado e maior é a sua probabilidade de permanecer e se formar.	Estudantes aprendem mais quando eles estão intensamente envolvidos em sua própria aprendizagem e são motivados a refletir sobre tal.
(iii) Envolvimento	(iii) Interações dos estudantes.	Quanto mais os alunos se envolvam com professores, funcionários e colegas, mais provável que eles persistam e se formem.	Avalia como os estudantes se relacionam com os professores e outros membros da instituição tanto no ambiente de sala de aula como fora dela.
	(v) Suporte no ambiente do campus.		Os estudantes são questionados sobre como convivem no campus e como é sua relação com os seus colegas.
(iv) Apoio	(iv) experiências educacionais enriquecedoras	A disponibilidade de apoio acadêmico através de cursos de instrução suplementar, tutoria, grupos de estudos e programas são fundamentais para um processo de aprendizado eficiente.	Avalia o uso de oportunidades para complementar a aprendizagem dos estudantes como estágios, serviços comunitários e outras experiências nas quais os estudantes possam aplicar seus conhecimentos desenvolvidos.
(v) Feedback		É mais provável que os alunos tenham sucesso em ambientes que forneçam a professores, funcionários e alunos feedback frequente sobre os seus desempenhos.	

Fonte: Adaptado de Tinto (2001) e Martins e Ribeiro (2017)

Fazendo uma análise com o Quadro 2, os dois modelos apresentam de maneira muito similar as ações determinantes para avaliar a qualidade e o desempenho nas IES. Outra importante ferramenta utilizada em várias pesquisas realizadas em países, como Inglaterra, Alemanha, França, Noruega, Suécia, Finlândia, Espanha, Grécia, Rússia, Portugal e Brasil, para medir o grau de engajamento dos alunos nas IES, é o *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-S) (SILVA *et al.*, 2018b; XAVIER, 2019). Esse instrumento, que foi formulado originalmente, em 2003, pelos pesquisadores Schaufeli e Bakker da Utrecht University (Holanda), é composto por 17 questões separadas em 3 dimensões: vigor (6 questões), dedicação (5 questões) e absorção (6 questões). A dimensão vigor investiga a energia

direcionada para a realização das atividades acadêmicas, a dimensão dedicação demonstra o entusiasmo e o esforço no desenvolvimento das atividades e a dimensão absorção retrata o nível de concentração no que se faz. A adaptação brasileira da escala UWES-S foi traduzida pelo Grupo de Pesquisas sobre Estresse e Burnout (GEPEB) e fica representado conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Perguntas da ferramenta UWES-S

Dimensão	Componentes
Vigor	Em relação aos meus estudos, sempre persevero (persisto) mesmo quando as coisas não dão certo?
	Em meus estudos, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil)?
	Em meus estudos, sinto-me repleto (cheio) de energia?
	Posso continuar estudando durante longos períodos de tempo?
	Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas?
	Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir estudar?
Dedicação	Para mim, meus estudos são desafiadores?
	Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito?
	Meus estudos me inspiram?
	Estou orgulhoso com os estudos que realizo?
	Estou entusiasmado com meus estudos?
Absorção	Sinto-me feliz quando estudo intensamente?
	O tempo voa quando estou estudando?
	Sinto-me envolvido com os estudos que faço?
	Deixo-me "levar" pelos meus estudos?
	Quando estou estudando, esqueço tudo a meu redor?
	É difícil desligar-me dos estudos?

Fonte: Silva *et al.* (2018) e Xavier (2019)

Para medir o grau de engajamento dos estudantes, as questões são avaliadas em uma escala de 0 a 6, gerando indicadores que permitem uma comparação do nível de engajamento entre cursos, IES ou em uma mesma amostra em períodos diferentes.

Em resumo, os modelos apresentados, nesta pesquisa, enfatizam que a persistência acadêmica, assim como constatado nos estudos de Himmel (2002) e Gómes (2015), é influenciada e determinada pelos fatores: psicológicos, relacionais, sociológicos, econômicos e organizacionais. Os fatores psicológicos incorporam os atributos e as características individuais de cada discente, os fatores relacionais revelam a qualidade das interações entre os discentes e colegas, discentes e professores e entre discentes e IES, enquanto os fatores sociológicos destacam a influência dos aspectos externos como a estratificação social, a classe social, a mobilidade social, a religião, as leis, a sexualidade, o gênero e a desigualdade social.

Os fatores organizacionais estão diretamente ligados às políticas e programas oferecidos pelas IES e como estes são percebidos pelos discentes em prol dos seus benefícios. Já os fatores econômicos estão relacionados à capacidade financeira do discente em investir recursos em uma IES privada ou de aplicar o seu tempo em uma IES pública. Fatores organizacionais e econômicos não só influenciam as intenções dos discentes, como induzem as suas decisões de entrar ou sair de uma IES específica (HIMMEL, 2002). A próxima seção desta pesquisa será dedicada a expor os resultados encontrados em outros estudos e que contribuíram de forma direta ou indireta para o entendimento sobre a persistência acadêmica no ensino superior.

2.1.2 Estudos relacionados no Brasil

Os dois constructos analisados neste estudo para a compreensão da persistência acadêmica, evasão e engajamento acadêmico no ensino superior, sempre aparecem com grande destaque nas pesquisas direcionadas ao setor educacional. O histórico dos dois temas, no Brasil, assim como aconteceu em outros países em desenvolvimento, apresenta evoluções e especificidades próprias alinhadas à realidade econômica e às dificuldades do país (MARTINS, 2002; SILVA FILHO, 2007; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018).

As investigações sobre o problema da evasão no ensino superior no Brasil ganharam maior importância a partir da década de 1990, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), que regulamentou o sistema educacional nacional e estipulou que as IES privadas poderiam dispor de caráter empresarial (BRASIL, 1996b). Esse processo contribuiu para um aumento significativo no número de faculdades, centros universitários e universidades no país, que passou de 1.637, no ano de 2002, para 2.537 credenciadas, em 2018, o que impulsionou a oferta de vagas e contribuiu para o crescimento de 140% no número de matrículas no sistema superior no mesmo período (BRASIL, 2019). Diante desse cenário de ascensão percebido pelo setor, estudos sobre conceituação e gestão da evasão nas IES se tornaram cada vez mais frequentes e indispensáveis para a melhoria no setor e na diminuição dos possíveis impactos sociais.

Pode-se citar como um marco histórico na tentativa de diagnosticar o problema da evasão no nível superior do país a pesquisa realizada pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão, subordinada à Secretaria de Educação Superior (SESU) instituída em 1995,

que teve como o principal objetivo investigar o conceito de evasão no ensino superior para melhor identificar e compreender os fatores do fenômeno no Brasil (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o estudo classificou a evasão em três dimensões:

- Evasão de curso – caracteriza-se pela saída definitiva do aluno do seu curso de origem. Ou seja, é a evasão em que o estudante pode: não efetuar a sua matrícula no curso ou mudar de curso permanecendo na sua IES;
- Evasão da instituição – trata-se da evasão em que o aluno deixa a IES e entra em outra;
- Evasão do sistema – refere-se à evasão na qual o aluno abandona definitivamente ou temporariamente os seus estudos no ensino Superior.

A pesquisa também buscou definir uma metodologia que possibilitasse uma homogeneização na coleta e tratamento de dados que permitisse uma comparação e um acompanhamento a nível nacional. Dessa forma, desenvolveu-se o modelo chamado de **fluxo ou de acompanhamento de estudantes** que, devido à limitação de dados encontrados para compor o cálculo nas dimensões da evasão da instituição ou na evasão do sistema, optou-se pela medida sobre a evasão dos cursos por meio do método de geração completa (BRASIL, 1996).

Nesses termos, o método adotado revelou-se consistente, servindo como um balizador de desempenho nos cursos das IES públicas do Brasil e sendo apontado na pesquisa como eficaz para ser estendido a todo sistema de ensino superior no país (BRASIL, 1996). De acordo com a vivência e experiência dos participantes da comissão, a pesquisa apontou que a situação socioeconômica, a opção por mudança de curso ou de carreira, o desencanto com o curso escolhido, o pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido pelos cursos e a desinformação do aluno quanto à carreira são os principais motivos para a evasão no ensino superior do país. No entanto, foi destacado que esses fatores não dimensionam e nem determinam as causas da evasão do aluno, mas certamente iriam contribuir para os novos estudos na busca desses objetivos (BRASIL, 1996).

Evoluindo nas pesquisas sobre evasão realizadas no país, Biazus (2004), na tentativa de melhor entender a evasão dos alunos no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), construiu o que ele chamou de Instrumento das Causas da Evasão (ICE). Esse modelo foi desenvolvido e submetido à apreciação dos sujeitos-chave das instituições a partir

de grupos focais chegando a um comum acordo de opiniões. Desse modo, foram classificadas as causas da evasão em duas dimensões (internas e externas) e dentro delas foram classificados sete componentes com trinta e sete indicadores de performance. Segue abaixo a Tabela 1, demonstrando como foi composta a estrutura do ICE.

Tabela 1 – Estrutura do ICE

Dimensões	Componentes	Nº de indicadores
Internas	Atitude comportamental	5
	Motivos institucionais	6
	Requisitos didático-pedagógicos	8
Externas	Indicadores conjunturais	4
	Características individuais	3
	Vocação pessoal	3
	Sócio-políticos-econômicos	8
Totais:	8	37

Fonte: Adaptado de Biazus (2004)

Os dados foram obtidos mediante envio de questionário para os alunos evadidos do curso de Ciências Contábeis da UFSM/UFSC, do mês de novembro de 2003 a janeiro de 2004, e os resultados foram confrontados com algumas entrevistas e análise de documentos internos. Foi aplicada, no estudo, uma análise fatorial com os 37 itens do ICE; a mais, foram identificados os agrupamentos de itens, evidenciando as características relevantes no diagnóstico das causas da evasão (BIAZUS, 2004). Como resultado, a pesquisa demonstrou uma maior influência dos indicadores da dimensão interna com predominância do componente “Requisitos didático-pedagógicos”. Segue abaixo a Tabela 2 com o ranking dos dez primeiros indicadores com maiores fatores encontrados.

Tabela 2 – Ranking dos 10 indicadores com maiores taxas fatoriais ICE

Ranking	Dimensões	componentes	Indicadores	Fator
1º	Internas	Requisitos didático-pedagógicos	• Pouca motivação por parte dos professores	0,7739
2º	Internas	Requisitos didático-pedagógicos	• Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas	0,7506
3º	Internas	Requisitos didático-pedagógicos	• Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes	0,7258
4º	Internas	Atitude comportamental	• Forma inadequada com que os professores falam do curso	0,7120
5º	Internas	Requisitos didático-pedagógicos	• Inadequação entre os conteúdos das disciplinas	0,7095
6º	Internas	Requisitos didático-pedagógicos	• Sistema de avaliação das disciplinas inadequado	0,6974
7º	Internas	Atitude comportamental	• Didática dos professores ineficiente	0,6602

8º	Externas	sócio-políticos-econômicos	• Não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado)	0,6555
9º	Internas	Requisitos didático-pedagógicos	• Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho	0,6545
10º	Internas	Atitude comportamental	• Falta de respeito dos professores para com os alunos	0,5893

Fonte: Adaptado de Biazus (2004)

Corroborando os estudos anteriores, Silva Filho (2007) alerta que as IES privadas no Brasil dependem, em média, de 2% a 6% das suas receitas com marketing para atrair novos alunos, entretanto pouco investem para manter os alunos já matriculados. Ou seja, é de extrema importância que as IES invistam em programas profissionalizados de combate à evasão com a devida atenção desse problema de alto impacto econômico e social.

Lobo (2012) apresenta as principais causas da evasão apontadas em um seminário nacional realizado em 2006, no qual foram levantados os principais estudos existentes no Brasil e em outros países retratando as causas mais frequentes da evasão no ensino superior. Foram elas:

- Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade;
- Formação básica deficiente;
- Dificuldade financeira;
- Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;
- Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;
- Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES;
- Mudança de curso; e
- Mudança de residência.

A pesquisa também evidenciou a importância da gestão nas IES brasileiras que, segundo o seu diagnóstico, precisam treinar e capacitar melhor os seus professores e demais profissionais para que consigam desenvolver processos e políticas capazes de produzir resultados documentados e mensuráveis para o combate à evasão (LOBO, 2012). Explorando essa ótica, após uma análise de práticas bem-sucedidas divulgadas em trabalhos internacionais, foi verificado que estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão, avaliar as estatísticas da evasão, determinar as causas da evasão, estimular a visão da IES centrada no aluno, criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos, tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos e criar programa de

aconselhamento e orientação dos alunos foram as sete ações mais citadas no combate ao abandono no nível superior.

Seguindo com outros estudos realizados no Brasil, Furtado e Alves (2012) buscaram analisar os fatores determinantes da evasão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS – RS) aplicando regressão logística em uma amostra de 14.755 alunos ingressantes no período de 2005 a 2008. Como conclusão, verificou-se que a quantidade de disciplinas canceladas pelo aluno aumenta a probabilidade de evadir e que notas satisfatórias e um maior número de disciplinas cursadas têm uma relação inversa. Na mesma linha, Assis (2013) realizou uma análise fatorial das causas do abandono em uma IES privada, situada no município de Contagem – MG, a partir da aplicação de um questionário aos alunos evadidos em um período de 6 anos. Como resultado, foi identificado que as dificuldades econômicas e financeiras e a incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho foram as principais razões para desistência desses alunos.

No trabalho de Castro (2013), a investigação dos fatores causadores da evasão foi explorada na percepção dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos como também dos estudantes evadidos da UNIOESTE no estado do Paraná. Como principais considerações foi identificado que as implicações do trabalho na vida acadêmica foi o principal motivo para o abandono de estudantes e que, apesar da importância do tema na visão dos participantes da pesquisa, não havia nenhum programa de combate à evasão escolar na instituição. Também utilizando a concepção de especialistas como pró-reitores de graduação e coordenadores de curso, Lopes (2014) buscou entender o fenômeno nos cursos de Ciências Contábeis na Região Sul do Brasil, avaliando esses profissionais em uma amostra de 128 IES. Para tal, constatou-se que as dificuldades financeiras dos alunos; a sua falta de vocação para a área contábil; a escolha errada do curso; a didática e metodologias adotadas pelos docentes em sala de aula; a falta de motivação dos docentes; o baixo interesse dos alunos pelos estudos e a falta de informações sobre o curso foram os principais motivos para o aumento da evasão.

Complementando os estudos, no Brasil, voltados para identificar os fatores da evasão a partir dos alunos evadidos, Favero (2014) constatou que as dimensões qualidade do curso; e conservação e infraestrutura da IES foram os pontos mais relevantes para a persistência dos estudantes. Assis (2017) verificou que os alunos que possuem maior propensão a evadir são os que ingressam no primeiro semestre e possuem vínculos com mais de uma IES. No trabalho de Oliveira (2017), as entrevistas confirmaram que os alunos que entram nos cursos superiores têm variáveis determinantes de evasão, e a pesquisa de Fonseca (2018) teve como resultado que homens são mais propensos à evasão do que as mulheres, e os

alunos do ensino público são mais vulneráveis a abandonar os estudos do que aqueles oriundos do ensino médio particular.

Fazendo uma conexão dos trabalhos até então desenvolvidos, Baggi (2010, p. 72), em uma investigação de caráter bibliográfico, afirma que “a evasão no ensino superior é fruto de uma série de fatores existentes na estrutura educacional, os quais começam no ensino fundamental fazendo com que poucos permaneçam no sistema educacional e concluam o ensino superior”. O autor ainda complementa que o discente passa por um período de grandes decisões não somente no âmbito acadêmico, mas também na sua vida pessoal, causadas pelas exigências da família e da sociedade.

Os resultados demonstrados e analisados nos trabalhos sobre a evasão no ensino superior confirmam que os fatores psicológicos, relacionais, sociológicos, econômicos e organizacionais influenciam na decisão do discente em abandonar; além disso, indicam que, observando esses mesmos fatores por um aspecto positivo, podem causar a persistência acadêmica essencial para o discente atingir o seu objetivo de se graduar.

O engajamento acadêmico, como discutido na base teórica desta pesquisa, é um importante fator estudado e analisado internacionalmente nas IES, já sendo utilizado em alguns países como indicador para avaliar a qualidade da oferta no ensino superior. Por exemplo, nos Estados Unidos ele é medido por meio do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), na Austrália pelo *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE) e na África do Sul pelo *South Africa Survey of Student Engagement* (SASSE). No Brasil, mesmo havendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), não é identificado nenhum instrumento que forneça indicadores sobre o nível de engajamento dos estudantes do sistema superior brasileiro (MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018).

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e tem como principal objetivo avaliar as IES públicas e privadas por meio de três componentes principais: Índice dos Conceitos Institucionais (CI), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Índice Geral de Cursos (IGC) (BRASIL, 2015). O CI avalia a IES de forma presencial, aplicando uma nota entre 0 a 5 a partir de indicadores distribuídos em cinco eixos de qualidade: (1) planejamento e avaliação institucional, (2) desenvolvimento institucional, (3) políticas acadêmicas, (4) políticas de gestão e (5) infraestrutura. O ENADE é um exame aplicado para avaliar cada curso em uma IES por meio do desempenho dos estudantes concluintes, tendo como base os componentes: conhecimento específico e formação geral. Já o IGC é a média de todas as notas dos cursos de uma IES atingidas pelo indicador Conceito

Preliminar de Curso (CPC) que é calculado pela nota do ENADE e pela avaliação da qualidade do curso nos aspectos do corpo docente, da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos.

Fazendo uma análise do modelo utilizado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), são encontrados muitos conceitos que vão ao encontro da Teoria do Conteúdo ou da Teoria do Recurso apontadas por Astin (1984). Ou seja, os indicadores apresentados pelo SINAES, de modo geral, avaliam a qualidade do aprendizado e do desenvolvimento acadêmico nas IES pelo conteúdo dos cursos ou pelos recursos humanos e instalações físicas disponíveis. Por esse motivo, pode-se afirmar que existe uma carência no que se refere às formas de avaliar as interações dos estudantes com as IES, pois, o modelo nacional não apresenta nenhuma medida que correlaciona as práticas institucionais aos estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA *et al.*, 2018).

Historicamente, pesquisas sobre engajamento acadêmico no ensino superior demonstraram ter grande potencial em gerar reflexões sobre os aspectos institucionais e sobre os processos de ensino e aprendizagem. No contexto nacional, segundo o estudo de Vitória *et al.* (2018), com base na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, em março a abril de 2017, a temática, apesar de pertinente, tem sido pouco abordada em trabalhos acadêmicos. Diante dessa constatação, verificou-se, também nesse levantamento bibliográfico, que ainda existe uma carência de trabalhos empíricos sobre o assunto, mas que já se observa uma mudança na percepção dos gestores educacionais para a importância desses estudos no que concerne ao aumento da persistência acadêmica e ao combate aos altos índices de evasão.

Sobre essa ótica, Martins e Ribeiro (2019) buscaram desenvolver um modelo que permitisse avaliar o nível de engajamento dos estudantes universitários na modalidade a distância. Para atingir esse objetivo, os autores realizaram quatro grupos focais com estudantes de diferentes cursos superiores para identificar fatores que geram engajamento na referida modalidade. De posse dessas informações, foram realizadas entrevistas com especialistas no ensino a distância (EAD) para um melhor agrupamento e redução dos fatores, foi elaborado um questionário e encaminhado aos alunos e foi feita uma análise fatorial resultando em um modelo com 60 itens, categorizados em 11 dimensões, as quais foram separadas em 3 blocos com pesos que foram atribuídos pela importância dos diferentes quesitos.

Logo, para calcular o grau de engajamento do curso avaliado (E), foi proposto um modelo no qual o engajamento dos discentes é o resultado da multiplicação da média

ponderada elevada à 0,5 de duas dimensões no bloco das Condições Prévias (CP), da média ponderada elevada à 2 de oito dimensões do bloco do aporte do curso e da IES (AF) e da média ponderada da dimensão no bloco das Expectativas Futuras (EF). Para testar o modelo, como exemplo, foi feita a sua aplicação em um curso de ciências sociais chegando a um nível de 56% de engajamento dos alunos. Para os autores, o instrumento pode ser aplicado em diferentes cursos (bacharelados, licenciaturas ou tecnólogos) de diferentes tipos de IES.

Em um outro trabalho, seguindo uma abordagem qualitativa, Martins e Ribeiro (2018) levantaram os fatores de engajamento dos estudantes do EAD na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), conduzindo grupos focais compostos por discentes de cursos na modalidade a distância e na modalidade presencial. Tendo como base os *benchmarks* do NSSE, os fatores foram adaptados e classificados em oito dimensões: (1) atividades mentais, (2) expectativas e avaliações, (3) desenvolvimento de habilidades, (4) interação com os membros do corpo docente, (5) aprendizagem ativa e colaborativa, (6) enriquecimento no uso das Tecnologias de Informação (TIC), (7) enriquecimento de vida e (8) enriquecimento do trabalho. Destacam-se, como principais achados, o comprometimento e a qualidade do docente-tutor como fator positivo para o engajamento dos alunos e que as TICs podem facilitar ou dificultar o envolvimento dos alunos.

Barbosa Neto (2016), em sua tese, buscou analisar as atividades que estão relacionadas ao comprometimento dos estudantes no curso de Ciências Contábeis. Para atingir o objetivo, o autor utilizou o construto comprometimento embasado na Teoria do Envolvimento, de Astin (1984), determinando que o tempo (frequência) gasto com as atividades acadêmicas é diretamente relacionado com a aprendizagem. Como resultados, observou-se que as atividades mais frequentes dos alunos com alto comprometimento são:

- Realizam e entregam no prazo as atividades acadêmicas;
- Apresentam boa frequência e fazem questionamentos em sala de aula;
- Fazem atividades extra ao curso e participam de programas de iniciação científica;
- Auxiliam seus colegas com algum conteúdo e fazem trabalhos e atividades em grupo;
- Leem livros e relatórios relacionados ou não às disciplinas do curso.

Pelo lado negativo, verificou-se que as variáveis que afetam o comprometimento são: poucas horas de estudo semanal; discussão limitada sobre a carreira profissional com colegas, professores e orientadores; falta do hábito de leitura de relatórios, textos e artigos; e difícil conciliação do tempo entre trabalho, família e atividades acadêmicas (BARBOSA NETO, 2016).

Avaliando a aplicação da ferramenta UWES-S, Silva *et al.* (2018) buscaram validar o modelo por meio de uma Análise Fatorial Confirmatória para depois calcular o grau de engajamento de 537 estudantes de cinco cursos da área de saúde em uma IES privada na cidade de Curitiba (PR). Como resultados, o instrumento UWES-S, sendo aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Institucional, demonstrou ser confiável e válido para medir o nível de engajamento dos estudantes do ensino superior, porém foi necessário adaptar a quantidade de questões relacionadas às três dimensões originais de 17 para 12. Com relação à apuração do nível de engajamento, constatou-se que os alunos dos cursos de Medicina e Enfermagem, casados, com filhos, os quais dedicam grande parte de seu tempo aos estudos, que trabalham e que praticam atividades de lazer, demonstraram ser os mais engajados.

Também utilizando o instrumento UWES-S, Xavier (2019) analisou os efeitos do engajamento acadêmico no desempenho dos estudantes em uma IES pública de grande porte da região Nordeste do Brasil. Como resultado, identificou-se em uma análise de Regressão Linear Simples que, para cada ponto no escore de engajamento, o desempenho dos estudantes aumenta 5%, evidenciando uma influência positiva do engajamento na aprendizagem. Outro ponto relevante foi que estudantes homens, trabalhadores, mais velhos e dos cursos da área de Artes se mostraram mais engajados.

Em outro contexto, Degásperi (2017) verificou se os usos de jogos didáticos pedagógicos influenciam no engajamento acadêmico dos alunos do curso de Administração de Empresas, na faculdade Esamc (Santos-SP), calculando o nível de engajamento com o uso da ferramenta do UWES-S e comparando dois grupos distintos. O primeiro utilizava o jogo *FishBanks*, o qual praticava o conceito de planejamento de recursos e gerenciamento de operações; e o segundo não fazia uso desse recurso. Segundo a pesquisa, o uso do jogo contribuiu para um maior nível de engajamento dos alunos nas dimensões absorção e vigor quando comparados com aqueles discentes expostos somente a aulas tradicionais. Quanto à dimensão dedicação não houve diferença significativa.

Buscando validar a construção e as evidências de um modelo para medir o Envolvimento Acadêmico, Fior, Mercuri e Silva (2013), por meio de uma Análise Fatorial Exploratória, desenvolveram um instrumento chamado Escala de Envolvimento Acadêmico

(EEA). A EEA se caracteriza por uma estrutura bidimensional (envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não obrigatórias) e é composta por 42 assertivas medidas por uma escala de frequência que pode variar de um a cinco pontos. O modelo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP e teve destaque, segundo a pesquisa, em aprofundar a compreensão da vivência universitária e oferecer um olhar mais discriminativo sobre o envolvimento acadêmico.

Anos mais tarde, utilizando o modelo da EEA, Fior e Mercuri (2018) buscaram analisar, em uma amostra de mil universitários, as diferenças no envolvimento acadêmico com relação às variáveis pessoais dos estudantes.

Como resultado, evidenciou-se que as variáveis pessoais influenciam diretamente a participação dos estudantes em diversas experiências no ensino superior, o que confirma que o envolvimento é algo dinâmico e que o planejamento é de extrema importância na gestão das IES.

Tendo como base os resultados das problematizações e das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudo, intitulado de “*Engagement estudiantil, calidad de los aprendizajes y abandono en la universidad*”, formado por 11 países no seminário SIPASE (2018), foi identificado o engajamento acadêmico como um processo dualístico composto pela motivação do estudante (elemento intrínseco) e pela aprendizagem (atividades acadêmicas, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e pesquisa), contribuindo para mais uma reflexão sobre inovação nos processos de ensino e aprendizagem nas IES brasileiras.

Em linha geral, a temática do engajamento acadêmico no Brasil, pela carência no número de pesquisas divulgadas até o momento no país, observa-se estar em um processo de construção conceitual e de validação de modelos que permitam diagnosticar e gerar indicadores, com objetivo de melhorar a gestão nas IES e direcionar as ações públicas. Nesse sentido, este trabalho buscou explorar os principais pontos desenvolvidos no tema, os quais podem contribuir para expor as características do fenômeno da persistência acadêmica no ensino superior.

2.1.3 Pressupostos do estudo

Segundo Yin (2010), para buscar uma maior eficiência dos processos em um estudo qualitativo, é fundamental elaborar um plano que conecte os dados empíricos às questões da pesquisa, sendo o uso de pressupostos essenciais para garantir conclusões satisfatórias. Dessa forma, os pressupostos que se pretende testar e que se apresentam como possíveis respostas ao problema formulado são:

P1 - Apoio familiar, boas experiências no ensino médio e a necessidade de obter o diploma como uma realização pessoal e profissional são os principais elementos para aumentar a flexibilidade dos discentes em lidar com as mudanças no nível superior.

P2 - As relações desenvolvidas pelos sujeitos com colegas, professores e IES foram sustentadas em mais pontos positivos do que negativos ao longo do curso.

P3 - O emprego e o apoio para a conciliação da vida pessoal, profissional e acadêmica são os principais fatores socioeconômicos para promover a persistência dos discentes.

P4 - Os programas e as políticas nas IES são percebidos como fundamentais para o sucesso no processo de graduação.

P5 - Existem muitas diferenças nos fatores da persistência acadêmica dos discentes em função da IES.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a formulação do problema, exposição dos objetivos de pesquisa, além da identificação das suposições a serem testadas com o desenvolvimento do estudo, faz-se necessário delinear o processo de pesquisa, de forma que se possa estabelecer a sua diagramação quanto à produção de dados, previsão de análise e interpretação dos dados (GIL, 1999).

Esta seção, para um melhor acompanhamento do leitor, foi dividida nos seguintes tópicos: tipo de pesquisa; universo e amostra da pesquisa; seleção dos sujeitos; instrumentos de coleta dos dados; e tratamento dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Vergara (1997, p.44), ao se expressar a respeito da classificação das pesquisas, subdivide-as no tocante aos fins que se propõem e aos meios que utilizam para a realização do estudo, ou seja, no que se refere à estratégia adotada para os fins pretendidos.

3.1.1 *Quanto aos fins*

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma investigação descritiva, pois, segundo Vergara (1997, p. 44), esse tipo de pesquisa "expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno. [...] Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação". Nessa concepção, buscou-se identificar os fatores determinantes da persistência acadêmica dos discentes em uma IES pública e em outra privada do curso de Ciências Contábeis, descrevendo as realidades encontradas, fazendo a comparação da prática observada com o referencial teórico.

O campo de estudo não está nas situações artificiais em laboratório, mas sim nas práticas, interações, situações e excepcionalidades dos sujeitos na vida cotidiana (FLICK, 2009). Nesse aspecto, a abordagem deste estudo é qualitativa, uma vez que se privilegiou retratar a realidade dos discentes no ensino superior em seu cotidiano, explorando os motivos pelos quais alguns perseveraram e conseguiram se graduar. A pesquisa utilizou estratégias e ferramentas que não envolvem induções estatísticas, porém, em alguns momentos, foi utilizada a estatística descritiva para a complementação da análise dos dados.

A abordagem qualitativa dada a este estudo tem o propósito de auxiliar o pesquisador a mergulhar profundamente no fenômeno da persistência acadêmica dos discentes nas especificidades das IES estudadas, coletando dados qualitativos em tempo real e contribuindo para a construção de uma teoria vinda de baixo para cima. Esse foco é defendido por Langley (1999), quando, em seu artigo, defende uma série de estratégias de pesquisas para a edificação de teorias.

3.1.2 Quanto aos meios

A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados, baseados em informações de texto e imagem (CRESWELL, 2014). Como o desenvolvimento deste trabalho abrange a análise da persistência acadêmica na perspectiva dos discentes do curso de Ciências Contábeis em uma IES pública e em outra privada, a estratégia adotada foi a formação e condução de grupos focais utilizando instrumentos auxiliares, como a análise documental e a aplicação de questionário para definir os sujeitos da pesquisa e proporcionar uma análise comparativa com os resultados encontrados nos relatos de cada indivíduo.

A mais, salienta-se que o planejamento deste estudo foi desenvolvido com base nas premissas de que o pesquisador teria acesso direto às coordenações do curso de Ciências Contábeis nas duas IES e que se conseguiria as autorizações necessárias para a execução da pesquisa. Nesse contexto, foram realizadas reuniões de apresentação do projeto para todos os envolvidos sobre a base teórica, os objetivos e as ferramentas a serem utilizadas no trabalho, dispondo de boa aceitação da metodologia e da contribuição científica a ser explorada. Ficou definido, nessa fase, que qualquer avanço ou necessidade de novas autorizações seriam solicitadas por meio de e-mail pelo pesquisador e que o contato com os discentes para a pesquisa seria intermediado pelos coordenadores de curso.

A análise documental em uma pesquisa é fundamental para corroborar e valorizar as evidências desenvolvidas em outras fontes (YIN, 2010). Com o intuito de levantar dados para definir os parâmetros da população e dos sujeitos, foi realizada, com o apoio das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis das IES estudadas, uma pesquisa exploratória, analisando documentos e relatórios gerenciais disponibilizados por meio dos sistemas operacionais das instituições. Esse processo, além de auxiliar na decisão sobre quais discentes estariam no perfil desejado para o estudo, proporcionou ao pesquisador um maior

conhecimento da realidade do curso de Ciências Contábeis nas IES e sobre como é feita a gestão das coordenações com os seus discentes.

Por conta dos objetivos deste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, ou seja, "uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo" (VERGARA, 1997, p. 45). Logo, para atender ao objetivo e comparar os fatores da persistência acadêmica do setor público com o privado, foram formados grupos focais compostos apenas por discentes de cada tipo de IES, pública ou privada, buscando retratar a realidade de cada esfera. Os grupos foram compostos pelos sujeitos da pesquisa que responderam o questionário se declarando interessados em participar da atividade; a mais, as sessões nas duas IES estudadas foram ministradas por meio de reuniões virtuais no aplicativo *Google Meet*. Esse procedimento foi adotado seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para prevenção da COVID-19, evitando aglomerações sociais. Para o registro das informações, as reuniões foram gravadas e transcritas conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) em que a assinatura ou confirmação do entrevistado foi pré-requisito para a participação nos grupos.

Esse planejamento seguiu as orientações do estudo de Breakwell *et al.* (2010) os quais afirmam que, para uma boa condução dos grupos focais, deve-se estabelecer o tamanho dos grupos e a duração das sessões de acordo com o perfil e a quantidade de participantes, buscando a conveniência e o conforto dos sujeitos por meio dos horários e ambientes definidos. Segundo os autores, exercer a função de moderador com primazia, produzir dados na forma de transcrições a partir de gravações em áudio ou vídeo e ter um roteiro planejado que certifique o acompanhamento e a qualidade da execução proporcionam a esse método a captura de concepções, perspectivas, relatos, discursos e experiências que, muitas vezes, não são expressas significativamente em números.

3.2 População, amostra e sujeitos da pesquisa

A população do estudo compõe-se de todos os discentes do sistema educacional superior brasileiro matriculados no curso de Ciências Contábeis, em IES públicas e privadas, que estão próximos de se graduar. Obviamente, a população é muito grande e se torna inviável estudar o fenômeno da persistência acadêmica desses discentes em todas as IES no Brasil. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento do trabalho, foram escolhidos, como amostra dessa população, discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis em

uma IES pública e outra particular, situadas na cidade de Fortaleza – CE, as quais o pesquisador considera ter mais facilidade de acesso aos dados. Acredita-se que, por se tratar de duas IES de grande porte com alta representatividade no Ceará, devido ao tempo de atuação na sociedade e pelo número de discentes matriculados, essa amostra dará uma visão bem realista do fenômeno no estado e também na região Nordeste do país, onde existe uma similaridade econômica.

Segundo as especificações de Vergara (1997), as amostras podem ser probabilísticas (extraídas com critérios estatísticos) e não probabilísticas (selecionadas por acessibilidade e por tipicidade). Na definição da amostra a ser estudada, o critério utilizado foi de acessibilidade, ou seja, ao aplicar as ferramentas da pesquisa, espera-se que as organizações permitam o acesso aos discentes e disponibilizem as informações de forma espontânea, caracterizando a amostra como não probabilística. Logo, buscou-se explorar a persistência acadêmica dos discentes no curso de Ciências Contábeis, pois atualmente essa graduação posiciona-se em quarto lugar no número de matriculados entre cursos de nível superior no Brasil e pela acessibilidade do pesquisador em relação às duas coordenações do curso nas IES estudadas.

"Sujeitos da pesquisa são as pessoas que fornecerão os dados de que se necessita" (VERGARA, 1997, p. 50). Como o objetivo deste trabalho é investigar os fatores da persistência acadêmica dos discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis em uma IES pública e outra privada, definiu-se, em conjunto com as coordenações do curso nas duas IES, que a amostra do estudo seria composta pelos discentes ativos com a carga horária cumprida maior ou igual a 80% do total exigido para se graduar no curso de Ciências Contábeis, e que os sujeitos da pesquisa seriam aqueles que, dentro dessa amostra, aceitassem participar da pesquisa conforme as políticas deste trabalho. Cumpre destacar que o critério utilizado é o mesmo do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para definir os discentes que estão aptos a participar do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

3.3 Seleção dos sujeitos

Após a definição dos parâmetros sobre quem seriam os sujeitos da pesquisa, chegou-se a uma amostra total de 47 discentes na IES privada (todos do turno noturno) e 155 discentes na IES pública (82 do turno diurno e 73 do turno noturno). Como o foco principal deste trabalho é explorar a persistência acadêmica por meio da condução de grupos focais, foi

estruturada a seleção dos sujeitos em duas fases. A primeira fase consistiu na aplicação do questionário: A persistência acadêmica no ensino superior (APÊNDICE B) para todos que compõem a amostra no intuito de classificar os sujeitos e buscar identificar aqueles interessados em participar dos grupos focais. Já a segunda fase foi efetivamente a formação dos grupos focais realizada por meio do envio dos convites aos interessados, solicitando e colhendo a assinatura ou aceite do TCLE (APÊNDICE A).

O questionário: A persistência acadêmica no ensino superior (APÊNDICE B) aplicado foi desenvolvido na ferramenta *Google Forms* e é separado em duas seções. A primeira seção é composta por sete perguntas relacionadas sobre o perfil pessoal e acadêmico, por uma questão que indaga o seu interesse em participar da atividade complementar em grupo (grupo focal) realizada na segunda fase da pesquisa e por uma última pergunta solicitando ao participante a autorizar ou não sua coordenação a fornecer, para a pesquisa, os seus dados históricos contidos no sistema de informação da IES. Já a segunda seção é formada por 17 perguntas da ferramenta UWES-S, validada por Xavier (2019), para medir o nível de engajamento dos participantes. O questionário, para a pesquisa, tem o propósito de conhecer o perfil e o grau de engajamento dos sujeitos para complementar a análise dos resultados extraídos nos grupos focais.

De posse dos resultados da primeira fase, o pesquisador negociou, com as coordenações de Ciências Contábeis na duas IES, o fato de que a atividade do grupo focal desta pesquisa computasse como horas complementares exigidas na carga horária do curso. Essa iniciativa aumentou o interesse dos discentes em participar e facilitou a apresentação do pesquisador quanto aos objetivos do trabalho. Ficou definido que os convites da segunda fase seriam enviados por meio dos e-mails das coordenações do curso, com cópia para o pesquisador, solicitando a assinatura ou aceite do TCLE (APÊNDICE A) e a escolha de uma das datas e horários sugeridos para os encontros.

Buscou-se, com a seleção dos sujeitos desta pesquisa, conseguir formar grupos focais mais heterogêneos, ou seja, compostos por discentes com níveis mais altos e mais baixos de engajamento, por participantes dos dois gêneros com idades diversas e seguindo o critério de ter apenas discentes de cada tipo de IES, pública ou privada.

3.4 Instrumentos de coleta dos dados

Em se tratando de pesquisa de campo, os meios para buscar os dados do estudo podem ser a observação, o questionário, o formulário e a entrevista (VERGARA, 1997). Este

estudo teve como seu principal instrumento, para explorar os fatores da persistência acadêmica no ensino superior, a realização de grupos focais aplicados aos discentes que estão no final do curso de Ciências Contábeis, em uma IES pública e outra privada. O questionário e a análise documental, como abordados nas seções anteriores, tiveram as funções de selecionar os sujeitos e produzir dados auxiliares para a análise dos resultados produzidos nos grupos. Para estabelecer meios de promover um debate fluido, com muito conteúdo em conexão com os objetivos, e viabilizar a conveniência e o conforto dos sujeitos em participar dos grupos focais, seguiu-se o seguinte escopo: (1) elaboração das questões norteadoras; (2) definição do tamanho e da quantidade de grupos; (3) agendamento das reuniões; e (4) estratégia de condução dos grupos focais.

O grupo focal é um instrumento capaz de obter um entendimento mais amplo e mais profundo de uma questão ou tópico que, no seu processo de interação, estimula as memórias, as discussões, o embate e a manifestação de um modo que, dificilmente, ocorre em uma entrevista com apenas um sujeito. Esse instrumento é, por definição, um exercício de dinâmica grupal em que podem ser exploradas, sistematicamente, as interações entre o pessoal e o social; a mais, é necessário que a conduta do grupo e a interpretação dos resultados obtidos sejam entendidos dentro do contexto dessa interação. (BREAKWELL *et al.* 2010).

Nesse viés, com base nas classificações e definições exploradas no referencial teórico para os fatores da persistência acadêmica no ensino superior, a (1) elaboração das questões norteadoras (APÊNDICE C) se deu a partir de perguntas abertas, de uma forma que possibilitou, ao pesquisador, uma considerável abrangência em improvisar com questões fecundas e perseguir linhas imprevistas de investigação conforme a discussão progredia. O roteiro de perguntas foi desenvolvido para seguir uma ordem cronológica da vida dos discentes, começando por explorar os atributos individuais, a influência do grupo familiar e o nível do ensino médio, avançando para verificar as expectativas, relacionamentos e dificuldades desenvolvidas durante o curso e finalizando com as suas avaliações sobre as políticas e programas de ensino nas IES. Essa sequência foi pensada na intenção de gerar reflexões sobre toda a trajetória de sucesso dos participantes, buscando resgatar emoções, sensações e eventos que os fizeram perseverar até o final do curso.

O número de sessões de grupo focal é uma decisão que normalmente se baseia em função do tamanho da amostra e das considerações relativas ao custo em termos de tempo e de recursos (BREAKWELL, 2010). Para a (2) definição da quantidade e tamanho dos grupos focais da pesquisa, ficou definido que seriam formados 4 grupos focais compostos por

discentes interessados em participar da atividade, sendo 2 grupos compostos apenas por discentes que cursam a IES pública e 2 grupos de discentes que cursam a IES privada. Devido à pandemia da COVID-19 enfrentada no mundo, no ano de 2020, e seguindo as orientações da OMS para evitar aglomerações, optou-se em ministrar os grupos focais por meio de reuniões virtuais pela ferramenta *Google Meet*, utilizando o critério de, no mínimo, 6 e, no máximo, 8 participantes por encontro. Breakwell *et al.* (2010), por meio de uma revisão sistemática das pesquisas com grupos focais em psicologia, revelaram que, em média, esse tipo de grupo é formado por nove participantes por sessão, tendo uma variação de seis a doze pessoas. Isso se deve pelo fato de os grandes grupos gerarem dificuldades para controlar, produzirem insubordinações e poderem tender a se fragmentar na forma de subgrupos. Como as reuniões foram orientadas a ocorrer de forma virtual, podendo aumentar o risco de prejuízo às interações, foram formuladas estratégias para promover, dentro de pequenos grupos, um foco de interesse no processo de comunicação entre os participantes, de modo que eles se motivassem a dirigir as suas falas uns para os outros de uma forma mais natural possível.

Para o (3) agendamento das reuniões, após identificar os discentes que responderam o questionário: A persistência acadêmica no ensino superior (APÊNDICE B), concordando em participar dos grupos focais, foram enviados, pela coordenação do curso aos interessados, um convite formal por e-mail, com cópia para o pesquisador, requisitando a assinatura ou aceite do TCLE (APÊNDICE A) e solicitando a escolha de uma das datas e horários sugeridos para os encontros. Na IES privada, as datas propostas obedeceram ao calendário do curso, em horários que não chocassem com as aulas. No caso, foram sugeridos pela coordenação, para a realização dos grupos focais, os dias 12/09/2020 às 9h00 e o dia 15/09/2020 às 17h30. Na IES pública, seguindo a mesma estratégia, optou-se em ofertar os dias 23/09/2020 e 24/09/2020 no mesmo horário, às 19h00. Ficou definida, também, a criação de grupos no aplicativo *WhatsApp*, entre os envolvidos em cada IES, para facilitar a comunicação no processo.

Salienta-se que é indispensável, para uma boa gestão dos grupos, buscar a conveniência e o conforto dos participantes por meio de boas escolhas dos horários, dos ambientes e da duração de cada sessão (BREAKWELL *et al.*, 2010). Como (4) estratégias para condução dos grupos focais, os encontros foram realizados de forma virtual, pois, apesar de demandar um cuidado maior do pesquisador em gerenciar a interação do grupo, ele trouxe flexibilidade e conforto aos participantes no que concerne a acessar a atividade de qualquer lugar, evitando deslocamentos e a necessidade de todos estarem no mesmo local nos horários definidos.

Conforme consta no TCLE (APÊNDICE A), as reuniões foram gravadas, sendo esse processo feito por meio de um dos recursos da própria ferramenta *Google Meet*, não necessitando da utilização de equipamentos audiovisuais nem o suporte de um profissional para garantir a qualidade do som e da imagem. Foram feitos testes prévios com reuniões simuladas e, em todos os casos, foram produzidas gravações de alta qualidade atendendo a todas as necessidades para o trabalho de transcrição.

A duração dos grupos focais deste trabalho, que envolve somente adultos, foi planejada de acordo com o estudo de Breakwell *et al.* (2010), para durar entre uma e duas horas, evitando estender esse tempo que pode gerar fadiga e distração. Outro ponto importante para uma boa condução dos grupos focais é a importância do estímulo externo provocado pela figura do moderador. Segundo os autores, trata-se de uma pessoa que orienta o grupo, de uma forma não obstrutiva, sobre os procedimentos das sessões, colocando a teoria como o veículo principal, especialmente se o tópico ou o assunto for altamente complexo ou potencialmente vulnerável. Neste estudo, os coordenadores do curso de Ciência Contábeis participaram como observadores nas sessões, e o pesquisador desempenhou a função de moderador, buscando a confiança dos participantes e empenhando-se em gerar uma conversa livre acerca dos assuntos em um clima de tolerância e isento de censura.

Seja qual for a posição epistemológica da pesquisa, o estilo de escutar e de interrogar do moderador é decisivo para determinar a natureza do debate. Isso refletirá tanto na sequência das questões quanto sobre o modo como as questões são verbalizadas (BREAKWELL *et al.*, 2010). Nesse contexto, o pesquisador, fundamentado na revisão teórica, utilizou o roteiro de perguntas (APÊNDICE C) como moderador para explorar a persistência acadêmica dos discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis, levantando questões a respeito dos seus desafios acadêmicos e pessoais antes e durante o curso, sobre o mercado de trabalho e, em relação, à importância da participação da IES e dos seus grupos familiares em seus progressos até a graduação. Todas as falas ocorridas nas quatro reuniões—realizadas foram gravadas, transcritas, classificadas e tratadas conforme descrito na próxima seção.

3.5 Tratamento dos dados

"O tratamento dos dados refere-se àquela seção na qual se explicita para o leitor como se pretende tratar os dados a coletar, justificando porque tal tratamento é adequado aos propósitos do projeto" (VERGARA, 1997, p. 56). A análise de dados deste estudo está

fundamentada na abordagem fenomenológica em que a realidade social é demonstrada pelos entendimentos e interpretações pessoais que determinam comportamentos e motivações, dando significado a um fenômeno social (MAY, 2004; FLICK, 2009; GRAY, 2012). A escolha dessa estratégia de análise se justifica pela necessidade de o pesquisador compreender o senso comum dos sujeitos para interpretar e entender falas e ações que evidenciem a persistência acadêmica no ensino superior. Todo o tratamento de dados será construído com base nas proposições e achados advindos do referencial teórico, buscando ter uma interpretação holística dos dados verbais obtidos por meio dos grupos focais. Os dados coletados pela aplicação do questionário e pela análise documental foram examinados por meio da estatística descritiva com o propósito de apresentar o perfil e o grau de engajamento dos sujeitos para buscar complementar e proporcionar possíveis confrontos na análise das falas daqueles que participaram da atividade em grupo.

Segundo Gray (2012), para garantir o rigor no tratamento de dados em uma pesquisa qualitativa, é necessário validar os processos sinalizando que não há erro nas medidas e que não há tendenciosidade na interpretação. Nesse contexto, todos os processos e estratégias desta pesquisa foram desenvolvidos com base no referencial teórico, adaptado à realidade do curso de Ciências Contábeis nas IES e tendo como pré-requisito, para a realização de cada etapa, a aprovação e ciência dos envolvidos. Para garantir o registro dos dados com segurança e qualidade, o questionário: A persistência acadêmica no ensino superior (APÊNDICE B), que foi adaptado do estudo de Xavier (2019), foi desenvolvido na ferramenta *Google Forms* para possibilitar o armazenando das respostas sem permitir nenhum tipo de manipulação por parte do operador.

Para a realização dos grupos focais, optou-se pela condução dos encontros por meio da ferramenta *Google Meet*, na qual existe o recurso para gravar as reuniões e, ao encerrar as gravações, sincronizar os vídeos no repositório *Google Drive*. Definiu-se também que toda a comunicação contendo autorizações, relatórios gerenciais ou qualquer assunto relacionado à pesquisa seria registrada por e-mails. Dentro desses cuidados com os registros, o pesquisador adotou uma postura crítica auto reflexiva dos dados, conferindo a precisão deles na comparação com outros estudos e verificando a fidelidade das informações ao interpretar.

Para promover confiabilidade ao estudo, conforme orientações de Flick (2009) e Gray (2012), buscou-se aplicar a triangulação entre investigadores, técnica em que outros pesquisadores participam como observadores; no caso, os coordenadores do curso de Ciências Contábeis das IES fizeram esse papel nos grupos focais. A mais, foi utilizada a triangulação

de teorias, procedimento que se explora diferentes perspectivas e diversos pontos de vista teóricos para definir os objetivos, as estratégias e os instrumentos para a pesquisa. Além deles, houve a utilização do método classificado pelos autores como Intramétodo, pois foi aplicada mais de uma técnica de coleta de dados (análise documental, questionário e grupos focais) dentro da mesma metodologia qualitativa.

Como os principais dados analisados, neste estudo, foram as transcrições das falas dos sujeitos por meio da realização de quatro grupos focais, optou-se, prezando pelo rigor científico, por contratar um profissional externo, especialista nesse tipo de serviço, para manter a integridade dos traços de oralidade, como pausas na fala e pontuações no texto, os quais podem denotar emoções e sentidos distintos. A análise de conteúdo é um processo no qual se utiliza um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam obter a descrição do conteúdo das mensagens por meio de indicadores que permitam ao pesquisador produzir inferências relativas aos conhecimentos teóricos (BARDIN, 2016).

Seguindo o método de Bardin (2016), a análise de conteúdo dessa pesquisa foi estruturada em três etapas: análise prévia, exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira etapa foi composta pela leitura de todos os discursos, destacando os trechos mais importantes, e pela avaliação de como direcionar a análise para atender aos objetivos. Na segunda etapa, foram separados e categorizados os principais discursos, por cada tema de debate, inserindo uma codificação nas falas no intuito de organizar e facilitar a localização sobre qual discente e grupo pertence cada trecho. Na terceira etapa, com os dados separados e classificados, foi feita a interpretação dos dados por meio dos conhecimentos advindos da revisão teórica desse trabalho.

A mais, destaca-se que a codificação é o processo de organização do material em blocos ou segmentos de texto antes de atribuir significado às informações (ROSSMAN; RALLIS, 2003). No intuito de analisar, organizar e classificar os dados produzidos pelos grupos focais e atender aos objetivos da pesquisa, foi desenvolvido o quadro de associação aos objetivos (quadro 4) que resume a estratégia do pesquisador em codificar o material e buscar evidências empíricas nas falas dos participantes sobre o fenômeno da persistência acadêmica no ensino superior, presentes na revisão teórica.

Quadro 4 – Quadro de associação aos objetivos

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Questionário / Análise documental	Referencial teórico
<ul style="list-style-type: none"> Investigar quais características e qualidades individuais contribuíram para a persistência acadêmica dos discentes; 	1. Qual a importância do seu grupo familiar no seu processo de graduação? Alguém te inspirou? 2. Como os conhecimentos adquiridos no ensino médio o ajudaram ou dificultaram na sua adaptação no ensino superior? 3. Quais eram as suas expectativas ao ingressar no curso e agora? Houve mudança?	• Seleção dos sujeitos. • Dados auxiliares	<ul style="list-style-type: none"> Fatores psicológicos (HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015) Explorar variáveis familiares, culturais e acadêmicas anteriores ao acesso na IES. Esse aspecto é extremamente importante pois o nível do aprendizado e as suas crenças afetam diretamente a percepção do discente sobre a sua própria capacidade durante o curso (SPANDY, 1970, TINTO, 1975).
<ul style="list-style-type: none"> Explorar como e quais as relações desenvolvidas pelos discentes com professores, colegas e IES foram importantes para a sua persistência; 	4. O que te motivou e o que te desmotivou com relação aos professores, colegas ou demais prestadores de serviço na IES?		<ul style="list-style-type: none"> Fatores relacionais (HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015). Integrações sociais e acadêmicas (TINTO, 1975). A "Teoria do Envolvimento" de Astin (1984) demonstra que o engajamento não é determinado apenas pelo o que o discente pensa ou sente, mas sim, pela sua maneira de se comportar e enfrentar os desafios acadêmicos. Engajamento afetivo / Engajamento cognitivo / Engajamento comportamental (TROWLER, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA et al., 2018)
<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais fatores externos (sociológicos e econômicos) afetam a persistência dos discentes; 	5. Quais foram as principais dificuldades encontradas, dentro e fora da IES, para se manter no curso e como as superou? 6. Conheceu alguém que desistiu? Na sua opinião, porquê?		<ul style="list-style-type: none"> Fatores sociológicos e econômicos (HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015). Integrações sociais e acadêmicas (TINTO, 1975). A "Teoria do Envolvimento" de Astin (1984) demonstra que o engajamento não é determinado apenas pelo o que o discente pensa ou sente, mas sim, pela sua maneira de se comportar e enfrentar os desafios acadêmicos. Engajamento afetivo / Engajamento cognitivo / Engajamento comportamental (TROWLER, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA et al., 2018)
<ul style="list-style-type: none"> Analisar quais ações organizacionais contribuíram para manter a persistência dos discentes; 	7. Qual a sua avaliação sobre as políticas e programas de ensino da sua IES para o seu processo de aprendizagem? Cite alguns exemplos positivos e negativos.		<ul style="list-style-type: none"> Fatores organizacionais (HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015). Teoria do Envolvimento x Teoria do Conteúdo x Teoria do Recurso x Teoria do Indivíduo (ASTIN, 1984). Expectativas, aprendizado, envolvimento, apoio e o feedback (TINTO, 2001)
<ul style="list-style-type: none"> Investigar se há diferenças entre perfis e fatores da persistência dos discentes em função da IES. 	Avaliar resultados dos Grupo focal.		<ul style="list-style-type: none"> Realidade da IES públicas e privadas no Brasil (SILVA et al., 2018a; LOPES, 2014; LOBO, 2012; BIAZUS, 2004; SILVA FILHO, 2007)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A sequência de sub tópicos inicia com o aspecto ou o problema sendo estudado e com uma revisão da literatura anterior relevante. Os sub tópicos prosseguem, então, para cobrir os métodos usados, os dados coletados, a análise de dados e as descobertas, terminando com as conclusões e suas implicações para a questão ou o problema original estudado (YIN, 2015). Buscando um alinhamento entre o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos, como apresentado no quadro 2, a pesquisa se baseou na classificação das causas da persistência acadêmica no ensino superior, encontradas nos estudos de Himmel (2002) e Gómes (2015) as quais se referem aos fatores: psicológicos, relacionais, sociológicos, econômicos e organizacionais. Dentro dessa categorização, foram explorados pontos dos modelos de explicação sociológica no processo de abandono ou permanência de Spady (1970) e Tinto (1975, 1988, 1997, 2001, 2002, 2006), os fatores de combate à evasão de Tinto (2001) com os cinco *benchmarks* de avaliação do engajamento NSSE, os tipos e

manifestações de engajamento de Trowler (2010) e a Teoria do Envolvimento de Astin (1984) para observar as ações das IES em promover a produtividade no tempo dos discentes.

Nessa esteira, esta pesquisa, conforme Flick (2009), visa à apresentação da realidade, não à reprodução desta. Logo, foram analisados os dados verbais e visuais dos grupos focais de uma forma interpretativa, codificando e categorizando, por meio de uma lente teórica, a realidade dos discentes, explorando falas e ações que evidenciem os fatores da persistência acadêmica no ensino superior. Os textos foram manipulados, seguindo os rigores científicos, com o objetivo de fornecer respostas para a pesquisa, as quais serão demonstradas na próxima seção.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Como o objetivo deste estudo é identificar os fatores da persistência acadêmica na perspectiva dos discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis em uma IES pública e outra privada, esta pesquisa realizou a identificação dos sujeitos por meio de relatórios gerenciais disponibilizados pelas IES, chegando a uma amostra de 47 discentes na IES privada, onde é ofertado apenas o turno da noite, e 155 discentes na IES pública, onde 82 são do turno diurno e 73 do turno noturno, compondo uma amostra total de 202 discentes. O questionário: A persistência acadêmica no ensino superior (APÊNDICE B) foi aplicado no mês de agosto e no início do mês de setembro de 2020 e teve uma adesão de 34,65%, correspondendo a um total de 70 respondentes. Como tratado nos procedimentos metodológicos deste trabalho, o questionário teve a função de identificar os sujeitos interessados em participar dos grupos focais e promover uma análise descritiva dos dados para auxiliar na construção do entendimento sobre o fenômeno estudado.

Por meio dos resultados do questionário, foram calculados a média de idade, o tempo médio estimado para a conclusão do curso e o grau de engajamento dos discentes de acordo com a ferramenta UWES-S, utilizando as mesmas métricas do estudo de Xavier (2019). Na Tabela 3, é demonstrada a análise comparativa por tipo de IES.

Tabela 3 – Análise descritiva por tipo de IES

IES	Nº de Discentes	Média de Idade	Tempo Médio para Conclusão	Grau de Engajamento
IES privada	31	33	6,05	3,86
IES pública	39	28	5,18	3,54
Total:	70	30	5,56	3,68

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Verifica-se que a média de idade dos participantes é de 30 anos, sendo a IES pública com a menor média de idade (28 anos) e a IES privada a maior (33 anos). O tempo médio estimado para a conclusão do curso foi calculado pela diferença do semestre previsto para conclusão do curso e do semestre do ingresso do discente na IES, os quais foram informados. Como resultado, observou-se que a média, nos dois tipos de IES, supera os 4 anos regulares na IES privada e 4,5 anos na IES pública para concluir o curso de Ciências Contábeis (5,56 anos), o que demonstra a existência de dificuldades no cumprimento da carga horária do curso, apontando maior desafio para os discentes da IES privada que, em média,

necessitam de 6,05 anos para se formar. Confirmando a presença dos obstáculos enfrentados por esses discentes, a pesquisa identificou que 65,71% dos respondentes declararam que tiveram algum tipo de reprovação ao longo do curso.

O grau de engajamento calculado pela ferramenta do UWES-S, que varia em uma escala de 0 a 6, revelou um grau de engajamento dos participantes de 3,68, o que – se comparado ao grau de engajamento de 3,02 encontrado no estudo de Xavier (2019) para os discentes que cursavam, em diferentes semestres dos cursos de humanas, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – demonstra que esses sujeitos, por estarem no final do curso, têm um maior grau de engajamento, corroborando os estudos de Tinto (1988) e Trowler (2010) de que as taxas de engajamento acadêmico tendem a aumentar na medida em que se aproximam da graduação.

Fazendo uma comparação por gênero entre os participantes, verifica-se que as mulheres, as quais representam 45,71% dos respondentes, estão finalizando o curso de Ciências Contábeis em menos tempo, com uma idade média menor e com o grau de engajamento maior do que os homens, como demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Análise descritiva por gênero

Sexo	Nº de Discentes	Média de Idade	Tempo Médio para Conclusão	Grau de Engajamento
Feminino	32	29	4,72	3,76
Masculino	38	31	4,88	3,61
Total:	70	30	4,81	3,68

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Outro ponto a ser destacado é o melhor desempenho das mulheres em concluir as disciplinas, posto que 56,25% declararam ter reprovações em alguma disciplina ao longo do curso, contra 73,68% dos homens. Tais achados convergem com o estudo de Xavier (2019) de que as mulheres tendem a ser mais engajadas que os homens, e o de Fonseca (2018) o qual aponta que homens são mais propensos à evasão do que as mulheres.

Após a aplicação do questionário e tendo uma visão geral de todos os respondentes, buscou-se apresentar, na próxima seção, o perfil dos discentes que participaram dos grupos focais para, em seguida, desenvolver a análise de conteúdo contida nas frases e expressões percebidas pelo pesquisador, o qual identificou os fatores para a persistência acadêmica no ensino superior de acordo com o levantamento teórico explorado na pesquisa.

4.1 Grupos focais

Foram conduzidos para a pesquisa um total de quatro grupos focais. Os dois primeiros foram compostos por discentes da IES privada, com a adesão de seis participantes por sessão. Já os outros dois grupos foram formados por discentes da IES pública e tiveram sete participantes na primeira sessão e oito participantes na segunda. Para manter o sigilo nas informações dos participantes, conforme consta no TCLE (APÊNDICE A) e para a organização e estruturação dos dados, os grupos focais foram nomeados como as siglas “PAG1” e “PAG2” para o primeiro e o segundo grupo de discentes da IES privada e “PUG1” e “PUG2” para o primeiro e o segundo grupo de discentes da IES pública. Com relação à identificação dos participantes, foi formado um código que começa com a letra “D” de discente, seguido de uma numeração sequencial, do símbolo “-” e a sigla do grupo que ele participou. Por exemplo, se o discente é o terceiro participante do grupo 2 da IES privada, ele será identificado como “D3-PAG2” ou caso o discente seja o quarto participante do grupo 1 da IES pública, ele terá o código “D4-PUG1”.

Os discentes que participaram das atividades dos grupos focais apresentaram uma média de idade de 31 anos, tiveram um grau de engajamento de 3,34 e um tempo médio estimado para a conclusão com mais de 5 anos, 1 ano a mais que os 4 anos regulares do curso de Ciências Contábeis. Segue abaixo a Tabela 5 com a análise sintética dos grupos focais.

Tabela 5 – Análise sintética dos grupos focais

Grupos Focais	Nº Homens	Nº Mulheres	Total de Participantes	Média de Idade	Tempo Médio para Conclusão (Ano)	Grau de Engajamento
PAG1	1	5	6	30	6,00	2,68
PAG2	4	2	6	35	5,42	4,27
PUG1	6	1	7	28	5,07	3,14
PUG2	5	3	8	30	5,19	3,31
Totais	16	11	27	31	5,39	3,34

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dos 27 participantes da pesquisa, 70,37% deles (19 discentes) declararam ter tido alguma reprovação ao longo do curso, o que, conforme a teoria, os deixariam mais suscetíveis a abandonar (ASTIN, 1984; PACE, 1984; KUH, 2009; TINTO, 2006; PASCARELLA; TEREZINI, 1991; HIMMEL, 2002; TROWLER, 2010; GÓMEZ, 2015; MARTINS; RIBEIRO, 2017; VITORIA et al., 2018; SIPASE, 2018) e evidencia a necessidade de explora

mais a fundo sobre o porquê que esses sujeitos, mesmo não conseguindo o desempenho acadêmico esperado e precisando desprender mais tempo para concluir o curso, ultrapassaram todos os obstáculos e chegaram ao final do processo para se graduar.

Os perfis dos participantes dos grupos atenderam ao propósito de representar o perfil de todos os respondentes, apresentando uma distribuição de homens e mulheres, média de idade, tempo de conclusão e grau de engajamento bem heterogêneos e com características aproximadas do grupo total. A Tabela 6 apresenta os dados analíticos de cada participante.

Tabela 6 – Detalhes dos grupos focais

Grupo	Participante	Sexo	Turno	Reprovaçã o	Tempo Estimado Conclusã o	Média de Idade	Grau de Engajament o
PAG1	D1-PAG1	Feminino	Noturn o	Não	6,50	42	3,18
	D2-PAG1	Feminino	Noturn o	Sim	6,00	31	3,71
	D3-PAG1	Feminino	Noturn o	Sim	6,50	24	1,59
	D4-PAG1	Feminino	Noturn o	Sim	6,50	33	3,06
	D5-PAG1	Feminino	Noturn o	Sim	5,00	29	1,00
	D6-PAG1	Masculino	Noturn o	Sim	5,50	22	3,53
PAG2	D1-PAG2	Masculino	Noturn o	Sim	6,00	34	4,29
	D2-PAG2	Feminino	Noturn o	Sim	7,50	51	5,18
	D3-PAG2	Masculino	Noturn o	Sim	4,00	28	5,18
	D4-PAG2	Masculino	Noturn o	Sim	6,50	31	2,06
	D5-PAG2	Masculino	Noturn o	Sim	5,50	40	5,88
	D6-PAG2	Feminino	Noturn o	Sim	3,00	25	3,06
PUG1	D1-PUG1	Masculino	Diurno	Não	5,50	23	3,65
	D2-PUG1	Masculino	Noturn o	Sim	5,50	32	3,65
	D3-PUG1	Masculino	Noturn o	Sim	6,00	31	3,24
	D4-PUG1	Masculino	Noturn o	Sim	3,50	24	4,24
	D5-PUG1	Feminino	Noturn o	Sim	3,00	23	4,29
	D6-PUG1	Masculino	Noturn o	Não	6,50	29	0,59
	D7-PUG1	Masculino	Diurno	Sim	5,50	32	2,35
PUG2	D1-PUG2	Masculino	Noturn o	Não	5,00	23	4,94

D2-PUG2	Feminino	Diurno	Sim	5,00	23	2,18
D3-PUG2	Masculino	Diurno	Não	5,50	23	4,76
D4-PUG2	Masculino	Diurno	Sim	6,50	45	1,24
D5-PUG2	Masculino	Noturno	Não	4,50	46	4,94
D6-PUG2	Feminino	Noturno	Sim	4,50	30	3,94
D7-PUG2	Feminino	Noturno	Sim	5,00	23	3,59
D8-PUG2	Masculino	Diurno	Sim	5,50	27	0,88

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados apresentados por esses grupos demonstram que a persistência acadêmica no ensino superior é um fenômeno muito mais complexo do que simplesmente avaliar números. Nesse caso, é possível observar discentes com taxas de engajamento abaixo de 2, com pelo menos 1 reprovação em disciplinas, com o tempo para se graduar maior do que o tempo regular do curso e, no entanto, não desistiram e são casos de sucesso a serem estudados. Em outras palavras, a análise qualitativa das falas e emoções desses sujeitos é fundamental para entender o porquê que, mesmo com a literatura indicando que esses números não condizem com os de discentes de sucesso, houve fatores da persistência acadêmica que prevaleceram sobre as outras variáveis.

4.2 Fatores da persistência acadêmica

Esta seção terá o objetivo de explorar os fatores da persistência acadêmica nas falas e emoções dos participantes dos 4 grupos focais, evidenciando o fenômeno de acordo com a literatura. Para este estudo, optou-se em utilizar a classificação dos fatores encontrados nos estudos de Himmel (2002) e Gomes (2015), subdividindo os psicológicos e relacionais de acordo com os modelos de explicação sociológica de Spady (1970) e Tinto (1975). Logo, esta seção será apresentada nos seguintes tópicos:

- Fatores psicológicos (Influência familiar, experiências escolares e atributos individuais);
- Fatores relacionais (Relação com os colegas, relação com os professores e relação com a IES);
- Fatores sociológicos (Fatores externos);
- Fatores econômicos (Fatores externos);

- Fatores organizacionais.

Como houve grupos com discentes exclusivos da IES particular e da pública, será feita também uma análise comparativa das duas realidades, em cada um dos fatores citados, atendendo aos objetivos da pesquisa.

4.2.1 Fatores psicológicos

Os fatores psicológicos são aqueles relacionados às características individuais de cada discente. São aqueles que demonstram o seu princípio de vida, a sua forma de pensar ou a sua forma de se enxergar o mundo. Esses fatores, muitas vezes, determinam o seu modo de agir e de se relacionar com os outros indivíduos e com a sociedade (SPADY, 1970; TINTO, 1975; HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015). Para identificar esses fatores, foram analisadas as expressões relacionados ao aspecto familiar, sobre suas experiências acadêmicas no ensino médio e sobre os atributos particulares de cada um.

4.2.1.1 Influência familiar

É evidenciado na literatura que o grupo familiar tem um papel fundamental no apoio psicológico dos discentes ao longo da sua formação superior (SPADY, 1970; TINTO, 1975). Nesta pesquisa, para todos os sujeitos, seja na IES pública ou privada, o grupo familiar exerceu, de alguma maneira, uma influência importante sobre as suas percepções da importância do nível superior e sobre os benefícios que o diploma poderia proporcionar para suas vidas. Para alguns deles, essa influência é tão forte que a graduação é colocada como uma realização pessoal, um sonho compartilhado por toda a família. Seguem alguns relatos:

[...] minha inspiração no grupo familiar sempre foram os meus avós e minha mãe.
 [...] Ele tinha um sonho muito grande de me ver formada, por isso que eu me emociono tão fácil. Minha família sempre me apoiou, essas três figuras que foram muito importantes na minha vida. A minha avó, meu avô e minha mãe, eles sempre deram todo o apoio que eu precisei (D5-PAG1).

[...] meus maiores incentivadores são da minha família, meu pai, minha mãe, eles sempre acreditaram em mim, sempre me apoiaram. Como eu sou o primeiro na minha família a estar se graduando eu faço isso por mim mas também por eles. Estou estudando, vou me formar para conseguir uma situação melhor para mim e para minha família (D1-PUG1).

Minha mãe sempre teve esse sonho de fazer faculdade, ela nunca chegou a fazer devido a alguns acontecimentos na vida, meu pai nunca fez faculdade também,

terminou o ensino médio. A inspiração veio mais da minha mãe mesmo, minha mãe sempre pediu para eu estar estudando, investir no meu futuro etc. (D1-PUG2).

Houve também alguns participantes que declaram não ter inspiração na parte acadêmica no seu grupo familiar por não ter ninguém com nível superior, mas que enxergaram nessa realidade um incentivo, um motivo a mais para conseguir superar e conquistar um diploma. Esses seus sentimentos foram explícitos nos discursos:

[...] não tem na minha família, dos meus irmãos, nenhum formado, nenhum graduado. Então isso foi um incentivo para mim, para ter pelo menos algum dos filhos da minha mãe formado (D2-PAG1).

No sentido acadêmico, a inspiração de cursar uma faculdade, se formar, não veio, assim, de algum familiar meu que seja formado. Nesse sentido, o que eles passam mais é força de vontade, digamos assim. Você olha para os seus antepassados e diz: "ó, eu quero mostrar que eu vou quebrar essa geração de pessoas que só iam até o ensino médio e do ensino médio não passava". (D4-PUG1).

A escolha foi mais profissional do que a parte de apoio da família... eu sou a primeira pessoa a fazer universidade, não teve esse apoio ostensivo de chegar lá [...] Eles fizeram até o quarto modal que chamavam antigamente, até a quarta série, eles não tinham muita estrutura para isso não. Mas, está tranquilo. Vai dar para seguir em frente. (D4-PUG2).

Minha mãe é técnica hoje, ela terminou o técnico agora, o meu pai só tem o ensino médio mas também terminou já no trabalho. O que mais me inspirou é que eu não queria passar pela mesma dificuldade que eles passaram [...] Então, eu decidi, eu me dediquei sozinha porque eu não tenho muitos exemplos próximos a mim de pessoas que se dedicam muito, que se esforçam muito. (D7-PUG2).

O grupo familiar também demonstrou ser um importante ponto de apoio nas dificuldades enfrentadas para conciliar a vida acadêmica com as demais demandas pessoais e profissionais. O suporte psicológico e financeiro da família apareceu em diversos relatos dos discentes para enfrentar esses contratempos. Em alguns casos, essas ajudas foram indispensáveis para se manter nos estudos, como citado abaixo:

A minha mãe, a importância que ela tem na minha graduação é porque eu tenho um filho pequeno de dez anos [...] Então a importância que ela teve foi: para eu poder estudar ou trabalhar ou fazer qualquer atividade, ela tem que ficar por trás dando suporte, ficando com ele (D1-PAG1).

Minha mãe sempre me ajudou muito, principalmente na parte psicológica e financeira, ela quem é meu alicerce e suporte mesmo (D3-PAG1).

[...] as principais motivações que eu tive foi primeiro minha mãe, segundo minha esposa [...] Esses que foram importantes para mim sabem de tudo que eu passei, de tudo que eu venho atravessando durante o meu curso. (D2-PUG1).

[...] minha família sempre me deu muito suporte [...] Nos momentos que eu não tinha realmente nenhum tipo de emprego nem nada, eles sempre me deram todo o

suporte. Eu tive esse privilégio de ter suporte financeiro deles para me manter na faculdade, estudar, focar direitinho (D6-PUG1).

Outra influência identificada foi com relação à escolha do curso de Ciências Contábeis, em alguns casos, houve membros do grupo familiar que inspiraram o discente a seguir a carreira, promovendo uma identificação ainda maior com a profissão. Foi assim que alguns deles relataram:

[...] escolher a contabilidade foi mais por conta do meu pai, que sempre teve comércio, empresa, e eu sempre quis muito ir por esse lado. Eu lembro que no terceiro ano fiquei muito na dúvida entre administração e contabilidade. Meu irmão, que é formado em matemática e é professor, me ajudou a escolher a contabilidade. (D3-PAG1).

[...] meu marido (que na época era meu namorado). Ele é inspirador, ele é uma pessoa que ama muito a contabilidade e não tinha como eu ter escolhido outro curso porque ele me inspirava, falava demais desse curso para mim e eu, na época do pré-vestibular, quis fazer porque tava inspirada e acompanhada, também (D4-PAG1).

[...] A motivação é essa de você estar vivo, ter em mente que é uma ótima carreira, minha mãe ela era contadora e era minha principal motivação para eu estar no curso, para eu estar terminando. (D2-PUG1).

Fazendo uma análise de todos os diálogos relacionados ao grupo familiar e verificando os principais pontos que contribuíram para a persistência acadêmica no aspecto psicológico dos participantes, pode-se afirmar que o desejo de melhorar a condição social, a inspiração em parentes que obtiveram sucesso na profissão e o suporte da família para enfrentar as dificuldades pessoais foram os fatores que contribuíram para que esses sujeitos persistissem até o final do curso, seja na IES pública ou na privada. Já avaliando sobre uma ótica do curso de Ciências Contábeis, observa-se que os aspectos encontrados no estudo de Lopes (2014) como a vocação para a área contábil e o conhecimento sobre o curso, nesta pesquisa, tiveram uma forte influência positiva pela questão familiar.

4.2.1.2 Experiências escolares

Desenvolver um bom nível acadêmico no ensino médio é algo fundamental para uma boa adaptação ao ensino superior (TINTO, 1975; ASTIN 1984). Entre os participantes dos grupos focais, boa parte dos discentes que estudaram em escola particular relataram que tiveram um ensino médio de qualidade e isso os ajudou a ter um bom desempenho acadêmico nas IES, principalmente no primeiro ano. Já os discentes advindos de escola pública, na sua maioria, informaram ter enfrentado dificuldades com a falta de estrutura nas escolas, mas que

superaram essas limitações com muito empenho e dedicação aos estudos. Seguem algumas declarações de discentes que estudaram em escola particular e demonstraram ter tido uma boa adaptação às exigências do curso superior:

[...] fiz o ensino médio em escola particular, uma escola muito boa, realmente muito boa, e acho que isso ajudou bastante, principalmente nas cadeiras iniciais do curso de contabilidade (D3-PAG1).

[...] Como eu fiz o ensino médio, eu sempre estudei em colégio particular, então quando eu fui para faculdade as disciplinas que eu tinha maior facilidade (que era matemática, história) eu observei que quando a faculdade exigia a base dessa disciplina eu me destacava bem (D4-PAG2).

[...] o meu ensino médio me ajudou bastante. Tive o privilégio de fazer numa escola particular e os professores eram realmente muito bons e eu consegui passar por essas cadeiras de cálculo, principalmente, de uma forma mais leve (D6-PUG1).

[...] Eu acredito que por vir de escola particular eu tinha, relativamente, facilidade com a matéria [...] A parte do ensino médio, a parte da prévia antes da faculdade realmente teve grande influência nessa questão de continuar me mantendo na faculdade e de querer continuar porque como era fácil [...] (D3-PUG2).

Ao contrário dos relatos sobre uma adaptação ao ensino superior confortável por parte dos discentes provenientes de escolas particulares, discursos sobre superação e esforço foram os mais manifestados entre aqueles que cursaram o ensino médio na rede pública:

[...] Logo quando eu entrei na - por vir de escola pública, de não ter acesso ao livro e tudo, quando você chega dentro da universidade é um choque. Não foi tanto ((ênfase)) porque eu já tinha uma prática de sentar, de estudar, de descobrir aquilo ali. Mas é um choque, quem vem da escola pública para a universidade é um choque, sim. (D4-PUG2).

Eu sempre estudei em colégio público [...] e era muito ((ênfase)) complicado ter professores na minha época. Nem livro tinha [...] eu sempre fui tachado como nerd, eu sempre gostei de Matemática, sempre estudei. Sempre “ah, eu não sei disso aqui” sempre ia pesquisar e tal [...] Acho que é pela dificuldade de não ter um material, de não ter um livro, para mim era gratificante eu descobrir aquele novo mundo independente do livro ou não (D4-PUG2).

[...] eu sempre fui aluna de escola pública [...] e creio que mesmo sendo aluna de escola pública, o que eu vi não foi dificuldade [...] escola pública não tem toda aquela estrutura que a escola particular tem, mas eu creio que quem faz a escola é o aluno (D5-PAG1).

Em Fonseca (2018), discentes do ensino público se mostraram ser mais vulneráveis a abandonar os estudos do que os oriundos do ensino médio particular. Nesta pesquisa, observa-se que, mesmo com maiores ou menores dificuldades dos participantes na adaptação às exigências acadêmicas no ensino superior, causadas principalmente pela diferença de estrutura entre as escolas públicas e as escolas particulares, no estado do Ceará, todos eles superaram as dificuldades e demonstraram que as suas experiências escolares

foram importantes para obterem sucesso no curso. Nesse contexto, verifica-se que o desenvolvimento do senso de responsabilidade com os estudos e o nível de conhecimento adquirido no ensino médio são os pontos comuns em praticamente todos os discursos, sendo esses os fatores, relacionados às experiências escolares, identificados para persistência acadêmica desses discentes.

4.2.1.3 Atributos individuais

Cada sujeito tem a sua história, suas crenças, suas expectativas e a sua forma de encarar os desafios. Nesse sentido, a pesquisa buscou investigar, nos discursos dos participantes dos grupos focais, características que promovam a persistência acadêmica e que sejam comuns entre os sujeitos. A primeira delas é ter, na graduação superior, um objetivo de vida, uma maneira para conquistar e dar seguimento a uma realização pessoal e profissional.

Houve um ponto no debate do grupo PAG1 marcado por um grande envolvimento dos participantes e que expressa bem esse sentimento do que é a graduação para eles. Para a discente D1-PAG1, a graduação expressa: “São sonhos. Não só ligados ao ensino em si. Você está lidando com sonhos, seja um sonho de um parente seu porque quer lhe ver formado, seja o seu sonho próprio e ‘ai, porque eu quero dar orgulho, eu quero ser alguém’, são sonhos”. Em seguida é complementada por D5-PAG1: “Eu creio que todo mundo que está aqui, sejam as pessoas que estão participando desse momento ou qualquer outro aluno da instituição, tem um motivo, tem um porquê, tem um sentido ((ênfase)) para ter renunciado outras coisas para estar ali na faculdade, para estar assistindo uma aula. Houve renúncias. São sonhos”. Nota-se, aqui, que estar em curso superior para esses discentes é algo muito além do que conquistar um diploma, é um orgulho, uma realização, é a consciência de que essa etapa é importante para o seu crescimento, como afirma D2-PAG1: “[...] para eu crescer profissionalmente, eu tenho que me graduar, eu tenho que ter esse aporte, esse ensino e esse conhecimento, porque senão eu não vou conseguir o que eu quero”.

Diálogos em outros grupos também expressaram o mesmo sentimento com relação à graduação, como é o caso da fala do D3-PUG1: “[...] a gente entra na faculdade para se formar, pela formação acadêmica e para a gente também conseguir melhorar de vida, ter uma colocação profissional melhor, ter uma qualidade de vida melhor no futuro”. Complementado pela D5-PUG1: “Tem um propósito, meu propósito é me formar, estou bem pertinho, não passei por todas essas dificuldades para desistir agora. Em relação à independência dentro de casa, independência financeira, minha família, também, me motiva”.

Logo, fazendo uma avaliação geral, em todos os grupos, houve diálogos semelhantes, os quais confirmam que o grau de comprometimento em se graduar, desses sujeitos, é muito elevado.

Outra característica universal a todos os participantes foi a flexibilidade de lidar com as mudanças e a capacidade de suportar e tentar resolver os problemas encontrados em suas jornadas. As colocações abaixo podem ser citadas como evidências desse atributo:

Para a gente desistir da graduação, o sistema todo faz com que a gente desista. O trabalho, a rotina mesmo de estudo. Você abdica de muitas coisas para poder estar na faculdade. [...] Todo o sistema faz com que você desista, é uma peneira para que você desista, e quem consegue passar por isso, é gratificante. (D4-PAG1).

Tudo que eu passei nessa minha vida acadêmica, seja lidando com professor, seja lidando com o mercado de trabalho, seja lidando com meu filho [...] Tudo serve de enriquecimento e de aprendizado. Então, acho que nada é perdido. A gente deixa, assim, uns pedacinhos no meio do caminho, se reconstrói, mas a vida é assim mesmo, não é muito cor-de-rosa, não. Mas a gente tem que seguir em frente, sempre. Se refazer é o mais importante. (D1-PAG1).

Temos altos e baixos para você sempre recomeçar e tudo mas eu disse assim: “não, dessa faculdade eu não desisto, não. Porque eu já gastei um monte de dinheiro nela e muito tempo” ((risos)). “Então, eu vou continuar”. (D4-PAG2).

Eu me coloco nesse rol aí de ter perseverança, de buscar enfrentar as dificuldades da melhor maneira possível para chegar lá, atingir o objetivo. (D2-PAG2).

Embora seja um pouco mais dificultoso quando você leva uma vida de conciliar trabalho e estudo, eu ainda consegui ser monitor na disciplina [...] inclusive ajudei muitos alunos [...] me sinto feliz por isso (D4-PUG1).

Então eu acho que como é que eu consegui sobreviver a essa dificuldade de trabalho, faculdade e vida social? Acho que foi dosando tudo, é você saber o seu limite [...] (D7-PUG2).

Os atributos individuais, nas duas IES estudadas, foram determinantes para que os sujeitos não desistissem e abandonassem o curso, revelando que as principais características que contribuíram para a persistência acadêmica foram o grau de comprometimento em se graduar e a capacidade de adaptação às dificuldades ou às mudanças (resiliência). Nesse ponto a pesquisa corrobora com o estudo de Mercuri (2018) ao demonstrar que as variáveis pessoais influenciaram diretamente na participação dos sujeitos em experiências de superação no ensino superior.

4.2.2 Fatores relacionais

Os fatores relacionais revelam a qualidade das interações dos discentes do momento em que ingressam na IES até o final do processo ao se graduarem. Nesta seção,

serão investigadas as relações que promoveram a persistência acadêmica dos discentes, divididas em: relação com colegas, relação com professores e relação com IES.

4.2.2.1 Relação com colegas

A maior parte dos participantes, seja na IES pública ou privada, declararam que a relação com os colegas foi muito importante para o bem-estar pessoal e também para o processo de aprendizado. Houve diversos relatos de discentes que tiveram a oportunidade de conviver com colegas que compartilhavam positivamente os desafios nas disciplinas por meio de trocas de ideias e apoio nas atividades acadêmicas e que, em muitos casos, esses relacionamentos desenvolveram um sentimento de amizade. Seguem alguns desses diálogos:

Foram muito importantes para mim, também. Para eu concluir os trabalhos, a gente sempre [...] Um ajudava o outro, sempre motivando. Na época de estágio, um motivando o outro. “Olha, na entrevista faz assim, vamos fazer desse jeito” trabalho de equipe “vamos dar o melhor” (D4-PAG1).

Em relação aos colegas, eles sempre me motivaram muito porque nossa turma era uma turma pequena e unida, então acabou que a gente compartilhava muito sobre conteúdo, muito sobre emprego, muito sobre assuntos contábeis, dúvidas referente às aulas (D6-PAG1).

A gente sempre (a minha turma pelo menos) sempre foi muito unida, a gente sempre, antes das provas, todo mundo marcava. Tinha até uma colega nossa que dava aula dia de sexta-feira para ajudar o pessoal nas matérias que estavam sendo mais difíceis para as provas (D3-PAG2).

[...] na parte da motivação eu tenho muito a agradecer aos meus amigos, eu não tenho vergonha nenhuma de dizer que sem eles eu talvez tivesse reprovado em algumas cadeiras porque esse negócio de trabalho em equipe para a gente era muito importante [...] Boa parte do tempo da faculdade eu me mantive motivado. Meus amigos tiveram uma parte muito importante nisso (D1-PUG1).

Fiz amigos durante o curso, onde a gente compartilha, inclusive, alegrias e dificuldades na dimensão pessoal. E é isso que eu vou levar do curso de Contabilidade. (D5-PUG2).

Para alguns participantes, pode-se afirmar que os colegas foram ainda mais essenciais para a permanência e continuidade nos estudos. Nesse aspecto, houve relatos sobre colegas que influenciaram o discente a não desistir do curso, como declarou D4-PUG2: “no meio do curso eu pensei ‘ah, eu vou trancar, vou desistir’. Só que alguns amigos, algumas pessoas próximas ‘não, não desista não, continue, vai mudar’ e, realmente, mudou”. E houve também momentos que colegas incentivaram outro a não faltar uma disciplina conforme fala

de D3-PUG2: “[...] mesmo nos dias ‘ah, não quero ir hoje, quero faltar’ tinha os amigos que davam aquele incentivo”.

Foi evidenciado também que, quanto maior intimidade desenvolvida com os colegas de turma, maior é o aprendizado e a facilidade de desempenhar bem as demandas de uma disciplina. Seguem algumas declarações que representam essa percepção nos participantes:

Algumas turmas eu fui mais acolhida, outras nem tanto. Em algumas turmas parece que eu não tenho um bom desempenho porque eu me sinto um pouco, assim, só. Às vezes, quando a gente tem mais intimidade com a turma, parece que o assunto flui melhor (D6-PAG2).

[...] aquele grupo ali que é mais próximo de você dentro da sala, que você tem uma proximidade maior [...] fica um pouco mais fácil que você tem uma interação maior, você consegue formar uma equipe mais rápido, você já sabe mais ou menos como é que a pessoa pensa. Acho que nesse aspecto foi um fator de motivação [...] (D3-PUG1).

Sempre tinha uma turma de meninas que isso foi essencial e foi bastante importante. Não só para os trabalhos do curso mas também para a vida pessoal [...] Época de prova a gente se juntava tanto tirando dúvida no grupo [...] Então acho que a nossa turma ajudou bastante (D2-PAG1).

Um bom relacionamento com os colegas, nesta pesquisa, demonstrou ter uma relação direta com a persistência acadêmica, sendo o compartilhamento das atividades acadêmicas e o apoio emocional os principais fatores de influência para esses discentes. Tal constatação converge com o trabalho de Barbosa Neto (2016) e SIPASE (2018) onde demonstram que discentes que auxiliam seus colegas com algum conteúdo e fazem trabalhos e atividades em grupo tendem a ser mais engajados.

4.2.2.2 Relação com professores

Nesta pesquisa, a relação com os professores foi um tema que gerou bastante debate entre os participantes nos grupos, tanto na IES pública como na IES privada, sendo a didática do ensino, o engajamento em ministrar aulas e o apoio aos discentes os pontos mais discutidos entre eles. Quanto à didática do ensino, a avaliação foi predominantemente positiva nas duas IES, mas também houve relatos pontuais de insatisfação com alguns docentes como relataram alguns discentes:

[...] eu tive um professor, um indivíduo, também, que, assim, deixou a desejar. Eu acredito, também, que tenha sido a didática. Eu não consegui acompanhar e

realmente eu acho que foi a didática dele e que também não seguiu os padrões da instituição (D2-PAG1).

[...] Algum caso ou outro de algum professor que eu acho que, como os colegas falaram, só passa conteúdo, não tem uma interação com o aluno (D3-PUG1).

[...] tiveram alguns [...] professores no curso, que engessaram o ensino, que fizeram uma coisa bem [...] Exatamente como tá lá no coisa. Tinha professores que as provas eram muito parecidas e sempre era um negócio que tinha aquela coisa do [...] Meio que quase decorar o ensino, mesmo, para poder fazer a cadeira, fazer as provas e não existia tanta absorção de conhecimento (D6-PUG1).

Observa-se que as maiores críticas foram direcionadas àqueles professores que não buscaram reciclar as suas metodologias de ensino ou que demonstraram ter mais interesse em apresentar o conteúdo do que explorar o envolvimento dos discentes nas aulas. Por outro lado, a maioria dos discentes afirmaram que, via de regra, os seus professores dispõem de excelente didática e capacidade técnica com o conteúdo. Seguem alguns relatos

[...] a grande maioria dos professores da faculdade são muito bons, têm muita experiência no mercado. Tanto que tem muitos professores que até falavam para gente que faziam muito curso por fora para essa parte de dinâmica de ensino, para a aula ficar mais leve. (D3-PAG2).

[...] os professores da ‘IES privada’ eu acho eles muito bons. Tanto técnica como cientificamente eles passam o assunto muito bem, a gente percebe que eles têm muito conhecimento (D6-PAG2).

[...] em relação aos professores. A grande maioria [...] eu via que eles eram comprometidos com a faculdade, que eles tinham domínio do conteúdo, eles conseguiam passar aquilo para o aluno (D6-PAG1).

[...] todos os professores que eu encontrei sempre tinham bastante conhecimento a passar, sempre davam motivação de você aprender o conteúdo. (D1-PUG2).

[...] na Contábeis eu acho que em relação aos professores, eu acho que 95% foram incríveis, de uma sabedoria gigantesca, de uma experiência enorme (D7-PUG2).

Com relação ao engajamento em ministrar aulas, foi avaliado por boa parte dos discentes que a maioria dos professores conseguiam transmitir, com muita expertise, o conteúdo explorado. “Motivados” ou “com brilho nos olhos” foram algumas das expressões utilizadas pelos discentes para expressarem os seus sentimentos sobre como alguns professores desempenhavam as suas funções nas duas IES. Seguem alguns relatos:

[...] todos os professores deu para perceber que, na instituição, amam o que fazem. Isso influenciou, motivou, sim (D2-PAG1).

Na minha graduação eu tive a felicidade de ter excelentes professores. Eu acho que eu tive um privilégio. [...] Eu me inspirava muito em muitos, eu tive realmente [...] Não sei nem como expressar para vocês, mas eu tive professores muito motivados (D4-PAG1).

Tive ótimos professores, excelentes professores, alguns deles citados aí pelos colegas, que incentivavam que davam uma aula com brilho nos olhos (D4-PUG1).

Eu tive muitos professores que [...] incentivaram esse senso crítico da gente, não deixavam o ensino da cadeira tão engessado [...] Era uma coisa bem [...] Levar uma discussão para a aula e a gente montar grupos e discutir fazer tudo isso. Eram professores que me motivaram bastante (D6-PUG1).

[...] eu acredito que a maioria, 95% dos professores, foram motivação [...] Então eles sempre foram muito abertos, sempre foram muito receptivos, sempre ajudaram muito (D3-PUG2).

Assim como aconteceu com relação aos colegas, os discentes demonstraram que o apoio dos professores é um fator importante para superar os desafios e as dificuldades da vida acadêmica. No aspecto positivo, as falas de D2-PUG2, D5-PAG1 e D6-PAG2 expressam bem esse sentimento:

[...] em relação aos professores a maioria deles também muito prestativos, faziam de tudo para ajudar a gente a passar, a superar toda as dificuldades possíveis (D2-PUG2).

[...] A minha motivação foi essa: a questão da organização, os professores são apaixonados pelo que fazem. Tive apoio de muitos quando eu pensei que eu não iria conseguir e eles me motivaram e eu vi que eu podia sim, que eu podia melhorar. (D5-PAG1).

[...] Com alguns professores, também, eu tenho maior abertura, mais intimidade, e eu acho que quando tem isso com professor e aluno a gente consegue aprender mais, absorve mais, tem mais interesse e motivação (D6-PAG2).

Já para D4-PAG2, esse apoio foi tão representativo que evitou a sua desistência: “teve uns professores que me deram maior apoio porque eu tinha dito com os que eu tinha mais afinidade, conversando e tudo, que eu ia desistir e ele fez de tudo para eu não desistir. Então, ele disse: ‘não, rapaz, não saia, não, fique’”. Por outro lado, também houve reclamações sobre a falta de flexibilidade por parte dos professores, o que explica, em parte, a incidência de reprovações e do tempo maior para concluir o curso por boa parte dos participantes. Em alguns debates nos grupos, em ambas as IES, foram relatadas dificuldades de negociar faltas com professores, seguem alguns exemplos:

O que me desmotivada mais era mais a questão da flexibilidade de alguns professores com relação à falta. Já fui reprovado várias vezes por conta de faltas justamente por isso. O professor não tolerava que eu trabalhasse e fizesse faculdade ao mesmo tempo [...] (D7-PUG1).

[...] a gente que tem que trabalhar, que necessita realmente trabalhar e opta por fazer o curso noturno, a gente percebe que os professores [...] eles não estão muito aí para saber se você está tendo dificuldades, se você tem problemas extra universidade, se você trabalha, se você não trabalha (D4-PAG2).

[...] professores no começo me deu uma desmotivada [...] ele se preocupa muito com presença que, como eu tinha dito, eu acho que foi lá no começo, que eu saía da empresa 6:15 da noite, tinha que pegar dois ônibus, fazer integração e tudo para ir na época e nunca chegava no horário e faltando assim uns 30 a 40 minutos para acabar, a maioria dos professores não tinha uma flexibilização sobre isso (D4-PAG2).

De modo geral, a participação dos professores, no processo de graduação, seja de uma forma positiva ou negativa, foi um tema muito marcante entre os participantes e, com certeza, contribuiu para os seus desenvolvimentos pessoais e acadêmicos ao longo do curso. Neste ponto, verifica-se que a motivação por parte dos professores, o respeito em como tratar o discente, o comprometimento com o ensino e a qualidade dos professores encontrados nos trabalhos de Biazus (2004), Lopes (2014) e Martins e Ribeiro (2018) também foram relevantes na concepção dos sujeitos. Logo, fazendo uma análise com os fatores que promoveram a persistência acadêmica dos discentes nesse aspecto, ter convivido com professores que tinham qualidade técnica, que conseguiram ministrar aulas dinâmicas e interessantes e que, mesmo com a cobrança acadêmica, enxergavam o lado pessoal de cada discente, certamente foi um tipo de relação que ajudou no sucesso desses sujeitos.

4.2.2.3 Relação com a IES

O relacionamento entre discentes e a IES foi um tópico que demonstrou ser muito relevante para os participantes. O renome das IES, alto nível e qualidade do ensino, o apoio das coordenações e o reconhecimento ao entrarem no mercado de trabalho foram os pontos de destaque entre as falas. No aspecto do conceito das IES, antes de escolher a IES privada, a D6-PAG2 comentou: “[...] eu sou da Paraíba e eu me casei e vim morar aqui em Fortaleza. Eu transferi para a ‘IES privada’ que é uma das universidades mais bem-conceituadas. Pesquisei bem antes de me transferir e escolhi a ‘IES privada’”. Também comentando do período antes de ingressar no ensino superior, D5-PUG2 afirmou: “[...] as minhas expectativas ao entrar na ‘IES pública’ eram as melhores possíveis, até porque a ‘IES pública’ sempre se destacou no cenário nacional, a ‘IES pública’ sempre foi uma das melhores universidades do Brasil”. No geral, o que se evidenciou nos grupos foi um sentimento de que ambas as IES estudadas, devido as suas histórias e representatividade na região, foram objeto de desejo e causaram, em muitos deles, a sensação de orgulho por ter feito parte e estar concluindo um curso de alto nível acadêmico. Um pouco disso foi expresso por D2-PAG2 e D1-PUG1:

[...] a visão geral que a gente tem é de que é muito gratificante a gente estar dentro de uma universidade [...] na ‘IES privada’ (D5-PAG2).

Muita gente, assim, entra na faculdade, na ‘IES pública’, só porque é na ‘IES pública’, a pessoa tem vontade de entrar aqui (D1-PUG1).

A qualidade do ensino, que também foi um tema muito citado pelos participantes, em geral, foi avaliada como um dos principais diferenciais que as IES têm com relação ao mercado. As colocações de D5-PAG2 e D6-PUG2 resumem bem essa questão:

Eu vejo as outras faculdades que não tem tanta ((ênfase)) bagagem como tem a ‘IES privada’ - porque se você pegar um aluno da ‘IES privada’ e de outras faculdades, você vê a diferença no conteúdo daquele aluno, naquele profissional (D5-PAG2).

[...] o grande diferencial da ‘IES pública’ é isso, é selecionar os melhores alunos, e eu estou cercada de excelentes profissionais, pessoas de muito sucesso [...] (D6-PUG2).

Com relação aos serviços acadêmicos prestados em ambas as IES, os discentes classificaram como sendo instituições organizadas, com regras e processos bem definidos, e tendo qualidade no desenvolvimento do ensino. Seguem alguns relatos:

As políticas de ensino da faculdade, da ‘IES pública’ mesmo, eu acho que são de alta qualidade. Eu não tenho críticas (D1-PUG1).

[...] eu sou muito fã da universidade, gosto muito e inclusive quero um dia ser professor na ‘IES pública’ [...] No geral eu gostei e gosto [...] da instituição como um todo (D1-PUG1).

A instituição é super organizada. A instituição é, assim, não digo rígida, mas, tipo, cri cri. Tudo tem o seu tempo, a sua hora, e se passar [...] Tem uma regra. Isso favorece porque não deixa ali correr frouxo, falando no popular. (D2-PAG1).

A rigidez. Eu não abro mão, enquanto é tipo rígida eu estou lá com eles, porque eles só faltam pegar na sua mão e fazer você estudar. Então essa forma de você cumprir o horário, de entregar os trabalhos naquele prazo e ficar rígido com os professores, eu acho que isso é o diferencial, para mim, positivo (D5-PAG2).

Outro importante ponto discutido foi o apoio que as coordenações davam para solucionar problemas quando os discentes apresentavam dificuldades em cumprir com as regras das IES. Seguem dois relatos por meio dos quais percebe-se que foi necessária a intervenção da coordenação para viabilizar a permanência do discente:

[...] eu trabalhava como plantonista. [...] A minha aula iniciava 6:35 e daí eu sempre chegava na aula 7:40, 7:45, daí eu conversei com a “coordenadora” e sempre conversava com os professores do 1º tempo e aí, graças a Deus, eles sempre me ajudaram, sempre falaram: “se você chegar, se eu ver você aqui dentro, você chegar eu lhe dou sua presença, mas você vai ter que correr atrás do assunto, porque você vai estar perdendo matéria” (D3-PAG2).

[...] quando eu realmente decidi que eu não ia mais continuar e foi quando a “coordenadora” e o “assistente da coordenação” me ajudaram de uma forma que tipo

assim: "não, você vai continuar, sim" aí foi quando eu criei mais um gazinho para poder continuar e estar aqui falando (D2-PUG1).

[...] em relação à coordenação, sempre foi bem acessível em relação a eu precisar de algum documento, alguma coisa, resolver um problema (D5-PUG1).

Quanto ao mercado de trabalho, muitos relataram que conseguiram emprego ao longo do curso e foi revelado que a qualidade do ensino dessas IES influenciou nessas conquistas e atenderam as suas expectativas iniciais de conseguir uma melhor colocação com a graduação. Seguem duas falas que resumem bem esse processo vivenciado por boa parte dos participantes:

[...] eu tinha participado até de uns processos seletivos e tal, em três processos seletivos, os três eu fui aprovado. E a força da faculdade, do nome da faculdade pesou muito [...] E eu passei [...] minha vida mudou bruscamente, apesar de tudo, por isso que eu não desisto da faculdade, da 'IES privada' e tudo, porque eu sei que, apesar dos males, esse negócio de presença, não sei o que, e tem alguns professores um pouquinho, assim, meio cabeça dura. Mas, fora isso, para mim, é perfeito (D4-PAG2).

[...] as expectativas que eu tinha de início, era de adquirir um emprego bacana com o curso de Contabilidade [...] isso se concretizou [...] hoje eu estou num cargo bacana que, apesar de ainda não ter me formado, já me remunera bem, acima da média, digamos assim. Então, de certo modo, atendeu às minhas expectativas, sim, o curso, me proporcionou uma qualidade de vida melhor (D4-PUG1).

Assim como encontrado no estudo de Favero (2014) onde a qualidade e a estrutura oferecida aos discentes pela IES desempenharam uma influência importante na vontade dos discentes em permanecer no curso, os resultados indicaram que ser reconhecido pela qualidade do ensino, prestar serviço de apoio por meio das coordenações de curso e ter um conceito positivo no mercado de trabalho são os pontos mais relevantes para aumentar a persistência acadêmica dos discentes.

4.2.3 Fatores sociológicos

Houve um consenso, entre os participantes dos grupos realizados, de que fatores externos dificultaram ou interferiram, de alguma maneira, nas suas trajetórias até a graduação. Os pontos mais importantes citados foram relacionados ao transporte, à conciliação da vida acadêmica com as demandas pessoais e do trabalho e a saúde mental. Na primeira questão, existiram relatos tanto na IES pública como na IES privada de discentes que se queixaram de dificuldades para conseguirem se deslocar até a sua IES, principalmente quando era necessário utilizar o transporte público. Seguem alguns exemplos:

Em relação ao transporte também quando eu não conseguia ir de carro ou não tinha transporte próprio, acaba ficando ruim porque a faculdade é num local muito, digamos assim [...] Ruim ((ênfase)) de acessar de transportes públicos normais (D6-PAG1).

[...] outra dificuldade também: a questão do deslocamento da minha casa para a instituição, porque não é tão acessível, não tem tantos ônibus, quem não tem meio próprio [...] (D2-PAG1).

[...] um dos fatores de início que mais foi dificultoso para mim foi a distância. Eu comecei a faculdade morando em Horizonte, que fica a 40 km de Fortaleza e eu chegava em casa todo dia meia-noite devido o transporte escolar e isso dificultava para caramba [...] (D4-PUG1).

[...] eu sou de Pacajus, um pouquinho depois de Horizonte. Acho que a minha principal dificuldade foi conciliar a distância. Eu sempre trabalhei em Fortaleza, então eu ia cedinho para Fortaleza, passava duas, duas horas e meia porque eu ia e vinha de ônibus, passava o dia trabalhando e a noite eu tinha que ir para a faculdade, chegava em casa quase meia-noite [...] (D5-PUG1).

A dificuldade com o transporte é um fator que também influenciou na outra questão que foi muito debatida nos encontros, a conciliação dos compromissos acadêmicos com as demandas nas áreas pessoais e profissionais. Muitos foram os relatos de superação para administrar o tempo para o estudo, o deslocamento, as exigências do trabalho e o suporte à família:

A minha maior dificuldade é em relação a tempo, mesmo. Porque a gente que trabalha e que estuda e que é dona de casa e etc, e tem família e tal, a gente sempre tem uma certa dificuldade. Por isso que o meu curso eu faço bem lento [...] Eu prefiro fazer lento [...] do que parar (D2-PAG2).

Em relação às dificuldades, eu acredito que seja mais voltado a conciliar trabalho e conciliar faculdade [...] Eu acho que isso pesou muito porque eu fui crescendo dentro da empresa, passei de aprendiz para estagiário, de estagiário para assistente, de assistente para analista. Então acabou que foi pesando mais responsabilidades no trabalho e aí a faculdade [...] Quanto mais vai passando os semestres mais fica complicado, na minha opinião [...] (D6-PAG1).

O transporte também é algo que dificulta muito para gente. Quem não tem transporte tem que realmente [...] Sai muito tarde da faculdade, tem que encarar, realmente, terminais para chegar em casa [...] Conciliar, também, trabalho com a faculdade. Você tem que tanto dar resultado em um como no outro e isso dificulta. Na minha graduação eu engravidei, então ser mãe também [...] demanda muito da gente e é mais um que a gente tem que conciliar [...] (D6-PAG1).

[...] eu tive que conciliar, durante todo o curso, trabalho e estudo. E, como eu falei anteriormente, eu viajava muito. [...] Inclusive perdi algumas disciplinas por conta disso. Mas, bola para frente. Teve semestre também que eu fiz só duas disciplinas por conta do trabalho, e pesou demais (D5-PUG2).

Ficou evidente que a conciliação das atividades acadêmicas, profissionais e pessoais teve uma relação direta com as reprovações apresentadas por boa parte dos

participantes e com o tempo maior para concluir o curso. Nesse sentido, a colocação de D8-PUG2 – “[...] uma reprovação não é basicamente um desinteresse, tem uma história por trás. Eu acho que a universidade pode muito bem evoluir e andar de mãos dadas com os alunos, não só no campo técnico mas também no campo comportamental” – apresentou um significado a essa questão, em que pesquisadores e gestores educacionais deveriam ter mais atenção às questões psicológicas e sociais vivenciadas por seus discentes. Nesse sentido, foi percebida, nesta pesquisa, a existência de um grave problema social enfrentado nas vidas dos participantes e de outros colegas, a saúde mental. Rotinas desgastantes, estresse por resultados, problemas financeiros e problemas pessoais foram frequentemente expostos pelos participantes. Sobre isso, o sentimento expresso pelo D5-PUG2 resume bem a realidade da grande maioria:

[...] eu observo que a persistência no curso também está diretamente relacionada à saúde mental do estudante de Ciências Contábeis. A saúde mental, infelizmente, ela não é levada em consideração no decorrer do curso. Então a gente vê o relato de colegas e amigos ao longo curso que às vezes não aguenta a pressão, a carga de exercícios, a carga de trabalho, as responsabilidades do curso. [...] isso deveria ser observado durante o curso. (D5-PUG2).

Foi consenso, entre os participantes, de que a saúde mental, em muitos casos, não é algo observado com a devida importância por colegas, professores, IES e nem mesmo pela família. D2-PUG1 demonstra que existe falta de apoio quando argumenta que “Eu sei que não são todos que passam por problemas extra universidade, mas eu acho que a grande maioria no decorrer do curso acontece alguma coisa que você realmente precisa de um apoio maior e você acaba não tendo. Eu senti muita falta disso, realmente”. Casos no ciclo de amizade também confirmaram o mesmo problema, quando D2-PUG2 expressou “[...] do meu círculo de amizade eu conheço uma menina que ela acabou desistindo, eu acredito que talvez seja por ela ser um pouco tímida [...] Com o passar do tempo ela acabou desistindo da faculdade. Ela passou por alguns problemas psicológicos [...]”.

Avaliando os pontos relacionados aos aspectos sociológicos manifestados nos grupos focais, por meio de falas e expressões, analisa-se que a conciliação do tempo, para as atividades acadêmicas, profissionais e pessoais; o meio de transporte; e, principalmente, a saúde mental foram os principais fatores capazes de influenciar a persistência acadêmica dos discentes. Nesses aspectos, os resultados se assemelham com os achados de Biazus (2004), Baggi (2010), Assis (2013), Castro (2013), Lobo (2012) e Lopes (2014) de que as dificuldades externas decorrentes das rotinas sociais têm implicações diretas no desempenho e compromisso dos discentes.

4.2.4 Fatores econômicos

A capacidade financeira, ao longo do curso, foi algo colocado como indispensável para a manutenção nos estudos. Para os discentes da IES privada, esse fator apresentou ser ainda mais intenso do que na IES pública. Isso se deve pelo fato de existir, para esses sujeitos, além das preocupações com os seus custos pessoais, o compromisso para pagar as mensalidades da IES. Foi confirmado, por muitos deles, que o valor da mensalidade era muito representativo frente aos seus ganhos mensais e que houve sacrifício para se manter estudando. Os principais meios de superação para a questão econômica foram: a busca por melhoria de renda, adequação da quantidade de disciplinas ao ganho e o aporte da família. Seguem alguns exemplos de discentes da IES privada:

[...] Aí foi um período que eu tranquei a faculdade por um ano e meio porque ou eu pagava uma coisa ou outra. Deus me ajudou, eu tive um aumento salarial e agora estou conseguindo pagar os dois. Mas, na época, quando eu voltei, porque eu não queria parar de estudar, também, eu sempre fazia poucas cadeiras. (D4-PAG2).

[...] na época eu ganhava salário mínimo, vamos dizer que 50% mas, não, 70% era para pagar a faculdade [...] Então, quando eu comecei a me desenvolver essas coisas na minha vida acadêmica, aí o que aconteceu? Comecei a dar aula particular para o pessoal [...] Então, ajudava nos trabalhos [...] Eu comecei a ter uma renda praticamente de um salário por fora só com reforço (D5-PAG2).

[...] seja pagando mensalidade, seja fazendo impressões, xerox, alimentação, toda partiu do meu avô. Então eu devo tudo isso a ele, porque se não fosse ele, eu não tinha conseguido [...] eu tenho bolsa mas mesmo assim a gente sabe que não é barato, seja uma mensalidade, seja uma xerox [...] A gente sabe que há uma renúncia “ah, eu estou renunciando isso porque eu estou pensando no meu futuro”. (D5-PAG1).

[...] A princípio foi o financeiro. Eu era muito jovem e já trabalhava quando eu ingressei na faculdade e eu mesmo que pagava. Então realmente eu tinha que me esforçar bastante (D4-PAG1).

Os discentes da IES pública, apesar de ter havido menos ocorrências sobre problemas econômicos para se manter nos estudos, também apresentaram alguns casos de superação muito similares aos ocorridos com os discentes da IES privada:

[...] a maior dificuldade que eu enfrentei e ainda enfrento é mais a financeira mesmo. Eu sou do interior e me manter aí em Fortaleza é um pouco caro, um pouco custoso. Enquanto eu não terminar a faculdade e arranjar um emprego na área mesmo é uma dificuldade constante [...] (D1-PUG1).

Em termos financeiros eu creio que todo mundo sabe onde o sapato aperta. Mas eu sou muito grato à família que eu tenho aqui, nós somos uma cooperativa, na filosofia da palavra. Eu creio que todo mundo se ajuda e eu tenho ficado muito tranquilo a esse respeito [...] (D5-PUG2).

Fazer o semestre regular com cinco cadeiras ficava muito pesado para conciliar com os trabalhos. A solução que eu busquei inicialmente foi diminuir a quantidade de cadeiras, focar mais nas cadeiras. Preferi estender mais a minha faculdade mas aproveitar melhor as cadeiras e continuar nos meus empregos porque eu precisava ter a experiência profissional e do dinheiro também (D4-PUG1).

Foi observado que as questões econômicas foram sentidas com mais intensidade e necessidade por discentes da IES privada do que da IES pública, mas que os problemas e soluções encontradas se assemelharam por terem, de alguma maneira, relação com as oportunidades de emprego durante o curso. Nesse sentido, o mercado de trabalho foi um ponto muito discutido entre os participantes em ambas as esferas; a mais, pode-se dizer que houve consenso de que o curso de Ciências Contábeis oferece muitas alternativas aos discentes que buscam emprego. No setor privado, muitas foram as histórias de que a contabilidade abrange várias áreas e que oferece oportunidades para o crescimento profissional. Seguem algumas delas:

[...] o curso de contábeis dá uma oportunidade já de princípio, de você ver o que você está fazendo, o que você está estudando na faculdade, você vê na prática quando você começa a estagiar [...] quando eu consegui ter o meu primeiro cargo de assinar a carteira e eu fiquei “meu Deus do céu, agora” isso me motivou muito (D4-PAG1).

Entrei visando a fazer concurso público assim que terminasse mas durante o ensino, durante a faculdade, isso foi mudando na minha cabeça, dentro da faculdade eu descobri o mercado financeiro, descobri como analisar uma empresa, DFC, DRE, balanço patrimonial, a análise geral das demonstrações contábeis e isso foi mudando, foi acabando tirando da minha cabeça essa parte de fazer concurso [...] você enxerga uma possibilidade de ganhos ilimitados - não é limitado como no serviço público [...] eu achei que eu ia fazer uma coisa e acabei outra (D3-PAG2).

[...] eu tenho um prazer de estar estudando contabilidade. Porque sempre aumenta minha expectativa [...] Eu sempre vejo algo bom no mercado quando eu iniciei o curso de Ciências Contábeis (D5-PAG2).

[...] Eu já o via como um curso promissor e realmente é, porque existe uma série de ramos em que você pode atuar e é um mercado que está sempre absorvendo profissionais, você entra ali como estagiário e vai galgando, vai crescendo e tal. E isso se concretizou, assim, pelo menos para mim (D4-PUG1).

[...] eu sempre gostei desse mundo corporativo, nunca me veio na cabeça concurso público, não sei porque, sempre me veio esse negócio de escritório, essas coisas eu gostava [...] eu acredito que, se os profissionais da Contabilidade souberem se readequar, se transformar para esse novo tempo que a gente está vivendo será uma profissão ainda muito valorizada (D7-PUG2).

Já sobre quem optou por seguir uma carreira pública, não houve nenhum caso, entre os participantes, de alguém que já houvesse sido aprovado em um concurso, mas o entendimento geral é de que o curso prepara muito bem para essa finalidade.

[...] eu pretendo fazer concurso e a contabilidade eu acho que ela tem um leque até, assim, depois do direito, tem mais oportunidades (D6-PAG2).

O que eu senti (no meu caso, né) vai passando, você vai conhecendo realmente o que o curso oferece. Eu me apaixonei pela área da governança, controladoria [...] eu acho que sim, vou conseguir o que eu quero, passar em concurso público, a parte de controladoria, alguma coisa desse tipo, assim, ainda quero, sim. Ainda tenho muita expectativa (D4-PUG2).

[...] meu pai me sugeriu que eu escolhesse Contabilidade [...] E quando meu pai sugeriu realmente foi uma luz que surgiu. Ele sempre me apoiou muito, principalmente porque ele sendo funcionário público ele [...] Pela Contabilidade é muito tranquilo de conseguir fazer concurso. Ele queria que eu seguisse esse caminho, deu essa ideia e encaixou muito bem (D3-PUG2).

Assim como encontrado em pesquisas anteriores (BIAZUS, 2004; BAGGI, 2010; ASSIS, 2013; LOBO, 2012; FONSECA, 2018), avalia-se que os fatores econômicos exerceram grande influência sobre a persistência acadêmica dos discentes, sendo ainda mais evidente para os participantes nos grupos da IES privada. Nesse aspecto, foi identificado que a maioria desses discentes, seja da IES pública ou da privada, conseguiram emprego ao longo do curso e, eventualmente, na falta ou insuficiência de renda, encontraram o aporte financeiro da família, sendo esses os principais motivos que viabilizaram as suas permanências.

4.2.5 Fatores organizacionais

Os fatores organizacionais demonstram como as políticas e programas estão sendo oferecidos pelas IES e como estas são percebidas pelos discentes. Nos grupos focais realizados, houve três assuntos que se destacaram, a saber: metodologia de ensino, a oferta de disciplinas e programas de auxílios. No primeiro aspecto, ocorreram muitos elogios por parte dos discentes em ambas as IES, demonstrando a satisfação da maioria desses sujeitos com a metodologia de ensino e com os resultados alcançados. Seguem alguns relatos:

[...] o ponto positivo é o prezar pelo ensino. Essa questão de ter o padrão 'IES privada' no ensino, que eu vejo como um ponto positivo porque disciplina a gente e faz com que a gente se torne uma pessoa mais organizada, faz com que a gente tenha uma opinião própria, que saia do senso comum (D5-PAG1).

A didática dos professores eu acredito que seja, realmente, uma política da instituição, conforme a instituição acorda com os professores. Porque todos têm ali um padrão [...] Então acho que é um ponto positivo da instituição: a questão do

aprendizado. Porque eles prezam pelo aprendizado, realmente, do profissional (D2-PAG1).

Como todos falaram, né, acho que é uma marca da ‘IES privada’ já. E essa marca da ‘IES privada’ da rigidez, dos prazos, para mim foi um ponto positivo, porque eu entrei muito nova e isso entrou em mim. De ser mais organizada, ter prazo. E isso foi bom para mim, eu gostei, eu gosto desse estilo, porque me faz ser um profissional melhor (D4-PAG1).

Era uma coisa que motivava mas o que motivava mais mesmo era a questão do conteúdo porque eu aprendia aquilo na sala de aula e já conseguia visualizar alguma aplicação prática [...] (D7-PUG1).

Quanto à estrutura, quanto ao nível dos professores, quanto às condições da universidade, a organização da universidade [...] eu acho que nesse ponto a universidade realmente atingiu as expectativas (D3-PUG1).

Apesar de, no aspecto geral, as duas IES estarem bem-avaliadas entre os participantes, foram feitas algumas sugestões para melhoria, como apontou a D3-PAG1 ao avaliar a IES privada como sendo muito inflexível com as eventualidades que ocorrem com os discentes ao afirmar que “[...] eu acho que a ‘IES privada’ é muito rígida: o que eles impõem é daquela forma e pronto. Não tem conversa, não tem exceção. Então, acho que isso se torna, assim, um ponto negativo [...]”. No debate, o D6-PAG1 ainda complementou: “Eu acho que a ‘IES privada’ deveria tentar ouvir mais o que o aluno tem a dizer [...] Enquanto as outras faculdades se colocam no lugar do aluno [...] eu acho que a ‘IES privada’ deveria escutar mais, ser mais empática [...]”. Em resumo, houve uma concordância geral de que as metodologias e políticas da IES privada são importantes para o desenvolvimento acadêmico, mas que as regras deveriam ser melhoradas para contemplar as exceções e contratempos cada vez mais frequentes na vida dos discentes.

Com relação à IES pública, o ponto de melhoria mais exposto pelos discentes foi para a metodologia atual ser mais voltada para as questões acadêmicas do que para a prática. D4-PUG2 resume esse entendimento de boa parte dos participantes ao falar “[...] a ‘IES pública’ prepara muito o aluno para a área acadêmica, é isso que eu sinto [...] prepara para você permanecer o resto da vida na academia [...] A academia prepara mais você para ser acadêmico, você fazer um doutorado, um mestrado, uma especialização, dentro ((ênfase)) da ‘IES pública’ do que para o próprio mercado de trabalho”. Dentro do mesmo diálogo, D3-PUG2 também opinou “[...] se eu fosse querer o ramo privado eu sei que ia ser meio complicado porque eu ia ter realmente que começar da base da base para conseguir fazer alguma coisa porque realmente a faculdade não prepara muito para isso, ela é muito teórica”. Em outras palavras, apesar da satisfação exposta pelo grupo com a qualidade do ensino,

principalmente no aspecto teórico, foi sugerido um maior alinhamento da metodologia aplicada pela IES com o que é exigido no mercado de trabalho.

Quanto às discussões sobre a oferta de disciplinas, na IES privada, D1-PAG1 informou ter sido prejudicada pelo fato de a instituição oferecer disciplinas apenas no turno da noite, quando afirmou: “[...] uma outra dificuldade para mim, que teve, que eu posso te dizer, é que por só ter um turno. Então a gente só tinha uma opção de horário de fazer cadeiras. E aí se as cadeiras se chocavam, você não tinha o que fazer”. Já D3-PAG1, que trabalha no setor pessoal de uma empresa privada, chamou a atenção para que a IES ofertasse algo mais direcionado a sua área de atuação:

[...] E a única desmotivação que eu tive durante o curso foi em relação a minha área, que hoje eu sou do departamento pessoal e eu não vejo que o curso me dá alguma orientação sobre esse setor, é tudo muito superficial e às vezes eu sinto que esse meu setor não é da contabilidade, é de alguma outra coisa, porque eu não vejo muito isso durante o curso [...] (D3-PAG1).

Na IES pública, houve muitos participantes que opinaram sobre a estrutura curricular, fazendo algumas sugestões sobre como a considerariam ideal em suas percepções. Seguem algumas dessas exposições:

[...] O curso em si, sim. Eu só tenho uma observação quanto a grade. Eu acho a grade muito inflada, muita disciplina que a gente [...] Eu acho que poderia ser retirada, por exemplo, algumas disciplinas que não têm muito a ver com a área e que eu acho que não agrega à área de Contabilidade [...] (D2-PUG1).

[...] a grade curricular eu acho que o curso poderia dar um pouco mais de prática dentro da universidade, ampliar as cadeiras de laboratório, algum meio de incluir os alunos de forma mais prática, não só com aquele conteúdo com a explanação dos professores [...] (D3-PUG1).

[...] A grade curricular como um todo eu acho que é boa. Eu faria umas modificações aqui e acolá, que eu já estou nesse curso há muito tempo eu sei de uma ou outra disciplina que poderiam melhorar mas no geral não tenho nada a reclamar disso. (D1-PUG1).

[...] precisava também colocar na grade disciplinas que façam parte do nosso cotidiano e que não fique só uma coisa bonita ali na grade do curso, tipo: Controladoria, falta ser uma disciplina obrigatória, Direito Administrativo que tem uma grande parcela dos alunos que querem fazer concurso e é uma disciplina importante (D8-PUG2).

[...] E acho que caberia uma reformulação na grade, a gente vê disciplinas importantes como optativas [...] coisas que já foram superadas e a gente ainda está batendo na mesma tecla, já poderia ter sido modificado (D6-PUG2).

Os programas de auxílios aos discentes figuraram como o tema, desta pesquisa, que mais demonstrou diferença entre as realidades nas IES estudadas. Ficou explícito que a IES privada, por visar ao lucro e enfrentar a competitividade do mercado, teve uma posição

muito mais tímida para oferecer benefícios do que IES pública, a qual tem como principal objetivo promover a melhoria social. No caso da IES privada, o único benefício informado foi relacionado a um transporte pago pela instituição que buscava discentes em locais com deficiência de transporte público e que, em um dado momento, foi deixado de ser oferecido. D6-PAG1 e D1-PAG1 afirmaram que esse meio de transporte era essencial para muitos discentes e que a sua retirada gerou uma forte evasão na época:

[...] exemplo prático: esse ônibus que a ‘IES privada’ liberava para buscar as pessoas e deixar as pessoas em pontos mais específicos da cidade, ajudava muito ((ênfase)) e a muita gente e mesmo com apelo dos alunos, mesmo com muitas pessoas dizendo que era muito bom para elas, a ‘IES privada’ meio que tampou o ouvido e tirou o ônibus, em determinado momento [...] (D6-PAG1).

[...] Eu acho, assim, eu não tive muita dificuldade no sentido transporte, mas eu sei que na época que foi retirado o ônibus da faculdade realmente teve uma evasão muito ((ênfase)) grande, isso foi visível (D1-PAG1).

Muitos foram os programas de benefícios citados pelos discentes da IES pública e que foram usufruídos por eles ou por alguém conhecido ao longo do curso. O elogio de D4-PUG1 – “[...] eu parabeno a questão dos auxílios, tem muita gente que realmente precisa [...] No geral as políticas afirmativas, tanto inclusivas como de benefício ao estudante, a ‘IES pública’ está de parabéns, tem um trabalho muito bom nisso” – expressa bem o sentimento geral dos participantes com relação à importância dessas políticas para promover a inclusão social.

Os programas de auxílios oferecidos pela IES pública fazem parte da sua política de estímulo à permanência. Muitos deles foram lembrados pelos participantes, mas os que mais se destacaram em suas colocações foram: o restaurante universitário (RU), que oferece almoço com preço subsidiado aos discentes, a bolsa de iniciação acadêmica, que objetiva propiciar aos estudantes condições financeiras para sua permanência e desempenho acadêmico satisfatório; a agência de estágios que agencia a formalização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios junto a instituições, empresas e profissionais liberais conveniados; e o programa de auxílio à moradia, que consiste em oferecer, para discentes com vulnerabilidade socioeconômica, recurso financeiro por meio de parcelas mensais e ajuda de custo diária para alimentação. Seguem alguns relatos:

[...] eu tenho muito a dizer sobre o auxílio moradia, um ótimo projeto para ajudar os alunos que moram no interior, eu participei por bastante tempo [...] A Bolsa de Iniciação Acadêmica [...] ajudam bastante para o curso, alguns tem mais sorte mas para quem nunca trabalhou nem nunca teve emprego é uma ótima experiência, até para procurar um estágio depois (D1-PUG1).

[...] Não usufruí das bolsas, como eu trabalhava. Mas vou falar mais dos serviços que eu utilizei: o RU, não tenho o que falar, a central de estágio eu precisei muito ((ênfase)) e sempre consegui assinaturas com rapidez, no WhatsApp eles me respondiam (D5-PUG1).

[...] Quanto aos serviços também não tenho o que reclamar do RU, sempre usei muito, muito bom. Tem realmente muitos auxílios para o pessoal que precisa, gente de baixa renda, que mora em interior e não tem moradia por aqui, tem a residência universitária e tudo mais. (D5-PUG1).

[...] Em relação ao estágio, inclusive tem até um grupo no *Facebook* do centro de estágios que eles costumam divulgar vagas de estágio, bem interessante, eles são bem acessíveis em relação a isso (D2-PUG2).

[...] usufruí de programas de assistência estudantil, como o RU, que cumpre um papel importantíssimo, amigos meus que se não fosse o RU não conseguiriam seguir no curso [...] o RU foi muito importante para que eu pudesse estar esse tempo a mais na universidade (D5-PUG2).

Ficou claro que as políticas e programas desenvolvidos nas IES, assim como os demais fatores estudados, tiveram forte influência na persistência acadêmica desses discentes. Avalia-se que o alinhamento dos discentes com a metodologia de ensino e as políticas da IES e, no caso da IES pública, os programas de auxílios foram os principais motivos nos aspectos organizacionais para a permanência desses discentes. Nesse sentido, pontos citados nos estudos de Biazus (2004), Castro (2013) e Lobo (2012) como a necessidade de adequar os conteúdos das disciplinas para as exigências do mercado de trabalho e oferecer um sistema de avaliação adequado reforçam que as IES devem ter regras claras e bem divulgadas, oferecer programas de apoio psicológico, econômico e acadêmico e sempre se empenhar em promover aperfeiçoamentos nos processos para proporcionar melhores condições aos seus discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar os fatores da persistência acadêmica na perspectiva dos discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis, explorando as diferenças entre as esferas governamental e particular, fazendo uma análise qualitativa dos sujeitos em uma IES pública e outra privada. Para alcançar o objetivo, foram analisados modelos, teorias e pesquisas que contribuíram para o entendimento do fenômeno da persistência acadêmica no ensino superior, aplicando o conhecimento científico em ferramentas, como questionário e análise documental, utilizados para selecionar e contextualizar o perfil dos sujeitos; e a realização de grupos focais, como o principal instrumento de coleta de dados.

Para dar resposta ao problema da pesquisa e atender aos objetivos específicos, os fatores da persistência acadêmica foram estruturados e classificados com base nos estudos de Himmel (2002) e Gomes (2015), utilizando subdivisões encontradas nos modelos de explicação sociológica, de Spady (1970) e de Tinto (1975). Neste estudo, a influência familiar, as experiências escolares e os atributos individuais foram utilizados para expor as características dos fatores psicológicos e a relação com os colegas, a relação com os professores e a relação com a IES para apresentar as particularidades dos fatores relacionais. Já os demais fatores sociológicos, econômicos e organizacionais foram explorados no sentido de identificar causas para a persistência acadêmica de origem interna ou externa à IES. Essa estrutura foi aplicada para a elaboração das questões norteadoras e viabilizou a condução dos grupos focais para coletar dados conectados com a base teórica explorada.

Para atender ao primeiro objetivo específico que foi investigar as características e qualidades individuais que contribuíram para a persistência acadêmica dos discentes, os resultados confirmaram que os sujeitos possuíam características individuais que os favoreceram para as suas permanências até o final do curso, o que corrobora, nesse aspecto, a teoria (SPADY, 1970; TINTO, 1975; HIMMEL, 2002; GÓMES, 2015). Para os participantes em ambas as IES, pública ou privada, observa-se que os fatores psicológicos que promoveram a persistência acadêmica, predominante nos sujeitos, foram:

- Busca para a melhoria da condição social (influência familiar e atributos individuais);
- Inspiração no grupo familiar (Influência familiar e atributos individuais);

- Suporte e apoio familiar (Influência familiar);
- Senso de responsabilidade acadêmica (experiências escolares e atributos individuais);
- Nível de conhecimento no ensino médio (experiências escolares);
- Comprometimento em se graduar (influência familiar, experiências escolares e atributos individuais);
- Resiliência (atributos individuais).

Verifica-se, neste estudo, que os aspectos psicológicos para os sujeitos representaram ser o alicerce para a persistência acadêmica, a força necessária para enfrentar os desafios e o motivo pelo qual, mesmo existindo momentos de fraqueza e decepção, os discentes não desistiram. Os fatores acima foram percebidos nos mais diversos níveis e quando havia deficiência em algum deles, o outro se sobressaía. Fazendo um paralelo dos fatores psicológicos com os tipos de manifestações de engajamento de Trowler (2010), os discentes estudados aparentaram ter engajamento positivo em todos os aspectos (afetivo, cognitivo e comportamental).

No geral, pode-se afirmar que a influência familiar, as experiências acadêmicas anteriores ao ensino superior e o modo como encaram os problemas apresentaram, entre os participantes, mais pontos positivos do que negativos, sendo estes determinantes para o perfil persistente desses discentes. Logo, o pressuposto de que o apoio familiar, as boas experiências no ensino médio e a necessidade de obter o diploma como uma realização pessoal e profissional seriam os principais elementos para aumentar a flexibilidade dos discentes para lidar com as mudanças no nível superior foi confirmada.

O segundo objetivo específico que foi explorar como e quais as relações desenvolvidas pelos discentes com professores, colegas e IES foram importantes para a persistência acadêmica foi atendido, no estudo, por meio do levantamento dos fatores relacionais desta pesquisa. Foram eles:

- Compartilhamento das atividades acadêmicas (relação com colegas);
- Apoio emocional (relação com colegas, relação com professores e relação com IES);
- Qualidade técnica dos professores (relação com professores e relação com IES);

- Aulas dinâmicas e didáticas (relação com professores);
- Reconhecimento da qualidade no ensino (relação com IES);
- Conceito positivo no mercado de trabalho (relação com IES).

Esses resultados confirmam o pressuposto da pesquisa de que as relações desenvolvidas pelos sujeitos foram sustentadas em aspectos mais positivos do que negativos, demonstrando que os relacionamentos construídos com colegas, professores e IES, ao longo do curso, foram capazes de exercer forte influência na persistência acadêmica desses discentes. Logo, tanto na esfera pública como na privada, foram relatadas mais ocorrências de relações de apoio e satisfação do que de descontentamentos e frustrações, produzindo um balanço favorável para o sucesso desses discentes até o final curso. Esses achados confirmam a explicação do modelo de Tinto (1975) para as relações sociais e acadêmicas criadas no ambiente da IES que, quando manifestadas de forma favorável, provocam um sentimento de integração com a instituição e aumentam o comprometimento dos discentes para se graduar.

Com relação aos colegas, os participantes relataram que o convívio com pessoas que se envolveram nas atividades acadêmicas e que tiveram empatia para ajudar a enfrentar os desafios em conjunto facilitaram o aprendizado e diminuíram o estresse emocional com as cobranças. Já as principais características dos professores, percebidas pelos participantes como estímulo para prosseguir até o final do curso, foram relacionadas à capacidade técnica, ao engajamento em ministrar aulas dinâmicas e didáticas e à flexibilidade em apoiar discentes nas dificuldades. Por fim, as relações com a IES mais citadas como positivas para a persistência acadêmica foram relativas à qualidade nos processos de ensino, o conceito no mercado de trabalho e o apoio das coordenações de curso e secretarias. Nesse ponto, os resultados da pesquisa corroboram a Teoria do Envolvimento, de Astin (1984), pois, quando os relacionamentos desenvolvidos em uma IES estão voltados para a qualidade e a produtividade no tempo gasto pelos discentes, mais são difundidos o aprendizado e a satisfação entre todos os envolvidos.

Explorar os fatores externos que afetaram a persistência acadêmica dos sujeitos também foi um objetivo específico desta pesquisa e foi atendido pelo levantamento dos fatores sociológicos e econômicos. Nesse ponto, muitos dos obstáculos socioeconômicos citados pelos participantes também foram observados como causas para a desistência de discentes nos estudos sobre a evasão do ensino superior no Brasil (BIAZUS, 2004; SILVA FILHO, 2007; LOBO, 2012; ASSIS, 2013; CASTRO, 2013; LOPES, 2014; FAVERO, 2014;

OLIVEIRA, 2017; FONSECA, 2018) mas que, ao contrário dos resultados encontrados nessa linha de pesquisa, foram relatadas histórias de superação e perseverança no objetivo de se graduar. Seguem, abaixo, os principais fatores que contribuíram para a persistência acadêmica dos discentes no enfrentamento das mazelas socioeconômicas.

- Apoio na conciliação do tempo (atividades acadêmicas, profissionais e pessoais);
- Acesso ao transporte;
- Emprego e renda;
- Aporte financeiro da família;
- Saúde mental.

A conciliação do tempo com as outras demandas no dia a dia dos participantes foi uma das dificuldades mais expostas nos debates dos grupos focais; e, para superar esses eventos, os sujeitos recorreram principalmente ao apoio do grupo familiar e à compreensão de coordenadores e professores na IES. O acesso ao transporte também foi um fator importante, pois os discentes que tinham facilidade em ter um veículo particular ou ter condição de morar ou trabalhar perto das IES apresentavam mais facilidade para persistir nos estudos. Já os demais que não eram favorecidos em relação a essa condição tiveram que superar ainda mais questões relacionadas a rotinas extenuantes.

Os fatores econômicos identificados, nesta pesquisa, apesar de se apresentarem mais acentuados na realidade dos discentes da IES particular em virtude do compromisso de ter que honrar com o pagamento das mensalidades, foram percebidos também nos sujeitos da IES pública no sentido de haver a necessidade de obter uma renda para se sustentar e arcar com as suas despesas mensais. Na percepção dos participantes, estudar no curso de Ciências Contábeis, em uma IES de renome no mercado, favoreceu o fato da maioria ter conseguido estágio ou emprego ao longo da graduação. Essa realidade possibilitou que a maioria tivesse condição econômica para se manter estudando e, na falta ou escassez dos recursos, as principais alternativas encontradas foram o aporte financeiro da família e ou a prorrogação do tempo para se graduar, fazendo menos disciplinas ou deixando de cursar algum semestre.

As realidades narradas pelos participantes dos quatro grupos focais realizados tiveram em comum o enfrentamento diário para atender as mais variadas cobranças nos aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos em um cenário onde as mazelas socioeconômicas, como a mobilidade urbana, o desemprego e a falta de tempo são frequentes

e dificultam ainda mais a realização das tarefas. Nesse cotidiano vivido pelos sujeitos, o estresse e a fadiga foram elementos que apareceram com regularidade nos discursos e apontaram para um grave problema social que foi percebido como capaz de interferir em todos os aspectos da vida, a saúde mental. Muitos desses participantes relataram que conheceram colegas que desistiram do curso por esse aspecto e que esse foi um dos principais fatores para se pensar em desistir em alguns momentos. Cumpre destacar que não faz parte dos objetivos desta pesquisa se aprofundar nessa questão, mas ficou evidente que existe a necessidade de novos estudos avaliarem a saúde mental dos discentes ao longo do ensino superior.

No geral, o pressuposto de que o emprego e o apoio para a conciliação da vida pessoal, profissional e acadêmica seriam os principais fatores socioeconômicos para promover a persistência acadêmica foi confirmado em parte, pois o acesso ao transporte, o aporte financeiro da família e, principalmente, a saúde mental também tiveram graus similares de contribuição no processo.

O quarto objetivo específico foi analisar quais programas e políticas organizacionais contribuíram para manter a persistência acadêmica dos discentes. Sobre ele, foi observado que os resultados convergem para as boas práticas educacionais sugeridas por Tinto (2001), Chickering e Gamson (1987) e pela ferramenta americana *National Survey of Student Engagement* (NSSE), em que os programas e políticas nas IES devem ter o propósito de promover o aprendizado, aumentar o envolvimento, dar apoio àqueles que precisam ter regras claras, todos esses pontos buscando atender às expectativas dos discentes. Logo, os fatores organizacionais encontrados foram:

- Alinhamento com as regras e políticas da IES;
- Oferta de disciplinas;
- Programas de apoio psicológico e acadêmico;
- Programas de auxílios.

Houve consenso entre os participantes de que as duas IES estudadas ofereciam regras claras, bem divulgadas e que ambas as instituições, apesar do perfil classificado como rígido por alguns discentes, gozavam de muita organização e processos qualificados para a promoção do ensino. Claramente se observou que os discentes, apesar de algumas sugestões de melhorias em alguns pontos, conheciam bem as normas e políticas nas IES e,

principalmente, estavam alinhados e de acordo com os benefícios que elas trazem para a disciplina e o aprendizado.

Com relação à oferta de disciplinas, os discentes expressaram que poderia haver melhorias na grade curricular, principalmente para incluir disciplinas mais voltadas para o mercado de trabalho e deixar algumas com perfil mais teórico como optativas. Outro ponto foi direcionado à IES privada que, por disponibilizar apenas o turno da noite, houve alguns casos que os discentes necessitavam recuperar algumas disciplinas e se queixaram de não ter mais opções de horários. Ou seja, foi identificado, neste estudo, que uma boa gestão da oferta de disciplinas, com mais disponibilidade de horários e alinhada às necessidades dos discentes e do mercado de trabalho, estimula o aprendizado e promove a persistência acadêmica.

Em todo este trabalho, assim como verificado na literatura, ficou claro que o apoio psicológico e acadêmico é indispensável para o progresso educacional dos discentes e que as IES devem ter programas que incentivem e orientem coordenadores, professores e funcionários para essas questões. Na perspectiva dos sujeitos deste estudo, os programas aplicados nas duas IES estão muito direcionados para a qualidade do ensino, atendendo as suas expectativas nesse ponto, porém, com relação ao apoio emocional, deixaram a desejar. Apesar de haver departamentos para atendimento psicológico, como o Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP) na IES privada e o Plantão Psicológico na IES pública, nada foi comentado sobre o uso desses serviços entre os participantes, o que demonstra ser uma questão a ser avaliada pelas IES. Apesar do aspecto verificado para que haja uma maior interação dos discentes com os programas de apoio psicológicos oferecidos pelas IES estudadas, esta pesquisa corrobora a teoria de que os programas de apoio ajudam os discentes a superar as dificuldades e promovem persistência acadêmica.

Outro fator relevante na concepção dos sujeitos refere-se aos programas de auxílios oferecidos ou não pelas IES desta pesquisa. Houve um entendimento comum de que essas ações são importantes para as questões econômicas e para a inclusão social, mas foram verificadas diferenças nas políticas aplicadas nas esferas privada e pública. Na IES privada, que necessita competir em um mercado competitivo onde cada custo pode afetar o valor da sua mensalidade, ficou claro que o entendimento, nos grupos realizados com seus discentes, era de que pouco se investiu nessa questão ao longo do curso, o que dificultou a permanência de alguns deles ou, até mesmo, provocou a evasão de outros colegas. Fica aqui mais uma sugestão para futuras pesquisas para avaliar o custo e o benefício dos programas de auxílio em uma IES privada, já que aqui os resultados evidenciam a necessidade dessas políticas para a permanência de muitos desses discentes.

Na outra esfera, onde o desenvolvimento social faz parte dos objetivos dessas instituições, foram citados, pelos discentes da IES pública, diversos programas que os beneficiaram ao longo do curso e que, muitas vezes, foram determinantes para a motivação pessoal ou para a viabilidade econômica para permanecer estudando. Ficou claro que os programas de auxílio da IES pública aumentaram o grau de persistência dos sujeitos e tiveram papel importante para boa parte deles conseguir superar dificuldades e chegar até o final do curso. Logo, o pressuposto de que os programas e as políticas das IES seriam percebidos como fundamentais para o sucesso na graduação foi confirmado, destacando que o sentimento de pertencimento dos discentes com a IES é o fator mais importante a ser explorado nessa questão.

Por fim, o último objetivo específico da pesquisa foi investigar as diferenças entre os fatores da persistência acadêmica dos discentes em função da IES. Sobre isso, chegou-se à avaliação de que houve poucos pontos de diferença nos fatores, prevalecendo mais aspectos de semelhança. Os resultados demonstraram que os fatores psicológicos que determinaram a persistência acadêmica se manifestaram de forma similar entre os discentes, seja na IES pública ou privada. No geral, observa-se que os sujeitos construíram uma boa base no ensino médio, tinham alguém ou algo para se inspirar e possuíam características que os ajudaram a suportar as decepções e a se adaptarem às mudanças. Os fatores relacionais também foram percebidos e pontuados da mesma forma e grau de importância pelos participantes nas duas IES, indicando que o apoio, a compreensão e a empatia, além da qualidade técnica, também devem prevalecer em qualquer ambiente acadêmico.

Com relação aos fatores sociológicos, tanto na IES pública como na IES privada, os principais pontos de superação foram convergentes e a maioria dos casos tiveram relação com a conciliação do tempo, com o meio de transporte e com o modo de manter a saúde mental. Os fatores econômicos também foram comuns às duas realidades, mas com a diferença de intensidade do estresse financeiro vivenciado pelos discentes da IES privada que, devido à cobrança das mensalidades, no geral, relataram ter tido mais sacrifício para honrar com as suas despesas mensais do que os discentes da IES pública.

Quanto aos fatores organizacionais, as duas IES se assemelharam na percepção positiva dos discentes com relação às questões acadêmicas, como a organização nos processos, a clareza nas regras e a rigidez na disciplina; bem como com relação aos pontos para melhoria, como flexibilizar algumas regras para a realidade dos discentes e aprimorar os atuais programas de apoio psicológico para que sejam mais ativos dentro do *campus*. Apesar das semelhanças com qualidade dos serviços prestados para as atividades acadêmicas, ficou

evidente, neste estudo, a diferença de investimento aplicado pela IES pública nos programas de auxílio em relação à IES privada. Nesse quesito, houve diversos relatos dos discentes da IES pública que foram beneficiados com programas, como o restaurante universitário (RU), a agência de estágios e o programa de auxílio moradia, os quais foram fundamentais para que eles e outros colegas continuassem estudando, enquanto na IES privada foi compartilhado apenas um programa relacionado ao transporte financiado pela IES, mas que não se perpetuou por muito tempo.

Este trabalho limitou-se em estudar os fatores da persistência acadêmica dos discentes que cursam o final do curso de Ciências Contábeis em uma IES pública e outra privada, localizadas no estado do Ceará e, por considerar a inviabilidade de explorar uma amostra no contexto nacional, se restringe a não generalizar os seus dados. Por outro lado, julga-se que os achados colaboram para o progresso científico da explicação do fenômeno. Para pesquisas futuras, a título de comparações, aconselha-se explorar o curso de Ciências Contábeis em outras IES no Brasil ou aplicar essa metodologia em outros cursos. Outras oportunidades identificadas nesta pesquisa seriam avaliar a saúde mental dos discentes e as suas implicações na persistência acadêmica ou analisar o custo-benefício dos programas de auxílio nas IES privadas com relação ao aumento do grau da persistência acadêmica dos discentes. Em todos os casos, verifica-se uma carência de pesquisas relacionadas à persistência acadêmica no Brasil; sendo assim, aperfeiçoar o entendimento desse fenômeno certamente irá contribuir para o avanço no desenvolvimento do sistema superior nacional.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Cristiano Ferreira de. **Estudo dos fatores que influenciam a evasão dos alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior privada**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Mestrado Profissional em Administração, Faculdade Pedro Leopoldo, Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013.
- ASSIS, Lucas. **Perfil de evasão no ensino superior brasileiro: uma abordagem de mineração de dados**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017.
- ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA, v. 25, p. 297–308, 1984.
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- BARBOSA NETO, João Estevão. **Comprometimento dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis**. 2016. 139 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAN, J. P. Student attrition, interactions, and confidence: interaction effects in a path model, Part II. Ten variable models. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Los Angeles, abr. 1981.
- BIAZUS, 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. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87138/206162.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: Sesu/Mec - Andifes - Abruem, 1996a. 35 p.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2018**: Divulgação dos principais resultados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CANZIANI, Isabela Faraco Siqueira. **Evasão dos cursos de pós-graduação lato sensu (2010-2014) da Universidade do Sul de Santa Catarina/Unisul – campus Sul, Tubarão / SC**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2015.

CASTRO, Luciana Paula Vieira de. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* Cascavel. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

CHICKERING, Arthur; GAMSON, Zelda. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, USA, v. 39, n. 7, p. 3–7, 1987.

CHIESA, Bernardete. **A estratégia de marketing educacional**: um estudo de caso da faculdade Murialdo. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo e quantitativo. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, J. V. A.; LUCA, M. M. M.; LIMA, G. A. S. F.; CORNACCHIONE JR., E. B.; OTT, E. Quem está ficando para trás? Uma década de evasão nos cursos brasileiros de graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 124-142, 2015.

DEGÁSPERI, Allan. **Estilo de aprendizagem e perfil do aluno**: Avaliação do engajamento do aluno com o uso de jogo empresarial. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário FEI, São Paulo, 2017.

FAVERO, Jeferson. **Análise discriminante dos níveis de evasão de uma instituição de ensino superior – IES**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, BLUMENAU – SC, 2014.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85-95, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2019.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth; SILVA, Dirceu da. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. **Aval. psicol.** [s. l.], 2013, v.12, n.1, p. 81-89.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, Jone Peterson Sousa da. **Modelo preditivo de evasão no ensino superior**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza - CE, 2018.

FREITAS, Katia Siqueira. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos revista científica**, São Paulo, 2009, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 115-129, 2012.

GERHARDT, G. J.; FEIL, A. A. Análise dos riscos com elevado nível de severidade em instituição de ensino superior. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 32-53, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GÓMEZ, Diana Angelina Arias. **Persistencia Académica en estudiantes del ciclo de iniciación Universitaria De La Universidad Simón Bolívar-Sede Del Litoral**. Orientador: Emilse Aponte de Durán. 2015. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela, 2015.

GÓMEZ, Diana Arias; APONTE, Emilse Duran. Persistencia académica en un programa de nivelación universitario venezolano: caso Universidad Simón Bolívar. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima, v. 11, n. 2, p. 289-307, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222325162017000200018&lng=es&nrm=isso. Acesso em: 10 abr. 2020.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HIMMEL, Erika. Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. **Calidad en la Educación**, [s. l.], ano 2002, v. 17, p. 91-108, 2002.

HOFFMANN, Ivan Londero; NUNES, Raul Ceretta; MULLER, Felipe Martins. As informações do censo da educação superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 2852, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2019000200209&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2019.

KUH, George. Rethinking research in student affairs. **Puzzles and pieces in Wonderland**. The promise and practice of student affairs research. Washington: National Association of Student Personnel Administrators, 1991. p. 55-79. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360598.pdf#page=68>. Acesso em: 20 dez. 2019.

KUH, George. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA, v. 50, n. 6, p. 683–706, 2009.

LANGLEY, Ann. Strategies for theorizing from process data. **Academy of Management Review**. [s. l.], v. 24. n. 4, 691-710, 1999.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**. Brasília, set./dez. 2012.

LOPES, João Cleber. **Evasão nos cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior da região sul do Brasil**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo - RS, 2014.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102_86502002000900001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2019.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista GUAL**, [s. l.], v. 11, n.2, p. 249-273, 2018.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 8-25, mar 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

MASSAINI, S. A.; OLIVEIRA, V. R. F.; OLIVA, F. L. Identificação de riscos corporativos no ambiente de valor de instituições de ensino superior privadas (IES). **Revista Administração em Diálogo**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 89-111, 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, T. **Variáveis que concorrem para a evasão em uma instituição de ensino superior privada em Manaus**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2017.

PACE, C. R. **Measuring the quality of college student experiences**. Center for the Study of Evaluation University of California Los Angeles: Los Angeles, 1984.

PASCARELLA, Ernest; TERENCEZINI, Patrick. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PAVONI, Valter. **Um estudo sobre sistema de informações gerenciais como apoio à gestão educacional de cursos de graduação**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre, 2018.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. **Learning in the field: an introduction to qualitative research**. 2. ed. London: Sage Publications, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=luFJQwpCoBgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772017000200385&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

SARAIVA, A. M. A.; OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Taxa de matrícula bruta. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, I. J. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; PEREIRA, J. M. Estratégias das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. **Revista Universo Contábil**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 61-81, 2018a.

SILVA, J. O. M. da.; PEREIRA Jr., G. A.; COELHO, I. C. M. M.; PICHASKI, G. L.; ZAGONEL, I. P. S. Engajamento entre estudantes do ensino superior nas Ciências da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 15–25, 2018b.

SILVA, Renato. **Sustentabilidade financeira das instituições de ensino superior privadas: um modelo de gestão estratégica com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação do Centro) – Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 132, p.641-659, set./dez. 2007.

SIPASE, 4., 2018, Porto Alegre - RS. **Anais [...]**. Porto Alegre - RS: PUCRS, 2018. 9 p. Tema: A construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação.

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

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **The Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 59, n. 4, p.438-455, 1988.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence. **The Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 68, n. 6, p. 599- 623, nov/dec. 1997.

TINTO, V. Rethinking the first year of college. Higher Education Monograph Series. **Syracuse**, NY: Syracuse University, 2001.

TINTO, V. Enhancing student persistence: connecting the dots. **Wisconsin**: The University of Wisconsin, 2002.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

TROWLER, Vicki. **Student engagement literature review**. 2010. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte *et al.* Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na educação superior. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 41, n. 2, p. 262-269, ago. 2018.

WOHNRATH, Erik Pereira. **A utilização do Balanced Scorecard no controle dos indicadores de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

XAVIER, Aline da Rocha. **Análise de custos como ferramenta de gestão estratégica da educação superior: um estudo dos conceitos do ponto de equilíbrio e margem de contribuição e sua aplicabilidade em IES privada**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

XAVIER, Izabel Cristina Silva. **A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOSHIOKA, Akie. **Proposição de um conjunto de práticas de gestão do conhecimento para as coordenações de cursos de graduação**. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: O outro lado da evasão no ensino superior: a persistência dos discentes no caminho para a graduação.

Pesquisador Responsável: Leandro Sarubbi de Carvalho Rocha (Mestrando).

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Carvalho de Alencar.

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “O outro lado da evasão no ensino superior: a persistência dos discentes no caminho para a graduação”, que será apresentada ao Mestrado Profissional em Administração e Controladoria do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Estudos dessa natureza são importantes para avaliar a persistência acadêmica no ensino superior, visando à criação de estratégias pedagógicas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem que sejam capazes de aumentar o comprometimento dos discentes em concluir a sua graduação.

A coleta de dados será realizada por meio de consultas aos históricos acadêmicos na instituição (notas, frequência e dados cadastrais), da aplicação do questionário *A persistência acadêmica no ensino superior* (Fase 1) e da realização de grupos focais via *google meet* (Fase 2). Todos esses instrumentos irão explorar questões que respondam o objetivo propostos pela pesquisa, que é:

- **Identificar os fatores da persistência acadêmica na perspectiva dos alunos que cursam o final do curso de Ciências Contábeis.**

Esclarecemos ainda que:

- Para garantir que a sua participação na pesquisa NÃO irá lhe acarretar riscos, as suas informações ficarão em sigilo e o seu anonimato será preservado;

- Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número;
- As conduções dos grupos focais serão gravadas com o objetivo exclusivo de transcrever os dados da pesquisa. Esse termo NÃO autoriza o uso das imagens para nenhum outro fim;
- Você poderá ter todas as informações que desejar a respeito do estudo, não participar da pesquisa ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízos;
- Com a sua participação, você contribuirá para o avanço da pesquisa nessa área do conhecimento.

As informações coletadas durante a pesquisa serão publicadas em revistas científicas, mas os nomes dos participantes serão omitidos pelos pesquisadores. Você poderá esclarecer qualquer dúvida sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com o pesquisador: Leandro Sarubbi de Carvalho Rocha, telefone (85) 98825-7451, e-mail: leandrocrocha@gmail.com.

Enfatizamos que sua participação será de extrema importância, pois a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem da sua instituição.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário,
do projeto de pesquisa acima descrito.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) voluntário(a)

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO: A PERSISTÊNCIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR****SEÇÃO 1: DADOS GERAIS**

As questões a seguir buscam conhecer um pouco sobre você e o seu curso de Graduação na Universidade.

1 Qual o seu sexo?

Masculino

Feminino

2 Qual a sua idade?

3 Você está matriculado em qual IES / Curso / Turno?

IES pública – Ciências Contábeis - Diurno

IES pública – Ciências Contábeis - Noturno

IES privada – Ciências Contábeis - Diurno

IES privada – Ciências Contábeis - Noturno

4 Qual o ano e semestre que ingressou no curso (Preencher “ano.semestre”)?

5 Qual a sua previsão para conclusão do curso (Preencher “ano.semestre”)?

6 Você atualmente trabalha?

Sim, trabalho na minha área.

Sim, porém não trabalho na minha área.

Não estou trabalhando.

7 Houve reprovação em uma ou mais disciplinas? Qual motivo?

Sim, reprovei por nota.

Sim, reprovei por não atingir a frequência mínima.

Sim, tive reprovações por nota e por não atingir a frequência mínima.

Não tive reprovações.

8 Você tem interesse em participar da segunda fase da pesquisa e obter horas complementares?

Descrição: A participação na segunda fase da pesquisa consistirá em um ou mais encontros virtuais de discussão via *Google Meet* e será computada como atividades complementares, conforme as regras de cada curso de graduação. As reuniões serão gravadas para fins de transcrição e análise de conteúdo.

Sim, eu tenho interesse.

Não tenho interesse.

9 Você autoriza a coordenação a fornecer dados pessoais e acadêmicos de interesse da pesquisa (por exemplo: média, número de reprovações, escola em que cursou o segundo grau)?

Descrição: Os dados serão analisados sempre de forma agrupada, e não haverá divulgação de dados pessoais.

Sim, eu autorizo.

Não autorizo.

SEÇÃO 2: ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Study & Well-being Survey (UWES-S) ©

Questionário do Bem-estar e Trabalho para Estudantes

Trad.: Paulo C. Porto-Martins & Ana Maria T. Benevides-Pereira (GEPEB) - 2008

As perguntas a seguir referem-se aos sentimentos em relação as suas atividades como estudante. Por favor, leia atentamente cada um dos itens e responda como experimentou o que é relatado em relação ao seu dia a dia como aluno. Indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor seus sentimentos, conforme a descrição abaixo.

Nunca	Quase nunca	As vezes	Regularmente	Frequentemente	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
Neenhuma vez	Algumas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

1 Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia.

2 Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito.

3 O tempo voa quando estou estudando.

4 Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas.

5 Estou entusiasmado com meus estudos.

6 Quando estou estudando, esqueço tudo ao meu redor.

- 7 Meu estudo me inspira.
- 8 Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para aula.
- 9 Sinto-me feliz quando estudo intensamente.
- 10 Tenho orgulho dos meus estudos.
- 11 Estou imerso (compenetrado) em meus estudos.
- 12 Eu consigo continuar estudando por períodos longos de tempo.
- 13 Para mim, meus estudos são desafiadores.
- 14 Eu me entrego (envolvo) quando estou estudando.
- 15 Eu sou mentalmente resiliente (versátil) com relação aos meus estudos.
- 16 É difícil desligar-me dos meus estudos.
- 17 Em relação aos meus estudos, sempre persevere (persisto), mesmo quando as coisas não dão certo.

APÊNDICE C

QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL

- 1 Qual a importância do seu grupo familiar no seu processo de graduação? Alguém te inspirou?
- 2 Como os conhecimentos adquiridos no ensino médio o ajudaram ou dificultaram na sua adaptação no ensino superior?
- 3 Quais eram as suas expectativas ao ingressar no curso e agora? Houve mudança?
- 4 O que te motivou e o que te desmotivou com relação aos professores, colegas ou demais prestadores de serviço na IES?
- 5 Quais foram as principais dificuldades encontradas, dentro e fora da IES, para se manter no curso e como as superou?
- 6 Conheceu alguém que desistiu? Na sua opinião, por quê?
- 7 Qual a sua avaliação sobre as políticas e programas de ensino da sua IES para o seu processo de aprendizagem? Cite alguns exemplos positivos e negativos.