**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO

**MAIS DO QUE CONCLUIR, TRIUNFAR: ANÁLISE DA RESILIÊNCIA NA
TRAJETÓRIA DE GRADUANDOS EM CONTABILIDADE**

**São Paulo
2020**

Prof. Dr. Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Valmor Slomski
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Lucas Ayres Barreira de Campos Barros
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO

**MAIS DO QUE CONCLUIR, TRIUNFAR: ANÁLISE DA RESILIÊNCIA NA
TRAJETÓRIA DE GRADUANDOS EM CONTABILIDADE**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Luís Eduardo Afonso.

Versão Original

**São Paulo
2020**

Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Durso, Samuel de Oliveira .

Mais do que concluir, triunfar: análise da resiliência na trajetória de graduandos em contabilidade / Samuel de Oliveira Durso. - São Paulo, 2020.

373 p.

Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2020.

Orientador: Luís Eduardo Afonso.

1. Educação. 2. Contabilidade. 3. Ensino superior. 4. Resiliência (psicologia). 5. Pesquisa qualitativa. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível realizar uma pesquisa sobre resiliência sem reconhecer a importância do suporte das pessoas que me cercam para a finalização deste estudo. Como sempre, em primeiro lugar, estão meus pais, Eugênio e Débora. Agradeço todos os dias pela família maravilhosa que tenho. Cresci ouvindo os conselhos enérgicos do meu pai de que o maior bem que ele poderia deixar para mim era o estudo. Só quem não teve a oportunidade de estudar sabe como o mundo pode se tornar mais cruel quando não se tem (muita) instrução. Eu, que tive a chance de frequentar a sala de aula ao longo de tantos anos, apenas consigo imaginar. Obrigado, pai e mãe por me proporcionar as melhores oportunidades que vocês puderam. Eu sei que não foi nada fácil para vocês, mas tenham a certeza de que eu sempre dei o meu melhor para fazer valer cada gota de suor que precisou escorrer dos seus rostos. O filho de comerciantes de uma cidade do interior de Minas Gerais virou Doutor!

Também preciso agradecer ao suporte do meu irmão. Ga, mais uma vez, você cumpriu o papel de irmão mais velho e me recebeu de braços abertos em São Paulo, com praticamente tudo pronto. Adaptar a essa cidade grande com você do meu lado foi muito mais simples. Não foi fácil para nós, voltar a compartilhar o mesmo teto, depois de alguns anos vivendo em cidades distintas. Porém, foi só você se mudar para Brasília para eu perceber (novamente) a falta que o nosso convívio me faz. Continuei cumprindo, religiosamente, a nossa rotina de Bella Paulista + Livraria Cultura. Espero jamais ter que me mudar para BSB, mas se for necessário, sei que você novamente estará lá para me ajudar no que for preciso. É muito reconfortante ter alguém com quem eu sempre poderei contar, não importa o momento.

Aos demais familiares, mais uma vez, obrigado pela torcida e por entender os momentos de ausência (que não foram poucos ao longo desses quatro anos). Em especial, aos familiares de Senador Firmino, obrigado pelas energias positivas durante os últimos meses de tese e as intermináveis “só mais 100 páginas”. Estar junto de vocês é energizante. Vocês são o meu exemplo de respeito, afeto, força e união. Cotem comigo para o que precisarem. Amo vocês!

Tenho uma lista bem grande de amigos que também foram essenciais ao longo do doutorado. Tenho certeza de que deixarei passar nomes essenciais, mas a tarefa de nomear, apesar de arriscada, é necessária nesse processo de reconhecimento. Mauro, como já sabíamos, a distância não atrapalhou

em nada a nossa amizade. Você continua sendo a pessoa com quem eu primeiro reclamo, conto uma novidade ou uma fofoca. Mesmo vivendo em cidades (e por um período, em países) diferentes, você sempre me aconselhou e se fez presente. Obrigado por me aguentar, mesmo nas minhas piores versões.

Carol, O que seria da minha vida em São Paulo se você não tivesse chegado em 2017 para deixar tudo mais leve? Nas minhas piores crises, você estava lá para me dar a mão. Nas mais angustiantes dúvidas, você me deu os melhores conselhos (ou me levou para ter as melhores consultas). Nas maiores conquistas, você compartilhou a minha felicidade como se fosse a sua. Você se apaixonou e se casou com um paulistano, mas quem saiu ganhando fui eu. O que Salvador uniu, nada mais separa! Não importa os rumos que nossas trajetórias irão tomar. Você é a irmã que eu não tive.

Aos vários amigos que a FEA me trouxe, em especial, agradeço ao Fernando e à Liege por todo o suporte dos períodos iniciais. Vocês foram essenciais para deixar o curso mais leve. Mesmo que os nossos rumos tenham mudado ao longo do caminho, tenham a certeza de que guardarei as nossas melhores recordações no peito. Myrna, Rodrigo e Arnaldo, não tenho palavras para agradecer o suporte que vocês me deram. Obrigado por todo o acolhimento. Uma das minhas melhores escolhas no doutorado, certamente, foi ser monitor da turma de vocês. Contem comigo sempre.

Aos amigos de Belo Horizonte, Bárbara, Júlia, Luciana e Marcos, muito obrigado por não esquecerem de mim nesses anos de exílio em São Paulo e, por muitas vezes, acreditarem na minha capacidade mais do que eu mesmo. Michelle, obrigado pelas visitas. Você não faz ideia do bem que sua presença me fez em cada uma das suas viagens a São Paulo. É sempre bom perceber que conseguimos manter os vínculos, apesar das distâncias. Na verdade, acredito que as verdadeiras amizades sempre se fortalecem nesses momentos, mas espero poder vê-los com mais frequência a partir de agora. Quero tê-los por perto!

Ao meu querido orientador, Luís Eduardo Afonso, meu muito obrigado por toda ajuda ao longo do programa. Tenho total certeza de que não sou o mais fácil dos orientandos. Às vezes, o excesso de personalidade atrapalha. Ainda estou trabalhando nisso. Então, obrigado por me aguentar ao longo desses quatro anos; obrigado por comprar as minhas ideias; obrigado por aceitar as minhas decisões acadêmicas e profissionais; e, obviamente, muito obrigado por toda a ajuda com a pesquisa em si. Por último, mas não menos importante, obrigado pelos almoços bancados pela Fundação Afonso.

Também tenho que agradecer à professora Susan Beltman. Obrigado pela confiança e por me receber tão bem na Curtin University, sem sequer ter uma referência deste doutorando de contabilidade sul-americano. Suas contribuições, sem dúvida, foram essenciais para o desenvolvimento do meu estudo. A sua visão de pesquisa é extraordinária e agradeço muito pela oportunidade de ter aprendido ainda mais sobre a temática da resiliência com você.

Meu muito obrigado, também, ao suporte de todo o PPGCC (coordenadores, professores e técnicos). Em especial, gostaria de agradecer ao Andrés e Luigi por todo o apoio e carinho com que me receberam toda vez que eu precisei de uma ajuda (e não foram poucas).

À FIECAFI o meu eterno agradecimento pelas oportunidades de desenvolvimento como docente e suporte acadêmico. Aos colegas da SME, muito obrigado pelas oportunidades que me foram dadas. O melhor dessa experiência, sem dúvida, foi poder conhecer e conviver com tantas pessoas iluminadas e de bom coração.

Agradeço, também, à CAPES pelo suporte financeiro. Fazer pesquisa no Brasil não é uma tarefa fácil. Por vezes, muito elitista. Sem um órgão de apoio às instituições de ensino, essa tarefa seria impossível.

Por fim, agradeço pelas valiosas contribuições das bancas formais e informais que analisaram este trabalho. É impossível conduzir uma pesquisa por quatro anos sozinho. Sem a ajuda de pesquisadores que tanto admiro não seria possível chegar até aqui. Em especial, agradeço à professora Dra. Sílvia Casa Nova, ao professor Dr. Gilberto Miranda e à professora Dra. Vilma Slomski pelo olhar atento e carinhoso com a minha pesquisa.

*Aos meus amados: Eugênio,
Débora e Gabriel*

AMARELO

(Emicida)

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado

E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome
O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água, eu corro no meio das pedra
Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
É um mundo cão pra nóiz, perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem teto

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro (demais)
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro (Belchior tinha razão)
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro, desde a quebrada avulso
De gorro, alto do morro e os camarada tudo
De peça no forro e os piores impulsos
Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro
Mano, rancor é igual tumor envenena raiz
Onde a plateia só deseja ser feliz (ser feliz)
Com uma presença aérea

Onde a última tendência é depressão com aparência de férias
Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno
E vem a tona
Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério
Interfere pra te levar a lona
Revide

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
'Cê vai sair dessa prisão
'Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós, faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Durso, S. O. (2020). *Mais do que concluir, triunfar: análise da resiliência na trajetória de graduandos em Contabilidade* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Neste estudo, o discente resiliente é aquele que enfrentou alta carga de *stress* e adversidade durante a graduação, mas que ainda assim conseguiu chegar ao final do curso satisfeito e comprometido com a carreira escolhida. O Modelo de Resiliência Acadêmica construído com base na revisão da literatura estabelece que tanto as fontes de *stress* e adversidade quanto os fatores de proteção utilizados pelos discentes para enfrentar as dificuldades ao longo do curso são provenientes de três contextos: i) o individual, relacionado com o *background* e as características do indivíduo; ii) o acadêmico, relacionado ao ambiente da instituição de ensino no qual o discente está inserido; e iii) o externo, relacionado ao ambiente familiar, social e profissional com o qual o estudante se relaciona. Esses contextos, ao representarem fontes de *stress* e adversidade bem como de fatores protetores, influenciam (positiva e negativamente) na satisfação e no comprometimento dos estudantes com o curso e a carreira escolhida. Para atingir o objetivo proposto pela pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, pautada na fenomenologia. A investigação foi conduzida em uma Universidade pública, localizada na cidade de São Paulo, após a aprovação do projeto de pesquisa por uma Comissão de Ética da instituição. Inicialmente, aplicou-se um questionário aos participantes-alvo da pesquisa com o intuito de levantar os primeiros indícios sobre o fenômeno abordado. A partir dos questionários respondidos, foram identificados os participantes da segunda etapa da pesquisa, que consistiu na condução de entrevistas semiestruturadas. Ao todo, 138 questionários foram respondidos por discentes dos períodos finais do curso de Contabilidade. Desse total, 58 manifestaram interesse em participar da segunda etapa da pesquisa. Todos os interessados foram convidados e 25, de fato, concederam a entrevista. Os resultados da pesquisa indicam que as principais fontes de *stress* e adversidade relacionadas ao contexto individual estão relacionadas à baixa motivação inicial dos discentes para a realização do curso de Contabilidade, aos problemas de saúde vivenciados durante a graduação e às deficiências na formação acadêmica pregressa dos estudantes. Já no contexto acadêmico, as principais fontes de *stress* e adversidade dizem respeito às estratégias didático-pedagógicas e ao formato das disciplinas, ao relacionamento entre pares e ao sistema de recompensas da Universidade pautado, sobretudo, em notas. As fontes de *stress* e adversidade do contexto externo, por fim, estão relacionadas às demandas profissionais e familiares (principalmente para os discentes classificados como não-tradicionais, de acordo com a literatura) e, ainda, com a morte de entes próximos durante a graduação. Por outro lado, os principais fatores de proteção relacionados com o contexto individual identificados para os participantes da pesquisa foram as estratégias de adaptabilidade, o autocontrole, a organização pessoal e o aprendizado com as experiências anteriores (essa última, especificamente, para os discentes já graduados). No contexto acadêmico, os fatores protetores estão relacionados com a proximidade estabelecida com os docentes, a integração com os outros discentes e a realização de atividades extraclasse. Por fim, no contexto externo, os principais fatores protetores identificados pela pesquisa foram o apoio de familiares e amigos, as oportunidades de emprego e a flexibilidade do trabalho. A pesquisa permitiu identificar alguns problemas na formação de contabilistas, gerando resultados importantes, principalmente, para a classe profissional. Os resultados podem ser úteis, ainda, para a elaboração de estratégias que visem aprimorar o ensino superior, em especial na área contábil, na medida em que destacam como a resiliência de universitários brasileiros é moldada ao longo do ensino superior, ajudando diretamente na prevenção da evasão.

Palavras-chave: Resiliência. Ensino Superior. Ciências Contábeis. Evasão. Fenomenologia.

Durso, S. O. (2020). *More than complete, triumph: analysis of resilience in trajectory of accounting undergraduates* (PhD dissertation). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the resilience of Accounting students is shaped along the undergraduate program by personal and contextual factors. In this study, the resilient student is one who faced a high burden of stress and adversity during undergraduate but managed to reach the end of the program satisfied and committed to the chosen career. Based on the literature review, the Academic Resilience Model developed in this research establishes that both the sources of stress and adversity, as well as the protective factors used by students to face difficulties throughout the program come from three contexts: i) the individual, related to student's background and characteristics; ii) the academic, related to the educational institution's environment where student is inserted; and iii) the external, related to the student's family, social and professional environment. These contexts, when representing sources of stress and adversity as well as protective factors, influence (positively and negatively) the students' satisfaction and commitment to the chosen program and career. To achieve the research's proposed objective, the study employed a phenomenology-based qualitative approach. The investigation was conducted at a Public University, located in the city of São Paulo, after the Institution Ethics Committee's approval of the research project. Initially, a questionnaire was applied to the target participants of the research in order to raise the first evidence about the addressed phenomenon. From the answered questionnaires, second stage participants were selected, which consisted of conducting semi-structured interviews. In all, students inserted in the final terms of the Accounting program answered 138 questionnaires. From this amount, 58 expressed interest in participating in the research's second stage. From all interested parties were invited, 25, in fact, granted the interview. The research results have indicated that the main sources of stress and adversity regarding the individual context are related to the students' low initial motivation to carry out the Accounting program, to health problems experienced during undergraduate and to deficiencies in the students' previous academic training. In the academic context, the main sources of stress and adversity are related to didactic-pedagogical strategies and courses' formats, the peer's relationship and the university's reward system based, above all, on grades. Finally, the sources of stress and adversity in the external context are related to professional and family demands (especially for students classified as non-traditional according to the literature) and, also, to the loss of loved ones during graduation. On the other hand, the main protective factors related to the individual context identified for the research participants were adaptability strategies, self-control, personal organization and previous experiences (the latter, specifically, for students in their second undergraduate course). In the academic context, the protective factors are related to the established proximity with Faculty, the integration with other students and the extra-class activities' performance. Finally, for the external context, the main protective factors identified by the research were family and friends' support, job opportunities and work flexibility. The research allowed to identify some problems in accounting education, generating important results, mainly for the professionals in the area. The results are also useful to elaborate higher education improvements, especially for Accounting education, since it analyzes how Brazilian university students' resilience is shaped throughout higher education, directly preventing dropout.

Keywords: Resilience. Higher Education. Accounting. Dropout. Phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Stress</i> e resiliência.....	42
Figura 2: Função de adaptação de indivíduos resilientes	53
Figura 3: mecanismos de proteção geradores de resiliência.....	55
Figura 4: Modelo do Processo de Abandono de Spady.....	56
Figura 5: Modelo de Integração do Estudante de Tinto	58
Figura 6: Modelo de Resiliência Acadêmica.....	59
Figura 7: Overview da caracterização da pesquisa.....	84
Figura 8: Participantes por ano de ingresso no curso de Ciências Contábeis.....	114
Figura 9: ISC (Y) versus ISA (X) – Metodologia Bruta	117
Figura 10: ISC (Y) versus ISA (X) – Metodologia Padronizada	118
Figura 11: Classificação dos interessados em conceder entrevista por metodologia	130
Figura 12: Classificação dos participantes entrevistados pela pesquisa por metodologia	132
Figura 13: Classificações da entrevistada E1	138
Figura 14: Classificações do entrevistado E2.....	141
Figura 15: Classificações do entrevistado E3.....	144
Figura 16: Classificações do entrevistado E4.....	148
Figura 17: Classificações da entrevistada E5	150
Figura 18: Classificações do entrevistado E6.....	153
Figura 19: Classificações da entrevistada E7	157
Figura 20: Classificações da entrevistada E8	160
Figura 21: Classificações da entrevistada E9	163
Figura 22: Classificações do entrevistado E10.....	167
Figura 23: Classificações do entrevistado E11.....	170
Figura 24: Classificações da entrevistada E12	174
Figura 25: Classificações do entrevistado E13.....	177
Figura 26: Classificações do entrevistado E14.....	182
Figura 27: Classificações da entrevistada E15	185
Figura 28: Classificações do entrevistado E16.....	188
Figura 29: Classificações da entrevistada E17	191
Figura 30: Classificações do entrevistado E18.....	194

Figura 31: Classificações da entrevistada E19.....	197
Figura 32: Classificações do entrevistado E20	201
Figura 33: Classificações da entrevistada E21	204
Figura 34: Classificações do entrevistado E22	206
Figura 35: Classificações da entrevistada E23.....	208
Figura 36: Classificações da entrevistada E24.....	211
Figura 37: Classificações da entrevistada E25.....	214
Figura 38: Modelo de Resiliência Acadêmica (MRA) com os resultados da pesquisa	318

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo dos estudos empíricos.....	77
Quadro 2: Exemplificação do processo de codificação.....	86
Quadro 3: Embasamento teórico das sentenças de <i>stress</i> e adversidade.....	89
Quadro 4: Embasamento teórico para as sentenças de satisfação e comprometimento	90
Quadro 5: Síntese das entrevistas realizadas	93
Quadro 6: Relação dos objetivos específicos e a metodologia proposta.....	98
Quadro 7: Respostas da questão aberta do questionário.....	126
Quadro 8: Comparação das classificações por entrevistado.....	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados da FUVEST sobre recursos financeiros dos ingressantes na carreira FEA.....	96
Tabela 2: Estimativa da evasão do curso de Ciências Contábeis da USP.....	97
Tabela 3: Análise descritiva das sentenças de risco e adversidade (pré-teste).....	100
Tabela 4: Análise descritiva das sentenças de satisfação e comprometimento (pré-teste).....	101
Tabela 5: Análise descritiva das sentenças de <i>stress</i> e adversidade	104
Tabela 6: Análise descritiva das sentenças de satisfação e comprometimento	105
Tabela 7: Características dos participantes da pesquisa	107
Tabela 8: ISA e ISC médio por grupo	110
Tabela 9: Teste de médias não paramétrico por característica	112
Tabela 10: Índices por previsão de formatura	114
Tabela 11: Matriz de ocorrências entre opção no processo seletivo e experiência acadêmica ...	115
Tabela 12: Matriz de transferências da metodologia bruta para a padronizada	119
Tabela 13: Número de ocorrências da classificação “indo bem” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos	121
Tabela 14: Número de ocorrências da classificação “resiliente” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos	122
Tabela 15: Número de ocorrências da classificação “burnout precoce” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos	123
Tabela 16: Número de ocorrências da classificação “problema vocacional” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos	124
Tabela 17: Análise descritiva dos 25 entrevistados da pesquisa	133
Tabela 18: Resultado do ISA e ISC por participante das entrevistas	134
Tabela 19: Importância de recursos na visão dos entrevistados	280

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

CFC: Conselho Federal de Contabilidade

CRC: Conselho Regional de Contabilidade

EAC: Departamento de Contabilidade e Atuária

EAD: Educação a Distância

ECA/USP: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

Fatec: Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

FEA/USP: Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FGV: Fundação Getúlio Vargas

Fuvest: Fundação Universitária para o Vestibular

IES: Instituição(ões) de Ensino Superior

ISA: Índice de *Stress* e Adversidade

ISC: Índice de Satisfação e Comprometimento

LGBTQIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexual e outros.

MIE: Modelo de Integração do Estudante

MPA: Modelo do Processo de Abandono

MRA: Modelo de Resiliência Acadêmica

ONGs: Organizações Não Governamentais

Poli/USP: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

RH: Recursos Humanos

Senai: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SiSU: Sistema de Seleção Unificada

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFABC: Universidade Federal do ABC

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

Unesp: Universidade Estadual Paulista

Unicamp: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

UTI: Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	27
1.1 Contextualização.....	27
1.2 Objetivos.....	36
1.2.1 Objetivo geral	36
1.2.2 Objetivos específicos.....	36
1.3 Sobre a tese	37
1.4 Justificativa	37
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	41
2.1 <i>Stress, coping</i> , resiliência e <i>burnout</i>	41
2.2 A teoria da resiliência	43
2.2.1 Origem dos estudos sobre resiliência	43
2.2.2 Classificação dos estudos sobre resiliência	47
2.2.3 Adversidade e risco na perspectiva da resiliência	48
2.2.4 Mecanismos promotores de resiliência	51
2.3. Teorias sobre retenção/evasão no ensino superior.....	56
2.4 Construção teórica da pesquisa.....	58
2.5 Pesquisas empíricas	67
3 METODOLOGIA.....	81
3.1 Caracterização da pesquisa e delineamento metodológico.....	81
3.2 Características éticas da pesquisa	87
3.3 Estratégias de coleta de dados	88
3.3.1 <i>Survey</i>	88
3.3.1.1 Primeira parte do questionário.....	89
3.3.1.2 Segunda parte do questionário.....	90
3.3.1.3 Terceira parte do questionário	91
3.3.2 Entrevistas	91
3.3 Participantes-alvo do estudo	94
3.4 Justificativa do delineamento metodológico.....	98
3.5 Pré-teste	99
3.6 Limitações metodológicas da pesquisa.....	101

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	103
4.1 Análise das respostas ao questionário – primeiras evidências	103
4.1.1 Categorização dos participantes do levantamento	117
4.2 Análise das entrevistas	130
4.2.1 Histórico dos entrevistados e classificações	136
4.2.1.1 Histórico e classificação da entrevistada E1	136
4.2.1.2 Histórico e classificação do entrevistado E2.....	139
4.2.1.3 Histórico e classificação do entrevistado E3.....	142
4.2.1.4 Histórico e classificação do entrevistado E4.....	145
4.2.1.5 Histórico e classificação da entrevistada E5	148
4.2.1.6 Histórico e classificação do entrevistado E6.....	152
4.2.1.7 Histórico e classificação da entrevistada E7	155
4.2.1.8 Histórico e classificação da entrevistada E8	158
4.2.1.9 Histórico e classificação da entrevistada E9	162
4.2.1.10 Histórico e classificação do entrevistado E10.....	164
4.2.1.11 Histórico e classificação do entrevistado E11.....	168
4.2.1.12 Histórico e classificação da entrevistada E12	171
4.2.1.13 Histórico e classificação do entrevistado E13.....	175
4.2.1.14 Histórico e classificação do entrevistado E14.....	178
4.2.1.15 Histórico e classificação da entrevistada E15	183
4.2.1.16 Histórico e classificação do entrevistado E16.....	186
4.2.1.17 Histórico e classificação da entrevistada E17	189
4.2.1.18 Histórico e classificação do entrevistado E18.....	193
4.2.1.19 Histórico e classificação da entrevistada E19	195
4.2.1.20 Histórico e classificação do entrevistado E20.....	199
4.2.1.21 Histórico e classificação da entrevistada E21	202
4.2.1.22 Histórico e classificação do entrevistado E22.....	205
4.2.1.23 Histórico e classificação da entrevistada E23	207
4.2.1.24 Histórico e classificação da entrevistada E24	210
4.2.1.25 Histórico e classificação da entrevistada E25	212
4.2.2 Síntese do histórico dos entrevistados e suas classificações	215

4.2.3 Análise dos mecanismos de risco	219
4.2.3.1 Primeiro grupo: mecanismos de riscos pessoais.....	219
4.2.3.2 Segundo grupo: mecanismos de riscos ambientais (IES).....	230
4.2.3.3 Terceiro grupo: outros mecanismos de riscos ambientais	258
4.2.4 Análise dos mecanismos proteção e das estratégias de <i>coping</i>	279
4.2.4.1 Recursos pessoais	284
4.2.4.2 Recursos ambientais	293
4.2.5 Satisfação e comprometimento dos graduandos com a carreira contábil.....	305
4.3 Síntese dos resultados da pesquisa	317
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	323
REFERÊNCIAS	341
APÊNDICE A	357
APÊNDICE B.....	363
APÊNDICE C.....	367
ANEXO A	369
APRESENTAÇÃO DO AUTOR	371

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Apesar de não existir uma definição única (Simons, Beaumont, & Holland, 2018), a resiliência pode ser entendida como a habilidade de se recuperar de uma situação difícil, ou como o processo que leva à superação das dificuldades que aparecem ao longo da vida (Walker, Gleaves & Grey, 2006; Yunes, 2003). De acordo com a *American Psychology Association* (2014, p.1), resiliência é o “processo de boa adaptação em face à adversidade, trauma, tragédia, ameaças ou significativa carga de *stress* – tais como problemas familiares e de relacionamento, sérios problemas de saúde ou estressores advindos do ambiente de trabalho e financeiros”¹. As pesquisas sobre a resiliência objetivam compreender porque alguns indivíduos quando submetidos a condições adversas conseguem se desenvolver satisfatoriamente e crescer, enquanto outros, quando expostos a essas mesmas condições, sucumbem, desenvolvem patologias ou se enxergam como vítimas da situação vivenciada (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008). Para que a resiliência ocorra, portanto, é necessário a existência de uma ameaça ao desenvolvimento e uma adaptação positiva frente a essa situação adversa (Ebersöhn, 2012).

Existem três grandes contextos nos quais, originalmente, a resiliência apresenta-se como objeto de estudo (Masten, Best & Garmezy, 1990). No primeiro, incluem-se as pesquisas que buscam identificar as características dos indivíduos que se recuperam de traumas. No segundo contexto, estão os estudos que analisam as pessoas de determinados grupos de risco que obtêm um resultado acima do esperado, tendo em vista as suas características desfavoráveis. Finalmente, os estudos que fazem parte do terceiro contexto buscam analisar a capacidade adaptativa de indivíduos que passaram por uma determinada experiência traumática.

No âmbito da educação, a resiliência tem sido identificada como um fator importante para que os discentes propensos à evasão consigam concluir os diferentes níveis educacionais (Hartley, 2010, 2013; Morales, 2008a; Sacker & Schoon, 2007; Thornton & Sanchez, 2010; Wayman, 2002). Apesar de a literatura, em grande parte dos casos, estudar a resiliência dos indivíduos que estão sob

¹ Tradução livre de: Resilience is the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress — such as family and relationship problems, serious health problems or workplace and financial stressors.

alguma adversidade, risco ou que passaram por traumas, Thornton e Sanchez (2010) ressaltam que também tem sido identificada uma associação positiva entre as características de resiliência dos indivíduos e a obtenção de resultados positivos para aqueles que se encontram em situações estáveis, ou seja, que não apresentam riscos ao seu bom desenvolvimento. É importante destacar que, no campo da psicologia, a pesquisa sobre resiliência entende o desenvolvimento com resultado positivo esperado para um indivíduo em uma determinada fase da vida (Masten, 2015; Shiner & Masten, 2012). Os resultados de Thornton e Sanchez (2010) sinalizam, portanto, que também é importante estudar as fontes de resiliência para todos os indivíduos, não só para aqueles que passam por uma situação extrema de adversidade.

Lessard, Fortin, Butler-Kisber e Marcotte (2014) destacam quatro características presentes em estudantes que se mostraram resilientes no contexto acadêmico e que estavam ausentes naqueles que evadiram, a saber: i) conheciam bem as suas habilidades, ii) pediram ajuda quando necessário, iii) estabeleceram e mantiveram relação positiva com seus pares e professores e iv) tomaram decisões com base em objetivos bem definidos. Para Thomas e Revell (2016), as características marcantes de estudantes que se mostraram resilientes são o otimismo, o senso de humor, a flexibilidade e a autoeficácia. Corroborando com esses autores, Garcia, Brino e Williams (2009) afirmam que os indivíduos que se mostraram resilientes acreditam que sua situação futura terá poucos fatores estressores, mesmo que, no momento presente, eles estejam expostos a uma condição de adversidades, ou seja, mostram otimismo mesmo em um contexto não ótimo. Graff, McCain e Gomez-Vilchis (2013) acrescentam, ainda, o suporte da família como um fator promotor de resiliência estudantil e, nesse cenário, importante para a superação das adversidades.

Apesar das primeiras pesquisas sobre o tema considerarem a resiliência como um traço intrínseco aos indivíduos (Yunes, 2003), diversos autores têm defendido que esse fenômeno é um estado transitório decorrente de um processo múltiplo e complexo e não um escudo protetor que está presente em todas as etapas da vida de determinadas pessoas (Garcia & Boruchovitch, 2014). Portanto, deve-se afirmar que um indivíduo está resiliente e não que ele é resiliente (Angst, 2009). Adicionalmente, conforme pondera Condly (2006, p. 213), “é mais preciso descrever a resiliência por uma forma contínua do que dicotômica”², ou seja, a caracterização da resiliência não deve ser considerada como uma variável dicotômica (é ou não é resiliente), mas sim contínua (alguns

² Tradução livre de: “it is more accurate to describe resilience in continuous rather than dichotomous terms”.

indivíduos mostraram-se mais resilientes do que outros para determinadas situações e em determinados contextos). Além disso, Masten (2015) destaca que, ao contrário do que as pesquisas iniciais indicavam, a resiliência é um fenômeno comum, e não um evento raro proveniente de talentos ou de recursos singulares dos indivíduos.

Walker, Gleaves e Grey (2006) consideram que a resiliência educacional não é um produto decorrente apenas das características inatas do ser humano, mas sim resultante da interação contínua entre os indivíduos e o ambiente no qual estão inseridos. Sacker e Schoon (2007) afirmam que a resiliência possui aspecto multidimensional e mutável e, nesse contexto, pode-se estimulá-la, desenvolvê-la ou construí-la. De forma análoga, Yunes (2003) pondera que um indivíduo que se mostra resiliente para um determinado contexto pode não o ser em outras situações.

Mesmo apresentando esse caráter transitório, deve-se ressaltar que a literatura tem identificado que os indivíduos que se mostraram resilientes em um determinado momento apresentaram benefícios da resiliência em períodos posteriores. Morales (2008a), por exemplo, ao realizar um estudo longitudinal sobre resiliência, identificou que, após dez anos, os universitários de origem hispânica, identificados como resilientes, continuaram utilizando as mesmas estratégias de superação de conflitos no desenvolvimento de suas vidas profissionais. Isso indica que, mesmo não sendo um fator estável e dicotômico, ter sido resiliente em um determinado contexto pode criar habilidades úteis na superação de outras dificuldades que aparecem ao longo da vida.

Lessard, Fortin, Butler-Kisber e Marcotte (2014) destacam a resiliência como uma possível justificativa para que os indivíduos pertencentes a determinados grupos de risco de evasão escolar consigam concluir satisfatoriamente os diferentes ciclos educacionais, a despeito de todas as expectativas contrárias a este evento. Byrne, Flood e Griffin (2014) levantaram a hipótese, para o contexto dos graduandos de Ciências Contábeis, de que a falta de resiliência pode ter impacto negativo sobre a autopercepção de eficácia dos estudantes, aumentando as chances de o indivíduo não chegar ao final do curso. A pesquisa de Silva, Nasu, Leal e Miranda (2020) aponta que, no contexto brasileiro, 31% dos ingressantes em cursos de Contabilidade não finalizam a graduação.

O *framework* teórico da resiliência sugere que os indivíduos expostos a adversidades no contexto acadêmico conseguem evitar a evasão lançando mão de fatores protetores (provenientes de características pessoais e ambientais), gerando ganhos positivos (Masten, 2001; Shiner & Masten,

2012), os quais podem ser úteis para adversidades futuras no mercado de trabalho (Brewer et al. 2019; Morales, 2008a). De forma oposta, quando não há mecanismos de defesa ou, ainda, quando eles não se mostram eficientes, há uma adaptação negativa. Conforme pondera Ebsöhn, (2012, p. 33), “os resultados negativos podem ser agravados ao longo do tempo, resultando, entre outras coisas, em *burnout*, depressão, agressão e evasão”³.

No ensino superior, o ambiente acadêmico pode ser estressante para vários discentes (Pluut, Curşeu, & Ilies, 2015; Robotham, 2008; Robotham & Julian, 2006; Silva, Pereira, & Miranda, 2018). Estudos têm abordado as consequências do *stress* vivenciado pelos estudantes universitários (Chau & Vilela, 2017; Smith et al., 2015). Nos últimos anos, os casos de depressão e suicídio entre estudantes do ensino superior aumentou em diversos países, gerando preocupação com as políticas educacionais atualmente adotadas (Mortier et al., 2018; Peltzer, Yi, & Pengpid, 2017; Schwenk, Davis, & Wimsatt, 2010; Zhang, Wang, Xia, Liu, & Jung, 2012). Entre os fatores que geram *stress* para os estudantes, a literatura destaca a mudança do ensino médio para o superior, a pressão para atingir bons resultados, os diversos problemas financeiros vivenciados pelos estudantes e/ou seus familiares, problemas de relacionamento dentro e fora do contexto acadêmico, a síndrome do impostor e possíveis demandas externas concorrentes ao ensino superior (Hurst, Baranik, & Daniel, 2013). Complementando esses achados, a revisão da literatura realizada por Brewer et al. (2019) identifica que as principais fontes de *stress* e adversidade vivenciadas pelos estudantes do ensino superior estão atrelados com a: i) privação do sono; ii) ter que viver longe da família; iii) pressões acadêmicas; iv) incertezas quanto à empregabilidade; e v) *stress* financeiro.

De acordo com a literatura, para determinados grupos de indivíduos, a carga de *stress* e adversidade no ensino superior pode ser ainda maior. Entre eles, destacam-se os indivíduos sem histórico de familiares com graduação concluída, os que apresentam um hiato entre a finalização do ensino médio e a entrada no superior, aqueles com dependentes e/ou filhos e os indivíduos que, ao mesmo tempo, estudam e trabalham em período integral. Discentes com essas características são classificados pela literatura como não-tradicionais no contexto universitário (Collis & Reed, 2016; Cotton, Nash, & Kneale, 2017; Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2018). É importante destacar, ainda, que os estudos sobre resiliência também consideram o risco de forma acumulada (Ebersöhn,

³ Tradução direta de: “These negative outcomes can be compounded over time to result in, among others, burnout, depression, aggression and withdrawal”.

2012). Dessa forma, é possível que um mesmo estudante do ensino superior apresente mais de uma dessas características, potencializando os fatores de *stress* e adversidade que podem ser evidenciados durante a graduação.

No Brasil, é comum que os cursos de Ciências Contábeis atraiam indivíduos inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes já graduados em outras áreas e que buscam um segundo curso como forma de complemento às atividades que realizam no trabalho, ou ainda, como uma alternativa de mudança de área (Durso, 2015; Leal, Soares & Souza, 2008). Isso acontece, em partes, pela grande oferta de cursos em Ciências Contábeis no período noturno. Além disso, contribuindo ainda mais a atração de estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes (conforme definições de Vargas e Paula, 2013), tem-se o fato da área contábil apresentar uma grande possibilidade de inserção no mercado de trabalho, inclusive para indivíduos que estão nos períodos iniciais da graduação (Degenhart, Turra, & Tanirabiavatti, 2016; Lagioia, Santiago, Gomes, & Ribeiro Filho, 2007; Leal, Soares, & Souza, 2008; Peleias, Nunes, & Carvalho, 2017). Esse fenômeno, quando analisado para outras áreas do conhecimento, como as Ciências Econômicas, por exemplo, tende a ser menos evidente (Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016). A tarefa de estudar e trabalhar simultaneamente representa um contexto de adversidade que pode ocasionar uma série de problemas para os indivíduos, na medida em que aumenta as demandas e pressões existentes no dia a dia. O estudo realizado por Mounsey, Vandehey e Diekhoff (2013) com discentes de turmas de psicologia e sociologia de uma universidade de porte médio dos EUA mostra que, apesar de o desempenho dos estudantes com dedicação exclusiva e daqueles com vínculo empregatício serem estatisticamente iguais, estudar e trabalhar ao mesmo tempo gera maior ansiedade, *stress* e reduz os fatores de proteção dos discentes. Na área contábil, Sancovschi, Fernandes e Santos (2009) analisaram, entre outras coisas, o *stress* percebido por estagiários de Ciências Contábeis, concluindo que os mais dedicados percebem maior carga de *stress* e quanto mais o discente está envolvido com o estágio maior a chance dele chegar atrasado na aula e menos tempo ele dedica aos estudos.

Pesquisas realizadas na área de *work-life balance* já evidenciavam, no final do século passado, significativas mudanças nas condições de trabalho (Guest, 2002). De acordo com Hodgson (2016), as mudanças nas características dos postos de trabalho passaram a demandar um maior nível educacional dos indivíduos, uma vez que grande parte das tarefas manuais passou a ser executada por máquinas, criando ocupações que exigem mais pensamento e menos força. Ainda de acordo

com o autor, essas mudanças aumentaram a complexidade das tarefas, gerando maior dedicação por parte dos trabalhadores nas atividades do dia a dia. Consequentemente, o aumento da complexidade do trabalho trouxe consigo complicações ao equilíbrio entre a vida profissional e familiar dos trabalhadores. Soma-se a esse quadro, a necessidade de ter que conciliar a vida pessoal, não apenas com a vida profissional, mas também com a acadêmica, criando mais pressão e, consequentemente, fomentando o aparecimento de doenças físicas e mentais (Koeske & Koeske, 1989).

Tem sido crescente a preocupação das instituições de ensino brasileiras e internacionais em relação aos casos de desgastes psicológicos dos seus discentes⁴ (Moretti & Hübner, 2017). De acordo com Coiro, Bettis e Compas (2017), nos últimos 15 anos nos EUA, tem crescido o número de estudantes do ensino superior com problemas psicológicos, o que contribui para a piora no desempenho acadêmico e, até mesmo, para a evasão desses graduandos. O levantamento realizado por Saleh, Camart e Romo (2017) evidencia que, comparado com outros indivíduos da mesma idade e, de forma geral, com outras populações, os estudantes tendem a apresentar mais problemas psicológicos. A vida acadêmica pode criar empecilhos para a inserção social dos indivíduos, contribuindo para o adoecimento mental. Dentre eles pode-se citar demandas acadêmicas maiores do que a do ensino médio e fundamental, redução do contato com os membros da família e pressões financeiras (Coiro, Bettis & Compas, 2017). Quando aliado a uma jornada de trabalho exaustiva, esses problemas podem ser potencializados (Castelló, Pardo, Sala-Bubaré & Suñe-Soler, 2017; Rubin & Wright, 2017).

Para o contexto dos EUA, Ross-Gordon (2011) destaca que tem sido cada vez mais comum encontrar universitários não-tradicionais. Para o ano de 2007, por exemplo, a proporção de discentes matriculados no ensino superior que se caracterizavam como não-tradicionais chegou a 38% do total (Ross-Gordon, 2011). Ainda de acordo com a autora, esses indivíduos apresentam algumas características diferentes dos estudantes que ingressam nas universidades logo após a conclusão do ensino médio (os chamados estudantes tradicionais), que são: i) ingressam na graduação com, pelo menos, um ano de *delay* após a conclusão do ensino médio; ii) têm

⁴ Vide notícias: Gomes, J. P. (2017, 26 jul). Estresse: quando a faculdade vira “máquina de moer gente”. *Jornal da USP*. Disponível em <<http://jornal.usp.br/ciencias/estresse-quando-a-faculdade-vira-maquina-de-moer-gente/>> e Minuto de silêncio por morte de estudante marca discussão de política institucional de saúde mental na UFMG. (2017, 17 mai). UFMG. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/047546.shtml>>

dependentes; iii) são pais solteiros; iv) têm emprego *full-time*; iv) são financeiramente independentes; v) frequentam a graduação em tempo parcial; e vii) não possuem diploma do ensino médio⁵. Essas características adicionam adversidade ao contexto acadêmico desses discentes, aumentando as chances de a evasão ocorrer. De acordo com Azmitia, Sumabat-Estrada, Cheong e Covarrubias (2018), a evasão dos discentes que representam a primeira geração da família a entrar no ensino superior nos EUA gira em torno de 30-50%. Entre as possibilidades que fomentam o surgimento de estudantes não-tradicionais, Ross-Gordon (2011) destaca as rápidas mudanças do mercado de trabalho que demandam trabalhadores cada vez mais multidisciplinares. A literatura tem identificado que estudantes não-tradicionais tendem a sentir mais *stress* do que estudantes tradicionais (Forbus, Newbold, & Mehta, 2011).

Cotton, Nash e Kneale (2017) apresentam uma preocupação em relação à retenção dos discentes não-tradicionais no ensino superior europeu. De acordo com as autoras, tem sido cada vez mais comum a entrada de indivíduos com o perfil não-tradicional nas universidades da Europa e, para evitar o fenômeno da evasão, as pesquisadoras sugerem a importância o fortalecimento da resiliência acadêmica para os indivíduos cujo sistema educacional não foi, *a priori*, pensado. Além de ser uma importante ferramenta para evitar a evasão, os fatores de resiliência também podem ser úteis para possibilitar que os estudantes concluam o ensino superior satisfeitos e comprometidos com a carreira que escolheram cursar. Conforme identificado por Peleias, Guimarães, Chan e Carlotto (2017), para os cursos de Ciências Contábeis no Brasil, é possível encontrar discentes concluintes que já apresentam indícios de *burnout* precoce, ou seja, sensação de esgotamento e desmotivação para continuar na profissão contábil após a conclusão do curso.

Buscando investigar os motivos que levam os estudantes não-tradicionais a concluir a graduação, apesar da situação desfavorável, Chung, Turnbull e Chur-Hansen (2017) encontram evidências de que esse grupo, em termos de idade, trabalho e responsabilidade familiar, possuem mais características ligadas à resiliência do que os discentes que se classificam como tradicionais. Já para outros domínios de análise, como renda familiar e bagagem cultural, as autoras não encontram

⁵ Nos EUA é possível iniciar o “College” sem concluir o “High School”, vide notícia: Arenson, K. W. (2006, 30 mai). Can’t complete High School? Go Right to College. *The New York Times*. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2006/05/30/education/30dropouts.html>>

diferenças estatisticamente significativas para as características vinculadas à resiliência entre os dois grupos analisados.

Para o contexto brasileiro, o fenômeno de estudar e trabalhar simultaneamente já é uma realidade há muito tempo. A própria expansão do ensino superior iniciada na década de 1990 no cenário nacional se deu, sobretudo, por meio do crescimento das faculdades particulares, que, costumeiramente, recebem estudantes que precisam trabalhar para conseguir custear os seus estudos (Martins, 2000; Queiroz et al., 2013). Apesar disso, para Vargas e Paula (2013), as políticas públicas e a legislação brasileira não favorecem a permanência no ensino superior do estudante que trabalha, mesmo com as pretensões inclusivas dos cursos noturnos das universidades públicas do país. Nesse contexto, mesmo que de forma ampla os estudantes classificados na literatura internacional como não-tradicionais representem uma parcela alta dos discentes do ensino superior, pode-se dizer que a classificação permanece válida para o Brasil. Isso porque as políticas educacionais no país nem sempre levam em consideração a realidade desses estudantes que, em muitos casos, precisam estar inseridos no mercado de trabalho para financiar os próprios estudos e os custos atrelados ao ensino superior. A mesma aula, a mesma didática e o mesmo currículo aplicados no ensino diurno são replicados nos cursos noturnos. Ou seja, mesmo que tenham sido criados mecanismos de acesso ao ensino superior para os estudantes não-tradicionais, ao se expandir os cursos noturnos, pouca coisa tem sido feita para garantir a permanência desses indivíduos em suas respectivas graduações (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012).

Sobre isto, a literatura tem evidenciado diversos problemas no acompanhamento e aproveitamento das aulas pelos indivíduos que precisam conciliar estudo e trabalho, sejam eles do ensino fundamental, médio, técnico ou superior. Pereira, Bernardo, D'Almeida e Louzada (2011) e Ferreira e Martino (2012), por exemplo, mostraram que os indivíduos que trabalham e estudam ao mesmo tempo apresentam duração de sono inferior aos indivíduos que se dedicam exclusivamente aos estudos, mesmo quando controlado estatisticamente pelas características socioeconômicas dos estudantes. Esses resultados estão em linha com as evidências reportadas por Fontana e Brigo (2012) que, além da privação de sono, identificaram que os indivíduos que estudam e trabalham ao mesmo tempo tendem a sentir maior fadiga do que aqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos. A pesquisa de Mesquita (2010) evidencia, ainda, que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, na visão dos próprios discentes, compromete a qualidade, tanto do estudo, quanto do trabalho. No

entanto, segundo a autora, é o estudo que mais sofre as consequências da dificuldade em conciliar a dupla jornada, levando à precarização da formação ou, até mesmo, ao abandono de discente do ensino superior.

Em relação às consequências para a saúde dos indivíduos, pesquisas realizadas com estudantes da educação básica encontraram evidências de que os indivíduos que estudam e trabalham ao mesmo tempo possuem maior propensão ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas (Souza, Areco & Silveira Filho, 2005; Souza & Silveira Filho, 2007). Outros estudos têm mostrado que a tarefa de conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho aumenta o *stress* percebido pelos estudantes (Borges & Carlotto, 2004; Bublitz, Guido, Freitas & Lopes, 2012; Costa, 2007; Moreira & Furegato, 2013), ocasionando o aparecimento de doenças psicossomáticas.

Outro problema que impacta a vida dos indivíduos que trabalham e estudam ao mesmo tempo é a dificuldade de locomoção nos grandes centros urbanos. A pesquisa de Lourenço (2014), realizada para o contexto de uma IES do estado do Rio de Janeiro, mostra que o trânsito intenso e os constantes engarrafamentos vivenciados na cidade no início do turno noturno mostraram-se importantes fatores que dificultam a continuidade da graduação. De forma complementar, Terribili Filho (2004), na década passada, já identificava os problemas com trânsito e a falta de segurança dos transportes públicos no período noturno como principais influenciadores da evasão no ensino superior.

Todas essas questões relacionadas com o estudo e trabalho simultâneo podem, portanto, dificultar a conclusão do curso. Para os indivíduos inseridos nesse contexto, as atividades acadêmicas passam a competir com as atividades profissionais e com a vida pessoal. E, por razões particulares aos indivíduos (como necessidade financeira de curto prazo, desenvolvimento de carreira ou dedicação à família, por exemplo), o estudo tende a ser preterido às demais atividades (Mesquita, 2010), gerando a evasão voluntária ou forçada do ensino superior. Lowe e Gayle (2007, p. 234), ao analisar os mecanismos de conciliação entre a vida profissional, pessoal e acadêmica de estudantes do ensino superior profissionalizante que estavam inseridos no mercado, afirmam que “os fatores influenciadores que distinguem os estudantes que estão obtendo um bom ou gerenciável equilíbrio entre trabalho/vida/estudo parecem ser as estratégias de *coping* e resiliência e a qualidade de

suporte recebido pela família, empregadores, demais estudantes e instituição”⁶. Há indícios, portanto, de que as características relacionadas com a resiliência acadêmica são capazes de influenciar a permanência dos estudantes que precisam conciliar estudo e trabalho, fenômeno trivial ao curso de Ciências Contábeis.

Dessa forma, tendo em vista a contextualização realizada, a questão de pesquisa que norteia este estudo é a seguinte: como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O presente estudo possui como objetivo geral analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Para isso, realizou-se uma pesquisa pautada na fenomenologia cuja coleta de dados se deu em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, conforme especificações presentes no capítulo da Metodologia. Dessa forma, a pesquisa contempla características dos três contextos descritos por Masten, Best e Garmezy (1990).

1.2.2 Objetivos específicos

Adicionalmente, propõe-se como objetivos específicos:

- a) Analisar os principais fatores motivadores que atraem discentes para o curso de Ciências Contábeis da IES em questão;
- b) Levantar os principais fatores geradores de *stress* e adversidade para discentes de Ciências Contábeis da IES analisada;
- c) Identificar as principais estratégias de discentes de Ciências Contábeis da IES analisada para o enfrentamento de *stress* e adversidades percebidos ao longo do curso;

⁶ Tradução livre de: *The influential factors which distinguished those students who were achieving a good or manageable work/life/study balance appeared to be their coping strategies and resilience and the quality of support received from their families, employers, fellow students and from the institution.*

- d) Analisar a satisfação e o comprometimento de concluintes de Ciências Contábeis da IES em questão com a carreira na área contábil.

1.3 Sobre a tese

Com base no arcabouço teórico apresentado no capítulo 2 do estudo, a tese estabelecida pela pesquisa é a de que a resiliência é um fator-chave para que se possa entender como os estudantes do ensino superior concluem a graduação satisfeitos e comprometidos com a carreira escolhida. Os mecanismos promotores de resiliência se tornam especialmente importantes para os discentes caracterizados como não-tradicionais, como, por exemplo: os que representam a primeira geração da família a entrar no ensino superior, os que possuem filhos e/ou outros dependentes, aqueles que apresentam um hiato entre a conclusão do ensino médio e o ensino superior, e, principalmente, para o contexto do curso de Ciências Contábeis, os que estudam e trabalham ao mesmo tempo. Todos esses indivíduos estão mais propensos às situações de *stress* e adversidade, fazendo com que a conclusão do curso seja um desafio. Além de aumentar a probabilidade de a evasão acontecer, as situações geradoras de *stress* e adversidade podem influenciar negativamente na satisfação e comprometimento dos concluintes com a área escolhida, impactando na atuação dos graduados. O modelo teórico criado pela pesquisa (vide subtópico 2.4) apresenta de forma detalhada a tese do estudo, descrevendo as diversas situações de *stress* e adversidade que podem estar presentes no ensino superior, assim como os mecanismos individuais e ambientais de enfrentamento que podem ser utilizados pelos discentes para a superação das dificuldades, gerando o fenômeno da resiliência.

1.4 Justificativa

Tanto a evasão quanto a conclusão do curso sem a devida motivação para a atuação na área representam problemas que trazem consequências para todos os agentes envolvidos. A evasão, além de impactar negativamente as IES (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007), pode gerar consequências aos discentes, acarretando problemas emocionais, físicos e econômicos e, ainda, tornar esses indivíduos mais vulneráveis na sociedade (Beauvais, Chavez, Oetting, Deffenbacher & Cornell, 1996; Kaplan, Damphousse & Kaplan, 1994). A não conclusão da graduação pode ocasionar perdas de oportunidades profissionais (Oreopoulus & Petronijevic, 2013; Ortiz & Dehon, 2013; Tate et al., 2015), fazendo com que os evadidos ocupem piores colocações no mercado de trabalho. Similarmente, mesmo quando o estudante chega ao final do

curso, mas, em função de todas as dificuldades enfrentadas durante a graduação, não apresenta satisfação e comprometimento para atuar na área, o investimento alocado para a sua formação não apresentará o devido retorno para a sociedade, já que o indivíduo não utilizará o conhecimento adquirido para solucionar os problemas para os quais ele foi preparado ao longo da graduação.

Conforme defende a literatura, os mecanismos promotores de resiliência podem ser incentivados e desenvolvidos nos indivíduos, seja fortalecendo as suas características pessoais relacionadas com o fenômeno da resiliência ou por meio da melhoria dos fatores ambientais que podem ser importantes para a superação das situações de *stress* e adversidade (Condly, 2006; Masten, 2015; Stephens, Hamedani e Destin, 2014; Thornton & Sanchez, 2010). Conforme destacado por Sanderson e Brewer (2017), no contexto internacional, tem crescido o número de instituições de ensino da área da saúde que implementam programas de intervenção com o intuito de fortalecer a resiliência de seus estudantes. Programas de desenvolvimento e fortalecimento dos mecanismos promotores de resiliência também já são uma realidade para a formação de professores de educação básica fora do país (Weatherby-Fell, Duchesne, & Neilsen-Hewett, 2019). Para que seja possível a criação de programas intervencionistas, contudo, torna-se imprescindível, primeiro, identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes dos cursos de Contabilidade no país e como elas são enfrentadas, seja a partir das características pessoais dos indivíduos ou pelos fatores protetores ambientais existentes na IES ou fora dela.

De uma forma geral, pode-se dizer que a literatura sobre resiliência no âmbito do ensino superior ainda é incipiente no Brasil. Na área de Ciências Contábeis, até o presente momento, foi identificada apenas a pesquisa de Haveroth, Ganz, Bilk e Silva (2019) que trata diretamente sobre a temática. Nesse estudo, contudo, os autores objetivaram analisar a relação entre algumas poucas características sociais de estudantes de Contabilidade, o *locus* de controle e a resiliência, não considerando a resiliência acadêmica enquanto um processo que se dá ao longo da graduação por meio da relação de troca que o discente estabelece com o meio em que está inserido. De forma mais abrangente, na área de *Business*, a quase totalidade das pesquisas sobre o tema para o contexto brasileiro analisaram a relação entre a resiliência e as características profissionais dos indivíduos inseridos ou que irão se inserir no mercado de trabalho (Carvalho, Borges, Vikan & Hjemdal, 2011; Damascena, França & Silva, 2016; Scherer, Schaefer & Minello, 2015). A única exceção foi evidenciada na pesquisa de Pinto, Silva, Nogueira e Ferreira (2014) que investigou a resiliência de

discentes de Administração, porém, controlando o fenômeno apenas por idade, religiosidade e gênero. No âmbito internacional, também se identificam poucos *papers* que tratam sobre a temática diretamente na área contábil. Apesar disso, importantes periódicos, como o *Journal of Accounting Education* e o *Accounting Education* têm publicado pesquisas sobre resiliência em edições recentes (Smith et al., 2019a; Smith et al., 2019b).

Considera-se, portanto, que os resultados deste estudo podem ser úteis tanto para as instituições de ensino que apresentam cursos de Ciências Contábeis, quanto para a classe contábil como um todo, uma vez que os achados alcançados identificam questões relevantes para a formação dos contabilistas no Brasil. Esta pesquisa ajuda, ainda, a preencher uma lacuna existente na literatura nacional e internacional ao propor um modelo que integra o processo de permanência/evasão do ensino superior com o fenômeno da resiliência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será discutido o desenvolvimento das pesquisas que tratam sobre resiliência, destacando as fundamentações e achados da literatura. Também se encontra neste capítulo, o modelo teórico que fundamenta a tese apresentada pelo estudo (vide subtópico 1.3), o qual foi desenvolvido a partir dos achados de pesquisas anteriores, assim como modelos que tratam sobre a permanência e evasão no ensino superior.

2.1 *Stress, coping, resiliência e burnout*

Antes de iniciar o detalhamento da teoria da resiliência, que sustentará o presente estudo, é importante descrever o processo que a antecede, ou seja, a situação de adversidade. Para que a resiliência aconteça, primeiramente, o indivíduo precisa estar em contato com fatores de *stress* que promovem ou podem ser promovidos pela adversidade. Para Vasconcellos (2017), o *stress* compreende qualquer demanda que estimula o indivíduo, sendo, portanto, inerente à vida. Nessa perspectiva, o *stress* pode ser considerado tanto positivo quanto negativo para o desenvolvimento humano (Ortega, 2014; Vasconcellos, 2017). Quando o *stress* é saudável, a literatura o denomina de *eustress*. Ele ocorre na medida em que emoções boas levam à quebra da homeostase, que pode ser entendida como a estabilidade do organismo do indivíduo (Santos, Cardoso & Santos, 2012). Contudo, em medidas elevadas, o *stress* torna-se uma ameaça ao bem-estar do ser humano, caracterizando a existência de um contexto de adversidade. Nesse último cenário, o *stress* denomina-se *distress* (Beasley, Thompson & Davidson, 2003; Masten, 2015; Vasconcellos, 2017).

De acordo com Sparrenberger, Santos e Lima (2003), o *stress* é um processo complexo e multidimensional, que pode ter origem em diversos contextos, como o ambiental (que abrange o trabalho, casa e vizinhança), fruto de eventos (mudança de cidade, de situação conjugal, emprego, etc.), advindo de traumas vivenciados e abusos na infância ou, ainda, negligência na velhice. Para toda situação de *stress*, os indivíduos lançam mão de mecanismos de defesa, denominados de *coping* (Howard & Johnson, 2004). Coiro, Bettis e Compas (2017, p. 180) definem *coping* como “esforços voluntários para regular as respostas cognitivas, comportamentais, emocionais ou fisiológicas decorrentes de um estressor ou em direção ao próprio estressor”⁷.

⁷ Tradução livre de: *voluntary efforts to regulate one's cognitive, behavioral, emotional, or physiological response to a stressor or toward the stressor itself*.

Os *copings* podem ter diversas origens, como a biológica (produção de hormônios pelo organismo para ficar em situação de alerta frente a um perigo), a comportamental (mudança de atitude para enfrentar o problema) e até mesmo a social (apoio de família e amigos na superação de dificuldades). No subtópico 2.2.4 são discutidos alguns dos principais fatores promotores de resiliência já mapeados pela literatura. Em algumas situações, o *coping* utilizado pelo indivíduo pode não ser eficaz para combater o *stress* ocasionado pela adversidade.

Quando a estratégia de enfrentamento falha, o indivíduo sofre as consequências do *stress* e tem seu processo de desenvolvimento ameaçado. Nessa situação, o *coping* pode ser denominado de *discoping*, em referência à definição realizada para os tipos de *stress* (Vasconcellos, 2017). Em contrapartida, quando o *coping* se mostra uma boa estratégia para enfrentar os fatores de *stress* aos quais o indivíduo está submetido, tem-se o fenômeno da resiliência (Smith & Carlson, 1997). Nessa situação, portanto, pode-se denominar o *coping* de *eucoping* (Vasconcellos, 2017). A Figura 1 apresenta a relação entre o *stress* e a resiliência.

Figura 1: Stress e resiliência

Fonte: Vasconcellos (2017).

Conforme evidenciado na Figura 1, na presença de um *discoping*, independentemente da existência de um *eustress* ou *distress*, haverá o *burnout*. Para Vasconcellos (2017, p. 291), *burnout* “representa a cronificação de uma situação altamente estressante para o qual o aparelho psicológico não conseguiu construir um *coping* eficaz”. Consequentemente, há o esgotamento físico e mental

do indivíduo, o aparecimento de doenças psicossomáticas e, em condições de trabalho, o descontentamento com a profissão.

No contexto da Ciência Contábil, por exemplo, pesquisas internacionais têm identificado o fenômeno do *burnout* em estudantes e praticantes da área, ocasionado por elevada carga de *stress* no ambiente de trabalho e acadêmico no qual os indivíduos estão inseridos (Chong & Monroe, 2015; Smith, Emerson, & Everly Jr., 2017). Smith et al. (2019b) encontram evidências de *burnout* acadêmico em estudantes de Contabilidade, o que pode impactar negativamente no desempenho acadêmico dos indivíduos. Smith e Emerson (2017), por sua vez, destacam que os fatores que geram resiliência podem ser importantes para profissionais da área contábil reduzirem os efeitos do *stress* e, inclusive, evitar o *burnout*. No contexto nacional, resultados similares têm sido identificados (Bernd & Beuren, 2017). A pesquisa de Peleias et al. (2017), especificamente, analisou o tema em estudantes de IES privadas brasileiras do último ano da graduação em Ciências Contábeis. A partir dos procedimentos da pesquisa, foram identificados casos de *burnout* em discentes da amostra do estudo que, apesar de ainda não terem concluído o curso, já estavam inseridos no mercado de trabalho contábil, o que pode ser caracterizado como uma situação de *burnout* precoce.

2.2 A teoria da resiliência

2.2.1 Origem dos estudos sobre resiliência

Diversos estudos consideram que o termo resiliência se originou da física e engenharia (Angst, 2009; Yunes, 2003; Yunes & Szymanski, 2001). Nessas áreas, contudo, a resiliência é empregada para os materiais, significando a sua capacidade de passar por alterações sem sofrer deformações permanentes (Garcia & Boruchovitch, 2014). De acordo com Masten (2015), na área da engenharia, os materiais são ditos resilientes quando resistem à fratura ou quebra ao serem submetidos ao *stress* ou, ainda, quando retornam ao seu formato original depois de sofrer distorções em função de *stress* ou carga. A resiliência também possui uma origem na área da ecologia (Masten, 2015). Nesse ramo do saber, a resiliência refere-se à capacidade de adaptação e sobrevivência de um determinado sistema após sofrer uma perturbação, referindo-se, às vezes, ao processo de reestabelecer o equilíbrio funcional e, às vezes, ao processo de transformação bem-sucedida que gerou uma nova estabilidade ecológica.

A introdução do termo resiliência nas pesquisas em Ciências Sociais no Brasil ocorreu no final da década de 1990 (Yunes, 2003; Yunes & Szymanski, 2001). Similarmente ao conceito empregado aos materiais, Yunes (2003) afirma que a resiliência nas Ciências Sociais tem o significado relacionado à capacidade de um indivíduo construir uma trajetória positiva na presença de adversidades. Adicionalmente, Masten (2015) considera que, para os indivíduos, enquanto sistemas vivos que representam, a resiliência pode ser entendida como o processo pelo qual uma pessoa se adapta ou recupera de um contexto de ameaças desestabilizadoras.

De acordo com Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011), entre as décadas de 1970 e 1980, pesquisadores de língua inglesa voltaram a atenção para os indivíduos que permaneciam saudáveis, mesmo diante da existência de eventos adversos. As pessoas com essa capacidade foram chamadas de invulneráveis (Masten, 2015). Inicialmente, a resiliência dos indivíduos era tratada como sinônimo de invencibilidade e/ou invulnerabilidade, ou seja, mais próximo do significado de resistência (Brandão, Mahfoud & Gianordoli-Nascimento, 2011; Masten, 2001). Um dos trabalhos iniciais foi o desenvolvido pelo psiquiatra infantil E. J. Antony, em 1974, que passou a utilizar o termo de invulnerabilidade para designar as crianças que, apesar de terem vivenciado alta carga de *stress* psicológico, apresentavam saúde emocional e alta competência (Yunes & Szymanski, 2001). Estudos como esse marcaram o início das pesquisas sobre a resiliência humana na área das Ciências Sociais, mais especificamente, no campo da Psicologia. Contudo, tempos depois, passou-se a questionar o termo da invulnerabilidade, uma vez que mesmo que os indivíduos apresentem reações negativas à condição adversa em um primeiro momento, é comum a ocorrência de recuperação (*ordinary magic*) para bons níveis de desenvolvimento (Masten, 2015).

Assim, após os primeiros estudos da área da psicologia, passou-se a entender o fenômeno como algo comum, resultante, na maioria das vezes, da adaptação do ser humano ao contexto no qual ele se insere (Masten & Coatsworth, 1998). Além disso, a palavra distanciou-se cada vez mais do conceito de invulnerabilidade (resistência absoluta), na medida em que ela passou a ser entendida não como uma característica fixa inata aos indivíduos, mas sim transitória. Nesse sentido, ela pode ser influenciada, ensinada e construída, mas também pode deixar de existir por ocasião das mudanças que ocorrem ao longo da vida (Thornton & Sanchez, 2010; Yunes, 2003). A partir de então, o termo resiliência passou a ser mais empregado para as pesquisas que visam estudar o

porquê de alguns indivíduos conseguirem se adaptar frente a um contexto adverso, enquanto outros não.

De acordo com Yunes (2003), no início do século XXI, nos dicionários de língua portuguesa, a palavra “resiliência” apresentava conotação apenas para objetos. Nesse aspecto, a resiliência era entendida como a propriedade a partir da qual a energia armazenada em um corpo disforme é devolvida por ocasião do fim da tensão geradora da deformação elástica. Isso mostra que a palavra em questão só nos últimos anos começou a fazer parte do dia a dia da população brasileira (Yunes, Garcia & Albuquerque, 2007). Não obstante, muito antes desse período, os dicionários de língua inglesa já apresentavam definições da palavra tanto para objetos, quanto para pessoas (Pinheiro, 2004). Nesse último caso, a resiliência era definida como a capacidade de voltar para o estado natural de saúde ou espírito depois de passar por alguma adversidade. Além disso, a tese desenvolvida por Martineau (1999) apresenta que, no Canadá, no final do século passado, a mídia já utilizava cotidianamente o termo “*resilient*” para identificar pessoas que haviam passado por situações adversas e que, de alguma forma, conseguiam superar os problemas advindos da circunstância.

De acordo com Masten (2015), as pesquisas sobre resiliência passaram, nos últimos 50 anos, por quatro estágios diferentes. O primeiro deles consistiu na realização de análises descritivas sobre o fenômeno. Nesta etapa, ainda era uma preocupação dos pesquisadores definir, medir e descrever o evento de bom funcionamento ou êxito no contexto de risco ou adversidade. Dessa forma, as questões que emergiam aos pesquisadores desse primeiro estágio eram: o que é resiliência? Como ela pode ser mensurada? O que faz a diferença nesse fenômeno?

A evolução das pesquisas do primeiro estágio permitiu que os pesquisadores envolvidos com a temática da resiliência se debruçassem no processo relacionado ao fenômeno. O segundo estágio da pesquisa na área, portanto, buscou entender como a resiliência se desenvolve entre os indivíduos e nos diferentes contextos. Perguntas relacionadas a esse segundo estágio foram: qual é o processo que conduz à resiliência? Como funcionam os fatores protetores, promotores e preventivos no processo de resiliência? Como é o desenvolvimento promovido no contexto de risco? (Masten, 2015).

O terceiro estágio de pesquisas em resiliência, por sua vez, buscou analisar as possibilidades de promoção da resiliência por meio de intervenções, assim como testar os pressupostos desenvolvidos por meio dos estágios anteriores. Os pesquisadores desse estágio preocuparam-se, portanto, com perguntas como: a resiliência pode ser promovida nos indivíduos? As teorias sobre resiliência estão corretamente ajustadas? (Wright, Masten & Narayan, 2013).

Por fim, o quarto e último estágio, no qual se encontram as pesquisas sobre resiliência atualmente, tem como característica o estudo de abordagem dinâmica e sistêmica com foco multidisciplinar. O desenvolvimento de novas tecnologias, incluindo ressonâncias cerebrais, mapeamento genético e softwares para modelagens complexas permitiu novas questões em diferentes áreas do conhecimento: como as diferenças genéticas influenciam a resiliência? Os indivíduos apresentam sensibilidade diferente diante das mesmas experiências traumáticas? Indivíduos com as mesmas características respondem da mesma forma às intervenções? Como as comunidades e sociedades nutrem a resiliência? É possível influenciar os sistemas de adaptação humanos para promover a resiliência? (Masten, 2007; Masten, 2015).

Nesse cenário, tendo em vista que as pesquisas sobre resiliência no âmbito do ensino da Contabilidade ainda são incipientes, pode-se afirmar que a presente pesquisa terá características que perpassam os quatro estágios anteriormente mencionados, focando, contudo, nos dois primeiros estágios. Diferentemente dos estudantes de outras áreas do saber, a graduação em Ciências Contábeis possui características próprias que faz surgir contextos que podem aumentar as adversidades percebidas ao longo do curso. Uma dessas, conforme mencionada anteriormente, é a grande exposição ao mercado de trabalho. Dessa forma, para os estudantes de Ciências Contábeis, o processo de resiliência pode apresentar diferenças quando comparado com o de estudantes de outras áreas do saber. Sendo assim, ao buscar compreender como a resiliência dos estudantes da área é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais, contribui-se para um melhor entendimento do fenômeno, preenchendo lacunas ainda existentes na literatura.

Além disso, deve-se ressaltar que as pesquisas sobre resiliência no âmbito da educação no Brasil, quando comparadas com as norte-americanas, ainda são relativamente novas. Dessa forma, estudar as questões relacionadas a todos os estágios mencionados anteriormente torna-se fundamental, uma vez que as teorias sobre resiliência foram construídas, sobretudo, para o contexto dos países desenvolvidos. Sendo assim, apesar da teoria sobre resiliência visar uma aplicabilidade para

diversas realidades (Masten, 2015), pode-se encontrar especificidades brasileiras, principalmente no cenário educacional local, que gerem achados ainda não mapeados pela literatura, o que justifica a importância das pesquisas que ainda focam nas questões mais básicas sobre a resiliência.

2.2.2 Classificação dos estudos sobre resiliência

As pesquisas que abordam o tema da resiliência apresentam duas vertentes principais. A primeira analisa a resiliência no contexto familiar (Connolly, 2005; Black & Lobo, 2008; Henry, Morris, & Harrist, 2015; McDonald, 2013; Patterson, 2002), enquanto a segunda trata da resiliência sob a ótica do indivíduo (Borman & Overman, 2004; Borrero & Lee, 2013; Souza & Rodrigues-Miranda, 2015; Wilks & Spivey, 2010).

Dentre as pesquisas que se interessam pela perspectiva do indivíduo, existem as que focam na resiliência infantil (Ceconello & Koller, 2000; Garcia & Boruchovitch, 2014; Garnezy, 1991a, 1991b; Garcia, Brino, & Williams, 2009; Luthar & Zigler, 1991; Masten, Bet & Garnezy, 1990; Masten & Coatsworth, 1998) e as que abordam o tema na perspectiva de jovens e adultos (Cassidy, 2015; Hartley, 2010, 2011, 2012, 2013; Milne, Creedy & West, 2016; Sacker & Schoon, 2007; Souza & Rodrigues-Miranda, 2015).

Adicionalmente, podem-se diferenciar, ainda, as pesquisas sobre resiliência que tratam de temas ligados à educação (Chung, Turnbull, & Chur-Hansen, 2017; Cox et al., 2016; Ebersöhn, 2012; 2014; 2017; Graff, McCain & Gomez-Vilchis, 2013; Milne, Creedy & West, 2016; Sacker & Schoon, 2007; Smith et al., 2019a; Smith et al., 2019b; Tempiski et al., 2015; Walker, Gleaves & Grey, 2006; Wayman, 2002; Wilks & Spivey, 2010), daquelas que abordam a importância das características que levam à resiliência em outros contextos, como no ambiente de negócios (Carvalho, Borges, Vikan & Hjemdal, 2011; Morales, 2008a; Scherer, Schaefer & Minello, 2015), para a melhoria da qualidade de vida (Souza & Rodrigues-Miranda, 2015; Yunes, Garcia & Albuquerque, 2007), nos relacionamentos (Connolly, 2005), entre outras possibilidades.

Finalmente, considerando as pesquisas sobre resiliência da área de educação, destacam-se os estudos que priorizam a investigação do referido assunto no contexto do ensino fundamental e médio (Ebersöhn, 2017; Garcia & Boruchovitch, 2014; Garcia, Brino & Williams, 2009; Lessard et al., 2014; Libório, Castro, Ferro, & Souza, 2015; Wayman, 2002), aquelas que abordam a resiliência no contexto do ensino superior (Chung, Turnbull, & Chur-Hansen, 2017; Cox et al.,

2016; Graff, McCain & Gomez-Vilchis, 2013; Hartley, 2010, 2011, 2012, 2013; Morales, 2008a, 2008b; Pinto, et al., 2014; Smith et. al., 2019a; Smith et. al., 2019b; Tempiski et al., 2015; Walker, Gleaves & Grey, 2006; Wilks & Spivey, 2010) e aquelas que tratam, especificamente, sobre a resiliência de professores da educação básica ou do ensino superior (Ebersöhn, 2012; 2014; Mansfield, Beltman, & Price, 2014).

Essas várias abordagens sobre resiliência têm gerado diferentes *frameworks* teóricos que, em alguns casos, consideram fenômenos distintos como sendo um caso de resiliência. Nesse cenário, alguns pesquisadores têm questionado a falta de integração das diversas perspectivas dos estudos sobre o tema, salientando a importância de uma integração definitiva que permita a construção de uma única base teórica, sólida e coesa (Bottrel, 2009; Masten & Monn, 2015). O trabalho desenvolvido por Masten (2015) é, nesse sentido, uma tentativa de uma construção unificada da teoria sobre resiliência, representando a base de sustentação desse estudo.

Tendo em vista as diferentes possibilidades, é importante frisar que a presente pesquisa visa analisar o processo de resiliência no contexto educacional do ensino superior, mais especificamente, no âmbito da graduação em Ciências Contábeis, a partir de uma ótica pautada no indivíduo (Yunes & Szymanski, 2001). Não obstante, conforme destaca Masten (2015), na ótica da teoria unificada da resiliência, os resultados encontrados pelas pesquisas que se fundamentam de forma similar ao presente estudo e que tratam de outros contextos que não o ensino superior também se mostram relevantes para embasar esta investigação.

2.2.3 Adversidade e risco na perspectiva da resiliência

Muitas são as adversidades identificadas pela literatura como sendo capazes de fazer sucumbir os indivíduos que apresentem menos mecanismos de proteção geradores de resiliência, sejam eles contextuais ou pessoais. As dificuldades que aparecem ao longo da vida são influenciadas por diversas variáveis, como a idade do indivíduo, *status* socioeconômico, escolaridade, entre outras possibilidades. As adversidades mais comuns, de acordo com pesquisas nacionais e internacionais, são: i) divórcio dos pais (Chung & Emery, 2010; Kelly & Emery, 2003); ii) pobreza (Borman & Overman, 2004; Borrero & Lee, 2013; Cecconello & Koller, 2000; Reis, Colbert, & Hébert, 2005); iii) desastres naturais (Kukihara et al., 2014), iv) pertencimento a grupos de direitos minoritários (Graff, McCain & Gomez-Vilchis, 2013; Morales, 2008a, 2008b; Milne, Creedy & West, 2016;

Connolly, 2005; Theron & Theron, 2014); e v) doenças e deficiências físicas e/ou mentais (Garcia, 2008; Hartley, 2010, 2011, 2012, 2013; Libório, et al., 2015).

Apesar da literatura sobre resiliência não indicar claramente as condições necessárias para caracterizar uma adversidade (Masten, 2015; Pinheiro, 2004; Yunes & Szymanski, 2001), pode-se considerá-la como uma situação em que o indivíduo esteja exposto a contextos negativos, prejudiciais ao seu bem-estar e, conseqüentemente, gerando uma probabilidade de sucumbir ou falhar em uma determinada tarefa ou situação. Essa condição, portanto, pode ser um impeditivo ao crescimento e desenvolvimento saudáveis, à manutenção da estrutura familiar, à socialização com os pares (Masten, 2015) ou, ainda, como é o caso desta pesquisa, à conclusão do curso de graduação com satisfação e comprometimento com a área escolhida. É importante destacar que a situação de adversidade pode ser um evento pontual na vida do indivíduo, ou persistente ao longo do tempo. No primeiro grupo, estão situações traumáticas que ocorrem em um momento exato da vida, como a morte de um ente querido, separação dos pais, desastres ambientais, entre outras possibilidades. Já no segundo caso, encontram-se as condições que perduram ao longo do tempo, tais como condições de pobreza, analfabetismo, doenças crônicas, entre outras possibilidades. Conforme destaca o estudo de Ebersöhn (2012), nas situações em que a adversidade é crônica e perdura ao longo do tempo, os indivíduos precisam utilizar estratégias para conviver com a situação adversa e não necessariamente eliminá-la. Além disso, mesmo para os casos de adversidade considerados como eventos pontuais, como a morte de ente próximo, por exemplo, é possível que uma situação de adversidade já esteja instaurada, como a descoberta de uma doença que leve ao óbito, representando o ápice da adversidade.

A ideia de risco, por sua vez, provém da existência de uma adversidade. Uma criança que acabou de passar pelo divórcio dos pais (adversidade) apresenta como risco abandonar a escola (vide pesquisa de Kelly & Emery, 2003). De forma análoga, um indivíduo com renda mais baixa (adversidade), quando ingressa em uma IES de renome, apresenta o risco de não obter o diploma, em função de diversos fatores que vão desde a falta de identificação com o ambiente acadêmico até às dificuldades para arcar com os custos atrelados ao ensino superior (vide pesquisa de Morales, 2008b). Conforme pondera Ebersöhn (2012), o risco é uma fonte de *stress* na medida em que gera a necessidade de adaptação pelo indivíduo ao ambiente após (ou na presença) da adversidade. É importante frisar, contudo, que a existência do contexto de adversidade, por si só, não é condição

suficiente para a materialização do risco. Os mecanismos de risco, ocasionados pela adversidade, representam toda sorte de eventos negativos de vida, e que, uma vez presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, mentais ou emocionais (Yunes & Szymanski, 2001). É possível que diferentes indivíduos, quando expostos a uma condição que, *a priori*, ameaçariam o seu bom desenvolvimento, percebam tal ameaça de formas distintas. O mecanismo de risco, portanto, irá depender de uma série de fatores inerentes ao indivíduo e ainda à forma como a situação de risco se apresenta. A separação dos pais para uma criança pode representar um mecanismo de risco, caso ela perca o contato com um dos membros, por exemplo, ou não, quando a relação de proximidade entre os pais e a criança se mantém a mesma após a separação, ou ainda, quando o divórcio cessa as brigas conjugais que impactavam negativamente a criança (Masten, 2015). Quando se trata de análise de risco, portanto, não se pode fazer inferências do tipo causa-efeito de forma linear (Yunes & Szymanski, 2001). Para que se possa falar em resiliência, contudo, é fundamental que a situação de adversidade que gera o mecanismo de risco ameace negativamente o desenvolvimento positivo do indivíduo.

No contexto do ensino superior, algumas pesquisas salientam diversas questões que representam mecanismos de risco à conclusão do curso em decorrência de situações de adversidade. A revisão da literatura realizada por Brewer et al. (2019) destaca que o ambiente universitário por si só tem sido considerado como um ambiente com alta exposição ao risco devido à alta carga de *stress* vivenciada pelos discentes. De acordo com os autores “O ambiente de ensino superior no século vinte e um foi descrito como acelerado, em constante mudança, desafiador e vinculado a níveis cada vez mais altos de *stress* para os alunos” (Brewer et al., 2019, p. 3)⁸. Além disso, o ensino superior pode se apresentar ainda mais adverso para estudantes que representam a primeira geração da família a ingressar em uma graduação (Stephens, Hamedani, & Destin, 2014). Para esse grupo, não ter pais que vivenciaram o ensino superior pode ser mais difícil de obter bons conselhos ou o suporte adequado por ocasião do aparecimento de dificuldades, principalmente relacionadas com a adaptação à vida universitária (Stephens, Townsend, Markus, & Phillips, 2012). Uma segunda possibilidade de adversidade ocorre quando o estudante ingressa no ensino superior com idade mais avançada, ao invés de ingressar diretamente após o ensino médio (Forbus, Newbold, & Mehta, 2011; Tate et al., 2015; Cotton, Nash, Kneale, 2017; Holdsworth, Turner, Scott-Young, 2018).

⁸ Tradução livre de: The higher education environment in the twenty-first century was described as fast-paced, ever-changing, challenging and linked to increasingly high levels of stress for students.

Nessa situação, é esperado que o discente esteja envolvido em outras tarefas concorrentes à graduação, reduzindo o tempo destinado aos estudos e, conseqüentemente, aumentando a propensão à evasão. Dentre as possíveis atividades concorrentes para esses indivíduos está a possibilidade de já estar em um relacionamento estável, o que demanda comprometimento com uma segunda pessoa, a existência de filhos e a necessidade de trabalhar em tempo integral para arcar com seus próprios custos e da família. Tanto para o primeiro quanto para o segundo caso, o estudante pode ser definido como não-tradicional, compreendendo todos os discentes que estão sub-representados no ensino superior e/ou para quem as políticas educacionais não são desenhadas

Sendo assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa, considera-se cada um desses fatores elencados pela literatura nacional ou internacional como possíveis casos de adversidade para os discentes do curso de Ciências Contábeis, graduação esta marcada pela existência de discentes não-tradicionais (Peleias et al., 2017; Durso & Cunha, 2018; Durso, Cunha, Neves, & Teixeira, 2016). Quanto mais fatores estiverem presentes na história do discente, mais adverso será o contexto no qual ele se encontra durante o ensino superior. Conseqüentemente, o risco atrelado a seu fator de adversidade refere-se à possibilidade do discente não concluir o curso, em função das dificuldades em conciliar as atividades acadêmicas, profissionais e vida pessoal, ou ainda, a possibilidade de terminar a graduação, porém sem estar comprometido e/ou satisfeito com a carreira na área contábil (mostrando sinais de um *burnout* precoce).

2.2.4 Mecanismos promotores de resiliência

A resiliência não é uma característica fixa de um grupo especial de indivíduos, mas sim o resultado de mecanismos de proteção⁹ que moldam respostas às situações potencialmente negativas (Thronton & Sanchez, 2010). Nesse contexto, para Condly (2006), existem três pressupostos sob os quais as pessoas saudáveis vivem e que precisam continuar sendo verdade a despeito de todas as possíveis adversidades que podem aparecer ao longo da vida: i) o mundo é essencialmente um bom lugar, ou seja, os indivíduos precisam acreditar que viver é algo positivo; ii) a vida e os eventos possuem significado e propósito, ou seja, elas enxergam algum valor na sua própria existência; e iii) a própria pessoa possui valor no contexto social, ou seja, ela está socialmente inserida (seja por meio de amizades e/ou laços familiares).

⁹ Nome genérico adotado pela pesquisa para os fatores promotores, protetores e preventivos relacionados à resiliência.

Na presença de eventos traumáticos, contudo, é natural que a percepção individual sobre esses três aspectos anteriormente mencionados se altere. Em um extremo, encontram-se pessoas que, quando expostas a essas situações, são capazes de lidar com os problemas de forma a não se amargurar, deprimir, sentir raiva ou incapacidade. No outro extremo existem os indivíduos que não conseguem sair de um momento de crise, desenvolvendo diversas patologias em decorrência do trauma vivenciado. A resiliência ocorre, portanto, quando os indivíduos conseguem, de alguma forma, voltar ao estágio inicial (ou superior) de bem-estar após a ocorrência da adversidade (Masten, 2015). Além disso, deve-se ressaltar que quanto mais severo for o evento, menor tende a ser a probabilidade de o indivíduo conseguir lidar de forma satisfatória frente à situação adversa, isto é, quanto mais grave for a adversidade, de mais mecanismos de proteção geradores de resiliência o indivíduo precisará lançar mão para superar as dificuldades decorrentes desta situação.

A Figura 2 mostra os diferentes padrões de resiliência, de acordo com a teoria desenvolvida por Masten (2015). Como é possível perceber, a autora apresenta quatro diferentes padrões de resiliência gerados por diferentes processos de adaptação após a ocorrência de algum evento traumático. É importante frisar, contudo, que esses padrões são exemplificativos e não exaustivos. A curva A, por exemplo, mostra um indivíduo que, na presença de alguma adversidade, não altera o seu padrão de adaptação, isto é, continua com o mesmo nível de bem-estar antes e após o evento “x” ter ocorrido. Já a curva B mostra o processo de adaptação de um determinado indivíduo que, após a ocorrência de um fenômeno adverso, passa por um período de má adaptação (redução do seu nível de bem-estar) e, posteriormente, volta à condição inicialmente estabelecida.

As curvas C e D, por fim, apresentam um comportamento semelhante. Em ambas, os indivíduos apresentam, após o evento “x”, um aumento do bem-estar, ou seja, a adversidade mostra-se como um fator que impulsiona os indivíduos a melhorarem a sua qualidade de vida. Contudo, no caso do indivíduo apresentado pela curva C, há um movimento de saída de uma condição de inadaptação (o seu nível de bem-estar estava inicialmente abaixo do considerado como aceitável) para uma situação de adaptação média (ou seja, um nível de bem-estar considerado adequado). Masten (2015) classifica esse fenômeno como *late bloomers*, ou seja, indivíduos que precisam de um incentivo externo (que no caso é representado por uma adversidade) para se desenvolver adequadamente. O indivíduo representado pela curva D, por sua vez, move-se de uma situação média de adaptação para um nível ótimo. De acordo com Ebersöhn (2012), as adaptações positivas

estão intimamente ligadas à boas emoções e à autoeficácia, em decorrência da percepção que o indivíduo tem de ser capaz de gerenciar as situações ambientais após responder satisfatoriamente às situações de risco.

Figura 2: Função de adaptação de indivíduos resilientes

Fonte: Masten (2015).

Para Ungar (2004), há três grupos de mecanismos protetores geradores de resiliência. O primeiro, denominado de fator compensatório, refere-se às características pessoais dos indivíduos que são capazes de neutralizar (ou reduzir) a exposição ao risco, como a fé, a disposição positiva frente à vida, personalidades defensivas e os *loci* internos de controle. Outras pesquisas destacam, ainda, a inteligência, a habilidade em resolução de problemas, a boa capacidade de comunicação e o senso de responsabilidade (Thornton, Collins & Daugherty, 2006; Garmezy, 1991a, 1991b; Oswald, Johnson & Howard, 2003; Thornton & Sanchez, 2010).

O segundo grupo definido por Ungar (2004), por sua vez, chamado de fatores de desafios, representa mecanismos de risco que ajudam a reforçar a resiliência dos indivíduos quando o risco é administrável, além de aumentar a capacidade de adaptação. Como exemplos, o autor cita as doenças, as perdas que o indivíduo sofreu ao longo da vida, os rompimentos familiares, ou qualquer outro tipo de trauma que sirva de mecanismo contra o *stress* de crises futuras. Dessa forma, nesse segundo tipo de mecanismos de proteção, a adversidade a que o indivíduo foi exposto serve como aprendizado para enfrentar as situações desafiadoras futuras.

Por fim, o terceiro mecanismo compreende os fatores protetores que agem conjuntamente com os mecanismos de risco de forma a reduzir a potencialidade de resultados negativos oriundos das condições adversas. Enquanto os fatores compensatórios são características individuais, os fatores protetores podem ser entendidos como processos ou mecanismos que permitem o crescimento dos indivíduos. Como exemplo de fatores protetores, pode-se citar a estabilidade familiar, pertencimento a comunidades (regiões) seguras e estratégias individuais de *coping*. As relações sociais, em específico, aparecem em diversas pesquisas como importantes na promoção da resiliência (Ebersöhn, 2012, 2014; Garmezy, 1991a, 1991b; Graff, McCain & Gomez-Vilchis, 2013; Johnson, 2008; Masten & Monn, 2015; Thornton & Sanchez, 2010; Wilks & Spivey, 2010). A sustentação promovida por essas relações tende a criar segurança emocional, senso de pertencimento e conectividade que são importantes suportes aos indivíduos em momentos de crise. No ambiente universitário, por exemplo, pode-se inferir que a relação estabelecida com os demais discentes e docentes da IES, além do suporte familiar, representa uma importante ferramenta para o processo de resiliência dos estudantes. Esse pressuposto está, inclusive, relacionado com os modelos de evasão do ensino superior propostos por Spady (1970) e Tinto (1975, 1987), os quais consideram a necessidade da interação do discente com seus pares, professores e profissionais administrativos da IES no sentido de evitar a evasão (o modelo está detalhado no tópico 2.3 deste estudo).

Como é possível notar, os fatores promotores de resiliência podem vir tanto do indivíduo quanto do ambiente no qual ele está inserido. Pesquisas recentes sobre resiliência têm investigado o fenômeno a partir de uma lente socioecológica que integra o indivíduo ao seu contexto (Mansfield, Beltman, & Price, 2014; Gu, 2018). Wosnitza et al. (2018) salientam que a resiliência é um fenômeno multifacetado que resulta de um processo de interação entre as características do indivíduo e fatores contextuais que o influenciam e por ele são influenciados. Na Figura 3 estão apresentados os mecanismos de proteção a partir de uma perspectiva socioecológica. O modelo da Figura 3 visa analisar o fenômeno da resiliência para os discentes inseridos no contexto do ensino superior. Como é possível notar, os mecanismos de proteção geradores de resiliência para esses indivíduos foram agrupados em três níveis. O primeiro deles, nível micro, representa todos os mecanismos de resiliência anteriormente apresentados que estão diretamente relacionados com as características do indivíduo, tais como inteligência, pensamento positivo, senso de responsabilidade, fé, autocontrole, entre outros.

Figura 3: mecanismos de proteção geradores de resiliência

Fonte: baseado em Mansfield, Beltman e Price (2014), Wosnitza et al. (2018) e Peixoto et al. (2018).

Já no nível meso estão os mecanismos relacionados com o contexto ambiental no qual o indivíduo está inserido, como a IES (boas metodologias didático-pedagógicas, por exemplo), trabalho (políticas de apoio ao indivíduo que estuda e trabalha ao mesmo tempo, por exemplo), e família (suporte dos pais para continuar os estudos, por exemplo). Por fim, no nível macro estão os mecanismos promotores de resiliência que decorrem das políticas governamentais (bolsas de estudo, por exemplo), mobilidade urbana (existência de transporte público de qualidade até a IES) ou questões culturais que podem ajudar o discente a finalizar os estudos no ensino superior (valorização social da carreira escolhida, por exemplo).

Nesse contexto, quanto mais mecanismos de proteção um indivíduo apresentar (em cada um dos níveis) maiores são as chances de haver uma adaptação positiva por ocasião do aparecimento de uma adversidade. Ebersöhn (2017, p. 3) destaca, contudo, que para sociedades menos equitativas “aqueles com menos fatores protetores experienciam maior risco, uma vez que mais recursos estão disponíveis para alguns do que para outros”¹⁰. Assim, é importante considerar que a presença ou

¹⁰ Tradução livre de: “those with fewer resources experience more risk, as more resources are available to some than to others”.

não de alguns desses fatores protetores pode estar diretamente relacionada com o contexto socioeconômicas no qual o indivíduo se insere.

2.3. Teorias sobre retenção/evasão no ensino superior

Antes de aplicar a teoria sobre resiliência no contexto do ensino superior, torna-se necessário revisar os principais estudos existentes sobre o processo de retenção/abandono do estudante universitário. Dentre os modelos teóricos desenvolvidos pela literatura para esse fim, dois se destacam pela contribuição ao desenvolvimento das pesquisas na área. O primeiro deles foi desenvolvido por Spady (1970), o qual se baseia na teoria do suicídio de Émile Durkheim para explicar o processo de evasão no contexto do ensino superior. De acordo com o Modelo do Processo de Abandono (MPA) do autor, apresentado na Figura 4, um discente, ao ingressar em uma graduação, traz consigo uma bagagem familiar que influenciará o seu potencial acadêmico ao longo do curso e, ainda, a sua identificação com a IES (construto definido pelo autor como congruência normativa). O MPA estabelece, ainda, que tanto o potencial acadêmico, quanto a congruência normativa serão importantes para o desempenho acadêmico durante a graduação, assim como o seu desenvolvimento intelectual.

Figura 4: Modelo do Processo de Abandono de Spady

Fonte: Traduzido de Spady (1970)

Ainda de acordo com Spady (1970), outras duas variáveis passam a ser relevantes para que os estudantes do ensino superior se sintam satisfeitos ou insatisfeitos com o curso no qual estão inseridos que são: o suporte de amigos e a integração social. O suporte de amigos torna-se uma variável importante no processo de retenção ou evasão do ensino superior à medida que o amparo

de pessoas próximas ajuda a superar as diversas dificuldades que aparecem ao longo da graduação. A integração social, por sua vez, decorre da própria vivência do estudante com os demais discentes e, ainda, com o corpo docente do curso. Essa variável recebe influência, de acordo com o autor do modelo, da congruência normativa, do suporte de amigos, do desenvolvimento intelectual e do desempenho acadêmico, representando, portanto, uma variável complexa e chave na satisfação dos estudantes com o curso de graduação.

A partir da Figura 4, é possível perceber, ainda, que a satisfação com o curso de graduação é diretamente influenciada pela integração social. A satisfação, por sua vez, impactará o compromisso com a instituição, que segundo Spady (1970), representa o pacto interno do estudante de continuar ou não com o curso. A linha tracejada dessa última variável até a congruência normativa representa a retroalimentação que o próprio modelo apresenta, ou seja, ao aumentar/diminuir o compromisso com a instituição o discente altera, na mesma direção, a sua congruência normativa (identificação com a IES).

O segundo modelo teórico de importância para entender o processo retenção/evasão no ensino superior foi desenvolvido por Tinto (1975). Também partindo da teoria do suicídio de Durkheim, o Modelo de Integração do Estudante (MIE) expande o MPA, desenvolvido por Spady (1970), conforme apresentado na Figura 5. A primeira grande alteração desse teórico se dá nas variáveis trazidas pelo estudante ingressante do ensino superior. Assim, além de considerar a bagagem familiar, já existente no MPA, o MIE destaca os atributos individuais do discente e a educação recebida antes da entrada no ensino superior como importantes para o estudo do processo de retenção e evasão. A segunda grande diferença se dá pela variável denominada de compromisso com o objetivo. Essa variável se relaciona com a importância que o indivíduo dá para a obtenção de uma diplomação. Quanto maior a importância, mais provável será a concretização do objetivo, de acordo com o modelo. Além disso, para Tinto (1975), quanto maior o objetivo de escolarização do estudante, maior seriam as suas chances de conseguir concluir a graduação. Nesse contexto, discentes que apresentam como objetivo a realização de um doutorado, por exemplo, teriam maiores chances de finalizar o curso de graduação.

Ainda de acordo o MIE apresentado na Figura 5, tanto a variável “compromisso com o objetivo”, quanto a variável “compromisso com a instituição” (que já estava presente no MPA) sofrem influência do sistema acadêmico e social. Para Tinto (1975), o sistema acadêmico, formado pelas

variáveis “desempenho acadêmico” e “desenvolvimento intelectual”, é imprescindível para o que o autor chamou de integração acadêmica. Sentir e perceber que o curso de graduação está permitindo um desenvolvimento intelectual, assim como a obtenção de um desempenho acadêmico satisfatório são, segundo o MIE, importantes ferramentas para que os discentes possam sentir-se integrados ao ambiente acadêmico. Similarmente, ter um bom relacionamento com os pares e com o corpo docente torna-se fundamental para o senso de integração social.

Figura 5: Modelo de Integração do Estudante de Tinto

Fonte: Traduzido de Tinto (1975).

Dessa forma, de acordo com o MIE, se o *background* pregresso do estudante gera um determinado compromisso com a instituição e com o objetivo de se graduar, a integração acadêmica e social, que vai sendo moldada ao longo do curso, gera novos compromissos com a instituição e com o objetivo. Nesse cenário, para Tinto (1975), sentir-se parte do ambiente acadêmico e social permite melhorar as variáveis relacionadas ao compromisso com a instituição e diplomação. De forma oposta, a não integração acadêmica e/ou social pode reduzir o compromisso com a IES e/ou com o objetivo de se graduar, levando o discente à evasão.

2.4 Construção teórica da pesquisa

Na Figura 6 está apresentado o modelo da pesquisa que fundamenta a tese defendida pelo estudo. O modelo apresentado foi construído tendo como base a teoria da resiliência e as teorias que explicam o processo de retenção/evasão do ensino superior. A partir do Modelo de Resiliência

Acadêmica (MRA), é possível entender como os estudantes do ensino superior permanecem ou evadem de seus respectivos cursos, considerando as diversas fontes de *stress* e adversidade às quais eles podem ser expostos. Como é possível perceber, o ponto de partida é contexto individual, que compreende o *background* familiar do discente, suas características pessoais e suas experiências educacionais pregressas à entrada no ensino superior.

Figura 6: Modelo de Resiliência Acadêmica

Fonte: Elaboração própria.

Assim como no modelo de Tinto (1975) e Spady (1970), essas variáveis iniciais serão as responsáveis por formar um determinado nível de satisfação e comprometimento com a IES e com o objetivo de se graduar. Manter um nível adequado de satisfação e comprometimento com o curso e a carreira escolhida é fundamental para o discente consiga chegar ao final da graduação (ou seja, para se evitar o fenômeno da evasão). Contudo, diferentemente dos modelos tradicionais de retenção/evasão do ensino superior, pelo MRA é possível que algum discente chegue ao final do curso de graduação com baixos níveis de satisfação e comprometimento com a carreira, conforme

será discutido mais adiante. Assim, durante todo o processo de graduação o nível de satisfação e comprometimento com o curso e a carreira possuem 3 saídas possíveis: evasão forçada, evasão voluntária ou permanência (até a conclusão).

Ao mesmo tempo em que o contexto individual apresenta possíveis mecanismos de risco (atrelados a estresses e adversidades) ele também é capaz de munir o estudante com mecanismos de proteção. Assim, para um mesmo estudante, é possível encontrar uma característica do seu *background* que contribui positivamente para o aumento da satisfação e comprometimento com o curso (representando um mecanismo de proteção) e outra cuja influência é negativa (fonte de *stress* e adversidade).

Um indivíduo que, por exemplo, apresenta um *background* (familiar, pessoal e educacional) que o leve a desejar uma graduação que o permita desenvolver suas habilidades sociais, de comunicação ou artísticas, ao ingressar em uma instituição pautada pelo desenvolvimento de habilidades quantitativas, apresentará uma baixa satisfação e comprometimento com o curso e a carreira na área escolhida. Isso porque, na situação descrita, não haverá a convergência entre os anseios do indivíduo e os valores e premissas definidas como essenciais pela instituição para a futura atuação profissional. No cenário descrito, a chance desse indivíduo ficar insatisfeito com o curso será maior, podendo gerar a evasão ou a conclusão marcada por um problema vocacional, por exemplo. Caso contrário, havendo a convergência entre os objetivos do estudante e aquilo que a instituição oferece, o indivíduo tenderá a apresentar alta satisfação e comprometimento com o curso e com a carreira que escolheu. Em última instância, portanto, o MRA considera que o *background* do indivíduo é capaz de influenciar na vocação para a carreira futura do indivíduo (Bardagi, 2007).

Um estudante que, ao entrar na graduação em Ciências Contábeis, estiver pouco orientado à obtenção do diploma na área (o seu desejo inicial era ingressar em Ciências Econômicas, por exemplo), poderá desistir do curso por ocasião do aparecimento de alguma dificuldade relacionada com suas obrigações acadêmicas, gerando o fenômeno da evasão. Em contrapartida, aqueles que ingressam no curso (intrínseca ou extrinsecamente) orientados à obtenção do diploma na área apresentarão maiores chances de terminar o curso com satisfação e comprometimento com o desenvolvimento da carreira escolhida (tal qual no modelo de Tinto, 1975). Estudo realizado por Bardagi (2007) para o contexto brasileiro identificou falhas vocacionais relevantes em discentes evadidos. Adicionalmente, Ambiel e Barros (2018) destacam a importância da questão vocacional

para o ajustamento dos discentes ao contexto do ensino superior, principalmente para aqueles indivíduos que ingressam logo após a conclusão do ensino médio e que não apresentam experiências pregressas significativas para os ajudar no processo de adaptação ao novo contexto educacional. Nesse sentido, quanto mais orientado vocacionalmente estiver o indivíduo menores são as chances de a evasão acontecer por ocasião do aparecimento de alguma dificuldade relacionada ao contexto do ensino superior.

É importante destacar, ainda, que outras variáveis além das questões vocacionais relacionadas ao contexto individual apresentado no MRA também podem ser capazes de influenciar o nível de satisfação e comprometimento com o curso e carreira na área escolhida, mesmo quando a decisão pela carreira foi adequada. Entre elas, a literatura destaca o nível educacional dos pais, tanto no sentido de que pais mais escolarizados tendem a ter filhos com maior nível educacional (Bachan, 2014; Mullen, Goyette & Soares, 2003; Schultz, 1988), quanto pela possibilidade da primeira geração de ingressantes no ensino superior apresentar uma maior motivação para a conclusão dos objetivos, apesar de possíveis dificuldades extras que podem aparecer durante o curso em função de ter pais que não experienciaram o ensino superior (Bui, 2002; Davis-Kean, 2005; Stephens, Hamedani, & Destin, 2014; Tate et al., 2015). Para o primeiro caso, um ambiente doméstico que permite maior acesso à cultura e à educação, assim como a expectativa da família em relação ao nível educacional dos filhos, contribui para que o indivíduo finalize um curso de graduação. Essa situação representa, portanto, um fator protetor para os ingressantes no ensino superior. Em contrapartida, para o segundo grupo (primeira geração a cursar uma graduação), estar no ensino superior representa uma oportunidade para a melhoria socioeconômica, o que pode gerar uma maior motivação para concluir um nível educacional que não foi realizado por seus pais. Porém, nesse segundo contexto, a falta de exemplos próximos na família de como passar pelo ensino superior representa um fator de adversidade a ser enfrentado pelos discentes classificados como não-tradicionais pela literatura (Stephens, Townsend, Markus, & Phillips, 2012; Stephens, Hamedani, & Destin, 2014).

O contexto acadêmico, por sua vez, também pode apresentar fatores protetores e de adversidade capazes de influenciar (positiva ou negativamente) na satisfação e comprometimento com o curso e com a carreira na área escolhida pelo discente. A primeira fonte de proteção ou adversidade está relacionada com a integração do discente com os seus pares e com o corpo docente do curso, assim

como previsto nos modelos de Tinto (1975) e Spady (1970). A falta de integração com os pares pode gerar o isolamento social, tornando o curso de graduação mais penoso para os indivíduos. Viver em grupo é uma necessidade básica do ser humano e, nesse contexto, não conseguir fazer amigos, ou seja, não desenvolver laços na graduação e para além dela, pode provocar diversos problemas psicológicos e para a saúde humana. Complicações para se integrar com o corpo docente pode provocar, por sua vez, a dificuldade de identificação/representação e, consequentemente, reduzir o interesse/motivação do indivíduo para com a graduação (reduzindo a satisfação e o comprometimento com o curso e carreira escolhida). Em contrapartida, indivíduos que possuem melhor integração com o corpo discente e docente no contexto do ensino superior tendem a apresentar maior suporte para enfrentar as adversidades que podem surgir ao longo do curso, o que é um importante mecanismo de defesa, de acordo com a literatura sobre resiliência (Garmezy, 1991a, 1991b; Graff, McCain & Gomez-Vilchis, 2013; Masten & Monn, 2015; Thornton & Sanchez, 2010; Wilks & Spivey, 2010). Além disso, o relacionamento com os docentes mostra-se fundamental para que os estudantes consigam atingir bons níveis de desempenho acadêmico, seja porque a identificação com os professores permite uma aprendizagem de maior qualidade ou porque a relação de proximidade abre possibilidades para tirar dúvidas ou aprofundar nos estudos em momentos extraclasse.

É fundamental notar que a bagagem do indivíduo também exerce influência no contexto acadêmico no qual o discente está inserido. Um indivíduo poderá se sentir deslocado quando o seu *background* familiar, pessoal e educacional pregressos não forem compatíveis com as determinações existentes no ambiente social da instituição, gerando dificuldades para se integrar com os demais discentes. Por exemplo, um estudante de baixa renda que ingressa em uma IES cujos discentes são majoritariamente provenientes de classes sociais mais altas poderá apresentar dificuldades de interação em função de não compartilhar as mesmas experiências ou conviver nos mesmos lugares em momentos extraclasse. De forma similar, um estudante que ingressa no ensino superior em idade mais avançada (ou seja, não ingressa diretamente após a finalização do ensino médio) pode apresentar dificuldade de integração com os demais estudantes da turma (caso a classe seja majoritariamente de estudantes tradicionais), comprometendo a integração com os pares, em função de não compartilhar das mesmas ideias, objetivos de vida e experiências pregressas, por exemplo. Quando não ocorre a integração com os discentes ou docentes, ou quando ela ocorre de

forma superficial, pode-se impactar negativamente a satisfação e o comprometimento do indivíduo para com o curso ou carreira na área escolhida, aumentando a chance de a evasão ocorrer.

O contexto acadêmico ainda é marcado pelo desempenho e desenvolvimento intelectual dos discentes, conforme destacam os modelos de Tinto (1975) e Spady (1970). Nesse âmbito, diversas situações podem surgir como fontes de *stress* e adversidade e/ou como mecanismos de proteção. A própria estrutura de avaliação adotada pela instituição pode representar uma adversidade para os discentes. Se a instituição adota como metodologia de avaliação a realização de trabalhos extraclasse, por exemplo, pode-se ter situações em que os discentes que precisam conciliar a graduação com atividades profissionais e/ou demandas familiares tenham dificuldade para estar em dia com as atividades avaliativas do curso, o que pode provocar um desempenho insatisfatório na graduação e, conseqüentemente, reduzir a satisfação e comprometimento do discente. Se a IES apresenta um sistema rigoroso de avaliação e, além disso, utiliza o desempenho acadêmico discente para a distribuição de recursos durante a graduação (como vagas para intercâmbio, bolsas de estudo ou escolha de disciplinas, por exemplo) pode-se aumentar a autocobrança dos estudantes, o que pode resultar em um contexto de adversidade ocasionado por uma alta carga de *stress*. Não conseguir obter as notas necessárias para aprovação, ou ainda, não conseguir obter um rendimento compatível com seus anseios pessoais, pode levar o discente a desenvolver ansiedade, depressão, sensação de impotência e incapacidade, síndrome de impostor entre outras doenças e transtornos psicológicos. Em uma situação oposta, quando o indivíduo percebe que as exigências da IES estão aquém do necessário, gerando uma sensação de que a graduação não está permitindo o seu desenvolvimento intelectual, também se pode ter uma redução na motivação do indivíduo, fazendo com que ele chegue ao final do curso sem satisfação ou compromisso para continuar na carreira escolhida, ou, ainda, provocar a interrupção dos seus estudos antes da conclusão (evasão voluntária).

O contexto acadêmico também pode representar um fator protetor no tocante ao desempenho e desenvolvimento intelectual do discente. Isso acontece, por exemplo, quando a IES apresenta boas metodologias de ensino-aprendizagem focadas no indivíduo, o que permite, em certa medida, motivar os estudantes no seu desenvolvimento intelectual e, assim, aumentar a sua satisfação e comprometimento com o curso e a carreira na área escolhida. Outras medidas também podem ser adotadas pela instituição, como a formalização de monitorias, bons sistemas de recuperação de

nota e mecanismos justos de distribuição de recursos no ambiente acadêmico. Programas formais de intervenção que buscam desenvolver a resiliência dos discentes também representam um mecanismo de proteção existente no ambiente acadêmico, o que tem sido cada vez mais comum em universidades internacionais de acordo com Sanderson e Brewer (2017).

Por fim, o último construto a impactar (positiva ou negativamente) na satisfação e comprometimento com o curso e a carreira na área contábil é o contexto externo, compreendido como todos os ambientes nos quais o discente está inserido, além do curso de graduação. Diversos fatores alheios ao ambiente acadêmico podem impactar no rendimento dos estudantes no ensino superior (Cox et al., 2016). Como exemplo, podem ser citados o aparecimento de doenças (do discente ou de pessoas próximas), problemas familiares e a concorrência de atividades paralelas, como, por exemplo, as atividades laborais. O contexto externo pode tornar a realização da graduação mais difícil visto que apresenta uma fonte de adversidades. Para a graduação em Ciências Contábeis, em especial, conforme apresentado na contextualização da pesquisa, o trabalho representa uma forte atividade concorrente aos estudos uma vez que o tempo de dedicação às atividades acadêmicas reduz quando se estuda e trabalha concomitantemente (Hurst, Baranik, & Daniel, 2013; Mesquita, 2010; Sancovschi, Fernandes, & Santos, 2009). Ter uma rotina diária formada por oito horas (ou mais) de trabalho e quatro horas de estudo durante, pelo menos, quatro anos de graduação pode representar uma grande fonte de *stress*, principalmente quando se considera as dificuldades de locomoção em contexto de grandes centros urbanos (Loureço, 2014; Terribili Filho, 2004). O contexto externo pode apresentar, por outro lado, fatores protetores para os discentes que estão passando por alguma adversidade. O próprio trabalho, que pode adicionar *stress* para a vida dos discentes, também pode ser um dos fatores a contribuir para o aumento da satisfação e comprometimento com o curso e a carreira. Ter a experiência profissional na área em que o discente está se formando, principalmente quando se considera a situação de um curso tecnólogo como Ciências Contábeis, pode ser fundamental para o aumento da satisfação e comprometimento com o curso e carreira escolhida. O contato com o mercado de trabalho pode ser importante para que o discente possa se enxergar em uma das atuações profissionais possíveis dentro da carreira na qual ele está se formando. Além disso, o trabalho pode representar, ainda, a possibilidade de colocar em prática o conhecimento adquirido em sala de aula, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. A própria revisão da literatura realizada por Brewer et al. (2019) identifica a incerteza sobre a inserção no mercado de trabalho como uma das principais

fontes de *stress* para os discentes do ensino superior. Visto que os estudantes do curso de Ciências Contábeis no Brasil apresentam uma significativa inserção profissional (Durso et al., 2016; Peleias et al., 2017), a oportunidade de trabalho para os discentes da área pode também representar uma fonte de proteção e, portanto, ajudar na satisfação e comprometimento do indivíduo para com a carreira na área contábil. Peleias, Nunes e Carvalho (2017) encontram evidências, inclusive, de que as maiores motivações dos discentes do curso de Contabilidade de IES privadas de São Paulo para o ingresso no curso são a empregabilidade e a perspectiva de carreira. Logo, encontrar boas oportunidades profissionais ao longo do curso pode ser importante para atender às expectativas dos estudantes.

Ainda em relação ao contexto externo, é importante destacar que ele é capaz de redefinir o compromisso com a IES e com o objetivo de se graduar. Um exemplo de possível ressignificação é uma mudança de cidade por parte do estudante, o que reduziria o seu compromisso com o curso, levando-o à evasão voluntária. De forma oposta, boas oportunidades de emprego ou promoção que podem surgir com a finalização da graduação podem melhorar a satisfação e o comprometimento do discente com o curso e a carreira escolhida, aumentando a sua probabilidade de conclusão do ensino superior. É importante destacar que a evasão em decorrência da ressignificação provocada pelo contexto externo nem sempre deve ser interpretada como negativa. De acordo com Kingston (2008), a evasão pode ser entendida como positiva, negativa e neutra. A evasão neutra ocorre quando um indivíduo abandona o curso em função de fatores externos não controláveis, como o aparecimento de doenças, por exemplo. Em alguns casos, a doença pode impedir que o indivíduo continue frequentando a graduação, fazendo com que a evasão seja necessária naquele determinado momento. O mesmo pode ser entendido para uma mudança de cidade, estado ou país. Já a evasão positiva ocorre quando o indivíduo abandona o curso de graduação por razões vocacionais, ou seja, para encontrar um curso que esteja mais em linha com os seus anseios profissionais ou, ainda, uma IES que esteja mais alinhada com suas pretensões acadêmicas. A evasão negativa, por fim, ocorre em situações em que o indivíduo deixa a graduação quando há uma vontade de continuar no curso e na IES, ou seja, quando a satisfação e comprometimento com o curso e carreira são reduzidos por razões que poderiam ser evitadas.

Quando o indivíduo está exposto a alguma condição de adversidade ele lança mão de estratégias de enfrentamento, as quais advém dos mecanismos de proteção, buscando solucionar a situação

estressante na qual ele se encontra (Masten, 2015). A pesquisa longitudinal de Reis, Colbert e Hébert (2005) encontra evidências de que os discentes com pior desempenho no ensino médio apresentaram tanto mais exposição ao risco (situações de *stress* e adversidade) quanto menos mecanismos de proteção. Conforme demonstra o modelo apresentado na Figura 6, as condições de adversidade e os fatores de proteção possuem as mesmas fontes. A forma como os contextos individual, acadêmico e externo se apresentam ao longo da graduação para cada um dos estudantes é o que definirá a existência de uma situação de *stress* e adversidade ou de um mecanismo de proteção. A tese da pesquisa, apresentada no item 1.3, defende que quanto melhor for a estratégia de enfrentamento utilizada para superar as situações de *stress* e adversidade, maior é a chance de o indivíduo concluir da graduação com satisfação e comprometimento com a carreira na área escolhida. Em contrapartida, se a estratégia de enfrentamento não for eficaz, maior será a chance de a evasão acontecer ao longo do curso, seja ela do tipo forçada ou voluntária, ou de o estudante chegar ao final da graduação com baixa satisfação e comprometimento com a continuidade no campo de atuação escolhido (terceira saída possível conforme evidenciado pelo MRA).

Especificamente para os concluintes, conforme modelo apresentado na Figura 6, existem quatro possibilidades de classificação, as quais levam em consideração o nível de satisfação e comprometimento com a carreira escolhida (eixo Y do gráfico) e, ainda, o nível de *stress* e adversidade enfrentados ao longo da graduação (eixo X do gráfico). O primeiro cenário, denominado de “Resiliente”, ocorre quando, ao longo da graduação, o discente passou por situações de *stress* e adversidades e elas foram enfrentadas de forma adequada, fazendo com que o estudante chegasse ao final do curso satisfeito e comprometido com a carreira na área que escolheu (como, nesse momento, houve a conclusão da graduação, a satisfação e o comprometimento são apenas com a carreira escolhida e não mais com o curso). Já quando o discente não apresentou alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso de graduação e termina o ensino superior com satisfação e comprometimento com a carreira que escolheu, tem-se a classificação “Indo Bem”. Esse grupo de indivíduos está se saindo adequadamente na graduação, tendo em vista a baixa exposição aos riscos ao longo do curso.

Ebersöhn (2014), ao analisar a carreira de docentes de escolas localizadas em regiões de extrema pobreza, percebe que muito professores mantêm-se na profissão não porque estavam resilientes, mas sim porque não existia uma opção alternativa para eles. Da mesma forma, nem todo discente

que passou por alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso, mas conseguiu concluir a graduação pode ser considerado resiliente. O terceiro caso de concluintes apresentado no MRA, denominado de “*Burnout* Precoce”, ocorre quando as estratégias de enfrentamento não foram suficientes ou adequadas para solucionar as situações de *stress* e adversidade que apareceram ao longo da graduação, em linha com as definições de Vasconcellos (2017), fazendo com que o concluinte apresente baixa satisfação e comprometimento para continuar na carreira contábil ao final do curso. É importante destacar que a literatura brasileira já identificou indícios do fenômeno de *burnout* precoce em concluintes do curso de Ciências Contábeis de IES privadas (Peleias et al., 2017). Já quando o discente experienciou um baixo nível de *stress* e adversidade, mas ainda assim finaliza o curso com baixa satisfação e comprometimento com a carreira que escolheu tem-se a quarta classificação, denominada de “Problema Vocacional” no MRA. Para esse último caso, o discente finalizou o curso com baixa satisfação e comprometimento não em função de problemas que lhe foram expostos ao longo da graduação, mas sim por questões individuais que provocaram baixa identificação com a carreira, mas que, por alguma razão pessoal, não foram suficientes para levá-lo à evasão ao longo em busca de outras atuações profissionais.

Conforme explica Masten (2015), as pesquisas em resiliência precisam deixar claro o conceito utilizado para a classificação daquilo que é considerado uma boa adaptação. O processo de resiliência ocorre quando um indivíduo é submetido a uma alta carga de *stress* e adversidade, mas consegue se manter ou voltar para um nível adequado de desempenho esperado (ou seja, tem-se uma boa adaptação). Sendo assim, pode-se notar que no MRA, que embasa a tese defendida pela pesquisa, o processo de adaptação está diretamente ligado à manutenção de bons níveis de satisfação e comprometimento com o curso e a carreira escolhida pelo indivíduo. No capítulo 3 encontra-se apresentado em maior detalhe os critérios considerados pelo estudo para elaboração do construto relacionado com a satisfação e comprometimento (vide item 3.3.1 e 3.3.2).

2.5 Pesquisas empíricas

Diversas pesquisas empíricas sobre resiliência e evasão no contexto educacional foram realizadas nos últimos anos no Brasil e no exterior, conforme destacado anteriormente. Alguns desses estudos, contudo, guardam relação direta com a presente pesquisa e, portanto, merecem uma análise mais profunda em relação aos objetivos, metodologias e principais resultados encontrados. Johnson (2008), por exemplo, realizou um estudo qualitativo longitudinal (1997-2005) com discentes

australianos do ensino fundamental e médio (que tinham entre 9 a 12 anos no início da pesquisa) objetivando identificar o papel do professor no desenvolvimento da resiliência estudantil. Com foco específico no nível micro da perspectiva socioecológica da resiliência, o autor entrevista 55 discentes que, no início da pesquisa, foram classificados pelos seus professores como alto risco. Desse montante, 30 não apresentavam bom desenvolvimento, ou seja, não respondiam adequadamente ao que era esperado para a sua idade, e 25 foram classificados como resilientes, ou seja, apesar das dificuldades, estavam se desenvolvendo adequadamente no contexto acadêmico. As entrevistas semiestruturadas conduzidas pela pesquisa aconteceram durante 8 anos e tinham como objetivo captar os construtos teóricos do modelo de resiliência adotado pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa destacam o importante papel desempenhado pelos docentes na promoção da resiliência acadêmica dos estudantes. Entre as principais ações desempenhadas pelos professores que auxiliaram no processo de desenvolvimento da resiliência dos estudantes destacam-se: i) manterem-se disponíveis e acessíveis aos discentes; ii) manterem o engajamento dos estudantes em assuntos que importam; iii) demonstrarem empatia pelas condições adversas dos estudantes que passam por dificuldades; iv) combaterem o *bullying* e o assédio; v) ensinarem as habilidades necessárias para o aprendizado autônomo dos discentes; vi) buscarem suporte governamental (principalmente financeiro) para estudantes em situação de risco; vii) serem conscientes sobre o contato humano na promoção dos vínculos entre docentes e discentes.

Ebersöhn (2012), por sua vez, analisou para o contexto da África do Sul como a solidariedade e o suporte podem ajudar no processo de resiliência em regiões que sofrem *stress* crônico e cumulativo e, em grande parte, carecem de recursos. Para isso, a autora realizou um estudo longitudinal no decorrer de oito anos em doze escolas (nove urbanas e três rurais), sendo nove de educação primária e três de educação secundária, e com 74 professores, sendo 63 mulheres e onze homens. A abordagem metodológica da pesquisa seguiu a estratégia da reflexão e ação participativa. A coleta de dados contou com entrevistas informais, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e a técnica da observação. A autora desenvolve a partir da pesquisa um modelo chamado de *Relationship-Resourced Resilience* (RRR) que destaca o papel da coletividade para enfrentar as situações de adversidade (que na pesquisa são consideradas crônicas). A conexão entre os indivíduos no modelo elaborado permite o acesso, compartilhamento, mobilização e sustentação de recursos que levam a uma adaptação positiva. Na perspectiva do RRR as forças individuais são somadas aos recursos existentes e às respostas da comunidade para promover a resiliência do grupo. A principal

contribuição da pesquisa, portanto, está na ótica coletivista que o RRR apresenta, em contraponto às teorias da resiliência que focam, sobretudo, no individual para a trajetória à resiliência.

Já Mounsey, Vandehey e Diekhoff (2013) exploraram as diferenças existentes entre os estudantes-trabalhadores e não-trabalhadores no que tange a saúde mental, o desempenho acadêmico e as percepções sobre empregabilidade. Para isso, os autores aplicaram três instrumentos e analisaram as notas obtidas por discentes de turmas de psicologia e sociologia de uma universidade de porte médio dos EUA. A amostra inicial da pesquisa contou com 110 estudantes (33 homens e 77 mulheres) de diversas áreas do conhecimento (sendo a área da saúde com maior representação na amostra – 56 participantes). Do total de participantes, 71% estavam trabalhando por ocasião da realização da pesquisa, sendo que 30 estudantes declararam trabalhar mais do que 25 horas semanais. Para mensurar os níveis de depressão e ansiedade da amostra os autores aplicaram os questionários *Beck Depression Inventory-II* e *Beck Anxiety Inventory*, respectivamente. Já para mensurar as questões relacionadas ao trabalho, foi utilizado um questionário com 32 assertivas que abordaram quatro constructos distintos, a saber: i) *stress* relacionado com a vida de estudante, ii) fatores protetores internos e externos do indivíduo, iii) benefícios relacionados ao fato de trabalhar e estudar concomitantemente, e iv) problemas relacionados ao fato de trabalhar e estudar concomitantemente. Entre os principais resultados, o estudo encontra evidências de que o índice de depressão e o desempenho acadêmico de estudantes trabalhadores e não trabalhadores não são estatisticamente diferentes. Em contrapartida, os autores encontram indícios estatisticamente significativos de que o índice de ansiedade e a percepção de *stress* é maior para os estudantes que trabalham, enquanto a percepção de fatores protetores mostrou-se menor para esses indivíduos.

Theron e Theron (2014) objetivaram identificar se a educação pode ser um mecanismo de desenvolvimento da resiliência de indivíduos em situação de risco. Para isso, os autores realizam entrevistas com dezesseis indivíduos (nove homens e sete mulheres), de dezenove a 53 anos de idade, negros e de baixa renda da África do Sul que chegaram ao ensino superior, ou seja, mostraram-se resilientes frente aos fatores de adversidade. Esses estudantes estavam inseridos em diversos períodos educacionais: início da graduação, final da graduação, mestrado ou doutorado. A identificação da amostra se deu a partir da técnica conhecida como *snowball*. Os dados da entrevista foram gerados a partir da seguinte orientação “Por favor, compartilhe a história da sua vida comigo. Estou particularmente interessado nas adversidades que lhe desafiaram e como você

se ajustou diante delas”¹¹. Como principais resultados, os autores encontraram evidências, a partir dos discursos dos entrevistados, de que a educação formal recebida por eles na infância e juventude foram importantes para o desenvolvimento de suas resiliências. Os autores destacam que esse tipo de serviço foi o único ao qual esses indivíduos tiveram acesso com alguma regularidade durante essas fases da vida, o que pode ter impactado significativamente em suas trajetórias.

Já Lessard et al. (2014) buscaram analisar porque alguns indivíduos pertencentes a grupos de risco de evasão conseguem perseverar e se graduar enquanto outros não. Para isso, os autores utilizam um estudo longitudinal realizado entre 1996 e 2008 com 808 estudantes do ensino médio no Canadá. Do total de participantes, os autores encontram 113 classificados como resilientes (pertenciam a grupos de risco, mas que conseguiram concluir o ensino médio), dos quais 60 aceitaram participar da pesquisa (36 mulheres e 24 homens). Além disso, os pesquisadores identificaram 129 adolescentes evadidos, dos quais 80 participaram do estudo (36 mulheres e 44 homens). Todos os participantes da pesquisa foram classificados como canadenses, caucasianos, vivendo em Quebec, com idade entre 19 e 22 anos, quando da realização do estudo. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais, realizadas presencialmente. Como principais resultados, o estudo evidencia quatro habilidades que estavam presentes nos estudantes resilientes e ausentes nos evadidos, que são: i) possuem alta capacidade de utilizar os próprios recursos, ii) pedem ajuda a terceiros sempre que julgam ser necessário, iii) estabelecem e mantêm relação positiva com professores e amigos, e iv) sabem tomar decisões e correm atrás para realizá-las. Adicionalmente, os autores identificaram que os resilientes tinham pessoas próximas com quem eles podiam contar nas mais diversas situações.

Stephens, Hamedani e Destin (2014), por sua vez, realizaram um estudo que buscou reduzir o *gap* existente entre os estudantes que representavam a primeira geração da família a ingressar no ensino superior e aqueles que já apresentavam, pelo menos, um dos pais com uma graduação de quatro anos. A intervenção desenhada pelos autores foi aplicada em uma universidade americana e consistiu em ambientar ingressantes dos cursos de graduação a partir de narrativas de estudantes veteranos que evidenciavam as possíveis dificuldades que os estudantes que são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior podem apresentar durante o curso e como superá-la. Entre

¹¹ Tradução livre de: Please share the story of your life with me. I am particularly interested in the adversities that challenged you and how you adjusted well in the face of these.

os principais resultados da pesquisa ficou evidenciado que os discentes de primeira geração que participaram da intervenção obtiveram melhor desempenho, comparados com aqueles que não tiveram a informação sobre as dificuldades que poderiam enfrentar e como superá-la. Além disso, foram encontrados indícios de que a intervenção desenhada gerou melhoria para o processo de transição para todos os discentes (primeira geração ou não), melhorando a saúde mental e o engajamento dos estudantes.

Mansfield, Beltman e Price (2014) construíram um modelo com o objetivo de descrever o processo de resiliência que passam os professores de educação básica e secundária em início de carreira. O modelo proposto pelas autoras descreve a resiliência como um processo de resposta aos desafios pessoais e do contexto no qual o indivíduo se insere. As pesquisadoras defendem que, no início de carreira, os professores encontram diversos desafios que, se não forem superados pelos recursos pessoais e ambientais, podem levá-los a abandonarem a profissão (*burnout*) ainda no primeiro ano de exercício da função. Dados apresentados pela pesquisa mostram que o *turnover* no início da carreira de docente do ensino básico pode chegar a 25%, na Austrália e Reino Unido, e a 50% nos Estados Unidos. A pesquisa apresenta, ainda, o resultado obtido por meio de treze (dez mulheres e três homens) entrevistas semiestruturadas com professores da educação básica (nove) e secundária (quatro) da Austrália no início de carreira (com no máximo dois anos de atuação). Na análise de resultados, as autoras descrevem, para cada entrevistado, os desafios pessoais e ambientais que os professores enfrentaram e quais foram os recursos pessoais e ambientais utilizados para superar as adversidades. Os principais resultados do estudo evidenciam a importância do papel desempenhado pelos familiares e amigos no processo de resiliência (superação das adversidades), no tocante aos recursos externos utilizados. Além disso, os principais recursos internos empregados pelos professores entrevistados foram a motivação para a atuação na carreira, atitude positivista e habilidade de solução de problemas.

A pesquisa de Ebersöhn (2014) analisou, por meio de um estudo longitudinal, etnográfico e guiado pela ótica interpretativista, como a resiliência dos professores de escolas localizadas em regiões de extrema pobreza da África do Sul se desenvolve. Para isso, a autora coletou dados ao longo de dez anos por meio de entrevistas presenciais e não estruturadas, grupos focais e pela técnica de observação. Como principal resultado, a autora encontra evidências de que a autopercepção por parte dos professores de que eles estão mudando a realidade das escolas é um fator motivador para

continuar na carreira docente, mesmo em meio às adversidades. A pesquisa destaca, portanto, a teoria do engajamento como sendo importante para entender melhor o fenômeno da resiliência de professores em contextos de extrema pobreza como o analisado pelo estudo. Além disso, a pesquisa identifica, ainda, que no processo de resiliência dos professores participantes foram utilizados recursos pessoais como compaixão, criatividade e otimismo para identificar recursos de proteção disponíveis e, ainda, acessar terceiros que poderiam fornecer recursos úteis no enfrentamento dos riscos inerentes a escolas localizadas em regiões de extrema pobreza.

Já a pesquisa de Cassidy (2015) teve como objetivo investigar a associação entre a autoeficácia acadêmica e a resiliência de estudantes de psicologia. Para isso, a amostra do estudo (formada por 435 discentes britânicos do primeiro, segundo e terceiro ano de graduação) foi exposta a dois tipos de casos. Um grupo de 224 indivíduos foi exposto a uma situação de adversidade relacionada, hipoteticamente, com a própria vida do estudante; e um outro grupo de 211 indivíduos foi exposto a uma situação em que a adversidade era vivenciada por um terceiro. O desenho da pesquisa foi realizado de modo que a autoeficácia acadêmica pudesse ser mensurada antes de os indivíduos serem expostos ao caso e, a resiliência, após essa exposição. Para a mensuração da autoeficácia acadêmica, a pesquisa utilizou a *General Academic Self-efficacy Scale* (GASE), desenvolvida por Eachus, e para mensurar a resiliência utilizou-se a *Academic Resilience Scale-30* (ARS-30), desenvolvida pelo próprio pesquisador. Os dados coletados na pesquisa foram analisados por meio de análise fatorial, análise de correlação e regressão linear múltipla. Como principal resultado do estudo, ficou identificado que a autoeficácia acadêmica se correlaciona com a resiliência dos estudantes, sendo que a primeira prediz satisfatoriamente a segunda. Além disso, a pesquisa mostra que os estudantes cujo caso apresentava uma adversidade impactando um terceiro mostraram maior resiliência do que os estudantes com o caso de adversidade pessoal. Nesse contexto, o *paper* defende que a promoção da autoeficácia acadêmica pode ser uma ferramenta importante no desenvolvimento da resiliência dos universitários.

Tempski et al. (2015) analisaram a relação entre a resiliência dos estudantes de medicina de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras com a sua percepção do ambiente educacional no qual estão inseridos e a sua qualidade de vida. A hipótese do estudo foi de que quanto mais resiliente fosse o indivíduo, melhor seria a sua percepção sobre o ambiente universitário e melhor seria a sua qualidade de vida. Cinco instrumentos validados anteriormente pela literatura foram

utilizados pelos autores no estudo, a saber: a *Resilience Scale*, a *Dundee Ready Environment Measure*, o *World Health Organization Quality of Life questionnaire – short form*, o *Beck Depression Inventory* e o *State-Trait Anxiety Inventory*. A amostra final do estudo foi formada por 1.350 estudantes de medicina de diversas IES, públicas e privadas, espalhadas pelo país. Para a análise de resultados, foram utilizados a análise de variância (ANOVA) e regressões múltiplas objetivando testar a relação entre a variável dependente relacionada à resiliência dos estudantes e as variáveis explicativas relacionadas com a percepção sobre o ambiente educacional e a qualidade de vida dos discentes de medicina de IES brasileiras. Utilizando estudos anteriores, os autores criaram um índice de resiliência por meio do somatório dos valores atribuídos pelos estudantes de medicina brasileiros na *Resilience Scale*. A partir desse índice, os autores segregam os indivíduos com resiliência “muito alta”, “moderadamente alta”, “moderadamente baixa”, “baixa” e “muito baixa” para a estimação das regressões múltiplas. Como principal resultado, os autores encontram evidências que suportam a sua hipótese de pesquisa, ou seja, que estudantes de medicina menos resilientes apresentam percepções sobre qualidade de vida e o ambiente educacional mais negativas.

Cox et al. (2016) buscaram compreender como os eventos da vida dos estudantes, que ocorrem fora do ambiente acadêmico, impactam na probabilidade de diplomação. Para isso, os autores utilizam informações de 3.914 estudantes norte-americanos (dos quais 997 eram brancos, 1051 negros, 915 hispânicos e 951 asiáticos) provenientes de 28 instituições diferentes. A partir da *National Longitudinal Survey of Freshmen*, pesquisa que acompanha os estudantes norte-americanos ao longo de 6 anos, os autores constroem três grupos de eventos distintos: i) problemas financeiros, ii) morte de amigos e/ou parentes e iii) outros problemas familiares causadores de *distress*. Por meio de modelos de regressão logística, os autores concluem que esses eventos são comuns à grande parte dos estudantes (52% dos estudantes sofreram pelo menos um dos tipos de eventos) e que todos são capazes de afetar negativamente a probabilidade de diplomação, ou seja, contribuem para a evasão aconteça.

Ptzer e Skinner (2017) objetivaram identificar se fatores pessoais (como a autopercepção de relações, competência e autonomia), habilidades interpessoais (como a proximidade com o corpo docente) e a inteligência emocional são capazes de prever mudanças na resiliência estudantil ao longo dos anos escolares. Além disso, as autoras buscaram identificar se a resiliência é um bom

previsor do desempenho acadêmico dos discentes. Para isso, foram estimados modelos estruturais a partir de informações de 1.020 estudantes do ensino médio e fundamental dos EUA, dos quais cerca de 50% era formada por homens. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de duas coletas por ano ao longo de quatro anos. Apenas 5% da amostra se classificou como não branco. Como principal resultado, as autoras destacam o papel crucial desempenhado pelos professores. Estudantes que iniciaram o ano classificados como “alto-risco”, mas que tiveram uma relação próxima com os professores, terminaram o ano classificados como “baixo-risco”. Já os estudantes classificados como estando “resilientes”, mas que tiveram baixo suporte do professor, terminaram o ano como “alto risco”, o que destaca o caráter transitório do fenômeno da resiliência.

Herbert e Manjula (2017), por sua vez, buscaram analisar a relação entre *stress* e *coping* e as variáveis psicológicas que podem influenciar a resiliência de estudantes do ensino superior. Para isso, analisaram 200 estudantes (157 do sexo masculino e 42 do sexo feminino) de cursos de engenharia da cidade de Belgaluru, Índia. Além de uma base formada por dados sociodemográficos dos discentes, o estudo contou com oito instrumentos para a coleta de dados, a saber: i) *Connor-Davidson Resilience Scale*, ii) *Positive and Negative Affect Schedule*, ii) *NEO Five Factors Inventory*, iv) *Rosenberg Self-Esteem Scale*, v) *Relationship Scale Questionnaire*, vi) *The Coping Checklist*, vii) *Psychological Well Being Scale*, e viii) *Depression Anxiety and Stress Scale*. A partir desses instrumentos, as pesquisadoras puderam construir 22 variáveis relacionadas com o tipo de afeto (positivo ou negativo), personalidade (“neurótico”, “extrovertido”, “aberto”, “conveniente” e “consciente”), autoestima, depressão, ansiedade, *stress*, relacionamento (“seguro”, “medo”, “preocupado” e “despreocupado”) e *coping* (“resolução de problema”, “distração positiva”, “distração negativa”, “aceitação”, “religiosidade”, “negação” e “suporte social”). Entre os principais resultados da pesquisa, as autoras encontram evidências de que a resiliência apresenta uma relação significativa com as variáveis “afeto positivo”, “afeto negativo”, “extroversão”, “consciente”, “autoestima”, “relações seguras”, “relações despreocupadas”, “resolução de problema”, “suporte social” e “bem-estar psicológico”. Dessas características, apenas as variáveis “afeto positivo”, “afeto negativo”, “consciente” e “relações de baixo apego” apresentaram significância estatística no modelo construído para prever a resiliência dos estudantes da amostra.

Já a pesquisa de Chung, Turnbull e Chur-Hansen (2017) buscou comparar níveis de resiliência entre os discentes considerados tradicionais e não-tradicionais do ensino superior. Para isso, as

autoras realizaram um levantamento com 442 estudantes (316 do sexo feminino e 126 do sexo masculino) do primeiro ano de um curso de psicologia de uma IES da Austrália. O instrumento aplicado de forma on-line possuía uma parte destinada à mensuração da resiliência, uma para questões demográficas e a última relacionada com autopercepção de pertencimento ao grupo não-tradicional. Os principais resultados da pesquisa, obtidos por meio de regressões lineares múltiplas, indicam que os estudantes que se consideraram como pertencendo ao grupo não-tradicional, em relação a características como idade, empregabilidade e responsabilidade familiar, demonstraram um nível de resiliência estatisticamente maior do que os discentes que se consideraram como pertencentes ao grupo tradicional. Em contrapartida, as autoras não encontram evidências de que os indivíduos não-tradicionais, em função da renda familiar e *background*, apresentam resiliência estatisticamente diferente dos tradicionais. As pesquisadoras concluem, ainda, que eventos da vida gerados pela experiência advinda com a idade, o trabalho e a tarefa de cuidar de terceiros podem contribuir para o aumento da resiliência dos indivíduos.

A pesquisa de Silva, Miranda, Leal e Pereira (2018), por sua vez, teve como objetivo analisar e identificar as principais ações de retenção realizadas pelos cursos de graduação da área contábil no Brasil na perspectiva de seus próprios coordenadores. Para isso, foi realizado um levantamento com 155 coordenadores das mais diversas regiões do país, sendo a principal parte (83,2%) atuante em instituições privadas. Por meio da análise de regressão múltipla os autores encontraram indícios de que a realização da integração acadêmica por parte da IES mostra-se uma política importante para a redução da evasão. A orientação discente em relação a assuntos acadêmicos no processo de matrícula também pode ajudar os discentes a conhecerem melhor o curso e a IES, aumentando as chances de conclusão. Por fim, ficou evidenciado que políticas voltadas ao suporte financeiro aos estudantes, tais como a concessão de bolsas de estudo e desconto na mensalidade, também são estratégias capazes de reduzir a taxa de evasão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Já o estudo de Azmitia et al. (2018) analisou, para o contexto de uma IES pública na Califórnia (EUA), o processo de resiliência de estudantes classificados como a primeira geração da família a ingressar no ensino superior. Para isso, os autores realizaram uma pesquisa longitudinal de 6 anos que coletou dados por questionários e entrevistas realizadas ao longo de toda a graduação e, em alguns casos, 2 anos após a finalização do curso. Ao todo, 214 estudantes participaram da etapa longitudinal da pesquisa. Como principais resultados, os autores encontraram evidências de que os

estudantes que eram a primeira geração da família a ingressar no ensino superior e que conseguiram finalizar os estudos tiveram o suporte emocional dos familiares e amigos, conseguiram construir relações de suporte no contexto acadêmico (com demais discentes e com os professores) e, ainda, enxergavam, ao longo de todo o curso, que a graduação era importante para o seu desenvolvimento profissional futuro.

Silva, Pereira e Miranda (2018) buscaram investigar o nível de *stress*, bem como as suas fontes, em discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma IES pública brasileira. Para isso, o estudo contou com uma amostra formada por 684 discentes (60% do curso de Contabilidade) que responderam a um questionário formado pela *Perceived Stress Scale* e a Escala de Estressores Vocacionais, além de questões relacionadas com as características dos discentes. Os principais resultados da pesquisa, obtidos por meio de análise descritiva, indicam que 51,7% dos participantes do estudo apresentam alto nível de *stress*. Os dados da pesquisa indicam, ainda, haver uma relação entre o nível de *stress* com a renda e o sexo dos discentes. Estudantes do sexo feminino com menor renda apresentaram maior nível de *stress*. Os pesquisadores encontram indícios, ainda, de que a falta de motivação e o descontentamento com as disciplinas são as principais fontes de *stress* para os participantes do estudo. Ao realizar o cruzamento dos dados coletados por meio do questionário com o desempenho acadêmico dos discentes, contudo, não foram identificadas correlações significativas.

Finalmente, Smith et al. (2019b) buscou analisar a influência da resiliência (mensurada a partir da escala CD-RISC 10) como um potencial de estratégia de enfrentamento do abandono da formação em Contabilidade. Para isso, os autores coletaram dados de 443 discentes localizados em diferentes áreas geográficas dos EUA. A partir de uma análise quantitativa pautada, sobretudo, em equações estruturais, os resultados da pesquisa indicam que o nível de *stress* experienciado pelos discentes durante o curso possui uma relação direta e negativa com a saúde psicológica dos participantes, uma associação direta e significativa com o *burnout* acadêmico e uma associação significativa e indireta com a intenção de abandono. Quando se considera a resiliência mensurada pelos autores a partir do instrumento CD-RISC 10, os resultados indicam uma neutralização dos achados, visto que a variável capturou o efeito dos construtos anteriores, apresentando uma relação direta e positiva com a saúde psicológica, bem como negativa e direta com o *burnout* acadêmico. Por fim,

a resiliência ainda apresentou uma associação negativa significativa e indireta com a intenção de abandono.

O Quadro 1 apresenta o resumo dos principais resultados evidenciados pela revisão dos estudos empíricos. A principal conclusão que se pode tirar do levantamento realizado é a de que diversos fatores (tanto externos quanto internos aos indivíduos) podem ser importantes para a superação das diversidades (Cassidy, 2015; Herbert & Manjula, 2017; Lessard et al., 2014; Mansfield, Beltman & Price, 2014; Ptzer & Skinner, 2017; Silva et al., 2018; Tempski et al., 2015). Os resultados apresentados no Quadro 1 indicam que entre os principais mecanismos de proteção identificados pela literatura empírica, o suporte e a integração social mostram-se os mais relevantes no processo de adaptação positiva (Azmitia et al., 2018; Ebersöhn, 2012, 2014; Herbert & Manjula, 2017; Mansfield, Beltman, & Price, 2014; Ptzer & Skinner, 2017; Silva et al., 2018), corroborando com os modelos teóricos que tratam sobre a evasão no ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975). É possível notar, ainda, o papel desempenhado pelas características pessoais tanto no aumento do *stress* e adversidade percebidos no contexto educacional quanto para uma boa adaptação em contextos de adversidade (Herbert & Manjula, 2017; Lessard et al. 2014; Silva, Pereira e Miranda, 2018).

Quadro 1: Resumo dos estudos empíricos

Estudo	País	Metodologia	Principais Resultados
Johnson (2008)	Austrália	Qualitativa: entrevistas semiestruturadas	Dentre as várias ações desempenhadas pelos professores do ensino médio para a promoção da resiliência de estudantes inseridos em contexto de risco, destaca-se estar disponível e acessível para os discentes, criando laços afetivos e reduzindo os riscos aos quais eles estão expostos
Ebersöhn (2012)	África do Sul	Qualitativa: pesquisa-ação participativa	Identifica a importância da coletividade para a adaptação positiva frente às adversidades crônicas nas quais escolas e professores podem estar inseridos, como, por exemplo, a pobreza extrema que leva à falta de recursos e suprimentos para o contexto educacional
Mounsey, Vandehey e Diekhoff (2013)	EUA	Quantitativa: análise de correlação e teste de médias	Estudantes trabalhadores apresentam maior nível de <i>stress</i> e ansiedade e menor percepção de fatores protetores
Theron e Theron (2014)	África do Sul	Qualitativa: história de vida com entrevista não estruturada	A educação formal influencia no desenvolvimento da resiliência dos indivíduos cuja origem socioeconômica é menos favorecida
Lessard et al. (2014)	Canadá	Qualitativa: entrevistas semiestruturadas	Estudantes mais resilientes possuem quatro habilidades que os ajudam a enfrentar as dificuldades, que são: i) alta capacidade de utilizar os próprios recursos, ii) pedem ajuda a terceiros sempre que julgam ser

			necessário, iii) estabelecem e mantêm relação positiva com professores e amigos, e iv) sabem tomar decisões e correm atrás para realizá-las
Stephens, Hamedani e Destin (2014)	EUA	Quantitativa: estudo intervencionista com MANOVA	Por meio da intervenção realizada, o estudo levanta indícios de que estudantes que representam a primeira geração da família a ingressar no ensino superior melhoraram o seu desempenho ao longo do semestre, quando comparado com estudantes de anos anteriores à intervenção
Mansfield, Beltman e Price (2014)	Austrália	Qualitativa: entrevistas semiestruturadas	Importância do apoio dos familiares, da motivação para a atuação na carreira, atitude positivista e habilidade de resolução de problemas como <i>coping</i> s para o enfrentamento de adversidades
Ebersöhn (2014)	África do Sul	Qualitativa: etnografia	Ao analisar o contexto de professores inseridos em escolas marcada pela extrema pobreza, identifica que a percepção dos benefícios que atuação docente gera para a comunidade é um fator que motiva o professor a continuar na carreira, contribuindo para o processo de resiliência
Cassidy (2015)	Reino Unido	Quantitativa: análise fatorial, análise de correlações e regressão linear múltipla	Há uma relação positiva entre autoeficácia e a resiliência, sendo a primeira um importante fator para o desenvolvimento da segunda. Estudantes que responderam ao questionário em que a adversidade afetava um terceiro apresentaram maior resiliência do que discentes cujo questionário apresentava um caso com adversidade pessoal
Tempski et al. (2015)	Brasil	Quantitativa: ANOVA e regressão linear múltipla	Estudantes de medicina menos resilientes apresentam percepções sobre qualidade de vida e o ambiente educacional mais negativas
Cox et al. (2016)	EUA	Quantitativa: regressão logística	Eventos externos à vida acadêmica, como morte de familiares e amigos, problemas financeiros e outros problemas familiares causadores de <i>distress</i> , aumentam a probabilidade de evasão do ensino superior
Ptzer e Skinner (2017)	EUA	Quantitativa: equações estruturais	A proximidade com o corpo docente ao longo do ano letivo é capaz de melhorar o desempenho acadêmico dos discentes com risco de evasão, ao mesmo tempo em que a baixa proximidade é capaz de aumentar a probabilidade de evasão para os estudantes com bom desempenho
Herbert e Manjula (2017)	Índia	Quantitativa: análise de correlação e regressão linear múltipla	Variáveis psicológicas como autoestima, afeto positivo e negativo e suporte social possuem correlação significativa com o nível de resiliência dos estudantes de engenharia
Chung, Turnbull e Chur-Hansen (2017)	Austrália	Quantitativa: regressão linear múltipla	Estudantes não-tradicionais em relação à idade, empregabilidade e responsabilidade familiar, demonstraram um nível de resiliência estatisticamente maior do que os discentes que se consideraram como pertencentes ao grupo tradicional
Silva et al. (2018)	Brasil	Quantitativa: regressão linear múltipla	Os principais resultados da pesquisa indicam que as políticas realizadas pela IES no intuito de promover a integração acadêmica e acompanhar o desempenho e frequência dos estudantes mostram-se importantes para conter a evasão acadêmica. A orientação sobre assuntos

			acadêmicos, assim como suporte financeiro também ajudaram a reduzir o fenômeno da evasão
Azmitia et al. (2018)	EUA	Qualitativa: questionário e entrevistas semiestruturadas	Os principais resultados da pesquisa mostram que os estudantes que representam a primeira geração da família a ingressar no ensino superior e conseguiram concluir o curso tiveram o apoio emocional dos familiares e amigos, conseguiram desenvolver relacionamentos de suporte com os pares e professores e acreditavam que a graduação era importante para o desenvolvimento profissional futuro
Silva, Perreira e Miranda (2018)	Brasil	Quantitativa: análise descritiva e teste de correlação	Os discentes de Contabilidade e Administração de uma IES pública brasileira apresentam como principais fontes de <i>stress</i> a falta de motivação e o descontentamento com as disciplinas do curso. Os autores encontram indícios de que discentes do sexo feminino com pior situação econômico-financeira são as que apresentam maiores níveis de <i>stress</i> nos cursos analisados
Smith et al. (2018)	EUA	Quantitativa: equações estruturais	A resiliência, mensurada pelos autores a partir da escala CD-RISC 10, mostrou uma relação direta e positiva com a saúde psicológica e direta e negativa com o burnout acadêmico. Os autores encontram evidências, ainda, de que a resiliência possui uma associação negativa e indireta com a intenção de abandonar o curso de Ciências Contábeis

As pesquisas que trataram especificamente do caso dos discentes do ensino superior indicam que os estudantes não-tradicionais possuem maiores riscos de evadir do ambiente acadêmico em função das adversidades que precisam enfrentar, o que lhes gera uma maior necessidade de fatores protetores ao longo do curso (Azmitia et al., 2018; Chung, Turnbull, & Chur-Hansen, 2017; Mounsey, Vandehey, & Diekhoff, 2013; Theron & Theron, 2014). A falta de mecanismos de proteção geradores de resiliência também foi destacada pela revisão da literatura como um possível fator que pode levar o discente a evadir da graduação (Smith et al., 2019b).

O objetivo da presente pesquisa é analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Assim, buscou-se preencher uma lacuna existente na literatura nacional ao tentar compreender como o processo de resiliência ocorre para esses discentes, o que pode auxiliar outros indivíduos em situações similares a superar as adversidades que aparecem ao longo do curso a partir de mecanismos pessoais e/ou contextuais. Este estudo também contribui para o avanço da literatura na medida em que levanta as principais fontes de *stress* e adversidade que alguns discentes de Contabilidade enfrentaram para conseguir concluir a graduação, assim como as suas estratégias para superá-los, identificando padrões que possibilitam uma generalização em termos teóricos (tendo em vista o caráter qualitativo do estudo).

Em última instância, os resultados evidenciados pela pesquisa são relevantes para os acadêmicos e profissionais que objetivam melhorar determinados aspectos da formação na área contábil (ou, ainda, para acadêmicos e profissionais de outras áreas que apresentem contextos similares à Contabilidade).

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa e delineamento metodológico

O objetivo dessa pesquisa é analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Nesse sentido, o estudo pretende entender, interpretar e analisar as experiências dos graduandos de Contabilidade ao longo de sua vida acadêmica. Estudar no ensino superior é um fenômeno complexo que envolve vários fatores que podem afetar a decisão do discente em continuar ou evadir do curso. Entre elas, pode-se citar o relacionamento com a comunidade acadêmica e pares, demandas externas, desempenho acadêmico e questões financeiras (Bean, 1980; Brewer et al., 2019; Spady, 1970; Tinto, 1975). Esses fatores podem se tornar ainda mais complexos para os estudantes classificados como não-tradicionais (Cotton, Nash, & Kneale, 2017).

Tendo em vista que a presente pesquisa possui como foco de estudo um fenômeno humano, o paradigma filosófico mais apropriado para sua condução é o interpretativismo (Guba & Lincoln, 1994; Saccol, 2009). O paradigma da pesquisa interpretativa baseia-se na epistemologia do idealismo e compreende muitos tipos de métodos que têm como objetivo central a compreensão do mundo social (Ajjawi & Higgs, 2007). De acordo com a literatura da área, uma metodologia em linha com o paradigma filosófico do interpretativismo é denominada fenomenologia (Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2018; Smith, Flower, & Lacker, 2009). Smith (2006, p. 1) define a fenomenologia como “o estudo da consciência como experimentado do ponto de vista da primeira pessoa”¹². Grace e Ajjawi (2010, p. 197) complementam essa definição ao defenderem que a fenomenologia é um “movimento histórico que tem sido amplamente utilizado para a prática de pesquisa”¹³.

O surgimento da fenomenologia se dá com os trabalhos de Husserl e, posteriormente, com Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre (Smith, Flower, & Larkin 2009; Vergara, 2008). De acordo com Vergara (2008), a fenomenologia pode ser usada para entender fenômenos e eventos humanos na maneira como eles se apresentam no mundo real. Dentre as principais características dessa abordagem metodológica, a autora destaca: i) a possibilidade de explorar situações, valores e

¹² Tradução livre de: “the study of consciousness as experienced from the first-person point of view”.

¹³ Tradução livre de: “a historical movement and tradition that has been used extensively to research practice”.

práticas com base na visão de mundo dos próprios sujeitos e ii) permite descobrir conhecimentos, ao invés de apenas testar o conhecimento já conceituado. Os estudos fenomenológicos estão interessados, portanto, em problemas que envolvem percepção, imaginação, pensamento, raciocínio, desejo, emoção, volição, consciência de si e da identidade pessoal, consciência dos outros e atividades práticas e sociais (Smith, 2006; Smith, Flower, & Larkin, 2009).

Três métodos são descritos pela literatura como importantes para analisar os dados de estudos fenomenológicos (Grace & Ajjawi, 2010; Smith, 2006). Dependendo do fenômeno investigado, a pesquisa pode apresentar diferentes níveis desses três métodos. De acordo com Smith (2006, p.5) “os fenomenólogos contemporâneos prescrevem estes três métodos em sequência, como um novo método científico para estudar a consciência de uma maneira empírica a partir da perspectiva da primeira pessoa”¹⁴.

O primeiro método é chamado de *bracketing* e representa o processo pelo qual o pesquisador deixa de lado sua suposição pessoal e se concentra apenas na consciência sobre a experiência dos sujeitos (Groenewald, 2004; Smith, 2006). Para Grace e Ajjawi (2010, p. 201), o método de *bracketing* pode ser entendido como “o ato de suspender nossas crenças, preconceitos e ideias pré-concebidas, a fim de estarmos abertos à natureza essencial da experiência vivida”¹⁵. Somente com essa prática a experiência do fenômeno pode ser verdadeiramente revelada. Isso não significa, contudo, que a pesquisa não possa ser guiada pela lente de um referencial teórico. No entanto, a teoria utilizada na pesquisa não deve predeterminar a análise dos dados.

O segundo método importante para a análise fenomenológica é chamado de interpretação. Este método consiste em atribuir significado ao contexto cotidiano após os sujeitos refletirem sobre o fenômeno. O método de interpretação pressupõe que os sujeitos são integrados à sociedade, isto é, eles são cercados por objetos, pessoas e regras sobre como fazer, pensar, falar e assim por diante (Smith, 2006). Nesse contexto, os fenomenólogos tentam capturar a essência do “fenômeno depois que seus vários significados sociais e culturais foram retirados”¹⁶ (Grace & Ajjawi, 2010, p. 202).

¹⁴ Tradução livre de: “contemporary phenomenologists might prescribe these three methods in sequence, as a new scientific method for studying consciousness in an empirical way from the first-person perspective”.

¹⁵ Tradução livre de: “the act of suspending our beliefs, preconceptions and prejudices in order to be open to the essential nature of lived experience”.

¹⁶ Tradução livre de: “phenomenon after its various social and cultural meaning have been peeled away”.

O último método é o da análise, que usa uma abordagem lógica para entender os dados coletados em estudos fenomenológicos. Quando os pesquisadores usam esse método, eles estão interessados em refletir sobre um repertório de experiências comuns que os sujeitos de seus estudos apresentaram (Smith, 2006). Esse processo não deve ser confundido com o uso de categorização para analisar os dados do estudo. Segundo Gomes (2007), o processo de categorização utilizando temas que emergiram dos dados é um procedimento técnico muito importante na fenomenologia. No entanto, o método de análise usa a lógica e semântica como estratégia para entender o fenômeno. Por esse processo, os pesquisadores voltam à teoria para confrontar seus resultados (Smith, 2006).

Smith (2006) destaca que, à medida que os pesquisadores passam da introspecção (*bracketing*) para a interpretação contextual (interpretação) e depois para a lógica e semântica da experiência (análise), eles também estão se movendo da observação para a teoria. Nesse sentido, de acordo com o autor, a fenomenologia pode ser usada em pesquisas empíricas para testar teorias a fim de refutá-la ou não.

Nesse contexto, o presente estudo coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas com discentes do último ano do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (USP) para responder à questão de pesquisa. Essa abordagem foi escolhida porque permite acessar a interpretação dos estudantes sobre suas experiências durante o curso de graduação. De acordo com Ajjawi e Higgs (2007) a entrevista semiestruturada tem muitos benefícios quando comparada com entrevistas estruturadas e não estruturadas, pois proporciona um nível de liberdade para os respondentes incluírem outras questões que não foram pensadas pelo pesquisador, e também tem a vantagem de comparar respostas entre as entrevistas porque os temas a serem questionados são padronizados.

Conforme apresentado na Figura 7, para contatar os participantes-alvo da pesquisa, aplicou-se um questionário em discentes matriculados no último ano do curso de Ciências Contábeis. A justificativa para a seleção de discentes matriculados em disciplinas do último ano deve-se ao fato desses indivíduos estarem mais próximos da conclusão do curso e, conseqüentemente, com baixa propensão à evasão. Os participantes-alvo da pesquisa representam, portanto, o mais próximo que poderia ser obtido para a figura de um recém bacharel em Ciências Contábeis. Contatar indivíduos que já se graduaram no ensino superior apresenta limitações que dificultam a realização da

pesquisa, uma vez que o indivíduo já perdeu o vínculo com a IES. Salienta-se, ainda, que estudos anteriores realizados na temática da resiliência também aplicaram questionário para entender a população-alvo e selecionar participantes para a realização das entrevistas (Brunetti, 2006; Simons, Beaumont, & Holland, 2018).

O questionário, disponível no APÊNDICE A, foi aplicado pelo pesquisador presencialmente em três salas de aula de uma disciplina ministrada no oitavo e último semestre do curso, em agosto de 2018, e em duas salas de aula de uma disciplina ministrada no sétimo e penúltimo semestre da graduação, em março de 2019. É importante destacar que a disciplina do oitavo período possui como pré-requisito a disciplina do sétimo período e, portanto, não houve risco de sobreposição de participantes tendo em vista que primeiro foi aplicado o questionário na disciplina do oitavo período e, posteriormente, na disciplina do sétimo. Também é necessário frisar que as disciplinas na IES analisada são anuais e, por isso, as aplicações foram feitas em semestres subsequentes.

Figura 7: Overview da caracterização da pesquisa

A aplicação do questionário foi realizada com autorização dos docentes responsáveis pelas respectivas disciplinas. Com essa estratégia, foi possível criar um primeiro contato com os participantes-alvo da pesquisa. Além disso, a abordagem foi usada para servir, ainda, como uma segunda fonte de informações sobre os entrevistados, permitindo a triangulação dos dados sobre o processo de formação da resiliência dos estudantes, estratégia esta sugerida por Arksey e Knight (1999). A aplicação do instrumento da pesquisa nas turmas mencionadas resultou em 138

questionários respondidos (71 da disciplina do oitavo período e 67 da disciplina do sétimo). Desse total, 58 respondentes assinalaram ter disponibilidade e interesse em participar da etapa de entrevistas (27 da disciplina do oitavo período e 31 da disciplina do sétimo). Todos esses respondentes foram convidados a realizar a entrevista, porém, 25, de fato, mantiveram o interesse após o contato realizado pelo pesquisador. As 25 entrevistas foram realizadas entre os dias 06 de novembro de 2018 a 07 de maio de 2019.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por uma profissional contratada para este fim, a qual foi direcionada sobre os procedimentos éticos da pesquisa (conforme informações apresentadas no subtópico 3.2). Todas as transcrições foram analisadas e conferidas pelo pesquisador responsável pelo estudo. Esse processo mostra-se de fundamental importância porque representa uma primeira oportunidade para o pesquisador pensar sobre os dados em um longo processo de imersão (Burnard, 1991; Wilding & Whiteford, 2005). No total, foram geradas 26 horas 07 minutos e 50 segundos de entrevista, conteúdo este transcrito em 803 páginas. No processo de transcrição, todas as paradas, sons e palavras coloquiais foram editadas quando não tiveram importância para entender o fenômeno, como sugerem Arksey e Knight (1999).

Com todas as 25 entrevistas transcritas e validadas, foi possível iniciar o processo de categorização e codificação. O software NVivo® foi utilizado nesta pesquisa para codificar todas as 803 páginas de transcrição. Como sugerido pela literatura, a codificação foi realizada pelo próprio pesquisador que realizou a entrevista (Burnard, 1991). Primeiro, a codificação foi realizada utilizando temas específicos que surgiram durante a conversa entre entrevistado e entrevistador. Como segundo passo, os temas que estavam conectados uns aos outros foram integrados em um código mais geral que ainda poderia explicar o fenômeno, as chamadas categorias. Segundo Burnard (1991), esse processo deve ser feito crítica e repetidamente com todas as transcrições. Como sugerido pela literatura, após a finalização do processo, os códigos foram criticamente analisados com base na revisão da literatura e ajustes foram feitos, quando aplicável, buscando triangular os temas que emergiram no discurso dos entrevistados com o que prevê a literatura sobre o tema (Arksey & Knight, 1999; Burnard, 1991; Smith, 2006). Este é um passo importante na pesquisa qualitativa porque reduz a probabilidade de ocorrência de mal-entendidos durante a análise dos dados.

O Quadro 2 contém um exemplo do processo de codificação realizado pela pesquisa, considerando as categorias de referência relacionadas aos mecanismos de riscos enfrentados pelos participantes

da pesquisa, os códigos relacionados a cada uma das categorias e os respectivos trechos das entrevistas que tratam sobre o código.

Quadro 2: Exemplificação do processo de codificação

Categoria Geral	Categoria Específica	Código	Trecho da entrevista
Riscos	Riscos pessoais	Falta de motivação inicial para o curso	Coloquei Economia diurno, Economia noturno, que eu achei que eu queria ser economista... depois, ADM, acho que diurno; e Contabilidade, diurno. E aí passei em Contabilidade... eu tinha aquele preconceito de que Contador faz Imposto de Renda... Eu pensei: “Não! Faço 01 ano, depois eu mudo para Economia”.
		Problemas de saúde	Descobri no Economizadas... que são os jogos que rolam aqui, das Faculdades de Economia de São Paulo, então: FGV, Mackenzie, Insper, ESPM, FEA e afins. Eu estava nesses jogos, comecei a passar muito mal, quando eu voltei para São Paulo, passei o dia inteiro no hospital, descobri que eu tinha um tumor que estava comprimindo o meu coração... Não estava com plano de saúde, porque eu tinha acabado de voltar do intercâmbio, eu tinha suspenso o plano; então, passei por um período muito conturbado, que os meus pais não tinham condições de pagar a cirurgia; era, tipo, em torno de R\$ 190.000,00. O sistema público, você já sabe como funciona, tentei dar entrada pelo Servidor Público, porque o meu pai é professor do Estado; cheguei, no dia da cirurgia, eu fiquei internada, não fizeram a cirurgia; então, eu comecei todo o processo de novo, para tentar fazer pelo particular, comecei a estudar tudo sobre o plano de saúde, e consegui entrar no plano de saúde, sem carência. Fui fazer a cirurgia em abril desse ano.
	Riscos relacionados à IES	Falta de identificação com o corpo docente	...fui para a prova final, eu estava com caxumba, cara... Aí eu virei para o professor: “Professor, pelo amor de Deus, deixa eu fazer uma prova substitutiva”. Ele falou: “Não, não pode, você vai para Reaval se você não fizer a prova”. Eu falei: “Não, eu vou fazer a prova”. Vim com o pescoço, assim... Aí eu vim... Meu, eu estava morrendo de dor, eu lembro... eu tirei 3, na prova. 3 ou 4. Passei, assim... passei, porque a matéria, tinha notas bem distribuídas; mas passei, porque segurei na mão de Deus.
		Sistema de recompensas da IES	Poxa, tem tanta matéria optativa, que eu tive que fazer, nada a ver com o curso, porque as matérias optativas também se dão por ponderada; e, muitas vezes, você não consegue pegar a matéria na sua área, porque já tem as vagas preenchidas; então, eu tive que fazer, tipo, Design, na FAU, sabe? O quê que Design, na FAU, vai contribuir para mim, tipo, no que eu quero na vida? Nada.
	Outros riscos ambientais	Dificuldades de conciliação de atividades pela rotina de trabalho	Então, o trabalho acabou me consumindo bastante, eu faltei muito nesse semestre, que eu ficava até tarde; assim, foram... eu fiquei 03 meses na empresa, mas foram 03 meses que eu não dormia bem, não conseguia

			me alimentar, acordava de madrugada pensando no trabalho, eu sonhava com o trabalho, todo dia; isso não é forma de expressão, era todo dia mesmo; então, estava me dando muita ansiedade, assim.
		Morte de familiares	...ela ficou doente, teve câncer, ela fez... ela fez Químio e Radioterapia, em novembro, no... outubro, novembro e dezembro, já foi difícil, assim; e aí em janeiro, férias, tudo; fevereiro, me matriculei, tudo, nos cursos; ela fez a cirurgia dia 28 de fevereiro de 2014, aí foi... complicação na cirurgia, ela ficou na UTI; aí eu mal vinha para a faculdade, porque o horário da UTI era às 08:00, das 08:00 às 09:00, que dava para entrar lá na UTI, e ver a minha mãe; aí eu perdi várias... várias matérias, vários cursos; e daí foi só piorando, não é? Aí ela faleceu dia 25 de abril, já... um pouco antes... eu já tinha trancado o curso, porque eu já tinha faltado um monte, daí eu tranquei o curso, é... depois eu não tinha condições nenhuma de voltar, eu não tinha cabeça.

É importante frisar, ainda, que no capítulo de análise dos resultados, mais especificamente nos subtópicos 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.5, para explicar e contextualizar adequadamente o evento que está sendo retratado pelos trechos das entrevistas, tornou-se necessário, em alguns casos, apresentar uma passagem da entrevista que compreendia mais de um código e, em algumas situações, mais de uma categoria de análise. Por exemplo: para explicar os recursos pessoais utilizados pelos discentes para enfrentar a rotina de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, tornou-se necessário apresentar um trecho que elucidava tanto o mecanismo de risco experienciado (código: dificuldade de conciliação de atividades pela rotina de trabalho) quanto os recursos utilizados para enfrentar as dificuldades (código: organização pessoal).

3.2 Características éticas da pesquisa

Conforme apresentado anteriormente, a coleta de dados da pesquisa compreendeu tanto a aplicação de questionário quanto a realização de entrevistas semiestruturadas com discentes de Ciências Contábeis da USP. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada uma das etapas informaram os participantes sobre o objetivo do estudo, o caráter voluntário da pesquisa, o direito de retirar o consentimento a qualquer momento e, ainda, os contatos dos pesquisadores responsáveis. O termo de consentimento do questionário foi apresentado no início do instrumento e o da entrevista foi apresentado no início da conversa (vide APÊNDICE C). A presente pesquisa foi submetida à Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP e foi considerada adequada em relação às determinações da resolução CNS 520/2016. O termo de aprovação da Comissão para

o projeto inicial da pesquisa está disponível no ANEXO A. As modificações metodológicas realizadas no decorrer do programa de Doutorado foram informadas à Comissão por e-mail, que considerou adequadas as modificações.

3.3 Estratégias de coleta de dados

Conforme apresentado na Figura 7, a investigação contou com duas estratégias de coleta de dados. A primeira delas consistiu na aplicação de questionário (*survey*). Além de permitir coletar informações gerais sobre o público-alvo da pesquisa, os questionários foram utilizados, ainda, como forma de estabelecer contato com os participantes da segunda estratégia de coleta de dados, a qual consistiu na realização de entrevistas. Acredita-se que, para o contexto do estudo, essa metodologia de seleção dos entrevistados seja mais exitosa do que técnicas alternativas existentes na literatura, como a *snowball*. Isso porque as situações geradoras de *stress* e adversidade podem ter um caráter muito pessoal (íntimo), o que dificultaria a indicação de participantes que passaram por diferentes vivências ao longo do curso. O questionário, por sua vez, ao apresentar o tema da pesquisa aos respondentes e ter uma questão de convite para participação da entrevista permite atingir um público mais amplo disposto a compartilhar as suas histórias pessoais. A seguir estão detalhadas as informações sobre a realização de cada uma das estratégias de coleta de dados. Importante destacar que os dois instrumentos utilizados na investigação (questionário e roteiro de entrevista) estão disponibilizados como apêndices, conforme indicado.

3.3.1 Survey

O questionário utilizado para realizar o primeiro contato com os participantes-alvo da pesquisa (apresentado no APÊNDICE A) foi construído a partir do referencial teórico apresentado no estudo e está dividido em três partes, além da introdução referente à TCLE. Ao todo, o instrumento apresenta 32 perguntas, sendo 7 para a primeira parte, 7 para a segunda e 18 para a terceira. Os questionários só foram aplicados, após a realização do pré-teste com o instrumento (vide subtópico 3.5). A aplicação foi realizada no início do segundo semestre de 2018, em discentes de uma disciplina do oitavo período, e no início do primeiro semestre de 2019, em discentes de uma disciplina do sétimo período. Conforme destacado anteriormente, a disciplina do oitavo período possui como pré-requisito a disciplina do sétimo período e, portanto, não houve risco de sobreposição de participantes tendo em vista que primeiro foi aplicado o questionário na disciplina

do oitavo período e, posteriormente, na disciplina do sétimo. Ao todo, 138 questionários foram respondidos pelos participantes-alvo da pesquisa.

3.3.1.1 Primeira parte do questionário

A primeira parte do questionário apresenta sete questões relacionadas com possíveis fatores de *stress* e adversidades que os discentes podem ter vivenciado ao longo da graduação, conforme revisão da literatura. O Quadro 3 apresenta as fundamentações teóricas para essas sentenças. Para cada uma dessas sentenças os participantes precisavam atribuir uma nota de 0 a 10 em que o valor máximo representa alta frequência para o evento; e o valor mínimo, baixa frequência.

Conforme apresentado na análise de resultados, por meio dessa primeira parte do instrumento, foi possível criar um índice de *stress* e adversidade para cada discente, o que teve como objetivo coletar as primeiras informações sobre as situações de risco que os estudantes enfrentaram durante o curso. O índice de *stress* e adversidade foi calculado a partir da soma das notas atribuídas para cada um dos sete itens, dividindo-se posteriormente pela pontuação máxima possível (70 pontos). Dessa forma, o índice calculado poderia variar de 0 a 1 para cada participante que respondeu o questionário.

Quadro 3: Embasamento teórico das sentenças de *stress* e adversidade

Sentença	Fundamentação Teórica
1) Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico	Spady (1970); Tinto (1975); Lowe e Gayle (2007); Panucci-Filho, Clemente, Souza e Espejo (2013)
2) Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso	Spady (1970); Tinto (1975); Hurst, Baranik e Daniel (2013)
3) Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica	Spady (1970); Tinto (1975); Robotham e Julian (2006); Robotham (2008)
4) Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico	Lowe e Gayle (2007); Robotham e Julian (2006); Robotham (2008)
5) Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso	Lowe e Gayle (2007); Robotham e Julian (2006); Robotham (2008); Bachan (2014); Cox, Reason, Nix e Gillman (2016)
6) Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso	Spady (1970); Tinto (1975); Hurst, Baranik e Daniel (2013)
7) Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade	Terribili Filho (2004); Lourenço (2014)

O Alfa de Cronbach calculado para as sete sentenças que buscaram levantar as primeiras informações sobre o *stress* e adversidade vivenciados pelos formandos de Ciências Contábeis, considerando os 138 questionários respondidos, foi igual a 0,69.

3.3.1.2 Segunda parte do questionário

A segunda parte do instrumento apresenta sete questões relacionadas à satisfação e comprometimento dos concluintes de Ciências Contábeis com a profissão na área contábil, embasadas, novamente, pela revisão da literatura. O Quadro 4 apresenta as fundamentações teóricas para essas sentenças. Para cada uma dessas sentenças os participantes precisavam atribuir uma nota de 0 a 10 em que o valor máximo representa que o discente concorda totalmente com o evento e a nota mínima que discorda totalmente. Conforme apresentado na análise de resultados, por meio dessa segunda parte do instrumento foi possível criar um índice de satisfação e comprometimento para cada respondente e, em conjunto com o índice criado pela primeira parte do instrumento, levantar os primeiros indícios sobre a situação do indivíduo, conforme estruturado pelo modelo teórico da pesquisa apresentado no subtópico 2.4. O índice sobre a satisfação e comprometimento do indivíduo foi calculado a partir da soma das notas atribuídas para cada um dos sete itens, dividindo-se posteriormente pela pontuação máxima possível (70 pontos).

Quadro 4: Embasamento teórico para as sentenças de satisfação e comprometimento

Sentença	Fundamentação Teórica
1) Eu sinto que fiz a escolha correta ao cursar ciências contábeis	Lagioia et al. (2007); Moyes, Shao e Newsome (2008)
2) Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil	Panucci-Filho et al. (2013); Peleias, Nunes e Carvalho (2017); Pluut, Curşeu e Ilies (2015)
3) Eu acredito que o diploma em ciências contábeis me ajudará a alcançar meus objetivos no futuro	Faria, Come, Poli e E2 (2006); Lagioia et al. (2007)
4) Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil	Panucci-Filho et al. (2013); Santos e Almeida (2018)
5) Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser	Faria et al. (2006); Panucci-Filho et al. (2013)
6) Eu acredito que o meu esforço ao longo da graduação em ciências contábeis será recompensado	Panucci-Filho et al. (2013); Peleias et al. (2017)
7) Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade	Ebersohn (2014); Faria et al. (2006); Peleias et al. (2017)

Dessa forma, o índice calculado poderia variar de 0 a 1 para cada participante que respondeu o questionário. O Alfa de Cronbach calculado para essas sete sentenças que buscaram levantar as primeiras informações sobre a satisfação e o comprometimento dos formandos de Ciências Contábeis, considerando os 138 questionários respondidos, foi igual a 0,85.

3.3.1.3 Terceira parte do questionário

A terceira parte do instrumento desta pesquisa apresentou dezoito questões relacionadas às condições socioeconômicas e demográficas dos estudantes e teve como intuito conhecer as características dos participantes-alvo da pesquisa. Tendo em vista a revisão da literatura realizada, foram construídas questões relacionadas ao *background* familiar e do discente, suas experiências profissionais anteriores ao curso de Ciências Contábeis e o seu nível de inserção no mercado de trabalho quando da realização da pesquisa. A partir dessas informações tornou-se possível identificar os discentes não-tradicionais, de acordo com a revisão da literatura, o que foi levado em consideração para a realização e análise das entrevistas.

3.3.2 Entrevistas

Para responder à questão de pesquisa construída para o estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com graduandos do curso de Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo. O intuito dessa etapa da pesquisa foi analisar em profundidade como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis são moldadas por características pessoais e ambientais, principalmente aqueles expostos à maior risco no ensino superior, classificados como estudantes não-tradicionais conforme revisão da literatura. Além de possibilitar a análise de como a resiliência dos graduandos de Ciências Contábeis da IES analisada foi construída ao longo da graduação, as entrevistas possibilitaram, ainda, identificar os principais mecanismos de risco enfrentados pelos discentes, sejam eles internos à IES ou advindos do contexto externo e que também impactaram a vida acadêmica dos participantes.

Os participantes dessa etapa da pesquisa foram selecionados dentre os estudantes que responderam o questionário do estudo e que declararam ter interesse em participar da entrevista (penúltima questão do questionário). Todos os discentes que declararam interesse foram convidados a participar dessa etapa do estudo. Do total de 138 questionários respondidos, 58 discentes manifestaram interesse e disponibilidade em conceder uma entrevista. Como política de contato,

foi estipulado um limite máximo de três convites para cada um dos 58 discentes que apresentaram contato para a realização das entrevistas. Desse montante, 25 estudantes responderam aos convites e aceitaram realizar presencialmente a entrevista. A perda de 57% no número de entrevistados está em linha com os procedimentos metodológicos de outras pesquisas sobre a temática (Simons, Beaumont, & Holland, 2018).

O Quadro 5 apresenta uma primeira síntese sobre as entrevistas realizadas. Em média, as entrevistas tiveram duração de um pouco mais de uma hora. Do total de participantes dessa etapa, quatorze são mulheres e onze são homens. Para garantir o anonimato e o sigilo dos participantes, foram atribuídos códigos em lugar de nomes. Tendo em vista que muitos assuntos tratados durante a entrevista possuem caráter íntimo aos participantes, optou-se por não atribuir nomes, mesmo que fictícios, aos entrevistados. É importante destacar que a etapa da entrevista só foi iniciada após o pré-teste com o roteiro criado pela pesquisa (vide item 3.5). A primeira entrevista foi realizada no dia 06 de novembro de 2018 e a última no dia 07 de maio de 2019. As entrevistas realizadas permitiram alcançar os critérios de completude (*completeness*) e saturação (*data-saturation*) das informações coletadas, de acordo com as práticas usualmente realizadas em abordagens qualitativas que utilizam entrevistas semiestruturadas (Morales, 2008b).

Para a construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas (disponível no APÊNDICE B) tomou-se como base estudos anteriores que aplicaram essa metodologia de investigação, analisados pela revisão da literatura (Ebersöhn, 2012, 2014; Lessard, et al., 2014; Mansfield, Beltman & Price, 2014; Morales, 2008a, 2008b; Theron & Theron, 2014), além das principais características do modelo teórico da pesquisa apresentado no item 2.4. O roteiro da entrevista contemplou questões que dizem respeito às cinco dimensões relacionadas com a resiliência humana, a saber: i) autossuficiência do entrevistado em relação às atividades acadêmicas e profissionais; ii) o sentido que o entrevistado atribuiu à sua própria vida; iii) a linearidade de comportamento ao longo das fases da vida do entrevistado; iv) perseverança do entrevistado em relação aos seus objetivos definidos; e v) a singularidade existencial atribuída pelo entrevistado à sua própria vida.

Todas essas dimensões foram abordadas ao longo de quatro macrocontextos do roteiro da pesquisa, os quais trataram sobre: i) vida antes do curso de Ciências Contábeis, ii) decisão pelo curso de Ciências Contábeis, iii) vida após o ingresso no curso de Ciências Contábeis, e iv) planos para o futuro. No terceiro macrocontexto foram incluídas duas atividades a serem realizadas pelos

entrevistados. A introdução dessas atividades possui duas funções principais. A primeira delas é coletar dados a partir de uma outra fonte de forma que seja possível entender o fenômeno sob investigação por diferentes ângulos. A segunda função das atividades é trazer dinamismo às entrevistas em profundidade (cuja duração é longa), introduzindo quebras que deixam menos maçante a coleta de dados para os entrevistados.

Quadro 5: Síntese das entrevistas realizadas

Nº	Participante	Dia	Local	Duração	Páginas de Transcrição
1	E1	06.11.18	FEA/USP	01:03:20	36
2	E2	13.11.18	FEA/USP	00:53:06	25
3	E3	21.11.18	FEA/USP	00:47:56	23
4	E4	22.11.18	FEA/USP	00:48:26	34
5	E5	27.11.18	FEA/USP	00:51:51	30
6	E6	27.11.18	FEA/USP	00:59:26	25
7	E7	12.12.18	FEA/USP	00:44:04	28
8	E8	12.12.18	FEA/USP	01:04:21	31
9	E9	05.02.19	Café/Paulista	01:04:59	36
10	E10	19.03.19	FEA/USP	00:52:21	30
11	E11	21.03.19	FEA/USP	00:57:34	32
12	E12	26.03.19	FEA/USP	00:55:34	41
13	E13	27.03.19	FEA/USP	00:54:53	31
14	E14	03.04.19	FEA/USP	01:06:54	29
15	E15	04.04.19	FIPECAFI	01:15:16	41
16	E16	09.03.19	FEA/USP	01:25:12	40
17	E17	10.04.19	FEA/USP	01:28:23	41
18	E18	10.04.19	FEA/USP	01:07:11	31
19	E19	12.04.19	FEA/USP	01:14:44	35
20	E20	23.04.19	FEA/USP	01:34:34	37
21	E21	23.04.19	FEA/USP	00:56:31	36
22	E22	25.04.19	FEA/USP	00:50:44	26
23	E23	29.04.19	FEA/USP	01:13:08	33
24	E24	30.04.19	FEA/USP	00:53:43	25
25	E25	07.05.19	FEA/USP	01:03:39	27
Total				26:07:50	803
Média				01:02:43	32

Conforme apresentado no APÊNDICE B, a primeira atividade solicitava que o discente se posicionasse em um gráfico onde o eixo Y representa a atual satisfação e comprometimento do

graduando com relação à profissão contábil (em suas mais diversas esferas) e com o eixo X representando a carga de *stress* e adversidade que o discente vivenciou durante todo o período da graduação em Ciências Contábeis, seja por fatores internos ou externos à IES (de uma forma cumulativa). O pesquisador que conduziu a entrevista explicou para cada entrevistado a funcionalidade do gráfico e tirou dúvidas dos participantes ao longo da entrevista quando pertinente. Essa primeira atividade possibilitou verificar a autopercepção de cada participante sobre o nível de *stress* e adversidade vivenciado ao longo do curso e, ainda, a autopercepção de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil. Em conjunto, essas informações possibilitaram analisar a situação atual do entrevistado de acordo com o modelo teórico apresentado no item 2.4, ou seja: i) indo bem, ii) resiliente, iii) *burnout* precoce, ou iv) problemas vocacionais. Na análise de resultados das entrevistas, o gráfico preenchido por cada entrevistado foi confrontado com o gráfico produzido pelos índices criados a partir da primeira e segunda etapa do questionário, possibilitando a triangulação das informações e, assim, ter um entendimento mais profundo sobre o fenômeno estudado. Esse confronto está apresentado ao longo do subitem 4.2.1.

A segunda atividade, por sua vez, apresentou uma lista de possíveis recursos apontados pela literatura como relevantes para a ocorrência da resiliência em diversos contextos. Nessa etapa, os participantes da entrevista foram orientados pelo pesquisador a segregarem os recursos em dois grupos, importantes *versus* não-importantes, tendo como base a história de cada um durante o curso de graduação em Ciências Contábeis na IES analisada. Essa segunda estratégia, além de possibilitar identificar recursos importantes na visão do próprio formando para a superação do *stress* e adversidade vivenciados ao longo do curso, serviu para que os discentes refletissem por meio de exemplos sobre aqueles recursos que, na percepção deles, foram importantes para a superação de *stress* e adversidades. Os estudos elaborados a partir da ótica da fenomenologia possuem como estratégia a exemplificação para que o fenômeno sob investigação possa aparecer em sua forma mais clara (Wilding & Whiteford, 2005).

3.3 Participantes-alvo do estudo

Os participantes-alvo da pesquisa foram os estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis (noturno e diurno) da Universidade de São Paulo (instituição de relevância acadêmica internacional). A escolha dessa instituição, além da acessibilidade, justifica-se pela importância da IES na formação de mão de obra especializada na área contábil, além das significativas

contribuições para o desenvolvimento científico da área da contabilidade. De acordo com o Ranking Universitário Folha, o curso de Ciências Contábeis da USP mantém-se, desde 2014, em primeiro lugar no quesito “Avaliação do Mercado”, que atualmente leva em consideração a opinião de mais de cinco mil profissionais de Recursos Humanos (RH) consultados pelo Data Folha sobre a preferência de contratação¹⁷. Além disso, de acordo com os resultados do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) de 2017, a USP obteve 97,5% de aprovação na primeira edição do exame no ano e 94,87% na segunda. Em 2018 esses percentuais foram de 100% e 96,30%, respectivamente¹⁸.

A opção por estudantes dessa instituição mostra-se alinhada com os objetivos do estudo por diversas razões. A primeira delas refere-se à proximidade que a IES apresenta com o mercado de trabalho, o que fomenta o aparecimento de estudantes já inseridos profissionalmente e que procuram no curso de Ciências Contábeis da USP uma possibilidade de complementar os conhecimentos adquiridos na primeira graduação (os chamados trabalhadores-estudantes). Em nenhuma outra localidade do país há um mercado de trabalho relacionado à área contábil tão desenvolvido como em São Paulo. Os números divulgados pelo CFC mostram que há no Estado de São Paulo mais de 90 mil contadores ativos. O estado do Rio de Janeiro, segundo colocado, apresenta pouco mais de 35 mil (CFC, 2018). Assim, mesmo que um estudante ingresse no curso de Ciências Contábeis da USP vindo diretamente do ensino médio (estudante tradicional), há uma grande oferta de empregos na região de São Paulo que possivelmente atrairá esses indivíduos, seja por meio de estágio remunerado ou, até mesmo, de vagas de trabalho de tempo integral, criando a figura dos estudantes-trabalhadores. Mesmo que a inserção no mercado de trabalho represente um ponto positivo, trabalhar e estudar desde os semestres iniciais do curso aumentam os riscos atrelados à evasão, uma vez que as atividades profissionais passam a competir com as acadêmicas.

Por ser a USP uma instituição renomada, é de se esperar que os estudantes de Ciências Contábeis não apresentem dificuldade de se inserir no mercado da região, quando da sua vontade. Essa fácil inserção no mercado, como mencionado anteriormente, pode potencializar os riscos de evasão, à medida que cria atividades concorrentes ao ensino superior. Dados divulgados pela Fuvest (2014; 2015; 2016) corroboram com o descrito acima ao evidenciar a forma como os ingressantes na

¹⁷ Vide resultado disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/>

¹⁸ Vide resultado disponível em: <http://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>

Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis e Atuária da USP (FEA/USP) pretendiam se manter. Na Tabela 1 apresenta-se um resumo dessas diversas formas. Como é possível notar, 70,6% dos ingressantes na FEA/USP pelo vestibular da FUVEST de 2014, 69,5% dos ingressantes de 2015 e 72,3% dos ingressantes de 2016 pretendiam estudar e trabalhar ao mesmo tempo para se manterem no ensino superior, por ocasião da realização do vestibular, enquadrando-se, portanto, na definição de estudante não-tradicional conforme apresenta a literatura (Cotton, Nash, & Kneale, 2017; Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2018).

Tabela 1: Dados da FUVEST sobre recursos financeiros dos ingressantes na carreira FEA
Como pretende se manter durante seus estudos universitários?

Forma	Vestibular		
	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)
Somente com recursos dos pais	27,0	27,8	25,3
Trabalhando, mas contando, para o essencial, com os recursos da família	40,7	41,0	42,7
Trabalhando, para participar do rateio das despesas da família	9,6	9,2	9,2
Por conta própria, com recursos oriundos de trabalho remunerado	13,5	12,5	14,8
Com bolsa de estudos ou crédito educativo	1,5	1,9	1,5
Com bolsa ou crédito educativo, trabalhando e contando, ainda, com o apoio da família	6,8	6,8	5,6
Outros	0,8	0,8	0,9

Fonte: FUVEST (2014; 2015; 2016).

Outro fator importante dessa IES, que a distingue de muitas outras, é o fato de o discente que ingressa por meio da FUVEST, no momento de inscrição, poder escolher diversas opções de curso dentro de uma determinada carreira. Os cursos existentes na FEA/USP, por exemplo, representam uma única carreira. A carreira FE/USP apresenta sete possíveis cursos, que são: i) Administração – Diurno, ii) Administração – Noturno, iii) Ciências Atuariais – Noturno, iv) Ciências Contábeis – Diurno¹⁹, v) Ciências Contábeis – Noturno, vi) Ciências Econômicas – Diurno, vii) Ciências Econômicas – Noturno. O candidato, na inscrição da FUVEST, deve indicar qual carreira e quais cursos da FEA/USP, em ordem de prioridade e até no máximo quatro, deseja cursar. Assim, um indivíduo que ingressa no curso de Ciências Contábeis pode, a princípio, ter apresentado como primeira opção a graduação em Economia, Administração ou Atuária. Apesar de esses cursos apresentarem uma similaridade entre si (fazem parte da área de *Business*), cursar uma graduação que não seja a primeira opção pode ser mais difícil por ocasião do aparecimento de um contexto

¹⁹ Quando da realização da pesquisa, o Departamento de Contabilidade e Atuária (EAC) da FEA/USP já havia aprovado o fim da oferta de vagas para o curso de Ciências Contábeis na modalidade diurna. Contudo, não houve impacto para o estudo, uma vez que, para as coortes analisadas, todo o curso de Contabilidade foi ofertado nas duas modalidades.

de adversidade (como o fato de estudar e trabalhar concomitantemente, o que gera a necessidade de otimização na alocação de tempo entre as atividades, por exemplo). A análise da FEA/USP permite, portanto, considerar o efeito da orientação vocacional no fenômeno da resiliência.

É preciso salientar, ainda, que por se tratar de uma IES pública, o estudo relacionado a mecanismos que previnam a evasão também se mostra importante porque, em última instância, tratará de uma alocação de recursos (escassos) da sociedade como um todo. Na presença da evasão, o curso passa a funcionar em um ponto não ótimo e, nesse contexto, representa uma ineficiência no âmbito público. Dessa forma, ao identificar possíveis mecanismos de prevenção da evasão na IES analisada, pode-se, portanto, contribuir para uma melhora na alocação dos recursos governamentais.

A Tabela 2 apresenta a evolução da estimativa de evasão do curso de Ciências Contábeis para a IES analisada, considerando o número anual de matriculados na IES. Como é possível perceber, a taxa de evasão da IES analisada variou significativamente de 2013 a 2017. Quando se analisa a evasão do curso como um todo, ou seja, considerando todos os matriculados, é possível notar que a taxa de evasão vai de 0,0% (em 2015) à 9,8% (em 2016). O saldo bruto de evadidos por ano variou de zero a 68 discentes, o que chega a representar 41,2% do total de ingressantes (para o ano de 2016). Dessa forma, é possível perceber que apesar de ser uma instituição de prestígio, existem discentes que, por razões pessoais ou por questões de desempenho, desistem de continuar no curso de Ciências Contábeis.

Tabela 2: Estimativa da evasão do curso de Ciências Contábeis da USP

Ano de Referência	Matriculados (A)	Ingressantes (B)	Concluintes (C)	Evasão $[1-(A_t-B+C)/(A_{t-1})] \times 100$	Evasão Bruta $[A_{t-1}-(A_t-B+C)]$	Evasão Bruta/ Ingressantes
2012	644	-	-	-	-	-
2013	645	146	131	2,2%	14	9,6%
2014	669	151	97	4,7%	30	19,9%
2015	692	143	120	0,0%	0	0,0%
2016	689	165	100	9,8%	68	41,2%
2017	691	142	110	4,4%	30	21,1%

Fonte: MEC (2019).

O curso de Ciências Contábeis da FEA/USP mostra-se, ainda, um objeto de análise importante para a presente pesquisa pelo fato dessa instituição oferece o curso na modalidade noturna e diurna. Ao aplicar a pesquisa nesses dois contextos, foi possível traçar comparações valiosas, uma vez que os discentes que ingressam no curso de Ciências Contábeis do turno diurno são, normalmente, menos

inseridos no mercado de trabalho do que seus pares do curso noturno, tendo em vista as dificuldades para conciliar um trabalho de período comercial com uma graduação no período diurno.

Por fim, por ser uma IES de prestígio e, ainda, possuir um dos principais departamentos de Ciências Contábeis do país, a FEA/USP representa um importante caso a ser analisado para as pesquisas sobre resiliência pois tem crescido na literatura os casos sobre estudantes que reportam a síndrome de impostor em centros com essas características (Parkman, 2016). Quando o indivíduo se sente impostor, ou seja, quando ele não se sente inteligente o suficiente para pertencer à IES, acredita que possui suas capacidades superestimadas por terceiros (pares e/ou docentes) e atribui o seu desempenho puramente ao acaso, aumenta-se a chance de a evasão ocorrer, principalmente pelo abandono discente, além das possibilidades do aparecimento de outras doenças psicossomáticas associadas.

3.4 Justificativa do delineamento metodológico

Os métodos para coleta de dados aplicados pelo estudo tiveram como finalidade responder à questão de pesquisa e atender ao objetivo proposto pela investigação que foi analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Conforme ponderado anteriormente, a múltipla coleta de dados possibilitou a triangulação de informações, uma etapa importante para se ter um entendimento profundo e completo sobre o fenômeno estudado (Arksey; Knight, 1999). A partir dos métodos de coleta de dados também foi possível satisfazer aos objetivos específicos apresentados no item 1.2.2 da pesquisa. O Quadro 6 apresenta a relação entre os objetivos específicos e a forma como eles foram respondidos pelas etapas metodológicas.

Quadro 6: Relação dos objetivos específicos e a metodologia proposta

Objetivo específico	Metodologia
Analisar os principais fatores motivadores que atraem discentes para o curso de Ciências Contábeis da IES em questão	Segundo macrocontexto da entrevista semiestruturada
Levantar os principais fatores geradores de <i>stress</i> e adversidade para discentes de Ciências Contábeis da IES analisada	Primeira parte do questionário da pesquisa e terceiro macrocontexto da entrevista semiestruturada
Identificar as principais estratégias de discentes de Ciências Contábeis da IES analisada para o enfrentamento de <i>stress</i> e adversidades percebidos ao longo do curso	Terceiro macrocontexto da entrevista semiestruturada
Analisar a satisfação e o comprometimento de concluintes de Ciências Contábeis da IES em questão com a carreira na área contábil	Segunda parte do questionário da pesquisa e quarto macrocontexto da entrevista semiestruturada

A partir do desenho metodológico estabelecido para o estudo, tornou-se possível, portanto, responder à questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos estabelecidos pela investigação.

3.5 Pré-teste

O pré-teste do questionário aconteceu em duas etapas. A primeira, realizada no início do segundo semestre de 2018, consistiu na aplicação de uma versão inicial do instrumento em 4 discentes que se encontravam na primeira metade de seus respectivos cursos de graduação na universidade analisada em diferentes cursos de graduação (um de Ciências Atuariais, um de Administração, um de Ciências Sociais e um de Ciências Contábeis). Como essa etapa do pré-teste foi realizada com discentes de diferentes cursos, pediu-se para substituir o curso de Ciências Contábeis, existente no instrumento, pelo respectivo curso que o estudante estava matriculado. O tempo médio de resposta para o questionário foi de 6 min. Após responder o questionário, o pesquisador responsável pelo estudo conversou com cada participante do pré-teste e obteve o *feedback* sobre o instrumento em relação ao seu correto entendimento e a possíveis dúvidas que eles apresentaram ao responder cada uma das questões. A partir dos *feedbacks*, foram realizadas alterações objetivando tornar o texto mais claro para os respondentes. Após esse procedimento, uma nova versão do questionário foi formulada, a qual passou pela segunda etapa do pré-teste.

A segunda etapa do pré-teste consistiu na aplicação do questionário de pesquisa em discentes matriculados em uma disciplina ministrada no último semestre do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES privada localizada na cidade de São Paulo. Ao todo, 22 discentes responderam o questionário da pesquisa. As respostas obtidas para a primeira e segunda etapa do instrumento para esses participantes encontram-se apresentadas pela Tabela 3 e Tabela 4, respectivamente. Como é possível notar as sentenças sobre risco e adversidade com menor média foram a “6. Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso”, a “4. Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico” e a “2. Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso”. Para essas três sentenças, a nota máxima obtida foi igual a 7. Além disso, a Tabela 3 apresenta, ainda, o índice de *stress* e adversidade construído para os participantes do pré-teste (que pode variar de zero a um). Como é

possível perceber, a média desse índice foi igual a 0.2994 (DP = 0,1647). O maior valor para o índice foi igual a 0.7 e o menor valor igual a zero. Por fim, a Tabela 3 ainda evidencia o Alfa de Cronbach obtido para essa primeira parte do instrumento, considerando as 22 respostas obtidas, sendo igual a 0.80.

Tabela 3: Análise descritiva das sentenças de risco e adversidade (pré-teste)

Sentença	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
1. Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico	4,82	2,63	10	0
2. Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso	2,27	2,37	7	0
3. Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica	4,32	2,38	9	0
4. Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico	1,36	1,92	7	0
5. Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso	3,86	2,73	10	0
6. Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso	1,14	1,88	7	0
7. Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade	3,18	3,03	8	0
Índice de Risco e Adversidade	0,2994	0,1647	0,7000	0,000
Alfa de Cronbach	0,80			

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 4, por sua vez, apresenta as informações obtidas para as sentenças relacionadas com a satisfação e comprometimento dos discentes com a carreira contábil. Como é possível notar, todas as sentenças obtiveram nota máxima de, pelo menos, um participante. De uma forma geral, as médias obtidas para as sentenças dessa segunda parte do instrumento foram altas. A menor foi obtida para a sentença “4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, tendo obtido média igual a 8.00 (DP=2.20). O índice construído para a satisfação e comprometimento apresentou média igual a 0.8617 (DP=0.1248), sendo o maior valor igual a 1 e o menor igual a 0,4857. Por fim, o Alfa de Cronbach para essa segunda etapa do questionário, considerando as 22 respostas, foi igual a 0,85.

Os resultados obtidos para o instrumento como um todo foram satisfatórios e se mostraram adequados para os objetivos propostos pela pesquisa. Adicionalmente, conforme esquematização apresentada pela Figura 7, a aplicação do questionário possuiu a função principal de identificar possíveis discentes dispostos a participar das entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, dos 22 questionários respondidos na etapa do pré-teste, nove assinalaram que tinham interesse em

participar da segunda etapa da pesquisa. Assim, o pesquisador entrou em contato com dois discentes para a realização do pré-teste com o roteiro da entrevista. O critério utilizado para selecionar os discentes foi o valor obtido para o índice de *stress* e adversidade (primeira parte do questionário). Entrou-se em contato com o discente com o menor (0,1000) e com o maior (0,3857) valor para o índice, dentre aqueles que assinalaram interesse em conceder a entrevista.

Tabela 4: Análise descritiva das sentenças de satisfação e comprometimento (pré-teste)

Sentença	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
1. Eu sinto que fiz a escolha correta ao cursar ciências contábeis	8,68	2,34	10	2
2. Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil	8,32	1,29	10	5
3. Eu acredito que o diploma em ciências contábeis me ajudará a alcançar meus objetivos no futuro	9,09	1,11	10	7
4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil	8,00	2,20	10	3
Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser	8,55	1,41	10	5
6. Eu acredito que o meu esforço ao longo da graduação em ciências contábeis será recompensado	8,73	1,49	10	5
7. Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade	8,95	1,84	10	5
Índice de Satisfação e Comprometimento	0,8617	0,1248	1,0000	0,4857
Alfa de Cronbach	0,85			

Fonte: Elaboração própria.

Ambos os discentes aceitaram conceder a entrevista, e ambas as entrevistas foram conduzidas nas dependências da própria IES na qual eles cursavam Ciências Contábeis. A primeira entrevista, realizada com um discente do gênero masculino, aconteceu no dia 10 de outubro de 2018 e teve duração de 50 minutos e 41 segundos. A segunda entrevista, realizada com uma discente do gênero feminino, aconteceu no dia 17 de outubro de 2018 e teve duração de 43 min e 18 segundos. Os procedimentos realizados no pré-teste da entrevista mostraram que o roteiro construído pela pesquisa satisfaz as necessidades do estudo. Além disso, as duas atividades aplicadas no terceiro macrocontexto mostraram-se adequadas e úteis para os objetivos da investigação. Dessa forma, nenhuma alteração foi introduzida no roteiro de entrevista.

3.6 Limitações metodológicas da pesquisa

A principal limitação metodológica da pesquisa refere-se ao fato de as entrevistas demandarem dos estudantes, que já estão no último ano do curso, a recordação de eventos passados importantes para se analisar como a resiliência estudantil foi moldada ao longo do curso de Ciências Contábeis. Como alguns eventos ocorreram no início do curso, pode haver dificuldades para lembrá-los em

sua completude. Apesar dessa limitação, é necessário destacar que os temas abordados pela pesquisa demandam lembranças que representam momentos marcantes para a vida de qualquer indivíduo, o que facilita o processo de recordação. Além disso, foram incluídas no processo de coleta de dados diversas estratégias que visam assegurar uma correta interpretação pelo pesquisador do fenômeno estudado, minimizando as limitações da estratégia de pesquisa.

Adicionalmente, em função de ser analisado o contexto de uma única IES pública brasileira, é preciso ressaltar que não serão possíveis generalizações para outras instituições, sobretudo para as IES particulares, que apresentam grandes diferenças em relação aos discentes das IES pública. A transferibilidade de resultados (Seale, 1999) fica restrita a discentes em situações e contextos similares aos vivenciados pelos participantes-alvo da pesquisa. Apesar disso, deve-se frisar que a pesquisa de cunho interpretativista não apresenta a intenção de alcançar generalizações dos resultados para diferentes contextos. Em contrapartida, devido ao fato empírico do estudo, os achados da pesquisa possibilitam a generalização teórica, podendo ser analisadas para diferentes situações.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Para atingir este propósito, a primeira etapa da pesquisa contou com a aplicação de um questionário, conforme especificado no capítulo de Metodologia. Nesse contexto, o subtópico 4.1 do estudo apresenta os resultados obtidos a partir dos 138 questionários respondidos por discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Conforme explicações apresentadas no subtópico 3.1 do estudo, a aplicação do questionário tinha dois objetivos principais. O primeiro foi identificar, dentre os participantes-alvo da pesquisa, os interessados em conceder uma entrevista em profundidade. O segundo objetivo, por sua vez, foi o de coletar dados que permitissem a realização da triangulação com os resultados obtido pela entrevista, uma importante etapa em estudos qualitativos (Arksey, & Knight, 1999). Após a apresentação dos resultados obtidos com os questionários, são apresentados, ao longo do subtópico 4.2, as evidências coletadas a partir das 25 entrevistas realizadas pela pesquisa.

4.1 Análise das respostas ao questionário – primeiras evidências

A Tabela 5 contém os resultados obtidos para a primeira parte do questionário. Conforme descrito no subtópico 3.2.1 o instrumento da pesquisa teve três partes. A primeira teve como objetivo levantar possíveis fontes de *stress* e adversidade percebidos pelos discentes ao longo do curso, tendo em vista o levantamento feito pela revisão da literatura. Nessa etapa, o questionário apresentou sete sentenças e solicitou ao discente que atribuisse uma nota de zero a dez, em que o valor máximo indicaria que o evento ocorreu frequentemente e o valor mínimo que ele não ocorreu.

Como é possível notar pela Tabela 5, a sentença com menor média “1. Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico” teve valor igual a 2,62 (DP = 2,83), enquanto a sentença com maior média “4. Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” teve valor igual a 5,10 (DP = 2,25). Para todas as assertivas existiu, pelo menos, um participante que declarou não ter experienciado o evento de risco ou adversidade e, com exceção da assertiva nº 4, todas as sentenças receberam nota máxima de, pelo menos, um discente, indicando a ocorrência frequente do fenômeno.

A partir das notas atribuídas pelos participantes da pesquisa, foi possível construir o Índice de *Stress* e Adversidade (ISA) para cada um deles. A Tabela 5 mostra, ainda, que a média para o ISA foi de 0,3931 (DP=0,1658), sendo o valor máximo obtido dentre os participantes igual a 0,7571 e valor mínimo igual a 0,0286. O Alfa de Cronbach, medida utilizada para analisar a fiabilidade do instrumento, foi calculado para essa primeira parte do questionário, apresentando valor de 0,69. De acordo com Maroco e Garcia-Marques (2006), para fenômenos das ciências sociais, valores acima de 0,6 podem ser aceitáveis, apesar de valores entre 0,7 e 0,9 serem desejáveis. Tendo em vista que essa primeira parte do instrumento apresenta assertivas sobre mecanismos de risco e adversidade que diferem muito de participante para participante, é esperado uma maior variância nas respostas obtidas e, consequentemente, um menor Alfa.

Tabela 5: Análise descritiva das sentenças de *stress* e adversidade

Sentença	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
1. Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico	5,10	2,83	10	0
2. Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso	4,46	2,40	10	0
3. Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica	4,64	2,72	10	0
4. Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico	2,62	2,25	9	0
5. Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso	4,25	3,47	10	0
6. Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso	3,15	2,64	10	0
7. Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade	3,45	3,15	10	0
Índice de <i>Stress</i> e Adversidade	0,3931	0,1658	0,7571	0,0286
Alfa de Cronbach	0,69			

De forma geral, portanto, os resultados dessa primeira parte do instrumento indicam que é comum existirem mecanismos de risco e adversidade ao longo da trajetória dos discentes de Ciências Contábeis da IES analisada, sendo eles decorrentes da vida acadêmica (tais como relacionamento com professores, pares ou de adaptação à vida universitária) ou por fatores externos (problemas pessoais ou dificuldade de deslocamento, por exemplo). Essas primeiras evidências estão em linha com a literatura consultada (Bachan, 2014; Cox et al., 2016; Hurst, Baranik, & Daniel, 2013; Lourenço, 2014; Lowe, & Gayle, 2007; Panucci-Filho et al., 2013; Robotham, 2008; Robotham, & Julian, 2006; Spady, 1970; Terribili Filho, 2004; Tinto, 1975), indicando a importância de entender

melhor como os discentes que chegam ao final do curso conseguem se adaptar positivamente frente a essas dificuldades apresentadas.

A Tabela 6, por sua vez, evidencia os resultados obtidos para a segunda parte do instrumento respondido pelos 138 participantes do estudo. Nessa segunda parte, conforme explicações do tópico 3.2.2.2, objetivou-se identificar o nível de satisfação e comprometimento dos graduandos em Ciências Contábeis. Conforme discutido no modelo teórico da pesquisa (subtópico 2.4), para a ocorrência da resiliência, é necessário que o discente tenha vivenciado elevada carga de *stress* e adversidade e, ainda, estar satisfeito e comprometido com a carreira contábil ao final do curso. Como é possível notar pela análise da Tabela 6, portanto, todas as sete sentenças que buscaram mensurar a satisfação e comprometimento dos graduandos em Ciências Contábeis com carreira na área receberam o valor máximo e apenas duas delas não apresentaram o valor mínimo. A sentença com menor média “4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil” apresentou valor igual a 5,99 (DP=3,09), enquanto a com maior média “7. Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade” mostrou valor igual a 8,54 (DP=1,70).

Tabela 6: Análise descritiva das sentenças de satisfação e comprometimento

Sentença	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
1. Eu sinto que fiz a escolha correta ao cursar ciências contábeis	7,67	2,47	10	0
2. Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil	6,81	1,94	10	0
3. Eu acredito que o diploma em ciências contábeis me ajudará a alcançar meus objetivos no futuro	7,99	1,92	10	0
4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil	5,99	3,09	10	0
5. Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser	7,74	1,90	10	2
6. Eu acredito que o meu esforço ao longo da graduação em ciências contábeis será recompensado	7,29	2,19	10	0
7. Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade	8,54	1,70	10	2
Índice de Satisfação e Comprometimento	0,7431	0,1595	1,0000	0,2429
Alfa de Cronbach	0,85			

A partir das respostas dos 138 participantes desta etapa da pesquisa para as sete sentenças apresentadas na Tabela 6, foi possível criar o Índice de Satisfação e Comprometimento (ISC) para com a carreira na área contábil dos graduandos de Ciências Contábeis da IES analisada. A média para o ISC dos 138 participantes foi de 0,7431 (DP=0,1595), sendo o valor máximo igual a 1,000 e valor mínimo igual a 0,2429. O Alfa de Cronbach para essa segunda parte do instrumento da

pesquisa mostrou um valor igual a 0,85, indicando boa consistência interna para as questões relacionadas à satisfação e comprometimento com a carreira contábil (Maroco, & Garcia-Marques, 2006).

De forma geral, portanto, pode-se dizer que uma boa parte dos participantes da pesquisa apresentaram-se satisfeitos e comprometidos com a carreira contábil, tendo em vista os resultados obtidos para o ISC. Não obstante, torna-se importante detalhar o resultado obtido para as duas sentenças em específico. A sentença “4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, que apresentou a menor média dentre as sete assertivas, pode sinalizar que, para alguns discentes, o desenvolvimento profissional na área contábil não é uma prioridade, após a conclusão do curso, indicando empecilhos ou algum tipo de descontentamentos com a profissão, o que já foi evidenciado pela literatura da área (Panucci-Filho et al., 2013; Peleias et al., 2017; Santos & Almeida, 2018). Já o resultado obtido para a sentença “2. Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”, que foi a segunda menor média dentre as sete assertivas, pode sinalizar que alguns discentes finalizam a graduação sem confiança nos conhecimentos adquiridos, o que pode gerar problemas futuros em sua atuação profissional (Pluut, Curşeu, & Ilies, 2015; Panucci-Filho et al., 2013; Peleias, Nunes, & Carvalho, 2017).

A Tabela 7 apresenta os achados obtidos para a terceira etapa do instrumento aplicado pela pesquisa. Conforme descrito no subtópico 3.2.2.3, o objetivo dessa última parte do questionário foi levantar algumas características socioeconômicas que possibilitam identificar discentes não-tradicionais, conforme definições da literatura (Cotton, Nash, & Kneale, 2017; Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2018). Como é possível notar, do total de participantes, 67% são do gênero masculino. Em relação à raça, é possível perceber que 65% dos participantes declararam-se como brancos, 15% como amarelos e 20% como negros (preta + parda). A medida de idade dos participantes foi de 25,7 anos, o que já indica a presença de discentes não-tradicionais, uma vez que a idade esperada para um graduando que iniciou o curso logo após a conclusão do ensino médio é de aproximadamente 22 anos (considerando que o curso de Ciências Contábeis da IES é de quatro anos). Cerca de 12% dos 138 respondentes declararam-se como casados, em união estável ou divorciados. Em relação à existência de filhos ou dependentes, apenas 3% da amostra declarou possuir, pelo menos, um filho e 8% a possuir dependentes (exceto filhos).

Tabela 7: Características dos participantes da pesquisa

Característica	Características dos Indivíduos	Média ou Frequência
Idade	Em anos (Contínua)	25,70
Gênero	Feminino	46 (33%)
	Masculino	92 (67%)
	Outro	0 (0%)
Estado civil	Solteiro	121 (88%)
	Casado	11 (8%)
	União Estável	3 (2%)
	Divorciado	3 (2%)
	Viúvo	0 (0%)
Cor/raça	Amarela	21 (15%)
	Branca	90 (65%)
	Indígena	0 (0%)
	Parda	22 (16%)
	Preta	5 (4%)
Filhos	Não	134 (97%)
	Sim, apenas 1	1 (1%)
	Sim, apenas 2	3 (2%)
	Sim, mais de 2	0 (0%)
Dependente, exceto filhos	Não	127 (92%)
	Sim	11 (8%)
Escolaridade Pai	Nenhum nível educacional completo	7 (5%)
	Ensino fundamental completo	9 (7%)
	Ensino médio completo	40 (29%)
	Ensino superior completo	51 (37%)
	Pós-graduação completa	29 (21%)
	Não sei/Não declarar	2 (1%)
Escolaridade Mãe	Nenhum nível educacional completo	3 (2%)
	Ensino fundamental completo	14 (10%)
	Ensino médio completo	36 (26%)
	Ensino superior completo	54 (39%)
	Pós-graduação completa	31 (23%)
	Não sei/Não declarar	0 (0%)
Ciências Contábeis é a primeira graduação	Não, iniciei outra graduação, mas não terminei	42 (30%)
	Não, já sou formado em outro curso	29 (21%)
	Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes de Cont.	67 (49%)
Período de ingresso	Matutino	49 (36%)
	Noturno	89 (64%)
Opção por Ciências Contábeis no processo seletivo	Primeira opção	52 (38%)
	Segunda opção	52 (38%)
	Terceira opção	26 (19%)
	Quarta opção	8 (5%)
Trabalhava antes de iniciar o curso	Sim	60 (43%)
	Não	78 (57%)
Trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente	Nenhum semestre	9 (7%)
	Apenas um semestre	8 (6%)
	Dois semestres	11 (8%)
	Três semestres	17 (12%)
	Quatro semestres	29 (21%)
	Mais de quatro semestres	64 (46%)
Trabalha/estagia atualmente	Sim	121 (88%)
	Não	17 (12%)

É importante frisar que estudantes mais velhos, casados (ou em união estável), com filhos ou outros dependentes podem apresentar um contexto externo (vida pessoal) com maior demanda, acrescentando *stress* ao ensino superior e, consequentemente, risco de não conclusão do curso (Forbus, Newbold, & Mehta, 2011; Ross-Gordon, 2011; Collis & Reed, 2016). Em relação à escolaridade dos pais é possível perceber, ainda pela análise da Tabela 7, que 41% dos discentes participantes do estudo representam a primeira geração à ingressar no ensino superior, quando se considera exclusivamente a escolaridade paterna, e 38%, quando se considerada exclusivamente a escolaridade materna. Conforme pondera a literatura, estudantes que representam a primeira geração a ingressar no ensino superior podem manifestar maiores dificuldades para se adaptar ao ambiente universitário, em função, por exemplo, da não experiência dos pais sobre os funcionamentos básicos de uma graduação (Stephens, Hamedani, & Destin 2014; Azmitia et al., 2018).

Outra informação relevante para a identificação de discentes não-tradicionais é a resposta dada pelos participantes para a questão nove do questionário da pesquisa que trata sobre o discente já ter ou não iniciado e/ou finalizado um curso de graduação antes de ingressar em Ciências Contábeis. Conforme apresentado na Tabela 7, 51% da amostra não ingressou diretamente no curso de Ciências Contábeis da IES analisada, sendo que 21% já havia terminado uma primeira graduação e 30% já havia iniciado outro curso, mas não terminado. Esses achados estão em linha com as informações sobre a idade dos discentes e indica que muitos ingressam no curso de Ciências Contábeis já graduados em uma primeira área. De acordo com os achados da literatura, esse fenômeno pode ter várias razões que vão desde a busca pela complementação dos conhecimentos obtidos na primeira graduação até a tentativa de mudança de carreira (Durso & Cunha, 2018; Leal, Soares & Souza, 2008). A Tabela 7 mostra, ainda, que 64% dos participantes da pesquisa estudaram durante a noite, o que reflete o número de vagas que a IES atribui ao período noturno (100) e diurno (50), anualmente.

A pergunta 12 do questionário da pesquisa permite, ainda, identificar a motivação prévia dos discentes de Ciências Contábeis em relação à realização do curso. De acordo com os dados apresentados na Tabela 7, apenas 38% dos participantes da pesquisa consideraram, no momento do processo seletivo, o curso de Ciências Contábeis como primeira opção. Para todos os demais, o curso de Contabilidade foi a segunda (38%), terceira (19%) ou quarta (5%) opção. É possível

inferir, portanto, que muitos discentes que entram em Ciências Contábeis na IES analisada não tinham a intenção de seguir carreira na área contábil. Esse achado apresenta algumas consequências para a presente pesquisa. Ao mesmo tempo em que a falta de uma motivação prévia para a área contábil representa um risco à evasão (Bardagi, 2007; Spady, 1970; Tinto, 1975), uma vez que o discente ingressa sem a orientação para a atuação em Contabilidade, ter um grande contingente de participantes que chegam ao final do curso, mesmo não tendo escolhido a carreira contábil como primeira opção, indica que, de alguma forma, o curso de Ciências Contábeis da IES analisada consegue reter seus ingressantes, mesmo que eles não apresentem motivação prévia para a área contábil.

Por fim, as questões 13, 14 e 15 do instrumento da pesquisa permitem analisar a inserção profissional anterior e durante o curso de Ciências Contábeis para os participantes da pesquisa. Como é possível notar, 43% dos respondentes declararam que trabalhavam antes de ingressar no curso de Contabilidade da IES analisada e 46% afirmaram que trabalharam e estudaram conjuntamente durante mais de quatro semestres ao longo da graduação. Além disso, 88% dos discentes participantes dessa etapa da pesquisa declararam possuir algum tipo de vínculo com mercado quando responderam o questionário da pesquisa. Essas informações, em especial os dados relacionados com a inserção profissional anterior ao ingresso no curso de Ciências Contábeis, indicam, mais uma vez, a existência de discentes não-tradicionais na graduação da IES analisada, os quais, de acordo com a literatura, podem experimentar maior *stress* e adversidade durante o ensino superior (Forbus, Newbold, & Mehta, 2011; Ross-Gordon, 2011; Mounsey, Vandehey, & Diekhoff, 2013; Collis & Reed, 2016).

A Tabela 8, por sua vez, apresenta os índices ISA e ISC médios para cada um dos grupos apresentados na Tabela 7. Como é possível notar, para o contexto dessa pesquisa, os participantes do gênero masculino apresentaram maior ISA e menor ISC, quando comparados com as respondentes do gênero feminino. Os resultados obtidos para os grupos de estado civil mostram que os 3 respondentes que declararam estar em uma união estável apresentaram maior média para o ISA e menor média para o ISC que os discentes dos outros grupos. Já para os grupos de cor/raça, a maior média para o ISA foi percebida para os discentes que se declararam pretos (n=5), grupo este que também apresentou a menor média para o ISC (apesar de estar muito próxima da média dos discentes pardos).

Tabela 8: ISA e ISC médio por grupo

Característica	Características dos Indivíduos	ISA	ISC
		Média	Média
Gênero	Feminino	0,3612	0,7929
	Masculino	0,4090	0,7182
	Outro**	-	-
Estado civil	Solteiro	0,3921	0,7355
	Casado	0,3403	0,8013
	União Estável	0,5571	0,7095
	Divorciado	0,4664	0,8714
	Viúvo**	-	-
Cor/raça	Amarela	0,3422	0,7310
	Branca	0,4027	0,7544
	Indígena**	-	-
	Parda	0,3929	0,7149
	Preta	0,4362	0,7143
Filhos	Não	0,3947	0,7418
	Sim, apenas 1*	0,2714	0,6000
	Sim, apenas 2	0,3619	0,8476
	Sim, mais de 2**	-	-
Dependente, exceto filhos	Não	0,3928	0,7363
	Sim	0,3974	0,8221
Escolaridade Pai	Nenhum nível educacional completo	0,3367	0,7612
	Ensino fundamental completo	0,4413	0,7508
	Ensino médio completo	0,4274	0,7411
	Ensino superior completo	0,3776	0,7364
	Pós-graduação completa	0,3749	0,7343
	Não sei/Não declarar	0,3500	0,9857
Escolaridade Mãe	Nenhum nível educacional completo	0,5381	0,8667
	Ensino fundamental completo	0,3673	0,7724
	Ensino médio completo	0,3845	0,7448
	Ensino superior completo	0,4119	0,7439
	Pós-graduação completa	0,3680	0,7145
	Não sei/Não declarar**	-	-
Ciências Contábeis é a primeira graduação	Não, iniciei outra graduação, mas não terminei	0,4446	0,7213
	Não, já sou formado em outro curso	0,3310	0,8069
	Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes de Cont.	0,3878	0,7292
Período de ingresso	Matutino	0,3853	0,6981
	Noturno	0,3974	0,7679
Opção por Ciências Contábeis na FUVEST	Primeira opção	0,3804	0,7813
	Segunda opção	0,3984	0,7328
	Terceira opção	0,3962	0,6868
	Quarta opção	0,4321	0,7446
Trabalhava antes de iniciar o curso	Sim	0,3997	0,7724
	Não	0,3881	0,7206
Trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente	Nenhum semestre	0,3016	0,8159
	Apenas um semestre	0,3607	0,6875
	Dois semestres	0,4000	0,7104
	Três semestres	0,3815	0,7496
	Quatro semestres	0,3626	0,7278
	Mais de quatro semestres	0,4258	0,7507
Trabalha/estágio atualmente	Sim	0,3918	0,7381
	Não	0,4025	0,7790

*Grupo com apenas 1 representante; **Grupo sem representante.

Em relação aos filhos, a maior média do ISA foi observada para o grupo que declarou não possui nenhum filho, enquanto a menor média do ISC foi observada para o respondente que declarou ter apenas 1 filho. Já em relação aos dependentes, foi possível notar que os dois grupos apresentaram média para o ISA muito próximas, enquanto a menor média do ISC foi verificada para o grupo que declarou não possuir dependentes (exceto filhos). Em relação à escolaridade do pai, discentes que declararam ter pai com ensino fundamental completo (n=9) mostraram maior média para o ISA e o grupo de pai com pós-graduação completa (n=21) teve menor média para o ISC. Dentre os grupos relacionados com o nível educacional materno, estudantes filhos de mãe com ensino superior completo (n=54) mostraram ter maior média para o ISA, enquanto os filhos de mães com pós-graduação completa (n=31) mostraram uma menor média para o ISC. Em relação ao contato prévio com o ensino superior, o grupo de discentes que já havia iniciado uma graduação, mas não a concluiu (n=42) apresentou maior média para o ISA e, também, foi o grupo com menor média para o ISC (porém, próxima da média dos discentes que não havia ingressado no ensino superior antes de iniciar Ciências Contábeis). Já em relação ao turno que cursou a graduação, o grupo de discentes matriculados no período noturno (n=89) mostrou maior média para o ISA, enquanto os discentes do turno matutino (n=49) tiveram menor média para o ISC. Já nos grupos relacionados com a opção pelo curso de Ciências Contábeis, é possível perceber que a maior média para o ISA ficou com o grupo de discentes que tinha a Contabilidade como quarta opção (n=8), enquanto o menor média para o ISC ficou com o grupo da terceira opção (n= 26).

A análise da Tabela 9 ainda permite perceber que o grupo de discentes que trabalhava antes de ingressar em Ciências Contábeis na IES analisada (n=60) apresentou, em termos absolutos, maior média para o ISA, enquanto o grupo que não tinha vínculo com o mercado (n=78) apresentou menor ISC. Já entre os grupos relacionados com o trabalho e estudo concomitante é possível notar que os respondentes que passaram dois semestres estudando e trabalhando ao mesmo tempo (n=11) apresentaram maior média para o ISA, enquanto os que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo durante apenas um semestre (n=8) apresentaram a menor média para o ISC. Por fim, o grupo que declarou não trabalhar quando da resposta ao questionário (n=17) apresentou a maior média para o ISA, enquanto o grupo que afirmou trabalhar no referido período (n=121) obteve menor média para o ISC.

Na Tabela 9 estão apresentados os resultados dos testes de médias não paramétricos (Mann-Whitney) para as características analisadas anteriormente na Tabela 8. É importante destacar que algumas categorias e alguns grupos foram agregados de forma a permitir uma melhor análise para as características que são importantes para o contexto da pesquisa. O objetivo do teste de médias empregado é, portanto, levantar indícios mais fortes sobre as diferenças entre a carga de *stress* e adversidade, assim como a satisfação e comprometimento, experienciados pelos participantes da pesquisa.

Tabela 9: Teste de médias não paramétrico por característica			
Característica	Categorias	ISA	ISC
Gênero	Homens (n=92)	0,3612	0,7929
	Mulheres (n=46)	0,4090	0,7181
	Prob.	0,100	0,0130
Estado Civil	Solteiros (n=121)	0,3921	0,7355
	Não Solteiros (n=17)	0,4008	0,7975
	Prob.	0,887	0,050
Dependentes (Filhos ou Outros)	Sim (n=11)	0,3974	0,8221
	Não (n=127)	0,3928	0,7363
	Prob.	0,897	0,0290
Raça	Negros (n=27)	0,4009	0,7148
	Não negros (n=111)	0,3912	0,7500
	Prob.	0,652	0,526
Escolaridade dos Pais	Com ES (n=98)	0,3930	0,7240
	Sem ES (n=40)	0,3936	0,7900
	Prob.	0,978	0,010
Opção na FUVEST	1ª Opção (n=52)	0,3804	0,7813
	Outra Opção (n=86)	0,4008	0,7200
	Prob.	0,463	0,022
Período do Curso	Noturno (n=89)	0,3974	0,7679
	Diurno (n=49)	0,3853	0,6981
	Prob.	0,586	0,007
Trabalhava Antes de Iniciar o Curso	Sim (n=60)	0,3997	0,7724
	Não (n=78)	0,3881	0,7206
	Prob.	0,680	0,028
Trabalhou e Estudou > 4 Semestres	Sim (n=64)	0,4258	0,7507
	Não (n=74)	0,3649	0,7366
	Prob.	0,029	0,304

A análise da Tabela 9 permite identificar que, para o contexto do estudo, os homens apresentaram maior satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil ao final do curso, quando comparados às mulheres participantes da pesquisa (diferença estatisticamente significativa a 5%). Já em relação à carga de *stress* e adversidade, é possível notar que as mulheres apresentaram maior ISA, sendo que a diferença entre os grupos mostra significância estatística no limite de 10%. O

resultado encontrado para a característica relacionada ao estado civil mostra, ainda, que os participantes da pesquisa classificados como não solteiros (ou seja, casados, em união estável ou divorciados) apresentaram maior ISC, apesar de a diferença apresentada para o ISA ter significância estatística para esses grupos. Discentes com algum dependente (filhos ou outros) também apresentaram maior ISC, sendo a diferença entre os grupos significativa a 5%. Os resultados encontrados para a característica relacionada à raça indicam não haver diferenças estatisticamente significativas, tanto para o ISA quanto para o ISC, de participantes negros (considerados aqueles que se declararam pretos ou pardos) e os não negros (ou seja, os demais grupos: brancos ou amarelos). Já quando se considera a escolaridade dos pais, pode-se perceber que discentes que não possuem pai ou mãe que frequentou o ensino superior apresentaram maior ISC, quando comparados com os participantes que, pelo menos, um dos pais terminou o ensino superior (diferença significativa a 1%). Apesar disso, a diferença entre o nível de *stress* e adversidade entre esses dois grupos não apresentou significância estatística. Ainda pela análise da Tabela 9 é possível perceber que os discentes que escolheram Ciências Contábeis como primeira opção na FUVEST apresentara maior ISC (diferença estatisticamente significativa a 5%), quando comparados com aqueles que escolheram Contabilidade como segunda, terceira ou quarta opção. Esse resultado destaca a importância da motivação inicial para que o indivíduo chegue ao final da graduação com satisfação e comprometimento para a atuação na área. Os participantes do estudo que ingressaram no curso de Contabilidade da IES analisada no turno noturno também apresentaram maior ISC (diferença estatisticamente significativa a 1%), quando comparados com os discentes do turno diurno. Em contrapartida, a diferença no nível de *stress* e adversidade entre esses dois grupos não apresentou significância estatística. Os discentes que trabalhavam antes de ingressar no curso de Contabilidade da FEA/USP apresentaram maior ISC (diferença estatisticamente significativa a 5%). Apesar disso, não se pode afirmar que houve diferença no ISA para esses dois grupos. Contudo, quando se analisa o resultado para a característica relacionada ao fato de o discente ter trabalhado e estudado mais de quatro semestres do curso (ou seja, mais da metade da graduação), pode-se notar que aqueles que o fizeram apresentaram maior ISA, diferença estatisticamente significativa a 5%.

A Figura 8 apresenta o número de participantes da etapa do questionário, por ano de ingresso no curso de Ciências Contábeis na IES analisada. Como é possível notar, a grande parte dos respondentes são da coorte de 2015 (n=53) e 2016 (n=52), uma vez que os questionários foram

aplicados nas turmas mais avançadas em 2018/2 e 2019/1. Não obstante, é possível notar que vinte respondentes ingressaram no curso em 2014, 7 em 2013, 2 em 2012, 2 em 2011 e 2 em 2010. Ao todo, essas coortes mais antigas representam aproximadamente 24% dos participantes. Esse percentual representa, portanto, estudantes que, necessariamente, precisarão de mais de quatro anos para concluir a graduação.

Figura 8: Participantes por ano de ingresso no curso de Ciências Contábeis

Para se ter uma ideia mais correta do número de discentes que prolongaram o curso (ou seja, que pretendem concluir o curso em mais de quatro anos) foram utilizadas as questões 10 e 16 do instrumento da pesquisa (vide APÊNDICE A). Conforme é evidenciado pela Tabela 10, mais da metade dos participantes da pesquisa, por algum motivo, pretendia se formar em mais de quatro anos quando responderam ao questionário. Dos 138 respondentes, 77 (56%) declararam que iriam prolongar o curso, enquanto 61 (44%) pretendiam se formar em quatro anos. É importante destacar que nem todos os prolongamentos de curso devem ser entendidos como negativos para o discente e/ou IES.

Tabela 10: Índices por previsão de formatura

Previsão de Formatura	Frequência	ISA (Médio) ***	ISC (Médio) ***
Regular	61 (44%)	0,3484	0,7892
Prolongamento	77 (56%)	0,4286	0,7066

***Diferença estatisticamente significativa a 1%, utilizando o teste de média não paramétrico Mann-Whitney

A necessidade de prolongamento de curso em decorrência da realização de intercâmbio acadêmico é um exemplo de motivo positivo. Contudo, conforme pondera a literatura sobre evasão, o prolongamento de curso representa um estágio de atenção, pois pode indicar problemas que o discente está enfrentando no curso, como desempenho insatisfatório, por exemplo, aumentando as chances de evadir (Spady, 1970; Volkwein & Lorang, 1996; Zarifa et al. 2018).

Adicionalmente, a Tabela 10 ainda deixa claro que a média do ISA para os discentes que prolongaram o curso foi maior do que a média dos estudantes classificados como regulares, o que pode indicar que os participantes da pesquisa que irão se formar em mais de quatro anos (período normal para a conclusão da graduação) passaram por uma maior carga de *stress* e adversidade ao longo do curso. Já em relação ao ISC, os discentes que irão prolongar o curso apresentaram, em média, menor satisfação e comprometimento com a carreira contábil, quando comparados com os discentes que irão se diplomar no período regular. Esses resultados, que mostraram significância estatística ao nível de 1%, podem indicar que as dificuldades enfrentadas pelos discentes ao longo da graduação impactam no período necessário para concluir o curso, reduzindo a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil.

A Tabela 11 apresenta a matriz de ocorrências entre as questões 9 e 12 do instrumento de pesquisa. Como discutido no tópico 3.3 do estudo, a IES analisada permite, no processo seletivo, que o candidato a uma vaga na instituição escolha até quatro opções para uma das carreiras existentes na universidade de acordo com as suas prioridades.

Tabela 11: Matriz de ocorrências entre opção no processo seletivo e experiência acadêmica

Classificação	Já graduado	Iniciou, mas não concluiu outro curso	Primeiro curso	Total
Primeira opção	22	12	18	52
Segunda opção	5	21	26	52
Terceira opção	2	7	17	26
Quarta opção	-	2	6	8
Total	29	42	67	138

Na FEA/USP, existem as seguintes possibilidades: Administração Diurno, Administração Noturno, Ciências Atuariais Noturno, Ciências Contábeis Diurno, Ciências Contábeis Noturno, Ciências Econômicas Diurno e Ciências Econômicas Noturno. Nesse contexto, a questão 12 do questionário

de pesquisa perguntava ao participante em qual opção estava o curso de Ciências Contábeis no processo seletivo no qual o discente ingressou, independentemente do turno escolhido, quando da realização do processo seletivo. A Tabela 11 apresenta os resultados obtidos para essa pergunta, em relação ao fato do discente já ser graduado em outro curso, já ter iniciado, mas não concluído uma outra graduação ou ser o primeiro curso superior que o indivíduo ingressou.

Como é possível notar, 22 dos 29 participantes (76%) que já eram graduados em outro curso escolheram Ciências Contábeis como primeira opção no processo seletivo da IES. Em contrapartida, entre aqueles que já tinham iniciado o curso, mas não concluíram, 12 de 42 (29%) escolheram o curso de Ciências Contábeis como primeira opção. Por fim, entre os participantes que não haviam entrado no ensino superior anteriormente, 18 de 67 (27%) declararam ter escolhido o curso de Ciências Contábeis como primeira opção.

Os resultados apresentados na Tabela 11 mostram que uma grande parte dos discentes que chegam ao final do curso não havia escolhido a graduação em Ciências Contábeis no processo seletivo da IES. Além disso, fica claro que entre os discentes já graduados, o curso de Contabilidade foi mais frequentemente escolhido como a primeira opção, o que está em linha com evidências anteriores que também sinalizam que o curso de Ciências Contábeis, para muitos indivíduos que já detêm um diploma de ensino superior, representa, uma possibilidade de complemento de conhecimento ou de mudança de carreira (Durso & Cunha, 2018; Leal, Soares & Souza, 2008).

Ao mesmo tempo em que as evidências da Tabela 11 sinalizam um ponto positivo sobre o curso (mesmo não sendo a primeira opção, os discentes sentiram-se motivados a continuar a graduação em Ciências Contábeis), elas representam um risco relacionado à questão vocacional dos discentes que ingressam em Ciências Contábeis na IES analisada. Se muitos indivíduos ingressam sem ter vocação para a área, aumenta-se o risco de evasão (Spady, 1970, Tinto, 1975) ou, ainda, de ter graduados na área Contábil sem motivação para atuar como contabilistas após a conclusão dos estudos. Conforme identificado por Mansfield, Beltman e Price (2014), a motivação para a atuação em uma determinada área pode ser fundamental para o enfrentamento das adversidades que aparecem ao longo da carreira.

4.1.1 Categorização dos participantes do levantamento

Com base nos resultados encontrados para o ISA e ISC de cada um dos 138 participantes do estudo, foi possível categorizar os discentes de acordo com os grupos apresentados pelo modelo teórico da pesquisa descrito no subtópico 2.4 (mais especificamente na Figura 6). Essa primeira categorização está apresentada na Figura 9 e foi denominada de metodologia bruta, pois foi realizada com os valores do ISA e ISC calculados para cada um dos participantes, sem qualquer tipo de tratamento. É importante destacar que a definição do ponto de corte para cada um dos grupos foi realizada pelo pesquisador considerando os pontos médios existentes para os índices ISA e ISC. Essa definição é, contudo, arbitrária, na medida em que outros valores poderiam ter sido definidos como limites. Não obstante, entende-se não haver impactos à pesquisa, uma vez que as análises serão feitas por meio de múltiplas perspectivas metodológicas. Assim, na metodologia bruta, os discentes classificados como resilientes foram aqueles com ISA e ISC maiores ou iguais a 0,5. Os participantes classificados como *burnout* precoce foram aqueles com ISA maior ou igual a 0,5 e ISC menor do que 0,5. Os discentes classificados como indo bem foram aqueles com ISA menor do que 0,5 e ISC maior ou igual a 0,5. Por fim, os participantes com problema vocacional foram aqueles com ISA e ISC menores do que 0,5.

Como é possível notar, a grande parte dos respondentes do questionário foi classificada como indo bem ($n=90$), o que indica uma baixa exposição ao *stress* e adversidade e alta satisfação e

comprometimento com a carreira na área contábil ao final do curso. O segundo grupo com mais ocorrência foi o de resilientes ($n=37$), que representa discentes que vivenciaram alta carga de *stress* e adversidade, mas que se mantiveram satisfeitos e comprometidos com a carreira contábil ao final do curso. O grupo definido como *burnout* precoce teve apenas dois casos dentre os participantes do estudo, representando aqueles que vivenciaram alta carga de *stress* e adversidade ao longo da graduação e que chegam ao final do ensino superior com baixa satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil. Por fim, dentre os 138 respondentes da pesquisa, 8 foram classificados no grupo de problema vocacional, indicando os discentes que não passaram por grande carga de *stress* e adversidade, mas que mesmo assim chegam ao final da graduação com baixa satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil.

A Figura 10 contém a mesma categorização apresentada na Figura 9, porém considerando a padronização realizada tanto para o ISA quanto para o ISC de acordo com o procedimento: $\frac{X - \bar{X}}{\sigma}$, em que X representa o valor obtido pelo participante no ISA/ISC; $\bar{X}$ representa a média obtida para os 138 participantes no ISA/ISC; e σ representa o desvio padrão amostral obtido para o ISA/ISC considerando os 138 participantes da primeira etapa do estudo. A padronização leva em consideração, portanto, a média e o desvio padrão de todo o grupo de participantes ($n=138$) e se mostra importante para analisar o resultado de cada discente em relação aos seus pares.

Figura 10: ISC (Y) versus ISA (X) – Metodologia Padronizada

No caso da metodologia padronizada, foram utilizadas as mesmas estratégias de classificação dos grupos da metodologia bruta, porém com a referência igual a zero. Assim, os discentes classificados como resilientes foram aqueles com ISA e ISC padronizados maiores ou iguais a zero. Os participantes classificados como *burnout* precoce foram aqueles com ISA padronizado maior ou igual a zero e ISC padronizado menor do que zero. Os discentes classificados como indo bem foram aqueles com ISA padronizado maior do que zero e ISC padronizado maior ou igual a zero. Por fim, os participantes com problema vocacional foram aqueles com ISA e ISC padronizados menores do que zero.

Como é possível perceber, com a padronização, há uma distribuição mais equitativa entre os grupos, em decorrência da normalização dos índices. Seguindo a metodologia padronizada, 43 discentes passam a ser classificados no grupo de indivíduos que estão indo bem, 28 no grupo de resiliente, 31 no grupo de *burnout* precoce e 33 no grupo de problema vocacional. É importante frisar, ainda, que, para a análise das entrevistas, tanto a metodologia bruta quanto a padronizada serão utilizadas para analisar o fenômeno investigado. Essas informações, em conjunto com os dados coletados pelas entrevistas, possibilitaram a triangulação das informações, permitindo um entendimento mais profundo da questão de pesquisa traçada pelo estudo (Arksey, & Knight, 1999).

A Tabela 12 evidencia a mudança de classificação entre as metodologias bruta e padronizada, apresentadas anteriormente pela Figura 9 e Figura 10, respectivamente. Como é possível notar, dos 90 participantes classificados como indo bem na metodologia bruta, 46 permaneceram nesse grupo, nove passaram para o grupo dos resilientes, 6 foram para o *burnout* precoce e 29 para o grupo de problema vocacional.

Tabela 12: Matriz de transferências da metodologia bruta para a padronizada

Classificação		Padronizada				Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	
Bruta	Indo bem (1)	46	9	6	29	90
	Resiliente (2)	-	19	18	-	37
	<i>Burnout</i> precoce (3)	-	-	3	-	3
	Problema vocacional (4)	-	-	4	4	8
Total		46	28	31	33	138

Do total de 37 resilientes classificados pela metodologia bruta, dezenove permaneceram no grupo e 18 passaram a ser classificados como *burnout* precoce na metodologia padronizada. Os 3 discentes classificados como *burnout* precoce na metodologia bruta, por sua vez, permaneceram

no mesmo grupo, após a padronização. Por fim, dos 8 discentes classificados na metodologia bruta no grupo de problema vocacional, quatro permaneceram na categoria e quatro foram para o grupo de *burnout* precoce na metodologia padronizada.

O conjunto de evidências formado pela Tabela 13, Tabela 14, Tabela 15 e Tabela 16 apresenta o número de ocorrências de cada uma das categorias trabalhadas pela pesquisa, por cada um dos grupos analisados anteriormente. A leitura dessas quatro últimas tabelas deve ser feita junto com a Tabela 7, a qual apresenta a frequência de ocorrência para cada um dos grupos. A Tabela 13, por exemplo, mostra que, na metodologia bruta, dos 90 indivíduos classificados como indo bem, 34 (38%) são do gênero feminino. Já na metodologia padronizada, a divisão dos 46 indivíduos classificados como pertencentes ao grupo de discentes que estão indo bem se mostra equilibrada, ou seja, 23 (50%) são do gênero feminino. É interessante notar que, de acordo com a Tabela 7, dos 138 respondentes da pesquisa 33% são do gênero feminino. Assim, tanto na metodologia bruta quanto na padronizada a participação de mulheres classificadas como indo bem é, em termos relativos, maior do que o verificado para o conjunto total de participantes do estudo. Já pela análise da Tabela 14, é possível perceber que dos 37 discentes classificados como resilientes na metodologia bruta, onze (30%) são do gênero feminino. Já para a metodologia padronizada, de 28 respondentes classificados como resilientes, nove (32%) são do gênero feminino.

Comparando com os dados da Tabela 7, é possível notar que as mulheres estão, em termos relativos, menos representadas no grupo classificado com resilientes, quando se compara com o conjunto total de participantes da pesquisa. Já no grupo definido com *burnout* precoce, de acordo com a Tabela 15, de um total de 3 indivíduos na metodologia bruta, 1 (33%) é do gênero feminino. Já na metodologia padronizada, esse número sobe para 6 de um total de 31 (ou seja, 19%). Em comparação com os dados da Tabela 7, é possível identificar que o gênero feminino, na metodologia padronizada, especificamente, está menos representado, em termos relativos. Por fim, de acordo com a Tabela 16, é possível identificar que na metodologia bruta as 8 ocorrências de problema vocacional são de indivíduos do gênero masculino, enquanto na metodologia padronizada, de 33 indivíduos classificados no referido grupo, 8 (24%), são do gênero feminino. Dessa forma, é possível notar que tanto na metodologia bruta quanto na metodologia padronizada as mulheres estão, em termos relativos, menos presentes, tendo em vista que elas representam 33% do total de respondentes.

Tabela 13: Número de ocorrências da classificação “indo bem” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos

Característica	Características dos Indivíduos	Indo bem	
		B	P
Gênero	Feminino	34	23
	Masculino	56	23
	Outro	-	-
Estado civil	Solteiro	79	38
	Casado	9	7
	União Estável	-	-
	Divorciado	2	1
	Viúvo	-	-
Cor/raça	Amarela	15	8
	Branca	59	30
	Indígena	-	-
	Parda	14	7
	Preta	2	1
Filhos	Não	87	44
	Sim, apenas 1	1	-
	Sim, apenas 2	2	2
	Sim, mais de 2	-	-
Dependente, exceto filhos	Não	83	41
	Sim	7	5
Escolaridade Pai	Nenhum nível educacional completo	5	4
	Ensino fundamental completo	5	2
	Ensino médio completo	23	9
	Ensino superior completo	32	17
	Pós-graduação completa	23	12
	Não sei/Não declarar	2	2
Escolaridade Mãe	Nenhum nível educacional completo	1	1
	Ensino fundamental completo	11	7
	Ensino médio completo	23	10
	Ensino superior completo	32	17
	Pós-graduação completa	23	11
	Não sei/Não declarar	-	-
Ciências Contábeis é a primeira graduação	Não, iniciei outra graduação, mas não terminei	21	10
	Não, já sou formado em outro curso	22	17
	Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes Cont.	47	19
Período de ingresso	Matutino	33	13
	Noturno	57	33
Opção por Ciências Contábeis no processo seletivo	Primeira opção	36	21
	Segunda opção	31	12
	Terceira opção	18	10
	Quarta opção	5	3
Trabalhava antes de iniciar o curso	Sim	38	21
	Não	52	25
Trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente	Nenhum semestre	8	5
	Apenas um semestre	7	2
	Dois semestres	6	3
	Três semestres	13	6
	Quatro semestres	19	9
	Mais de quatro semestres	37	21
Trabalha/estagia atualmente	Sim	79	38
	Não	11	8

Tabela 14: Número de ocorrências da classificação “resiliente” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos

Característica	Características dos Indivíduos	Resiliente	
		B	P
Gênero	Feminino	11	9
	Masculino	26	19
	Outro	-	-
Estado civil	Solteiro	32	22
	Casado	2	2
	União Estável	2	2
	Divorciado	1	2
	Viúvo	-	-
Cor/raça	Amarela	4	3
	Branca	26	19
	Indígena	-	-
	Parda	5	4
	Preta	2	2
Filhos	Não	36	27
	Sim, apenas 1	-	-
	Sim, apenas 2	1	1
	Sim, mais de 2	-	-
	Não	34	23
Dependente, exceto filhos	Sim	3	5
	Nenhum nível educacional completo	2	1
	Ensino fundamental completo	4	2
	Ensino médio completo	13	12
	Ensino superior completo	14	11
Escolaridade Pai	Pós-graduação completa	4	2
	Não sei/Não declarar	-	-
	Nenhum nível educacional completo	2	2
	Ensino fundamental completo	3	3
	Ensino médio completo	9	9
Escolaridade Mãe	Ensino superior completo	18	10
	Pós-graduação completa	5	4
	Não sei/Não declarar	-	-
	Não, iniciei outra graduação, mas não terminei	14	12
	Não, já sou formado em outro curso	6	4
Ciências Contábeis é a primeira graduação	Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes de Cont.	17	12
	Matutino	11	7
	Noturno	26	21
Período de ingresso	Primeira opção	14	14
	Segunda opção	16	11
	Terceira opção	5	1
	Quarta opção	2	2
Trabalhava antes de iniciar o curso	Sim	18	17
	Não	19	11
Trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente	Nenhum semestre	1	1
	Apenas um semestre	1	-
	Dois semestres	4	2
	Três semestres	3	3
	Quatro semestres	6	4
	Mais de quatro semestres	22	18
Trabalha/estagia atualmente	Sim	32	24
	Não	5	4

Tabela 15: Número de ocorrências da classificação “*burnout* precoce” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos

Característica	Características dos Indivíduos	<i>Burnout</i> precoce	
		B	P
Gênero	Feminino	1	6
	Masculino	2	25
	Outro	-	-
Estado civil	Solteiro	3	30
	Casado	-	1
	União Estável	-	-
	Divorciado	-	-
	Viúvo	-	-
Cor/raça	Amarela	-	4
	Branca	3	20
	Indígena	-	-
	Parda	-	6
	Preta	-	1
Filhos	Não	3	31
	Sim, apenas 1	-	-
	Sim, apenas 2	-	-
	Sim, mais de 2	-	-
Dependente, exceto filhos	Não	3	31
	Sim	-	-
Escolaridade Pai	Nenhum nível educacional completo	-	1
	Ensino fundamental completo	-	3
	Ensino médio completo	1	8
	Ensino superior completo	1	14
	Pós-graduação completa	1	5
	Não sei/Não declarar	-	-
Escolaridade Mãe	Nenhum nível educacional completo	-	-
	Ensino fundamental completo	-	2
	Ensino médio completo	-	5
	Ensino superior completo	1	19
	Pós-graduação completa	2	5
	Não sei/Não declarar	-	-
Ciências Contábeis é a primeira graduação	Não, iniciei outra graduação, mas não terminei	2	11
	Não, já sou formado em outro curso	-	4
	Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes de Cont.	1	16
Período de ingresso	Matutino	1	12
	Noturno	2	19
Opção por Ciências Contábeis no processo seletivo	Primeira opção	-	8
	Segunda opção	1	13
	Terceira opção	1	8
	Quarta opção	1	2
Trabalhava antes de iniciar o curso	Sim	1	10
	Não	2	21
Trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente	Nenhum semestre	-	1
	Apenas um semestre	-	2
	Dois semestres	-	4
	Três semestres	-	3
	Quatro semestres	1	5
	Mais de quatro semestres	2	16
Trabalha/estagia atualmente	Sim	2	28
	Não	1	3

Tabela 16: Número de ocorrências da classificação “problema vocacional” segundo metodologia bruta (B) e padronizada (P) por grupos

Característica	Características dos Indivíduos	Problema vocacional	
		B	P
Gênero	Feminino	-	8
	Masculino	8	25
	Outro	-	-
Estado civil	Solteiro	7	31
	Casado	-	1
	União Estável	1	1
	Divorciado	-	-
	Viúvo	-	-
		-	-
Cor/raça	Amarela	2	6
	Branca	2	21
	Indígena	-	-
	Parda	3	5
	Preta	1	1
Filhos	Não	8	32
	Sim, apenas 1	-	1
	Sim, apenas 2	-	-
	Sim, mais de 2	-	-
Dependente, exceto filhos	Não	7	32
	Sim	1	1
Escolaridade Pai	Nenhum nível educacional completo	-	1
	Ensino fundamental completo	-	2
	Ensino médio completo	3	11
	Ensino superior completo	4	9
	Pós-graduação completa	1	10
	Não sei/Não declarar	-	-
Escolaridade Mãe	Nenhum nível educacional completo	-	-
	Ensino fundamental completo	-	2
	Ensino médio completo	4	12
	Ensino superior completo	3	8
	Pós-graduação completa	1	11
	Não sei/Não declarar	-	-
Ciências Contábeis é a primeira graduação	Não, iniciei outra graduação, mas não terminei	5	9
	Não, já sou formado em outro curso	1	4
	Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes de Cont.	2	20
Período de ingresso	Matutino	4	17
	Noturno	4	16
Opção por Ciências Contábeis no processo seletivo	Primeira opção	2	9
	Segunda opção	4	16
	Terceira opção	2	7
	Quarta opção	-	1
Trabalhava antes de iniciar o curso	Sim	3	12
	Não	5	21
Trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente	Nenhum semestre	-	2
	Apenas um semestre	-	4
	Dois semestres	1	2
	Três semestres	1	5
	Quatro semestres	3	11
Trabalha/estagia atualmente	Mais de quatro semestres	3	9
	Sim	8	31
	Não	-	2

O Quadro 7 apresenta as respostas coletadas para a última questão do instrumento. Conforme modelo apresentado no APÊNDICE A, a última questão do questionário era voluntária e apresentava um espaço no qual o discente poderia compartilhar informações que entendesse ser relevante para a pesquisa. Como é possível notar, 12 discentes apresentaram comentários sobre algum ponto relacionado ao estudo. Alguns discentes sugeriram a inclusão de temas, outros relataram pontos de *stress* e adversidade e alguns utilizaram o espaço para esclarecer algumas respostas que foram dadas.

Como é possível perceber, o Quadro 7 contém tanto o que foi relatado como as características dos discentes que fizeram o relato. São apresentadas, ainda, informações sobre a participação ou não do discente que fez o comentário na etapa das entrevistas. A primeira declaração, por exemplo, sinaliza para uma percepção de que o curso de Ciências Contábeis atrai discentes já graduados em outras áreas (vale a pena destacar que quase todas as áreas citadas pela discente em seu relato não possuem relação direta com a Contabilidade), o que na visão da respondente é um fator que sinaliza o prestígio que a área contábil apresenta no mercado.

Em contrapartida, o discente relacionado com a quarta fala apresentada no Quadro 7 sinaliza um ponto justamente contrário ao dado pela discente da primeira fala. Ele destaca que para ocupar as vagas que ele encontrou ao longo do curso (que em sua grande parte não são da área contábil, de acordo com o seu posicionamento), os conhecimentos de Contabilidade não eram relevantes. Enquanto a primeira discente foi classificada (de acordo com o ISA e ISC) no grupo de estudantes que estão indo bem (tanto na metodologia bruta quanto padronizada), o discente com posicionamento mais pessimista em relação à área contábil foi classificado como apresentando problema vocacional, quando se analisa pela metodologia bruta, ou como apresentando sinais de *burnout* precoce, pela metodologia padronizada.

Uma outra fala que diz respeito à atuação na área contábil é a de número 5. Conforme declaração do discente de 25 anos, o interesse pelo curso de Ciências Contábeis se manteve exclusivamente nos assuntos relacionados a métodos quantitativos e finanças, uma vez que ele começou a atuar no mercado financeiro. Essa percepção de aplicabilidade dos conhecimentos decorre da natureza tecnicista dos cursos de Contabilidade, o que também guarda relação com a inserção profissional dos contabilistas. A literatura sinaliza que o curso de Ciências Contábeis apresenta uma grande possibilidade de inserção profissional (Degenhart, Turra & Tanirabiavatti, 2016; Durso, Cunha,

Neves & Teixeira, 2016; Lagioia et al., 2007; Leal, Soares & Souza, 2008), o que vai ao encontro dos discursos dos discentes da primeira e quinta fala. Apesar disso, é importante notar que, em um mercado cada vez mais competitivo, é natural que as vagas de trabalho/estágio sejam direcionadas a mais de uma área de atuação e não unicamente para uma única profissão.

Quadro 7: Respostas da questão aberta do questionário

Nº	Quem relatou	O que relatou
1	Participante de 24 anos; gênero feminino; solteira; branca; sem filhos e outros dependentes; pai e mãe com pós-graduação completa; já formada em outro curso; ingressante de 2013/1; do turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como terceira opção na FUVEST; não trabalhava antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis; trabalhou mais de quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário, pretendia se formar em mais de 4 anos; participou da entrevista (nome: Letícia); classificada como indo bem na metodologia bruta e padronizada.	Ao longo do meu curso (principalmente no período noturno), percebi que muitos colegas, assim como eu, entravam na segunda graduação. Conheci engenheiros, <i>personal trainers</i> , advogados, [e] radialistas fazendo o curso. Com isso entendi que contábeis é de extrema importância, além de ser uma porta de entrada para inúmeras áreas.
2	Participante de 29 anos; gênero masculino; em união estável; negro; sem filhos, mas com outros dependentes; pai e mãe com ensino médio completo; iniciou outra graduação, mas não terminou; ingressante de 2015; turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como primeira opção na FUVEST; já trabalhava antes de ingressar em Ciências Contábeis; estudou e trabalhou mais de quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia terminar o curso em mais de 4 anos; não participou da entrevista; classificado como problema vocacional na metodologia bruta e padronizada.	Para mim a graduação foi algo simples e brando. Já tinha uma ideia acerca da profissão e por já ter cursado uma universidade, mesmo sem terminar, já entendia a rotina de compromissos. Entretanto, muitas vezes a quantidade de atividades e o caráter profissionalizante (até demais) do curso afastam os alunos do conhecimento teórico de ciências contábeis.
3	Participante de 36 anos; gênero masculino; casado; branco; sem filhos e outros dependentes; pai com pós-graduação completa e mãe com ensino superior completo; iniciou outra graduação, mas não concluiu; ingressante de 2010/1; turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como segunda opção na FUVEST; trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou mais de quatro semestres durante a graduação; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia se formar em mais de quatro semestres; não participou da entrevista; classificado como resiliente na metodologia bruta e como <i>burnout</i> precoce na metodologia padronizada.	Imagino que minha situação seja atípica e pouco representativa da média do aluno de graduação.
4	Participante de 25 anos; do gênero masculino; solteiro; negro; sem filhos e outros dependentes; com pai com ensino superior completo e mãe com ensino médio completo; iniciou uma outra graduação, mas não terminou; ingressante de 2015/1; turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como terceira opção na FUVEST; não trabalhava antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia formar em quatro anos; não participou da	Prezado pesquisador, acredito que boa parte das questões que respondi se posicionam de maneira negativa a percepção que tenho com relação a carreira na área contábil. Isso se baseou na percepção de que as melhores oportunidades profissionais que encontrei na FEA, ou por ser aluno daqui, não exigiam de mim uma formação específica em contabilidade. Na verdade, não concordo com a percepção compartilhada aqui na escola, que aponta para a alta

	entrevista; classificado como problema vocacional na metodologia bruta e como <i>burnout</i> precoce na metodologia padronizada.	empregabilidade para [a] área. Não existem tantas vagas específicas em contabilidade, e a remuneração é mais baixa do que em áreas contábeis.
5	Participante de 25 anos; gênero masculino; solteiro; amarelo; sem filhos e outros dependentes; pai e mãe com pós-graduação completa; iniciou outra graduação, mas não terminou; ingressante de 2014/1; turno matutino; escolheu Ciências Contábeis como segunda opção na FUVEST; não trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia formar com mais de quatro anos; sinalizou que poderia participar das entrevistas, mas não retornou ao <i>feedback</i> ; classificado como problema vocacional na metodologia bruta e padronizada.	Trabalho no mercado financeiro na área comercial. Meu interesse pelo curso de contábeis foi apenas pelo conhecimento em finanças e nas áreas relacionadas a riscos e quantitativos.
6	Participante de 35 anos; gênero masculino; casado; negro; possui dois filhos e outros dependentes; pai sem nível educacional completo e mãe com ensino fundamental completo; já formado em outro curso; ingressante de 2016/1; turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como primeira opção na FUVEST; já trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou mais de quatro semestres durante a graduação; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia se formar em quatro anos; participou das entrevistas (nome: E14); classificado como indo bem na metodologia bruta e padronizada.	Acredito que algumas disciplinas poderiam ser EAD, além das já práticas, em especial as que não são puramente de contabilidade, exceto matemática financeira e mercado financeiro, disciplinas essenciais para o resto do curso e na vida profissional/pessoal.
7	Participante de 22 anos; do gênero masculino; solteiro; branco; sem filhos e outros dependentes; com pais com ensino superior completo; Ciências Contábeis representa a primeira graduação; ingressante de 2014/1; turno matutino; escolheu Ciências Contábeis como segunda opção na FUVEST; não trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou durante mais de quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretende se formar em mais de 4 anos; sinalizou que poderia participar das entrevistas, mas não retornou ao <i>feedback</i> ; classificado como resiliente na metodologia bruta e como <i>burnout</i> precoce na padronizada.	Pelo que percebo, o curso de contabilidade evoluiu muito durante os anos que estive na FEA, alguns dos problemas que eu e meus colegas sofremos nos primeiros anos já não existem mais, como por exemplo não disponibilização de materiais pelos professores durante todo semestre. Acredito que o departamento é um dos mais preocupados com os alunos.
8	Participante de 30 anos; gênero feminino; solteira; branca; sem filhos, mas com outros dependentes; pai e mãe sem nenhum nível educacional completo; o curso de Ciências Contábeis representa a primeira graduação; ingressante de 2012/1; turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como segunda opção na FUVEST; trabalhava antes de iniciar o curso; trabalhou e estudou mais de quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia se formar com mais de quatro anos; não participou da entrevista; classificada como resiliente na metodologia bruta e padronizada.	Bem, eu passei por dificuldades de tempo, deslocamento, trabalhei em <i>big four</i> , enfrentei sérios problemas familiares, escassez de sono (cheguei a dormir 2 horas por noite), desenvolvi depressão, jubilei na FEA e consegui ser readmitida no curso, o que me trouxe alegria. Rumo a formar!
9	Participante de 21 anos; gênero masculino; solteiro; negro; sem filhos e outros dependentes; pai com ensino superior completo e mãe com ensino médio completo; o	Uma informação adicional relevante é o período de trabalho que tenho, o qual gira em torno de 70~60 horas semanais.

	curso de Ciências Contábeis representa a primeira graduação; ingressante de 2016/1; turno matutino; escolheu Ciências Contábeis como segunda opção na FUVEST; não trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou três meses durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretende terminar a graduação em mais de quatro anos; não participou da entrevista; classificado como problema vocacional na metodologia bruta e <i>burnout</i> precoce na metodologia padronizada.	
10	Participante de 26 anos; gênero feminino; solteira; branca; sem filhos e outros dependentes; pai e mãe com ensino superior completo; Ciências Contábeis é a primeira graduação; ingressante de 2013/1; turno noturno; escolheu Ciências Contábeis como terceira opção na FUVEST; já trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou mais de quatro semestres durante o curso; trabalhava quando respondeu ao questionário; participou da entrevista (nome: Isabela); classificada como resiliente na metodologia bruta e <i>burnout</i> precoce na metodologia padronizada.	Perguntas sobre a grade curricular e método de ensino. Possíveis modificações do curso.
11	Participante de 25 anos; gênero masculino; solteiro; branco; sem filhos e outros dependentes; pai e mãe com ensino superior completo; o curso de Ciências Contábeis é a primeira graduação; ingressante de 2015/1; turno matutino; Ciências Contábeis foi a primeira opção na FUVEST; não trabalhava antes de iniciar o curso; trabalhou e estudou apenas um semestre durante a graduação; trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia formar em mais de quatro anos; não participou da entrevista; classificado como indo bem na metodologia bruta e problema vocacional na metodologia padronizada.	Não sei ao certo qual tese você pretende sustentar, porém, pelas perguntas do questionário acredito que seja algo sobre dificuldades dos alunos de C.C. na conciliação da vida pessoal e acadêmica. Neste sentido acho que você poderia incluir campos onde o estudante, de acordo com sua perspectiva, pontuasse a sua percepção da responsabilidade própria, ou da universidade, nos conflitos ocorridos entre o ambiente pessoal e acadêmico. Além disso, alguma investigação sobre doenças psiquiátricas (i. e. depressão) poderia ser útil na análise da questão, bem como a determinação de perfis de personalidade.
12	Participante de 31 anos; gênero masculino; solteiro; branco; sem filhos e outros dependentes; pai e mãe com ensino superior completo; iniciou outra graduação, mas não terminou; ingressante de 2014/1; turno matutino; Ciências Contábeis foi a primeira opção na FUVEST; trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis; trabalhou e estudou quatro semestres durante o curso; não trabalhava quando respondeu ao questionário; pretendia se formar em mais de 4 anos; não participou das entrevistas; classificado como resiliente na metodologia bruta e padronizada.	- Eu tive dificuldade para lidar com as práticas burocráticas da FEA/USP: 10 - Eu tive dificuldade para lidar com os mandos e desmandos do Júpiter Web: 10

As falas apresentadas no Quadro 7 descrevem, ainda, algumas dificuldades enfrentadas pelos discentes em relação à conciliação da vida acadêmica com a profissional. A fala de nº 9, por exemplo, diz respeito à carga horária de trabalho do discente de 21 anos que chega a 70 horas semanais. De forma similar, a fala nº 8 apresenta o discurso de uma estudante que chegou a ser

jubilada do curso de Ciências Contábeis da IES, em função das dificuldades percebidas, mas que conseguiu retornar tempos depois. De acordo com ela:

Bem, eu passei por dificuldades de tempo, deslocamento, trabalhei em *big four*, enfrentei sérios problemas familiares, escassez de sono (cheguei a dormir 2 horas por noite), desenvolvi depressão, jubilei na FEA e consegui ser readmitida no curso, o que me trouxe alegria. (Fala nº 8)

Em linha com a situação vivenciada pela discente, a fala nº 11 salienta para a importância do tema depressão no contexto do ensino superior. É importante frisar, também, que o discente da fala nº 9 foi classificado como problema vocacional, quando se analisa pela metodologia bruta, ou como *burnout* precoce, pela metodologia padronizada. Já a discente da fala nº 11 foi classificada como resiliente nas duas metodologias adotadas pela pesquisa. Conforme apresentado ao longo do desenvolvimento teórico do estudo, diversos fatores podem concorrer com o tempo de dedicação à graduação, aumentando a chance de evasão do ensino superior, em função do aumento da carga de *stress* vivenciada pelo indivíduo. Dentre eles, está o trabalho. Em algumas situações, conforme descrição do discente da fala nº 9, a demanda do trabalho pode ser tão alta a ponto de comprometer o andamento dos estudos (Lourenço, 2014; Terribili Filho, 2004; Sancovski, Fernandes, & Santos, 2009).

Algumas falas apresentadas no Quadro 7 sinalizam, ainda, questões (direta ou indiretamente) relacionadas ao ensino-aprendizagem na IES. A fala nº 7, por exemplo, relata a experiência de um ingressante de 2014/1 que afirma que, quando iniciou o curso de Ciências Contábeis, era comum os professores não compartilharem os materiais de aula, o que, na visão do discente, prejudicava os seus estudos. Não obstante, o mesmo respondente relata que essa situação se alterou nos últimos anos e que defende que o Departamento de Contabilidade e Atuária (EAC) da FEA/USP é um dos mais preocupados com os discentes. O tema da metodologia de ensino-aprendizagem e a estrutura da grade curricular do curso de Ciências Contábeis ainda aparecem como sugestões da discente relacionada com a fala nº 6. A fala nº 10, por sua vez, apresenta um discurso relacionado à inserção de disciplinas na modalidade EAD no curso de Ciências Contábeis. Para esse discente de 35 anos, a utilização de disciplina na modalidade à distância é vista como algo benéfico, porém não da forma como é realizado pela IES. Na grade curricular dos discentes participantes do estudo, algumas disciplinas, como Matemática Financeira e Mercado Financeiro são ofertadas na modalidade semipresencial e, na visão do discente da fala nº 10, essas matérias são fundamentais para a atuação do futuro contabilista e, por isso, deveriam ser ministradas na modalidade presencial. A fala nº 12,

finalmente, relacionada a um discente de 31 anos do gênero masculino classificado como resiliente indica, ainda, uma insatisfação com as questões burocráticas e de sistemas existentes na FEA/USP. Todas as sugestões levantadas pelos discentes na questão aberta do questionário (e que não estavam incluídas no roteiro de entrevista) foram adicionadas.

4.2 Análise das entrevistas

Para ter acesso aos discentes interessados em participar das entrevistas, o presente estudo utilizou como estratégia a aplicação de um questionário cuja penúltima pergunta versava sobre o possível interesse do respondente em participar da segunda etapa da pesquisa (vide instrumento apresentado no APÊNDICE A). Além de possibilitar o contato com possíveis participantes do estudo, o questionário foi importante, ainda, para o processo de triangulação das informações coletadas pelas entrevistas. Dos 138 participantes dessa primeira etapa, 58 (42%) declararam ter interesse em conceder a entrevista. A Figura 11 contém a classificação, de acordo com o modelo proposto pela pesquisa no item 2.4, dos 58 interessados em conceder a entrevista, por metodologia de análise.

Figura 11: Classificação dos interessados em conceder entrevista por metodologia

Como é possível notar, assim como verificado para os 138 respondentes do questionário, a maior parte dos interessados foi classificada no grupo indo bem pela metodologia bruta. Quando se analisa a metodologia padronizada há uma maior distribuição dos estudantes entre os grupos, efeito da normalização dos índices ISA e ISC utilizados para encontrar a classificação.

Conforme explicações dadas no capítulo da metodologia, todos os 58 respondentes foram convidados (a partir do contato dado pelo participante na penúltima questão do questionário) a conceder a entrevista presencialmente em dia, horário e local indicados pelo próprio discente. Do

total de interessados, 25 (18% do total de participantes da primeira etapa), de fato, responderam ao contato realizado pelo pesquisador e agendaram um dia e horário que melhor ajustasse à agenda do discente. Para todos os participantes, foi ofertada a possibilidade de realizar a entrevista na própria FEA/USP, mas foi dada a liberdade de agendamento em outra localidade. Conforme apresentado no Quadro 5, apenas duas entrevistas foram realizadas fora da FEA/USP.

Considerando as respostas dos participantes ao questionário da pesquisa (aplicado na primeira etapa do estudo), pode-se perceber que os entrevistados possuem uma similaridade, em termos de *stress* e adversidade percebidos ao longo da graduação, em relação aos não-entrevistados. Isso porque, a média para o ISA dos entrevistados foi de 0,3851, enquanto a dos não-entrevistados foi de 0,3949 (diferença sem significância estatística a 1%, 5% ou 10% no teste de médias não paramétrico Mann-Whitney). Em relação à satisfação e comprometimento, os dados dos grupos mostram que os entrevistados apresentaram maior ISC (média igual a 0,8217) do que os não-entrevistados (média igual a 0,7257), diferença essa estatisticamente significativa a 1% no teste de médias não paramétrico Mann-Whitney. Já em relação à idade, os entrevistados apresentaram média 26,28 anos enquanto os não entrevistados de 25,57 anos (diferença sem significância estatística a 1%, 5% ou 10% no teste de médias não paramétrico Mann-Whitney). Já em relação à participação de homens e mulheres, o grupo dos entrevistados apresentou 52% de mulheres, enquanto os não entrevistados mostrou um percentual de 29% para esse gênero (Diferença de frequência significância com significância estatística a 5% pelo teste de Fisher). Esse resultado indica uma maior participação de mulheres dentre o grupo de entrevistados do que de homens, o que pode ter relação com uma maior liberdade que as mulheres sentem para relatar, por meio de uma entrevista, assuntos sobre *stress*, adversidades e dificuldades enfrentadas durante o curso.

A Figura 12 apresenta a classificação dos participantes da entrevista dentre os grupos definidos pelo estudo, por metodologia de análise. Mais uma vez, na metodologia bruta, o grupo dominante foi o denominado indo bem. Ainda pela metodologia bruta, apenas um discente havia sido classificado como *burnout* precoce e nenhum como problema vocacional. Por fim, quatro dos 25 discentes foram classificados no grupo dos resilientes. Já na metodologia padronizada, seis discentes foram classificados como resilientes, cinco como *burnout* precoce, um como problema vocacional e treze como indo bem.

É importante destacar que, em primeiro lugar, as metodologias de classificação do ISA e ISC são apenas um indicador da situação dos participantes e que mesmo os discentes classificados como indo bem podem apresentar importantes estratégias de resiliência, que podem ter lhes ajudado a manter a satisfação e o comprometimento com a carreira contábil ao longo da graduação e, ainda, evitar o aparecimento de fontes de *stress* e adversidade (Masten, 2015). De acordo com Thornton e Sanchez (2010), mesmo para os indivíduos que não estão em situação de risco, ou seja, não estão passando por alta carga de *stress* e adversidade, os fatores protetores geradores de resiliência podem ser importantes para o desempenho satisfatório. Sendo assim, na percepção dos autores, estudar as fontes de resiliência passa a ser importante para todos os indivíduos, não só para aqueles que passam por uma situação extrema de adversidade. Fundamentando-se nessa orientação, o presente estudo realiza entrevistas não apenas com discentes que, de acordo com a análise preliminar, passaram por alta carga de *stress* e adversidade e encontram-se satisfeitos e comprometidos com a carreira contábil, mas também com os demais grupos definidos pelo modelo teórico da pesquisa (vide subtópico 2.4).

Figura 12: Classificação dos participantes entrevistados pela pesquisa por metodologia

Na Tabela 17 estão evidenciadas algumas características importantes dos entrevistados para o contexto da pesquisa, enquanto a Tabela 18 contém o valor atribuído por cada participante da entrevista às assertivas referentes à percepção de *stress* e adversidade e às sentenças relacionadas com a satisfação e comprometimento do discente com a carreira contábil. Como é possível perceber, dos 25 entrevistados treze são do gênero feminino e doze do gênero masculino. A idade dos participantes variou de vinte a 35 anos (média de 26,28 anos). O modelo definido pela pesquisa (discutido no subtópico 2.4) considera que quanto mais velho o discente ingressa no ensino superior, maiores tendem a ser as dificuldades percebidas. Isso porque, quanto maior o hiato entre

a conclusão do ensino médio e o início do ensino superior, mais provável é a inserção do estudante em outras atividades (profissionais ou pessoais) que concorrerão com os estudos, o que pode gerar *stress* e aumentar a probabilidade de não conclusão da graduação (Hurst, Baranik, & Daniel, 2013). Discentes mais velhos tendem a apresentar compromissos financeiros que não permitem a dedicação exclusiva ao ensino superior, por exemplo.

Tabela 17: Análise descritiva dos 25 entrevistados da pesquisa

Nº	Participante	Coorte	Gênero	Idade (anos)	Cor/Raça	Estado Civil	Outra Graduação	Estudo e Trabalho (semestres)
1	E1	2015/1	Feminino	22	Branca	Solteira	Não	3
2	E2	2014/1	Masculino	30	Pardo	Divorciado	Sim	Mais de 4
3	E3	2015/1	Masculino	29	Pardo	Solteiro	Sim	Nenhum
4	E4	2012/1	Masculino	33	Pardo	Solteiro	Sim	Mais de 4
5	E5	2014/1	Feminino	22	Branca	Solteira	Não concluída	Mais de 4
6	E6	2014/1	Masculino	23	Branco	Solteiro	Não	4
7	E7	2013/1	Feminino	24	Branca	Solteira	Sim	Mais de 4
8	E8	2015/1	Feminino	23	Branca	Solteira	Não	3
9	E9	2013/1	Feminino	26	Branca	Solteira	Não	Mais de 4
10	E10	2016/1	Masculino	23	Branco	Solteiro	Não	1
11	E11	2016/1	Masculino	30	Branco	Solteiro	Sim	Mais de 4
12	E12	2016/1	Feminino	32	Branca	Solteira	Sim	Mais de 4
13	E13	2015/1	Masculino	22	Pardo	Solteiro	Não	Nenhum
14	E14	2016/1	Masculino	35	Preto	Casado	Sim	Mais de 4
15	E15	2016/1	Feminino	32	Branca	Divorciada	Sim	Mais de 4
16	E16	2015/1	Masculino	21	Branco	Solteiro	Não	4
17	E17	2016/1	Feminino	35	Preta	Divorciada	Não concluída	Mais de 4
18	E18	2016/1	Masculino	21	Pardo	Solteiro	Não	Mais de 4
19	E19	2016/1	Feminino	25	Branca	Solteira	Não concluída	Mais de 4
20	E20	2015/1	Masculino	28	Branco	Solteiro	Não	3
21	E21	2016/1	Feminino	27	Amarela	Solteira	Sim	Mais de 4
22	E22	2016/1	Masculino	22	Branco	Solteiro	Não	Mais de 4
23	E23	2016/1	Feminino	20	Parda	Solteira	Não	3
24	E24	2016/1	Feminino	29	Branca	Solteira	Sim	Mais de 4
25	E25	2016/1	Feminino	23	Branca	Solteira	Sim	Mais de 4

A última coluna da Tabela 17 corrobora esse indício ao indicar que dezesseis dos 25 participantes do estudo disseram ter trabalhado (em tempo parcial ou integral) mais de quatro semestres ao longo do curso.

Tabela 18: Resultado do ISA e ISC por participante das entrevistas

Entrevistado	Índice de <i>Stress</i> e Adversidade								Índice de Satisfação e Comprometimento								Metodologia	
	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	A.6	A.7	ISA	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	A.6	A.7	ISC	Bruta	Padronizada
E1	6	6	7	6	0	3	3	0,4429	9	6	8	4	6	8	10	0,7286	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce
E2	8	3	7	2	1	2	7	0,4286	9	7	8	7	9	9	9	0,8286	Indo bem	Resiliente
E3	0	2	0	0	7	2	0	0,1571	10	7	8	6	7	8	8	0,7714	Indo bem	Indo bem
E4	8	5	8	2	0	7	2	0,4571	7	7	4	4	4	5	8	0,5571	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce
E5	10	9	9	7	7	7	0	0,7000	3	0	3	0	5	5	10	0,3714	<i>Burnout</i> precoce	<i>Burnout</i> precoce
E6	3	1	2	1	9	5	0	0,3000	7	7	8	8	7	8	9	0,7714	Indo bem	Indo bem
E7	8	5	7	2	0	0	2	0,3429	8	6	10	2	10	10	10	0,8000	Indo bem	Indo bem
E8	10	5	10	3	10	7	8	0,7571	8	6	9	8	7	7	10	0,7857	Resiliente	Resiliente
E9	8	3	8	0	10	3	7	0,5571	7	7	6	8	7	10	7	0,7429	Resiliente	<i>Burnout</i> precoce
E10	0	7	1	6	3	5	1	0,3286	6	5	8	7	7	4	8	0,6429	Indo bem	Problema vocacional
E11	8	7	5	4	4	8	7	0,6143	8	8	10	10	10	10	10	0,9429	Resiliente	Resiliente
E12	8	0	0	0	10	0	0	0,2571	10	10	10	8	9	10	10	0,9571	Indo bem	Indo bem
E13	2	3	3	4	6	5	0	0,3286	10	10	10	8	10	10	10	0,9714	Indo bem	Indo bem
E14	6	2	7	2	1	0	0	0,2571	10	8	9	4	8	8	9	0,8000	Indo bem	Indo bem
E15	7	3	5	1	5	1	1	0,3286	10	9	10	10	9	9	10	0,9571	Indo bem	Indo bem
E16	3	6	4	4	7	2	7	0,4714	7	7	5	3	4	7	8	0,5857	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce
E17	10	3	10	6	10	6	0	0,6429	10	5	8	9	6	10	10	0,8286	Resiliente	Resiliente
E18	6	7	6	3	5	5	8	0,5714	9	8	9	9	9	9	9	0,8857	Resiliente	Resiliente
E19	6	7	3	0	8	0	7	0,4429	10	8	10	9	10	9	8	0,9143	Indo bem	Resiliente
E20	1	4	2	3	10	6	0	0,3714	10	10	10	10	10	10	10	1,0000	Indo bem	Indo bem
E21	5	6	0	0	3	0	0	0,2000	10	8	8	5	7	8	7	0,7571	Indo bem	Indo bem
E22	3	6	2	2	2	1	1	0,2429	10	9	10	10	10	10	10	0,9857	Indo bem	Indo bem
E23	2	3	3	2	5	5	2	0,3143	10	8	9	10	10	10	10	0,9571	Indo bem	Indo bem
E24	0	0	0	0	6	0	0	0,0857	10	10	10	10	10	10	10	1,0000	Indo bem	Indo bem
E25	1	1	0	0	0	0	0	0,0286	10	10	10	10	10	10	10	1,0000	Indo bem	Indo bem

Já em relação ao estado civil dos participantes, quando da realização da entrevista, é possível notar que 21 declararam ser solteiros, três divorciados e um casado. Discentes casados possuem maior probabilidade de ter compromissos familiares que também representam fatores concorrentes ao estudo. Já o divórcio, caso tenha ocorrido durante a graduação, pode representar um fator de *stress* e adversidade, em função da carga emocional e afetiva relacionada com o processo de separação. Por fim, ainda pela análise da Tabela 17 é possível notar que onze participantes da etapa de entrevistas da pesquisa já haviam finalizado uma primeira graduação, três declararam ter iniciado, mas não concluído o ensino superior antes de ingressarem no curso de Ciências Contábeis e, portanto, para onze discentes o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP representou o primeiro ingresso no ensino superior. Mais uma vez, a existência de uma primeira titulação pode indicar que o discente apresenta outras demandas externas ao curso de graduação, aumentando a probabilidade de eventos de *stress* e adversidade aparecem durante a graduação, como a privação de sono, por exemplo (Pereira et al., 2011; Ferreira & Martino, 2012; Fontana & Brigo, 2012; Mesquita, 2010).

Como é possível notar, na Tabela 18 estão apresentados, além do valor atribuído para cada assertiva, os resultados para o ISA e o ISC, obtidos pela média simples das sete sentenças relacionadas com cada um dos índices, e a classificação entre os grupos definidos pelo modelo teórico do estudo. Como é possível notar pela análise da Tabela 18, dos 25 entrevistados, a discente com maior ISA foi a E5, seguida da E17 e do E11. Em contrapartida, os entrevistados com maior ISC foram E20, E24 e E25, todos com o valor máximo para o referido índice. Outra informação interessante apresentada na Tabela 18 é que nove dos 25 entrevistados apresentaram nota diferente de zero para todas as sentenças de *stress* e adversidade, indicando que, em algum nível, houve a percepção do mecanismo de risco atrelado à assertiva na trajetória acadêmica desses discentes. Além disso, é possível notar, ainda, que sete dos 25 participantes das entrevistas atribuíram nota inferior a 5 (ou seja, inferior a 50%) para a assertiva de nº 4 do ISC, que diz respeito à existência de planos para o desenvolvimento na carreira contábil. Apesar dessa assertiva isolada não representar um forte indício de baixa satisfação e comprometimento com a carreira contábil, ela mostra que esses sete indivíduos, pelas mais diversas razões, não se sentem atraídos a atuar futuramente como contabilistas. Situações como essa, quando analisadas para o contexto geral da graduação, podem representar uma perda de talentos para a classe contábil, na medida em que o curso não conseguiu motivar o discente para a atuação na área.

4.2.1 Histórico dos entrevistados e classificações

Antes de iniciar a análise do processo de resiliência dos estudantes participantes da pesquisa, torna-se necessário apresentar e analisar o *background* dos entrevistados. Busca-se entender como e por que o discente ingressou no curso de Ciências Contábeis, analisando, para isso, o histórico escolar e familiar do indivíduo. Para a construção do *background* dos participantes foram utilizados o primeiro e segundo macrocontextos do roteiro de entrevista, além da primeira atividade requisitada no início do terceiro macrocontexto, conforme apresentado no APÊNDICE B. De acordo com as explicações apresentadas no capítulo 3, a entrevista semiestruturada contava com duas atividades realizadas no terceiro macrocontexto que possuíam o objetivo principal de coletar informações por meio de diferentes perspectivas, permitindo a triangulação dos fatos e, assim, uma melhor compreensão do fenômeno estudado (Arksey & Knight, 1999) e, ainda, trazer dinamismo para as entrevistas que apresentaram duração média de mais de uma hora. As análises realizadas para cada um dos entrevistados, as quais estão apresentadas do subtópico 4.2.1.1 ao subtópico 4.2.1.25, mostram-se essenciais para o processo de imersão na realidade dos participantes, condição necessária nas pesquisas de cunho fenomenológico, trazendo maior clareza para o fenômeno investigado (Smith, Flower, & Larkin, 2009).

4.2.1.1 Histórico e classificação da entrevistada E1

A entrevistada E1 nasceu na cidade de São Paulo, mas sempre morou em Osasco, região metropolitana da capital paulista, com seus pais. Quando realizou a entrevista, a discente, que tinha 22 anos, contou ser a filha mais nova de três. Suas respostas ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa indicam que a participante estava solteira, quando participou do estudo, e se autodeclarava branca. Não possuía filhos nem outros dependentes.

E1 declarou ter cursado todo o ensino fundamental e médio em uma escola filantrópica vinculada a uma instituição financeira (benefício concedido aos filhos dos colaboradores). Seu pai trabalhou toda a vida nessa empresa e, bem depois de finalizar o ensino médio, cursou graduação em Administração. A mãe de E1, por sua vez, trabalhou na maior parte do tempo como escritã e, também, cursou administração bem depois de finalizar o ensino médio. De acordo com a entrevistada, não houve pressão de seus pais para que a discente precisasse trabalhar antes de ingressar no ensino superior.

Apesar da proximidade entre a formação de seus pais e a área de Ciências Contábeis, E1 considera que foi a atuação de seu pai no banco o que a influenciou na escolha da carreira, conforme explica a discente:

Os dois fizeram Administração. E o meu pai, ele foi mais... ele exercia mais influência sobre mim, porque eu via ele trabalhando no banco, ele ia todo arrumado; e todo fim de ano tinha a festa do banco, não é, e aí podia levar a família; e eu achava super legal, não é, eu falava: Nossa, eu quero. E aí eu acho que isso acabou me influenciando bastante, até o que eu faço hoje, não é? (Entrevistada E1)

E1 finalizou o ensino médio em 2013, mas não conseguiu ingressar em uma instituição pública, que era o seu sonho, na primeira tentativa. Apesar de ter sido aprovada no curso de Engenharia em uma IES privada de São Paulo quando finalizou o terceiro ano, preferiu realizar um ano de cursinho para tentar a FUVEST novamente.

O curso de Ciências Contábeis na FEA/USP, portanto, foi o primeiro curso superior a que ela teve acesso, ingressando em 2015, no turno matutino. Porém, Contabilidade não foi a sua primeira opção no vestibular da FUVEST. A primeira opção foi Ciências Econômicas diurno, a segunda foi Administração diurno e a terceira, Ciências Contábeis diurno. Apesar de Contábeis não ter sido a sua primeira opção no processo seletivo, E1 disse não ter ficado triste com o resultado. Em suas palavras:

Olha, sendo sincera, minha vontade era entrar na USP. Tanto que, para mim, assim... é que o meu ano de Cursinho, eu acho que para todo mundo, não é? É um ano bem tenso; então, assim, a única coisa que a gente pensa é passar no Vestibular, assim. Tanto que, eu lembro, quando eu vi que eu passei, que saiu a lista, eu falei, assim: Nossa, passei. Parecia, que, pronto, assim, a minha missão na Terra está cumprida, sabe? Já passei na USP. Era isso. E aí depois que eu fui pensar: Ai, meu Deus, agora eu tenho que estudar, não é? (Entrevistada E1)

Durante a graduação, a entrevistada estagiou e estudou concomitantemente durante 3 semestres, inclusive trabalhava quando participou da entrevista. Quando realizou a entrevista, E1 pretendia se formar com um semestre a mais do que o período normal, pois realizou intercâmbio para a Suíça, o que atrasou a realização de algumas disciplinas. Seu objetivo inicial, contudo, era se formar em quatro anos exatos, o que gerava uma pressão por um bom desempenho na discente, conforme explica:

Até que, no início, a minha ideia era me formar em quatro anos, não é? Depois que eu voltei do intercâmbio, eu vi: “Ah, não. Tudo bem, eu vou ficar mais um semestre”. Mas, no início, eu queria muito me formar nos quatro anos; então, acho que isso me gerava um *stress*, também. (Entrevistada E1)

A Figura 13 apresenta o posicionamento da entrevistada E1 no modelo teórico desenvolvido pela tese, tendo em vista o seu resultado para a primeira (nível de *stress* e adversidade) e a segunda etapa (nível de satisfação e comprometimento com a carreira contábil) do questionário aplicado na primeira parte da pesquisa. O primeiro gráfico, construído com base na metodologia bruta, apresentado na Figura 13, indica que E1 estaria classificada como “Indo Bem”. Já pela metodologia padronizada, E1 estaria classificada como *burnout* precoce (muito próxima da fronteira com o grupo Resiliente). Por fim, a Figura 13 apresenta, ainda, um terceiro gráfico obtido no momento da entrevista, durante a primeira atividade vinculada ao terceiro macrocontexto (vide roteiro apresentado no APÊNDICE B), conforme explicações apresentadas no subtópico 3.2.3. Como é possível notar, a autodeclaração da discente E1 indica que ela estaria no grupo “Indo Bem”, próximo da fronteira com o grupo Resiliente.

Figura 13: Classificações da entrevistada E1

Conforme evidenciado na Tabela 18, na primeira parte do questionário, E1 atribuiu nota sete para a terceira assertiva “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica” e nota seis para a primeira “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”, segunda “Eu tive dificuldade para me identificar com os

professores que ministraram disciplinas durante o curso” e quarta “Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico” assertivas.

Pela entrevista realizada com E1 foi possível perceber que a discente apresenta autocobrança elevada, principalmente para manter um bom padrão de notas. O processo de adaptação ao ambiente universitário, com professores utilizando diferentes metodologias, foi ainda mais desafiador para a discente, conforme demonstra a passagem:

Então, como... como o que eu até falei, no início, eu me preocupava muito com a nota, sabe; com a média, e tudo mais. Então, isso, eu acho que a maior parte do *stress* está nisso; porque, hoje em dia, já não está tanto assim. Mas eu... eu me preocupava muito, porque eu não sabia qual seria o nível de exigência dos professores... a cada semestre muda o professor; então, eu não sabia muito bem. Mas eu me preocupava mais com isso mesmo, manter boas notas; e eu tinha muito pavor de pegar Reaval, sabe; eu ficava: “Ai, meu Deus, se eu pegar Reaval, eu vou reprovar”. (Entrevistada E1)

Já para a segunda parte do questionário da pesquisa, utilizada para mensurar a satisfação e o comprometimento dos participantes com a carreira na área contábil ao final do curso, E1 atribuiu notas que variaram de quatro a dez. Para a sétima assertiva “Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade”, por exemplo, a entrevistada atribuiu a nota máxima. Já para a quarta assertiva “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, a discente atribuiu nota quatro, o que pode ser preocupante, visto que indica que E1 tem uma baixa pretensão de se desenvolver na área na qual está se formando.

4.2.1.2 Histórico e classificação do entrevistado E2

O entrevistado E2, que quando realizou a entrevista tinha 30 anos, declarou-se pardo e disse ter um irmão mais velho. Nasceu e cresceu em São Paulo, na região de Interlagos. Por volta dos 18 anos, seus pais se separaram e E2 continuou morando com a mãe até se casar, aos 22 anos. Apesar dos pais de E2 não terem ensino superior, eles sempre o incentivaram a estudar. E2 realizou todo o ensino fundamental e médio em escola pública e, após esses ciclos educacionais, ingressou no curso de Administração de Empresas em uma instituição de ensino privada de São Paulo com bolsa de 100% do PROUNI. Concluiu o ensino superior em quatro anos, trabalhando e estudando ao mesmo tempo desde o início da graduação.

Realizou um estágio, em 2007, na área tributária, experiência que o aproximou da área de Contabilidade. Após finalizar o curso de Administração de Empresa, aos 22 anos, iniciou o curso

de Ciências Contábeis em uma segunda instituição privada localizada na cidade de São Paulo. Recém-casado, E2 relatou problemas para se organizar financeiramente, sendo obrigado a trancar o curso ao final do primeiro semestre com dificuldade para pagar as mensalidades, conforme explica o discente:

Bem nessa época, eu casei, tinha 22, para 23 anos. Eu casei, e ingressei no Curso de Ciências Contábeis, da Universidade I [nome fictício]. Só que foi um período meio... bem conturbado assim, porque eu não consegui me organizar financeiramente, estava pagando dívida de casamento, e tudo mais; fiz um semestre, e tranquei; e, tipo, foi a decepção, não é? Fiquei amargurado, triste, e tal; porque eu queria estudar realmente, e não tinha condições financeiras.

Para não desistir da segunda formação na área contábil, iniciou o cursinho preparatório para o vestibular da FUVEST da Escola Politécnica da USP (Poli/USP), com o intuito de ingressar na FEA/USP. No primeiro ano do cursinho, em 2012, estudava apenas aos sábados, pois já trabalhava em tempo integral e tinha dificuldade de chegar no campus da USP no Butantã. Não conseguiu aprovação na FUVEST nessa primeira tentativa e, em 2013, realizou novamente o cursinho, porém estudava durante a semana no período noturno. Nessa segunda tentativa obteve sucesso e iniciou o curso de Ciências Contábeis no primeiro semestre de 2014. Nas palavras do entrevistado:

Então, eu ingressei num Cursinho, chama Cursinho da Poli, que era o que ficava aqui na Poli mesmo, mas depois saiu e ficou independente, não é? Eles são um Cursinho mais social, e tal. Aí eu fiz 2012 e 2013, o Cursinho da Poli; fiz o primeiro ano só de sábado, eu trabalhava já, não é? Tempo integral; é, e estudava de sábado. E depois, em 2013, eu... como eu não passei, em 2012, passei só na primeira fase; na segunda, não. Eu resolvi intensificar, não é? Falar: “Não, vamos todo dia, que... eu acho que vai”. Aí, em 2013, eu fiz à noite, prestei o Vestibular, passei, eu estou aí. (Entrevistado E2)

E2 passou toda a graduação trabalhando e estudando concomitantemente. Chegou a mudar de emprego três vezes durante o curso (até o momento de realização da entrevista) e se divorciou da esposa no decorrer da graduação em Ciências Contábeis, o que foi um momento delicado para o discente, que chegou a procurar ajuda profissional, conforme explica o entrevistado:

Foi importante, no momento que eu estive casado, eu tive muito suporte, ali, na fase do divórcio, foi complicado. Eu tive... aí, sim, eu tive que buscar apoio profissional, porque estava tendo crise de pânico. (Entrevistado E2)

A Figura 14 apresenta o posicionamento do entrevistado E2 de acordo com as categorias desenvolvidas pelo modelo teórico da tese (vide tópico 2.4). A partir dos resultados obtidos para a primeira e segunda partes do instrumento aplicado pela pesquisa, é possível constatar que, pela

metodologia bruta, o entrevistado E2 se posiciona no quadrante referente aos discentes que estão indo bem. Já pela metodologia padronizada, o discente foi classificado como resiliente (na fronteira com o quadrante indo bem). Por fim, a autoclassificação realizada pelo discente durante o terceiro macrocontexto da entrevista também mostra um posicionamento como resiliente, porém distante da classificação indo bem.

Conforme evidenciado na Tabela 18, para as assertivas utilizadas para mensurar o nível de *stress* e adversidade vivenciados pelos discentes ao longo do curso, as quais foram apresentadas na primeira parte do questionário da pesquisa, o entrevistado E2 atribuiu nota oito para a primeira “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” e nota sete para a terceira “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica” bem como para a sétima “Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade” assertivas.

Figura 14: Classificações do entrevistado E2

Já para as sentenças utilizadas para mensurar a satisfação e comprometimento dos participantes do estudo em relação à carreira contábil, apresentadas na segunda parte do instrumento, E2 atribuiu notas que variaram de 7 a 9, sendo as menores notas vinculadas à segunda “Eu estou seguro em

relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil” e quarta “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil” assertivas.

4.2.1.3 Histórico e classificação do entrevistado E3

O entrevistado E3, autodeclarado pardo e que tinha 29 anos quando participou da pesquisa, nasceu e cresceu em São Paulo, sendo o primeiro filho de três. Quando concedeu a entrevista, E3 morava com os pais, no bairro Jaguaré, próximo à USP. Estudou em colégio particular, com bolsa de estudos, pois sempre teve bom desempenho acadêmico, conforme destaca o discente:

...eu tinha assim... eu sempre tive bolsa nos colégios, porque eu era um bom aluno. Então, no ensino médio, por exemplo, eu nem pagava o colégio. Estudei sempre em colégio bom... e depois, foi natural estudar numa universidade pública. (Entrevistado E3)

Os pais de E3 não tiveram oportunidades de estudo, de acordo com o entrevistado. Seu pai é filho de empregada doméstica e possui seis irmãos. Sua mãe ficou órfã na adolescência e cresceu em um orfanato, chegando a cursar Educação Física após ter filhos. Apesar disso, a família de E3 apresentava uma boa condição financeira e sempre incentivou que os filhos estudassem, tanto que os dois irmãos de E3 também estudaram em escola particular, sem bolsa. Apesar de ter ensino superior, a mãe de E3 não exercia a profissão, quando E3 realizou a entrevista, seu pai era sócio em uma empresa que realiza eventos audiovisuais.

Durante o ensino médio, E3 realizou o curso técnico em Mecânica no SENAI, que era gratuito, no período da tarde. Ao final do terceiro ano, em 2008, objetivando complementar a formação técnica em Mecânica, prestou a FUVEST para o curso de Engenharia Aeronáutica, mas não conseguiu passar para a segunda fase do processo seletivo. No ano seguinte, realizou cursinho em uma instituição particular, também como bolsista, e conseguiu ingressar em Engenharia na Poli/USP. Quando questionado se o curso técnico influenciou a sua escolha para o ensino superior, E3 respondeu:

Então, influenciou; porque, inicialmente, eu queria fazer Engenharia Mecânica, para dar meio que continuidade... mas só para dar continuidade... em relação ao Curso Técnico, não é? Que, na verdade, eu não gostava de Engenharia Mecânica, não é? De mecânica; eu queria fazer Engenharia Civil, mais porque eu queria construir coisas grandes, e poder falar, poder fazer a diferença, do tipo: “aquela ponte, eu participei. Aquela estrada, eu participei”. Eu queria... contribuir com isso no mundo, assim, sei lá, fazer a minha parte. (Entrevistado E3)

Na época em que ingressou na USP, a Poli apresentava uma entrada unificada para engenharia e, após o ciclo básico, o discente escolhia a especialidade, sendo as vagas distribuídas com base no desempenho obtido até então. Após cursar as disciplinas básicas, E3 teve maior interesse pela área de Engenharia Química, que, de acordo com E3, era a carreira mais disputada na Poli/USP na época, mas não conseguiu ingressar na primeira opção, ficando em Engenharia Civil. Apesar de se mostrar frustrado por não conseguir ingressar em sua primeira opção, o discente mostrou gostar bastante da atuação na área de Engenharia Civil.

Durante a sua primeira graduação, E3 realizou dois anos e meio de estágio em duas empresas de setores distintos. Na primeira, trabalhava em uma organização de pequeno porte da área de *Real Estate*, com atividades voltadas para o planejamento financeiro, sendo esse o primeiro contato que o entrevistado teve com temas da área de Contabilidade. Posteriormente, ingressou no segundo estágio, dessa vez em uma empresa de grande porte responsável por trabalhos na área de engenharia de solos, mais voltada, portanto, para a área de Engenharia Civil. E3 demonstrou ter gostado das duas experiências profissionais que teve durante o curso de Engenharia, mas destaca a importância da segunda, pois tratava diretamente com assuntos da área que estava se formando. Em suas palavras:

É, então. Eu fiz estágio em duas empresas diferentes, foram 02 anos e meio de estágio que eu fiz, até terminar a Poli; e foi em duas empresas, também, de setores diferentes; eu fiz numa empresa que era de planejamento financeiro, então era bastante coisa bem parecida com as matérias da FEA, mas tinha bastante Matemática Financeira; e aprendi bastante de Economia, Matemática Financeira, sobre Área de *Real Estate*, que eu trabalhava com empreendimentos imobiliários, era bem *Real Estate* mesmo. Foi, foi interessante, eu gostei bastante de ver essa parte; porém, eu pensei assim: “Pô, eu estou fazendo Engenharia, eu tenho que fazer... trabalhar com Engenharia”; essa empresa, ela era bem pequenininha, e eu não tinha possibilidade de ser efetivado; desde o início, eles já tinham me falado isso, não é? Que só tinham cinco pessoas na empresa. E aí eu fui para uma empresa grande de engenharia, que era uma empresa que fazia projetos; era uma empresa, era a maior empresa de projetos na área, não é? Trabalhava com projeto de estrada. E aí eu trabalhava numa área chamada Geotecnia, que é uma área - só para entender -, uma área que faz toda a parte de Engenharia de Solos; então, fazia fundações, contenções, túneis, aterros. Isso é uma área de Engenharia Civil; é, eu trabalhava na maior empresa do setor. (Entrevistado E3)

Quando terminou a graduação, em 2015, o mercado passava por um período de recessão, e E3 não conseguiu ser efetivado na empresa que estava estagiando, o que lhe gerou uma forte desmotivação. Os planos de E3 para o desenvolvimento na carreira como engenheiro civil consistiam em ficar um ano atuando no mercado e posteriormente realizar um mestrado na área. Contudo, prevendo que

não conseguiria se inserir profissionalmente, optou por realizar uma segunda graduação, dessa vez na área de negócios. De acordo com o entrevistado, a escolha pelo curso de Ciências Contábeis não se deu pela atuação em si, mas pelo fato de o curso ter um período de quatro anos e de possibilitar um contato com múltiplas áreas do conhecimento, como Direito, Administração e Economia.

Na Figura 15 está evidenciado o posicionamento de E3 no gráfico do modelo teórico elaborado pela pesquisa, apresentado no subitem 2.4, considerando as respostas dadas pelo entrevistado para o questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa para as assertivas relacionadas ao *stress* e adversidade vivenciados durante o curso de Ciências Contábeis, assim como a atual satisfação e comprometimento com a carreira na área.

Figura 15: Classificações do entrevistado E3

Conforme discutido anteriormente, com base nas informações coletadas pelo questionário da pesquisa, foram construídos os índices ISA (eixo X) e ISC (eixo Y) e, ainda, calculadas duas metodologias, a bruta e a padronizada. Todas essas informações estão apresentadas na Figura 15, que apresenta, ainda, a autodeclaração dada pelo discente, durante a primeira atividade realizada ao longo da entrevista semiestruturada.

Como é possível notar, nas três metodologias apresentadas (bruta, padronizada e na autodeclaração), E3 está posicionado no quadrante referente ao grupo indo bem. Esses resultados indicam que o *stress* e adversidade vivenciados pelo discente ao longo do curso não foram elevados, ao passo que a sua satisfação e comprometimento com a área contábil estão elevadas. Contudo, é importante destacar que, pela metodologia padronizada, que considera o posicionamento do discente no grupo em que ele está inserido, E3 encontra-se próximo do quadrante referente ao grupo com problema vocacional. Esse resultado, em específico, sinaliza um possível problema de identificação com a carreira na área contábil.

Ao longo da entrevista foi possível notar que E3, apesar de ter gostado da formação na área contábil ainda se vê predominantemente como Engenheiro. Quando questionado sobre como se definiria, caso alguém perguntasse qual a sua atuação, o entrevistado pondera:

Uhn. Nossa. Ah, é muito difícil. Acho que eu tenho que falar Contador, porque é... porque eu estudo muito mais Contabilidade agora, do que Engenharia; mas, no fundo, assim, eu gosto muito mais de Engenharia, porque... tem uma obra de... do lado da minha casa, gigante, que eu faria, eu projetaria. Eu passo lá em frente, todo dia, eu fico: “eu gosto de Engenharia”. (Entrevistado E3)

Essa evidência é corroborada, ainda, pelas respostas dadas pelo estudante à segunda parte do questionário da pesquisa, que buscava mensurar a satisfação e o comprometimento dos participantes com a carreira na área contábil. De uma forma geral, as notas atribuídas por E3 para as assertivas desse construto oscilaram entre sete e dez, com exceção da quarta assertiva “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, para a qual o discente atribuiu nota seis. As respostas do discente para o questionário da pesquisa, apresentadas na Tabela 18, mostram, ainda, que a principal fonte de *stress* e adversidade, na percepção do discente, esteve relacionada com a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”, o que está relacionado com a dificuldade de inserção profissional enfrentada pelo participante, tanto na área de Engenharia, quanto na área contábil.

4.2.1.4 Histórico e classificação do entrevistado E4

O entrevistado E4, que tinha 33 anos quando participou da pesquisa, nasceu e cresceu em São Paulo, na Zona Norte. O discente declarou ser pardo e estar solteiro quando concedeu a entrevista. Filho de pais com ensino superior completo, E4 destaca que ele e a irmã mais nova receberam o

incentivo da família para se dedicar aos estudos. Em relação a atuação dos pais, o entrevistado destaca:

O meu pai, ele é formado aqui, na USP, em Química; e a minha mãe, ela é formada na Letras. A minha mãe foi sempre professora, Inglês-Português. O meu pai trabalhou muitos anos na indústria, como Químico, Representante Técnico de Fábrica; aí no final, quando se aposentou, ele começou a trabalhar como Consultor, abriu... chegou abrir uma Loja de Tinta, mas a situação ficou ruim, está aposentado. (Entrevistado E4)

E4 estudou o ensino fundamental e médio em escola particular e, ao final do terceiro ano, tentou ingressar na Poli/USP, mas não obteve sucesso na FUVEST. Realizou um ano de cursinho preparatório em uma instituição privada da capital paulista e, em 2005, foi aprovado para cursar engenharia na USP. No início da graduação em Engenharia, E4 pretendia optar pela especialização na área de Engenharia Química, mas no decorrer do curso acabou escolhendo Engenharia de Minas, conforme explica o entrevistado:

Então, quando eu entrei, eu queria Engenharia Química, não é; até porque o meu pai é Químico, mas não... nunca teve muita influência, mas eu escolhi Engenharia Química. Só que depois, nessas de você vai escolhendo as áreas, é... eu acabei entrando numa subdivisão da Química, Engenharia de Minas; então, eu sou graduado em Engenharia de Minas. Tá. Então, acabei escolhendo... acabou sendo uma escolha, dentro, porque eu nem sabia da existência. (Entrevistado E4)

Ao final do curso, em 2013, já estava inserido em uma empresa da sua área de atuação que prestava serviços de análise de projetos relacionados com atividade mineral. Contudo, o mercado internacional já não estava favorável, alterando as possibilidades de atuação. A empresa que ele atuava iria encerrar as atividades em São Paulo e ele foi convidado para ser transferido para Belo Horizonte. E4 não queria se mudar da capital paulista e, portanto, decidiu sair da empresa e ingressar no mestrado na área de Engenharia de Minas, conforme explica o discente:

...a situação mudou muito devido às crises econômicas, políticas, do país, não é? Porque apesar de eu ter gostado, eu queria trabalhar em São Paulo, na parte de projetos. E antes mesmo de toda a crise, Dilma, essas coisas, já tinha uma conjuntura internacional desfavorável; então, o minério de ferro caiu, o preço do petróleo caiu; então, essas empresas de projetos sofreram muito, enxugamento muito grande; e aí é o que me trouxe para cá, na verdade, não é? Então, em 2013, eu falei assim: Bom, acho que seria interessante eu, não é? Vou... eu ia sair da empresa, ou eu tinha que ser transferido para Belo Horizonte, ou eu ficaria desempregado, não é? Eu falei, assim: Quer saber? Tenho contato com um professor meu, eu vou lá falar com ele; e aí acabou surgindo uma opção de um Mestrado. (Entrevistado E4)

Apesar de ter tentado Engenharia após a finalização do ensino médio, E4 disse sempre ter tido dúvida entre Economia e Engenharia, mas por ter afinidade tanto com matemática quanto ciências,

optou pela carreira da Poli/USP na primeira graduação. Assim, quando ainda estava realizando o mestrado, E4 decidiu começar uma segunda graduação, optando, dessa vez, pela carreira da FEA/USP. O discente destaca que é muito comum para os engenheiros formados na Poli/USP ingressar e se desenvolver no mercado financeiro, após a conclusão do curso. Pensando nessa atuação, E4 realizou o vestibular da FUVEST para Ciências Econômicas, sendo Ciências Contábeis a sua segunda opção. Apesar de não ter sido chamado para a sua primeira opção, E4 destaca que não teve a intenção de tentar transferência para Economia. Já no início do curso, E4 gostou das disciplinas da área de Contabilidade, fazendo com que ele quisesse permanecer na graduação. Além disso, o entrevistado começou a trabalhar em uma multinacional ao final do curso em áreas próximas à Contabilidade, despertando o interesse pelo curso, conforme explica:

É, aí, no final do Mestrado, eu comecei a trabalhar numa empresa canadense, pequena; multinacional... de consultoria e gerenciamento de empreendimentos; é, aí eu trabalhava com a parte de Gestão de Projetos, aí já não era tanto uma área tão técnica de engenharia, era muito mais de gestão mesmo; então, cuidava de contrato, cronograma de obra, esse tipo de coisa. E foi nisso que acabou me despertando a ter o gosto pela Contabilidade, porque como eu não tinha passado em Economia, estava na Contabilidade, casou um trabalho de gestão com Contabilidade. (Entrevistado E4)

A Figura 16 mostra as classificações obtidas durante as diversas coletas de dados da pesquisa para a trajetória do discente durante o curso de Ciências Contábeis na FEA/USP. De acordo com as respostas atribuídas por E4 para questões de *stress* e adversidade e de satisfação e comprometimento do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, o discente foi classificado, pela metodologia bruta, como indo bem e, pela metodologia padronizada, que considera o posicionamento do discente, em relação aos demais participantes da pesquisa, como *burnout* precoce. Já na autoclassificação, realizada durante o terceiro macrocontexto da entrevista, o discente se enquadrou no grupo dos discentes classificados como indo bem.

Conforme evidenciado na Tabela 18, dentre as assertivas relacionadas ao *stress* e adversidade, as que receberam maior pontuação de E4 foram “1. Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” e “3. Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica”, ambas com nota oito. Já em relação à satisfação e comprometimento, as assertivas com menores notas foram “3. Eu acredito que o diploma em ciências contábeis me ajudará a alcançar meus objetivos no futuro”, “4. Eu tenho planos para me

desenvolver na carreira contábil” e “5. Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser”, todas com a pontuação igual a quatro.

Figura 16: Classificações do entrevistado E4

4.2.1.5 Histórico e classificação da entrevistada E5

A entrevistada E5 nasceu em São Paulo, é a filha mais velha de duas e tinha 22 anos quando participou da pesquisa. Seu pai é professor de Matemática e sua mãe de Biologia. Ambos já haviam lecionado no ensino superior, mas trabalhavam no ensino médio e fundamental, respectivamente, quando da realização da pesquisa. Estudou, como bolsista, durante todo o ensino fundamental em uma escola particular vinculada a uma instituição religiosa na qual sua mãe trabalhava. Quando foi para o ensino médio, pediu aos seus pais para transferi-la para um colégio melhor, pois já tinha o objetivo de estudar na USP, e que não fosse vinculado a uma instituição religiosa, pois não se identificava com nenhuma.

Apesar de ter pais professores, E5 disse que nunca teve muita cobrança acadêmica deles. Sempre partiu dela a vontade de ingressar na USP. Para seus pais, o importante era estar empregada. A

percepção da entrevistada é, inclusive, a de que seus pais não valorizavam mais a educação em função da desmotivação pela carreira docente. Nas palavras da entrevistada:

É, então, por exemplo, eles não tinham essa vontade que eu entrasse na USP; tipo, para eles era meio, assim: “Precisa trabalhar”. Sabe? Por que? Porque eles não viam perspectiva na Educação; por eles sempre... serem professores e ganharem pouco, não é; que, aqui, no Brasil, é assim, infelizmente; eles, assim, não valorizavam tanto a Educação, foi... foi mais eu mesma que fui atrás disso. (Entrevistada E5)

Antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis, em 2013, E5 ingressou no curso de Fonoaudiologia da USP. De acordo com a discente, ela não teve nenhuma orientação vocacional para a escolha durante o ensino médio. Escolheu a área, porque, na época, o curso de Fonoaudiologia ficava dentro da Faculdade de Medicina da USP, que era a graduação que seus pais gostariam que ela cursasse, pois garantiria uma maior empregabilidade para ela. Já no primeiro ano de Fonoaudiologia, E5 começou a lecionar matemática no cursinho promovido pela Fundação da Faculdade de Medicina da USP. Com isso, descobriu a vocação pela área de exatas.

Ainda de acordo com a discente, não houve nada no curso de Fonoaudiologia que a agradou. A pressão dos pais para que ela trabalhasse contribuiu ainda mais para que E5 desistisse do curso. Como a graduação em Fonoaudiologia era integral, não era possível trabalhar nos anos iniciais. A entrevistada, então, decidiu realizar novamente a FUVEST para alguma Faculdade que apresentasse o curso noturno. Foi aí que decidiu pela FEA/USP, optando, primeiramente, pelo curso de Administração e como segunda opção pela Contabilidade.

A Figura 17 apresenta a classificação obtida para a discente, considerando as diversas metodologias utilizadas pelo estudo, de acordo com o modelo da pesquisa apresentado no tópico 2.4. A metodologia bruta e a padronizada apontam que a discente estava em uma situação de *burnout* precoce quando da realização do estudo. Isso mostra que o nível de *stress* e adversidade experienciados pela entrevistada durante a graduação foi elevado e o nível de satisfação e comprometimento com a carreira estava baixo. É interessante notar, contudo, que a autoclassificação (terceiro gráfico da Figura 17) realizada pela estudante mostra uma situação de problema vocacional. Por ocasião da realização da primeira atividade da entrevista semiestruturada, E5 disse estar pouco satisfeita e comprometida com a atuação na área contábil. Ainda na percepção da discente, ela não vivenciou *stress* e adversidade durante o curso. Dessa forma, na percepção de E5, a posição dela no gráfico ficou próxima ao eixo das origens.

Figura 17: Classificações da entrevistada E5

Ao analisar as notas atribuídas pela entrevistada a cada uma das sentenças da primeira etapa do questionário (utilizada para levantar indícios de *stress* e adversidades vivenciadas), é possível notar, contudo, indícios de dificuldades enfrentadas por E5 durante a graduação. Para a primeira sentença, por exemplo “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” a discente atribuiu a nota igual a dez (valor máximo) e nota nove para a segunda sentença “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso” bem como terceira assertiva “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica”.

Durante a entrevista, foi possível notar situações que exemplificam essas dificuldades, principalmente em função da conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal. Ao final do primeiro ano, a discente começou a trabalhar em um centro automotivo adquirido pela família. De acordo com a discente, várias atividades relacionadas com a gestão da empresa passaram a ser de sua responsabilidade. Em um determinado semestre, a discente começou a namorar e acabou reprovando em duas disciplinas por não comparecimento. Além disso, pelo fato de trabalhar desde o início da graduação, E5 esperava encontrar disciplinas que desenvolvessem mais a prática

empresarial, o que, em sua visão, não foi o foco do curso. Algumas disciplinas focavam mais na parte teórica, o que gerou na discente um descontentamento com o curso.

É interessante notar, ainda, que mesmo considerando na autodeclaração da primeira atividade não ter passado por *stress* e adversidade durante o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP a discente declarou ter passado por uma situação de saúde grave, descobrindo um tumor que estava comprimindo o seu coração. E5 precisou realizar uma cirurgia com urgência, mas não possuía plano de saúde na época e sua família não possuía recursos para fazer o procedimento de forma particular. A discente chegou a tentar realizar o procedimento pelo plano de saúde do pai, que é servidor público estadual, mas não conseguiu. Conforme explica a discente:

O sistema público, você já sabe como funciona, tentei dar entrada pelo Servidor Público, porque o meu pai é professor do Estado; cheguei, no dia da cirurgia, eu fiquei internada, não fizeram a cirurgia; então, eu comecei todo o processo de novo, para tentar fazer pelo particular, comecei a estudar tudo sobre o plano de saúde, e consegui entrar no plano de saúde, sem carência. Fui fazer a cirurgia em abril desse ano. Mas todo esse período, eu não deixei de trabalhar e nem de vir para a faculdade, nada, continuei vivendo a vida totalmente normal... Nada me impactou. Nada. O pessoal ficava assustadíssimo, porque eu continuei a vida, absolutamente, normal; apesar de sentir dor, e tudo mais. (Entrevistada E5)

Apesar de representar uma situação delicada, a discente demonstrou não ter se abatido ou até mesmo se preocupado muito com o problema de saúde, o que pode, inclusive, representar uma estratégia de *coping* de negação frente à situação de adversidade. Em relação à satisfação e comprometimento com a carreira contábil, foi possível notar durante a entrevista diversas situações que ilustram o baixo índice encontrado tanto pela metodologia bruta quanto pela padronizada (também corroborado pela autodeclaração da discente). Na segunda parte do questionário, que foi aplicado na primeira etapa da pesquisa, a discente atribuiu a nota mínima (zero) para as assertivas “2. Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil” e “4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”.

A descrença em relação ao conhecimento desenvolvido ao longo da graduação, fica evidente em decorrência das reprovações que a entrevistada teve (muitas em função de faltas) e realização de disciplinas que não estavam alinhadas com a área de atuação da discente, mas que foram realizadas apenas com o objetivo de cumprir com os créditos de disciplinas optativas. Já a inexistência de planos para se desenvolver na área contábil fica clara quando a entrevistada menciona os planos futuros. Apesar de trabalhar na empresa da família, E5 têm a pretensão de ter outras experiências

no mercado e, por ocasião da realização da entrevista, estava participando de alguns processos seletivos para *trainee*. Em um desses processos, a discente relata que o próprio departamento de RH da empresa percebeu a sua pouca compatibilidade com a área contábil. Conforme relata a entrevistada:

Porque, quando eu me candidatei para o processo do Banco 01 e o da Empresa 01 [nomes fictícios]... o do Banco 01 eu coloquei Auditoria; e o da Empresa 01, eu coloquei Controladoria. Porque eu quero trabalhar com isso; pelo o que você sabe de mim? Óbvio, que não. Mas, por quê? *Fit...* Então, assim, eu falei: “Ah, é mais fácil eu formar em Contabilidade e entrar nisso”. Mas aí você percebe, fazendo esses processos, eu fiz vários outros; mas, assim, especificamente, nesses que eu já estou em etapa final, você percebe que eles não estão procurando o curso, eles querem o seu perfil... Então, na hora, o Recursos Humanos falou para mim: “Você não tem nada a ver com Auditoria, nada a ver, vem para cá: desenvolvimento de produtos”. Entendeu? (Entrevistada E5)

As análises da entrevistada E5, portanto, permitem identificar de forma clara que há um baixo comprometimento e satisfação com a carreira na área contábil. Pela entrevista é possível identificar que situação decorre tanto pela baixa motivação prévia para o curso de Ciências Contábeis quanto pelas dificuldades de conciliação do curso com a rotina fora do ambiente acadêmico e expectativas em relação ao ensino superior em si.

4.2.1.6 Histórico e classificação do entrevistado E6

O entrevistado E6 nasceu no interior de Minas Gerais, em uma cidade de aproximadamente 40 mil habitantes, é filho único de pais que não tiveram a chance de cursar o ensino superior e tinha 23 anos quando participou da pesquisa. O pai de E6 chegou a terminar o ensino médio e a iniciar um curso técnico em Administração e sua mãe, que morava na zona rural da cidade mineira em que E6 nasceu, parou os estudos no primeiro ano do ensino médio. Do seu núcleo familiar direto, E6 representa, portanto, a primeira geração a ingressar em uma universidade. Os pais do entrevistado, contudo, sempre incentivaram E6 a estudar. O discente cursou todo o ensino fundamental e médio em um colégio particular da cidade e, também, teve a oportunidade de estudar inglês por um longo período, quando ainda morava em Minas Gerais. O discente ainda destaca a influência de seus pais na preparação para o ensino superior:

A minha mãe sempre quis que eu fizesse faculdade... porque eu sempre quis muito fazer faculdade pública... a partir do Ensino Médio, assim, 6ª, 7ª Série, eu já comecei a pensar nisso; e depois, no Ensino Médio mesmo... a gente acaba focando mais, não é; e eu queria muito entrar na USP, ou na Unicamp, eram esses os meus dois sonhos. (Entrevistado E6)

Além da preocupação com a instituição de ensino, E6 destaca que durante o ensino médio sempre esteve preocupado com a graduação que iria escolher no vestibular. Chegou a pensar em fazer Engenharia, mas acabou desistindo em função dos conteúdos relacionados à física e pela orientação dos seus professores. Acabou optando por Economia no processo seletivo para ingressar na USP e Unicamp. De acordo com o questionário preenchido pelo discente na primeira etapa da pesquisa, no vestibular da FUVEST, o discente escolheu Contabilidade como sua terceira opção, que foi para a qual ele foi convocado. Durante a entrevista, E6 destaca, ainda, que aceitou ir para USP pois, pelas regras da instituição, havia a possibilidade de mudar para Economia, ao final do primeiro ano do curso, caso não se identificasse com Contabilidade.

A Figura 18 contém as classificações para o entrevistado E6, considerando todas as metodologias de análise utilizadas pela pesquisa (bruta, padronizada e autoclassificação) e, ainda, seguindo a estrutura conceitual teórica da pesquisa apresentada no subtópico 2.4.

Figura 18: Classificações do entrevistado E6

Em cada gráfico, o ISC representa o eixo Y e o ISA o eixo X. Como é possível notar, apesar de não ter ingressado para a sua primeira opção, o nível de satisfação e comprometimento de E6 com a carreira na área contábil não estava baixo ao final do curso. Isso porque, tanto pela metodologia

bruta, quanto pela padronizada, o discente foi classificado no grupo dos participantes que estão indo bem, ou seja, E6 mostrou um nível adequado de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, mas demonstrou não ter experienciado um alto nível de *stress* e adversidade durante a graduação. Contudo, a primeira atividade realizada durante a entrevista retornou uma classificação diferente. Pela sua autoclassificação, E6 estaria no grupo dos discentes resilientes, que são aqueles que passaram por um nível significativo de *stress* e adversidade, mas que ainda assim estão satisfeitos e comprometidos com a carreira na área contábil.

As respostas atribuídas pelo discente para a primeira parte do questionário, utilizada para mensurar o nível de *stress* e adversidade experienciado durante o curso, mostram que o discente atribuiu nota nove para a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”. Para todas as demais assertivas, E6 apresentou notas relativamente baixas, variando de zero a cinco. Quando questionado durante a entrevista sobre quais seriam esses problemas pessoais que o discente tinha em mente quando respondeu o questionário, E6 destaca o falecimento de seu pai, quando ele se preparava para fazer o intercâmbio acadêmico em uma universidade da Alemanha. Em suas palavras:

O meu pai faleceu antes de eu ir para o intercâmbio, em 2016, outubro de 2016; aí ele faleceu. Então, foi um choque, assim, sabe; e já estava quase tudo pronto para eu ir, não tudo pronto, eu ainda estava esperando o aval da USP, algumas coisas assim, mas teve esse problema pessoal aí bem grande... ele já estava um pouquinho mal, ele estava com vários problemas no fígado, e aí a gente... ele estava ainda no hospital, também, mas foi bem rápido, assim; quando ele chegou a ir para o hospital, passou um tempinho, ele morreu, e aí foi meio que... eu esperava, porque eu já sabia que ele estava muito mal, mas não esperava que fosse tão rápido... me impactou bastante, assim, sabe; porque vivi a vida inteira com ele, e tudo mais; mas a minha relação com o meu pai não era muito boa, nunca foi, mas eu gosto... claro, tipo, não era muito boa; mas, assim, não era ótima, mas não era péssima, era ok; e impactou bastante, mas eu consegui, assim, seguir sem que aquilo... sei lá, alguma parte da minha vida entrasse num... sei lá, num buraco muito grande, ou que tivesse muito... muita dificuldade, sabe? (Entrevistado E6)

Para a segunda parte do instrumento, por sua vez, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, as notas atribuídas pelo discente, conforme destacado na Tabela 18, foram sete para a primeira, segunda e quinta assertivas; oito para a terceira, quarta e sexta assertivas; e nove para a sétima assertiva. Ao explicar o nível de satisfação e comprometimento assinalado durante a primeira atividade da entrevista, E6 explica:

Eu acho que em termos de comprometimento e satisfação, como eu estou no começo da carreira, é maior, nesse momento da minha vida, eu faço estágio ainda; então, por isso que eu coloquei mais para cima, eu estou bem satisfeito com o curso,

eu acho que tem um bom leque de opções para trabalhar, isso é bom. Algumas áreas, eu acho, extremamente, estressantes; tipo, Auditoria e Pessoal, eu acho que é desumano, algumas coisas. (Entrevistado E6)

É possível perceber, portanto, que para o entrevistado a facilidade de inserção profissional na área contábil ao final do curso, mesmo com críticas para algumas áreas de atuação, mostrou-se um fator importante para mantê-lo satisfeito e comprometido com a atuação futura.

4.2.1.7 Histórico e classificação da entrevistada E7

A entrevistada E7, que tinha 24 anos quando participou da pesquisa, é a filha mais velha de três. A discente nasceu no Rio Grande do Sul, mas se mudou para São Paulo ainda nova, com a transferência de emprego do pai, que atua como engenheiro. Sua mãe também cursou o ensino superior, formando-se em odontologia. Os pais de E7 sempre incentivaram o seu estudo e pagaram um colégio particular alemão durante todo o ensino fundamental e médio para a discente. Além disso, durante o ensino médio, E7 cursou técnico em Comércio Exterior nesse mesmo colégio alemão, que foi quando teve o primeiro contato com temas relacionados à Contabilidade, conforme explica a discente:

É bilíngue, ele é alemão, é... eu fiz o currículo que era Técnico em Comércio Exterior. Então, a minha escola tem mais de 100 anos, é... tradicional, alemã; é, ela, hoje, tem três unidades, no Morumbi, no Panambi e em Valinhos, também. E é uma escola que tem três currículos, tem um currículo que você faz todo em alemão, tudo em alemão - Matemática, Química -, tudo em alemão. Tem o currículo normal, que você tem as aulas de alemão, a mesma carga de alemão, que você tem em Língua Portuguesa, e as matérias convencionais de Vestibular; e tem o currículo que eu fiz, que foi Comércio Exterior. É um Técnico, que você tem alemão, você tem as matérias normais de Vestibular, e ainda você tem, ainda, umas matérias de Gestão em Comércio Exterior; inclusive, tive matéria de Contábeis lá, tive Administração, tive Contabilidade 1, Contabilidade 2, Matemática Financeira, Economia Básica. (Entrevistada E7)

E7 ainda destaca que a vontade de ingressar em uma IES pública sempre partiu dela. Conforme destaca a discente, seus pais tinham uma condição financeira muito boa, não sendo uma necessidade cursar um ensino superior gratuito:

Não. Eu acho que isso foi uma exigência minha... basicamente; porque, a USP, ela tem essa questão de ser pública; mas, modéstia à parte, os meus pais têm muito dinheiro, também; então, isso nunca foi um problema para a minha família. Mas por ser uma top de linha, ter um p**a nome, e tal, eu acabei mirando ali no que todo mundo quer, e consegui. (Entrevistada E7)

Quando foi necessário escolher uma carreira, E7 relata ter tido muita dúvida sobre o que fazer, uma vez que gostava de todas as disciplinas que teve durante o ensino médio, conforme relata a participante:

...eu sentei com o meu pai para decidir o que eu ia fazer, é... porque foi uma escolha muito difícil, porque eu sempre me dei bem todas as matérias; assim, não tinha nada que eu fosse muito mal; eu não ia excelente, mas eu não ia mal; então, tudo eu gostava, tudo eu fazia bem, é... e aí eu sentei com o meu pai, e falei: “Ah, mas talvez eu goste mais de números”. Mas, ao mesmo tempo, eu fazia teatro; então, eu também gostava de Comunicação; mas eu achava legal Biologia. A decisão foi... foi bem confusa. Inclusive, eu acabei fazendo duas graduações, essa é a minha segunda graduação. (Entrevistada E7)

A primeira graduação mencionada por E7 foi em Rádio e TV (área da Comunicação) em uma IES particular localizada em São Paulo. A entrevistada ingressou no curso logo após finalizar o ensino médio, mas temendo um baixo retorno financeiro com a futura profissão, E7 decidiu tentar ingressar em alguma carreira da FEA/USP. Nas palavras da discente:

Comecei a fazer, é... aí eu acho que, juro, deve ter dado, tipo, 04 meses, assim, estava no meio do primeiro semestre de aula, eu falei: “F****u, eu vou ser pobre, eu vou ser pobre”. Comecei a dar um chilique. Os meus pais: “É verdade, você vai ser pobre”; porque eles já não estavam muito querendo que eu fizesse Rádio e TV, não é? Aí foi essa hora que eu sentei com o meu pai, e falei: “O quê que eu posso fazer?” Aí a gente começou a conversar, e tal; como eu já estava fazendo um Curso de Comunicação, eu queria mexer com números, aí eu fui migrando mais para essa área, e tal, aí fiquei pensando: Economia... Administração... O quê que pode ser? Aí até Atuariais, eu pensei. Aí acabei entrando em Contábeis mesmo. (Entrevistada E7)

De acordo com o questionário respondido por E7 e, posteriormente, corroborado pela entrevista, Ciências Contábeis foi a terceira opção da discente no vestibular da FUVEST. Sua primeira opção foi Economia e a segunda Ciências Atuariais. A Figura 19 apresenta as classificações da discente considerando as múltiplas metodologias de análise utilizadas na pesquisa e o modelo teórico estabelecido no subtópico 2.4. Como é possível notar, tanto a metodologia bruta quanto a padronizada classificaram a participante como indo bem, que é o grupo de indivíduos que não foram expostos a um alto nível de *stress* e adversidade e que se mostram satisfeitos e comprometidos com a carreira em sua área de atuação. Contudo, a autodeclaração realizada pela própria participante durante a primeira atividade da entrevista coloca E7 como pertencente ao grupo dos discentes que apresentam sinais de *burnout* precoce.

A entrevistada, que trabalhou durante os quatro anos do curso em uma instituição financeira, destaca o descontentamento com a área de atuação, justificando a sua necessidade de mudança:

Ó, eu gostaria de trabalhar em algum lugar que eu gostasse, é... do que eu estou fazendo. Assim, então, eu trabalhei no mercado financeiro, eu percebi que eu não gosto de produtos financeiros; é, então, agora eu estou tentando migrar para áreas que eu acho que eu vá gostar mais.

Ao longo da entrevista, pode-se perceber, ainda, que as principais dificuldades enfrentadas por E7 durante o curso referem-se à rotina apresentada pela discente durante a graduação. Para a participante, manter-se em dia com todas as demandas (de duas graduações e do trabalho), foi desafiador. Para a discente, a sensação era de que nenhuma das atividades (graduação em Radio e TV, trabalho e graduação em Ciências Contábeis) estava sendo realizada de forma adequada. Além disso, apesar de ter gostado de Ciências Contábeis, a discente, por ocasião da realização da entrevista, destacou não ter vontade de seguir carreira na área contábil.

Figura 19: Classificações da entrevistada E7

Assim, para a entrevistada, ter que continuar na graduação apenas para terminar o curso lhe gerava um maior nível de *stress*, quando comparado com o período inicial do ensino superior. Em suas palavras:

Porque, no meu caso, é... eu acho que eu sou, um pouquinho, um ponto fora da curva, porque apesar de eu ter entrado em Contabilidade por livre escolha, e tal; hoje não é o que eu quero seguir. Então, eu trabalhar com Contabilidade, eu me

comprometer com o curso, hoje me gera um *stress* muito maior do que me gerava antes. (Entrevistada E7)

Apesar de ter declarado não ter pretensões, no curto prazo, de se desenvolver na área contábil, E7 destaca o benefício que o curso de Ciências Contábeis trouxe para sua vida. Em suas palavras:

Não, mas assim, de fato, é, foi um negócio muito rico, que me agregou, para caramba. Hoje, eu vejo, assim, eu tenho amigas que foram só para a Área de Comunicação, amigas que eu amo para caramba, mas eu vejo que elas têm uma deficiência, é... eu não vou falar intelectual, que isso soa meio arrogante; mas elas não têm o conhecimento de algumas áreas; então, as decisões delas geralmente não são as melhores, ou as mais bem colocadas. (Entrevistada E7)

Para E7, portanto, o curso de Contabilidade, no curto prazo, representa uma atuação complementar ou, como ela colocou durante a entrevista, uma carta na manga, que talvez seja necessário utilizar no longo prazo. Os resultados apresentados pela entrevista encontram respaldo nas respostas dadas pela participante no questionário da pesquisa. Conforme apresentado na Tabela 18, na primeira parte do questionário aplicado pela pesquisa, E7 atribuiu nota oito para a primeira sentença “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” e sete para a terceira “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica”. Já para a segunda parte do instrumento, a participante atribuiu nota dois para a sentença “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil” e nota seis para a sentença “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”.

4.2.1.8 Histórico e classificação da entrevistada E8

A entrevistada E8, de 23 anos, nasceu e cresceu em São Paulo. Foi filha única durante muito tempo. Quando tinha dez anos, a entrevistada conta que descobriu que seu pai tinha outra família e possuía uma filha fora do casamento. Além dessa irmã, E8 ainda ganhou um irmão, que nasceu durante o processo de divórcio dos seus pais. Por ocasião da realização da entrevista, E8 disse que o pai vivia com sua outra família e já tinha duas irmãs por parte de pai. A entrevistada conta ainda que acompanhou todos os problemas que seus pais tiveram durante o casamento, o que trouxe problemas de saúde para a discente. Em suas palavras:

É, porque, assim, os meus pais, eles sempre tiveram muitos problemas no casamento, e tal; e eu acompanhei, desde pequena, acompanhei tudo, minha mãe, o que ela sentia, as coisas que aconteceram; é, acho que por isso eu acabei ficando com depressão, quando eu, sei lá, tinha uns 10 anos, que foi quando aconteceram umas coisas, e eles, é... eles separaram, e tal. (Entrevistada E8)

E8 disse que não teve nenhum tipo de acompanhamento psicológico na infância, só recebendo atendimento ao final do ensino médio, momento em que passou a tomar remédio para tratar um déficit de atenção que ela diz ter desenvolvido com a depressão. Em suas palavras:

É, na infância não, eu não cheguei a ter nenhum tipo de acompanhamento; e assim, a minha mãe tinha... a minha mãe desenvolveu depressão, também. É, e aí só quando eu fui realmente passar com a psicóloga, e tomar remédio, essas coisas, foi quando eu terminei a escola, e fui para o... para o Cursinho; depois, para a faculdade; aí que eu comecei a tomar remédio. (Entrevistada E8)

Apesar da separação dos seus pais, E8 conta que recebia o suporte deles para que estudasse. A discente cursou todo o ensino fundamental e médio em um pequeno colégio particular da zona norte de São Paulo. A decisão por tentar ingressar na USP veio, contudo, da influência de uma amiga. E8 conta, ainda, que no primeiro ano do cursinho seus pais tiveram dificuldade de pagar as mensalidades da instituição em dia, o que atrasou o recebimento dos materiais de estudo, impactando no desempenho da discente no primeiro ano que tentou a FUVEST. Em suas palavras:

É, porque, assim, é... uma coisa meio complicada; mas, assim, a gente sempre estava pagando atrasado, e eles só deixam pegar os livros, quando está em dia; é tudo incluso, só que você só pode ter acesso ao material, quando está tudo em dia. Então, assim, aí desde o começo já comecei, assim, desestimulada, sabe; porque, sei lá, eu copiava tudo da lousa, nas aulas; mas, é... eu chegava em casa, aí, não sei, sei lá, tinha que depender de uma amiga para pegar o material, estudar junto com as pessoas; e, sei lá, isso me deixava bastante triste, e também acho que foi um período que eu estava... que me diagnosticaram com depressão, também. Então, foi bem difícil. E esse ano... esse ano, para mim, foi totalmente perdido, assim, eu não aproveitei quase nada do Cursinho; e aí eu tive que voltar no segundo... fazer dois anos. (Entrevistada E8)

Ainda quando estava no primeiro ano do cursinho, o pai de E8 a levou para realizar uma orientação vocacional com uma psicóloga, que identificou os primeiros indícios de depressão na discente, conforme explica a participante:

Tipo, eu não saber... não saber o que eu vou fazer, não sabia que curso. É, e aí ele me levou... para fazer Orientação Vocacional; e aí a gente começou a conversar, e ela falou: “Ah, olha, não é só isso, você também precisa de... sei lá, de um cuidado maior, porque o seu problema não é só qual curso você quer, você também está ruim. Entendeu? Você não está conseguindo fazer o seu melhor, e você precisa de tratamento, e precisa ser uma coisa mais, assim, imediata, porque você vai ter que fazer uma prova agora; então, você não tem tempo de lidar com a depressão, e tal; a gente ficar trabalhando isso. Então, você tem que tomar remédio, tem que... essas coisas, para melhorar a concentração”; porque, também, é... ela falou, que, por causa da depressão, é, eu desenvolvi déficit de atenção; então, ela fez teste... então, aí tive que tomar... para essa época, não é, que é complicado. (Entrevistada E8)

Durante a orientação vocacional, contudo, apareceram diversos cursos, como Contabilidade, Administração e Direito. Nesse primeiro ano, E8 ainda pensava em tentar Direito, mas no segundo ano de cursinho, mudou de ideia para a carreira da FEA/USP, optando primeiro por Administração e, em segundo, por Contabilidade. Quando saiu o resultado da FUVEST, sendo convocada para Ciências Contábeis, E8 disse não ter se importado, pois já estava em dúvida quando se inscreveu no processo seletivo entre a carreira de Administração e Contabilidade.

Na Figura 20 estão apresentadas as classificações para a discente, considerando as três metodologias utilizadas na pesquisa (bruta, padronizada e autoclassificação), assim como o modelo apresentado no subtópico 2.4. O ISC representa o eixo Y, em cada um dos gráficos, e o ISA o eixo X. Como é possível perceber, as três classificações colocam E8 no quadrante referente ao grupo dos discentes resilientes, indicando que a participante passou por uma carga de *stress* e adversidade significativa ao longo do curso, mas ainda se mantém satisfeita e comprometida com a carreira na área contábil ao final da graduação.

Figura 20: Classificações da entrevistada E8

Apesar de ser uma discente recém-saída do ensino médio, o discurso de E8 deixa claro a demanda externa que teve durante todo o curso de graduação. Com o divórcio dos seus pais, E8 assumiu as

responsabilidades por diversas atividades em casa e na criação de seu irmão. A discente ainda destaca:

Aí, assim, essas pessoas que estão na minha vida, eu sempre, sei lá, tento dar um suporte para elas; porque, assim, eu me sinto na obrigação, porque são pessoas mais simples, assim, que, sei lá, às vezes têm dificuldade com algumas coisas, que eu sei que eu posso ajudar; então, eu tento fazer o máximo. Só que, assim, eu percebo, que eu acabo abrindo mão de muitas coisas da minha vida para dar conta desse... da minha família, para tentar ajudar; e eu acho que talvez... não que seja uma desvantagem; mas, assim, eu percebo que talvez as outras pessoas tenham mais tempo para, sei lá, se desenvolver, para estudar, para cuidar delas, aprender coisas novas; e, às vezes, o meu tempo acaba ficando meio, sei lá, ligado a elas. Entendeu? (Entrevistada E8)

A discente ainda destaca a necessidade de cuidar do seu irmão, que apresentava dificuldades de aprendizagem na escola e precisava ter um acompanhamento mais de perto da família. E8 contou que diversas vezes durante o curso precisou faltar à aula porque havia ficado até muito tarde estudando com o seu irmão. A discente considera, inclusive, que a dificuldade de estar em todas as aulas, inclusive, a fez reprovar em uma disciplina, mesmo com a sua dedicação para manter-se em dia com os estudos. Nas palavras da entrevistada:

Eu tive, é... teve um professor, que, tipo, eu realmente tinha problema com presença, sim; às vezes, eu ficava até tarde ajudando o meu irmão - e quando eu digo até tarde, é até tarde mesmo -, até conseguir fazer ele entender, e tal, sei lá, era umas 02:00 da manhã, e eu estava ensinando ele; eu tinha que sair de casa 06:00, para chegar aqui [refere-se à USP] a tempo; e, às vezes, eu não aguentava; ou, às vezes, eu tinha prova, e ele também, sei lá, quase virava [...] Aí esse professor, ele meio que ficou achando que eu estava fazendo de pirraça, sabe, de propósito, chegando atrasada, quando eu faltava... eu fiz todas as atividades que eu consegui; e assim, quando a minha presença não era boa, eu sempre fazia tudo o que eu podia, sabe; todas as atividades, eu tentava entregar tudo, fazer tudo, estudar para as provas; não era assim meio que falta de responsabilidade, de correr atrás das coisas. É, aí esse professor... ele me deu 1 na prova. (Entrevistada E8)

Na primeira parte do questionário da pesquisa, utilizada para mensurar o *stress* e a adversidade vivenciado pelos estudantes ao longo do curso, E8 apresentou nota dez para as assertivas “1. Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”, “3. Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica” e “5. Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”, conforme encontra-se evidenciado na Tabela 18. Essas evidências vão ao encontro do que foi reportado pela discente durante a entrevista e corroboram com a autopercepção da entrevistada sobre o alto nível de *stress* vivenciado durante o curso (vide autoclassificação realizada por E8 durante a entrevista semiestruturada na Figura 20). Já em relação à satisfação e

comprometimento com a carreira na área contábil, E8 apresentou notas que variaram de seis a dez, sendo a menor delas atribuída para a segunda assertiva “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”, o que guarda relação com as reprovações que a discente teve ao longo do curso.

4.2.1.9 Histórico e classificação da entrevistada E9

A entrevistada E9, de 26 anos, nasceu e cresceu em São Paulo e é filha única. Tanto seu pai quanto sua mãe ingressaram no ensino superior, ambos formados em Direito. A entrevistada realizou o ensino fundamental em escola pública estadual e no ensino médio conseguiu uma bolsa para estudar em um colégio particular localizado na região de Ipiranga, em São Paulo. Ao final do terceiro ano, a discente além de realizar o colégio, no período da manhã, também estudava em um cursinho preparatório para o vestibular. Na época, contudo, E9 tinha a pretensão de ingressar em Engenharia, como relata:

O ensino fundamental fiz em escola estadual... então, da 1ª a 8ª, foi em escola pública estadual, bem perto de casa... E aí... no ensino médio, eu fiz prova... para a bolsa, e fui para um colégio... que fica no Ipiranga; mais ou menos, perto de casa, também. E aí eu fiquei com bolsa... todo ano eu tinha que renovar a bolsa, aí todo ano tinha prova, e aí foram os 03 anos do ensino médio. Aí no 3º eu fiz cursinho, com bolsa também; então, de manhã eu estudava, e à tarde era cursinho. Mas, na época, eu queria Engenharia... nessa época eu só queria Poli e Ita; é, eu estava prestando ITA e Poli, não passei. Aí eu fiz mais um ano de cursinho, com bolsa, e prestei Poli, Unicamp, Unesp. Passei na Unesp, na Engenharia Civil. (Entrevistada E9)

E9 conta que, apesar de ter sido aprovada na Universidade Estadual Paulista (Unesp), não foi para o interior do estado realizar o curso, pois, ao mesmo tempo, recebeu a notícia de que havia sido aprovada no concurso de uma instituição financeira pública, na qual o seu pai também já trabalhava. Nas palavras da participante:

O meu pai trabalhava lá já, ele falou assim: “Ah, por que você não presta o concurso? Abriu o concurso, aí presta o concurso”... Eu prestei lá e para um conselho de classe... aí eu passei nos dois, é que o banco me chamou primeiro, aí eu desisti de ir para Guaratinguetá, Engenharia Civil, e comecei a trabalhar. Aí eu falei: “Tá. Não passei na Poli, mas é curso integral, vou trabalhar, vou estudar à noite. Aí vou fazer de noite”. (Entrevistada E9)

A discente conta, então, que utilizou a sua nota do ENEM para ingressar na Universidade Federal do ABC (UFABC) no bacharelado em Ciência da Tecnologia. A estrutura do curso, entretanto, não agradou E9. De acordo com a discente, o curso tinha diversas matérias não relacionadas com a área

de atuação, além de não ser estruturado em semestres letivos. E9 destaca, ainda, que na época já estava mais inserida na instituição financeira que trabalhava e, dessa forma, já estava mais propensa a cursar Economia na USP. Assim, a discente se preparou novamente para o vestibular da FUVEST, escolhendo Economia, como primeira opção na carreira da FEA/USP, Administração, como segunda, e Contabilidade, como terceira. Apesar de ter um tio formado em Contabilidade e já estar concursada em uma instituição financeira, E9 disse ao longo da entrevista que não sabia muito bem o que seria a atuação na área contábil, quando prestou o vestibular da FUVEST.

Na Figura 21 está apresentada a classificação da discente, de acordo com o modelo da pesquisa apresentado no subtópico 2.4, considerando todas as metodologias de análise utilizadas pelo estudo. Como é possível perceber, tanto pela metodologia bruta quanto pela autoclassificação, E9 encontra-se no grupo classificado como resiliente, o que indica que a discente passou por um nível significativo de *stress* e adversidade durante a graduação, mas continua satisfeita e comprometida com a carreira contábil ao final do curso. Pela metodologia padronizada, por sua vez, que considera o resultado dos índices ISA e ISC de E9, em relação aos demais participantes da pesquisa, E9 ficou classificada como *burnout* precoce, próximo, contudo, do grupo de resilientes.

Figura 21: Classificações da entrevistada E9

Pela realização da entrevista, fica nítido que a principal dificuldade enfrentada pela discente foi o adoecimento e morte de sua mãe, que descobriu um câncer quando a discente ainda estava nos períodos iniciais do curso. E9 relata que chegou a trancar o curso para acompanhar a mãe no hospital, uma vez que os horários de aula coincidiam com os da visita, retornando ao curso no ano seguinte ao da morte de sua mãe. Nas palavras da entrevistada:

...ela ficou doente, teve câncer, ela fez... ela fez Químio e Radioterapia, em novembro, no... outubro, novembro e dezembro, já foi difícil, assim; e aí em janeiro, férias, tudo; fevereiro, me matriculei, tudo, nos cursos; ela fez a cirurgia dia 28 de fevereiro de 2014, aí foi... complicação na cirurgia, ela ficou na UTI; aí eu mal vinha para a faculdade, porque o horário da UTI era às 08:00, das 08:00 às 09:00, que dava para entrar lá na UTI, e ver a minha mãe; aí eu perdi várias... várias matérias, vários cursos; e daí foi só piorando, não é? Aí ela faleceu dia 25 de abril, já... um pouco antes... eu já tinha trancado o curso, porque eu já tinha faltado um monte, daí eu tranquei o curso, é... depois eu não tinha condição nenhuma de voltar, eu não tinha cabeça. (Entrevistada E9)

Além disso, por ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já trabalhando, E9 declarou ter tido alguns problemas para conciliar o estudo com as atividades acadêmicas. Para a entrevistada, as atividades avaliativas extraclasse utilizadas por alguns docentes (principalmente a realização de listas de exercício) não eram compatíveis com a rotina dos trabalhadores-estudantes, como ela. As respostas dadas pela discente no questionário de pesquisa, aplicado na primeira etapa do estudo, corroboram com o exposto anteriormente. Como é possível perceber pela análise da Tabela 18, na primeira parte do questionário, utilizada para mensurar a carga de *stress* e adversidade enfrentada pelos discentes, E9 assinalou nota máxima para a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”. Adicionalmente, a participante atribuiu nota oito para a primeira assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” bem como para a terceira “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica”. Já na segunda parte do questionário da pesquisa, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento do discente ao final do curso, E9 atribuiu notas que variaram de 6 a 10, sendo a menor nota para a terceira assertiva “Eu acredito que o diploma em ciências contábeis me ajudará a alcançar meus objetivos no futuro”.

4.2.1.10 Histórico e classificação do entrevistado E10

O entrevistado E10, de 23 anos, nasceu em São Paulo, mas quando realizou a entrevista morava com seus pais em Itapevi, cidade que fica a 32 km da capital paulista. O discente é o filho mais novo de três. Entretanto, os dois irmãos do entrevistado apresentam um *gap* significativo de idade

com E10, sendo o primeiro irmão quinze anos mais velho que ele e o irmão do meio onze anos mais velho. De acordo com E10, essa situação fez com que seus pais nunca lhe cobrassem muito em relação aos estudos, conforme explica o discente:

Não, tipo, eles cobravam; mas, tipo, uma cobrança bem por cima, assim, sabe; eles reclamavam que eu ia... porque, assim, como os meus irmãos eram muito mais velhos, eu sempre fui... por mais que eu não seja filho único, eu sempre acabei sendo filho único, não é? É, porque, com 10 anos de idade, ali, que você está começando a entrar na pré-adolescência; na adolescência, o meu irmão do meio tinha 25. Não, o meu irmão mais velho tinha 25, o do meio tinha 21, 22; eles não me davam atenção; então, eu sempre fui meio isolado. E os meus pais, tipo, nunca meio fizeram nada por isso... (Entrevistado E10)

O entrevistado ainda conta que cursou todo o ensino fundamental e médio em escola particular. Apesar disso, nunca foi um estudante exemplar e conta que demorou para, de fato, começar a se dedicar aos estudos, o que foi acontecer quando já estava no cursinho preparatório. Em suas palavras:

Nunca reprovei; mas, tipo, não era um aluno exemplar, sabe; principalmente, no meu Ensino Médio, no último ano, eu ia para a aula para... literalmente, para pegar presença, porque eu ia na aula, e dormia em todas as aulas. Tanto que, quando eu passei na USP, e voltei lá no colégio, todo mundo ficou desacreditado: “Pô, você passou”? Os meus amigos de sala, dá para contar nos dedos, assim, quem está numa universidade pública. Quando eu falei que eu estava, tipo: “Não é possível, você está numa universidade pública? Eu me matava no colégio, e você... eu faço Mackenzie, e você não fazia nada, está na USP?” Eu falei: “Pois é”. Mas é aquele período de amadurecimento, não é; é muito cedo para um aluno de 17 anos, escolher alguma coisa, é muita pressão. [...] Então, tipo, aí eu fiz 02 anos de Cursinho... aprendi bastante, apanhei bastante, aí eu consegui entrar na universidade. (Entrevistado E10)

O pai do discente E10 chegou a ingressar no ensino superior, em Administração, mas não se formou. A mãe do entrevistado também chegou a finalizar o ensino médio, mas não iniciou o ensino superior. Apesar de os pais de E10 não terem concluído uma graduação, os irmãos do entrevistado chegaram a se formar e, atualmente, trabalham como Engenheiro Mecânico e *Personal Trainer*. E10 disse, ainda, que seus pais possuem um empreendimento (desde antes de o discente nascer) de embalagens e produtos descartáveis. O entrevistado conta que antes de ingressar na faculdade já ajudava sua família aos sábados nesse empreendimento e continuou fazendo ao longo da graduação. Em suas palavras:

Na verdade, quando eu comecei a ter consciência da vida, o meu pai meio que se aposentou, não é? Acho que foi em 2005, o meu pai se aposentou; aí eu acho que ele parou de trabalhar de vez, no banco, em 2008, ou 2009. A gente já tinha o comércio, e a minha mãe trabalhava lá, aí o meu pai foi para lá, e hoje a gente continua no comércio... mas o comércio é mais velho que eu; se eu não me engano...

eu sou de 96, o comércio, eu acho que é de 94, 93. Então, eu nasci e cresci... e, provavelmente, vou morrer lá dentro, também. Então, todo sábado, eu ia lá e ajudava; inclusive, ainda vou aos sábados lá, dou uma ajuda. (Entrevistado E10)

Ao final do ensino médio, E10 conta que teve uma pressão dos seus pais para que ele ingressasse em uma universidade pública. O discente conta que a condição financeira dos seus pais melhorou quando o discente nasceu e, portanto, os seus irmãos não tiveram as mesmas oportunidades que ele. E10 conta ainda que gostava de carros e, pela influência de seu irmão, tentou Engenharia ao final do terceiro ano, sendo aprovado em uma IES particular de São Paulo. Quando questionado se sabia o queria fazer ao final do ensino médio, o entrevistado responde:

Até hoje eu não tenho, cara. Na verdade, sempre teve uma pressão dos meus pais para fazer Engenharia, por causa do meu irmão mais velho; eu sempre gostei muito de carro, essas coisas, tenho umas tatuagens de carro, e tal. [...] Então, os meus pais sempre botaram essa pressão: “Não, tem que fazer Engenharia”. Quando eu saí do Ensino Médio, eu passei em Engenharia, na FEI. Não sei como. Não sei como, porque eu zerava as minhas provas de Física, eu não sabia nada; e, tipo, eu consegui passar na primeira lista, e passei bem ainda, sabe... mas eu acabei não indo.... Assim, as condições financeiras só foram melhorar comigo, os meus irmãos não tiveram as mesmas condições que eu; então, tipo: “Ah, como você estudou nos melhores colégios, e tal; você vai ter que fazer universidade pública”. (Entrevistado E10)

Após o ensino médio, E10 se matriculou em um cursinho preparatório, no qual estudou por dois anos até conseguir passar na FUVEST, já mudando para a carreira FEA/USP desde o primeiro ano de cursinho. O discente conta, ainda, que foi difícil convencer sua família de que não iria cursar Engenharia, conforme explica:

Aí eu fiz 01 ano de Cursinho, mas eu nunca levei a minha vida escolar a sério; então, no primeiro ano de Cursinho, eu não fazia nada, eu só, literalmente, ia nas aulas, não estudava, mas eu sempre estava lá nas aulas. Chegou no final do ano, eu fui para as segundas fases, aí eu falei: “E agora? Não sei o que fazer, porque eu não estudei, eu vou ter que escrever...”. Foi aí que eu virei: “Não, eu vou ter que começar a estudar”. Só que aí já era tarde demais, não é? pô, na segunda fase; e eu acabei indo para a segunda fase da FUVEST, em Economia; e Unicamp, eu não fui; e fui para a Unesp, mas foi muito difícil convencer os meus pais, eu fazer Economia, tipo... era muita pressão. [...] Tanto é, que a minha mãe ameaçou a não pagar a inscrição do Vestibular, se não fosse um curso que ela aceitava; tipo, isso foi o ápice do absurdo. Tanto é, que eu lembro, que eu fui me inscrever, eu olhei para ela: “Eu posso me inscrever em Economia?” Ela olhou: “Tá. Economia, você pode se inscrever”. (Entrevistado E10)

No vestibular da FUVEST, portanto, E10 escolheu Contabilidade na terceira opção. Apesar de ter sido aprovado para Ciências Contábeis, E10 conta que não teve nenhuma desmotivação. Quando questionado se fazia alguma diferença para ele ter passado para Contabilidade ou Economia, E10

respondeu que não fazia, já que havia ingressado na FEA/USP e existia, ainda, a possibilidade de transferência de curso, caso necessário.

A Figura 22 apresenta a classificação, seguindo a lógica do modelo teórico apresentado no subtópico 2.4, para o entrevistado E10. Como é possível perceber, pela metodologia bruta e padronizada o discente foi classificado como pertencente ao grupo indo bem, o que indica que o discente não experienciou um alto nível de *stress* e adversidade durante o curso e, ao mesmo tempo, apresenta um bom nível de satisfação e comprometimento com a área contábil. Já na metodologia padronizada, que considera os valores do ISA e ISC em relação aos demais participantes, E10 foi classificado como pertencente ao grupo dos discentes que apresentam problema vocacional para a área contábil.

Figura 22: Classificações do entrevistado E10

A entrevista realizada com o discente, mostra alguns sinais de desmotivação com a atuação na área contábil, apesar de identificar pontos positivos em relação à conclusão do curso. Quando questionado se iria tentar o exame de suficiência, E10 considerou não estar nos seus planos atuar como contador. O entrevistado demonstrou, ainda, ter múltiplas possibilidades de atuação futura,

que vão desde a realização de uma nova graduação (em Geografia ou Psicologia) até a possibilidade de realizar cursos técnicos no Senai. Além disso, as respostas dadas pelo participante na primeira parte do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa mostram que as principais dificuldades enfrentadas pelo discente dizem respeito à identificação com o corpo docente e ao processo de adaptação ao ambiente acadêmico. Para a segunda assertiva “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso” E10 atribuiu a nota sete e para a quarta assertiva “Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico” nota seis. Já na segunda parte do questionário, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, E10 atribuiu notas que variaram de 4 a 8, sendo as menores para a sexta assertiva “Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso”, que recebeu nota quatro, e a segunda assertiva “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”, que recebeu nota 5.

4.2.1.11 Histórico e classificação do entrevistado E11

O entrevistado E11, de 30 anos, nasceu e cresceu em São Paulo e possui duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova. Seus pais não tiveram a chance de ingressar no ensino superior. De acordo com o entrevistado, seu pai, que trabalha como comerciante, cursou até o ensino fundamental e sua mãe, dona de casa, até o ensino médio. Apesar de não ter tido a oportunidade de continuar os estudos, o entrevistado destaca que seus pais incentivavam os três filhos a estudar, porém sem muitas cobranças. Em suas palavras:

Não, eles não tiveram chance. A minha mãe terminou depois de muito tempo, o ensino médio... nós somos, eu e as minhas irmãs, somos a primeira geração que vai para a faculdade, eles não foram; então, eles fizeram questão que a gente estudasse; mas eles também não tinham essa cobrança diária, de: “Ai, você estudou o quê? Você fez o quê”? Até porque eles não tinham essa noção. (Entrevistado E11)

E11 estudou a maior parte do ensino fundamental em colégio particular e a maior parte do ensino médio em colégio público. As várias mudanças de colégio, segundo o entrevistado, partiram dele mesmo, que não se adaptou bem ao colégio particular, como destaca:

Até o Ensino Médio foi opção minha, mas eu acho que pelo fato de eu ser criança, na época... eu acho que aí os meus pais tinham mais condições na época... quando eu fui estudar na particular, que era colégio de padre; aí eu lembro que eles tinham mais condições. Aí depois, quando acabou... quando acabou essa fase, eu pensei: Ah, eu acho que eu vou para o público... foi opção minha, eu falei: “Não, eu quero mudar para o ensino público”... eu não gostava de estudar em colégio particular;

então, eu fui para... para o público, e a realidade era outra, e eu me adaptei melhor a eles. (Entrevistado E11)

Ao final do ensino médio, E11 conta que foi morar com um tio no Pará, onde ficou por seis meses. De volta a São Paulo, E11 fez um cursinho preparatório para vestibular, mas não obteve aprovação. Durante esse período, E11 realizou um concurso público para o trabalhar no Estado de São Paulo, sendo aprovado, mas não classificado dentro das vagas. Após três anos, o discente foi convocado para trabalhar no estado, onde ainda estava quando da realização da entrevista. Durante esse período, contudo, E11 conta que ficou trabalhando em uma livraria de São Paulo. Ao ingressar no Estado, E11 conta que teve o incentivo da sua chefe para fazer um curso de Tecnólogo para conseguir se desenvolver no local. Em suas palavras:

Aí quando eu entrei no Estado... aí eu vi que a realidade ali também era totalmente distinta; aí, na época, a chefe que eu tinha na época, ela falou assim: “Olha... se você quiser algo a mais aqui, você vai ter que ter, pelo menos, o Ensino Superior”. [...] A minha visão era bem limitada, não é? Eu falei, assim: “Até eu passar na universidade, e tal”. Ela falou assim: “Faz um curso de Gestão, que para a gente é a mesma coisa, que é como... esses de 02 anos, você faz, e é equivalente ao Ensino Superior, e aqui você consegue. Ninguém está nem aí”. Aí foi o que eu fiz. Acho que, eu não lembro se foi exatamente na mesma época, mas é... acho que 01 ano, 02 anos, depois, aí eu fiz um curso de Gestão em Recursos Humanos... (Entrevistado E11)

Em relação à primeira graduação, E11 conta que não aproveitou muito, principalmente porque o Tecnólogo não tinha qualquer aplicação para o setor público, conforme destaca:

...é zero de aproveitamento... Foi péssimo. Bom, eu não uso, porque serviço público é totalmente diferente. Então, eu ia para a aula, eu aprendi algo que eu nunca vou usar na minha vida. Não, eu nunca usei até hoje, não é? E mudou, também.... Então, eu joguei no lixo aquilo ali; mas foi bom, porque eu consegui alguma coisa no Estado, depois. (Entrevistado E11)

E11 destacou, ainda, que a decisão por fazer o curso de Contabilidade veio pela influência de um ex-namorado que era formado em Direito, mas que conhecia muitas pessoas da área contábil. O entrevistado conta que começou o curso justamente para que o então namorado pudesse parar de falar com ele sobre o assunto. Apesar disso, o discente conta que iniciou o curso em uma instituição privada de São Paulo e a decisão de ir para a FEA/USP foi unicamente por questões financeiras. Nas palavras do entrevistado:

...na verdade, eu namorava na época, eu lembro que o meu ex, ele falava assim: “Ah, você vai ter... você tem que fazer Contábeis”. Aí eu falei, assim: “Ah, não gosto de Contábeis”; mas aí ele foi me apresentando a área, não é? Ele conhecia muitas pessoas da área. Aí ele encheu, encheu, encheu, eu falei assim: “Aí, gente. Eu acho que só vai parar de encher o meu saco, quando eu fizer, não é”? Eu falei:

“Então, está bom, eu faço”. Só que eu comecei na Faculdade 1 [nome fictício], não comecei aqui. Aí comecei na Faculdade 1, e eu falei assim: Se eu vou ficar fazendo algo que eu não gosto, eu não quero ficar pagando R\$ 2.000,00, num negócio que eu não... num lugar que eu não gosto. Aí eu peguei, vim para cá. (Entrevistado E11)

Na Figura 23 estão contidas as classificações, de acordo com o modelo da pesquisa apresentado no subtópico 2.4. De acordo com todas as classificações, o discente pode ser classificado como resiliente, indicando que o discente passou por uma carga significativa de *stress* e adversidade, mas ainda assim apresenta um bom nível de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil. A autoclassificação realizada pelo discente, mostra, ainda, que ele considerou uma carga de *stress* e adversidade de 50%, na margem, portanto entre o grupo indo bem e resiliente. No decorrer da entrevista, foi possível constatar o não entrosamento do discente com os pares, principalmente com os discentes recém-chegados do ensino médio. E11, que quando participou da entrevista tinha 30 anos, ressalta a imaturidade dos demais estudantes do turno da manhã. Na percepção de E11 os discentes do turno diurno apresentam uma condição econômico-financeira muito boa, diferente da realidade do entrevistado.

Figura 23: Classificações do entrevistado E11

O discente também teceu críticas durante a entrevista ao corpo docente da FEA/USP, comparando as aulas que teve na universidade com as da instituição particular na qual iniciou o curso de Ciências Contábeis. E11 considerou que alguns professores não apresentavam comprometimento com as aulas, o que, na instituição privada, não ocorria. De acordo com as respostas atribuídas pelo participante no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, apresentadas na Tabela 18, é possível notar que E11 vivenciou, em algum nível, todos os problemas apresentados pelo questionário. As notas atribuídas para a primeira parte do instrumento, utilizada para mensurar a carga de *stress* e adversidade vivenciada pelos estudantes, variaram de quatro a oito. As assertivas que receberam as maiores notas foram a primeira “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” e a sexta “Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso”, ambas com o valor de oito. Além disso, o discente ainda atribuiu nota sete para a segunda sentença “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso” bem como para a sétima assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade”. Já para a segunda parte do instrumento, utilizada para mensurar a satisfação e o comprometimento com a carreira na área contábil dos participantes, E11 atribuiu notas que variaram entre 8 e 10 para as assertivas, o que representa uma satisfação alta com a carreira na área contábil.

4.2.1.12 Histórico e classificação da entrevistada E12

A entrevistada E12, de 32 anos, nasceu e cresceu na grande São Paulo e tem um irmão mais novo. Desde a infância, morou em Osasco, cidade próxima ao campus da USP. Sua mãe trabalhou 35 anos em uma instituição financeira do setor privado que possui uma escola filantrópica para os filhos dos seus empregados. E12 conta que estudou nessa instituição do pré-escolar até o ensino médio.

A entrevistada relata, ainda, que seus pais chegaram a iniciar uma graduação em Direito, junto, mas acabaram abandonando o curso. Por ocasião da realização da entrevista, o pai de E12, que trabalhava como caminhoneiro, tinha até o ensino médio e sua mãe chegou a concluir uma graduação em Pedagogia, quando já estava casada e com os filhos crescidos. E12 conta, ainda, que para sua mãe conseguir concluir o curso precisou conciliar as múltiplas tarefas que tinha na época. Em suas palavras:

...eu acho que talvez uma questão social, cultural, da época dela, de escolhas, ela optou por ter uma família; então, ela concluiu o Ensino Médio; ela fez Magistério, que eu acho que, na época, era tendência entre as moças da idade dela. Ela casou muito jovem, ela casou com 22 anos; com 23, ela me teve; o meu irmão, com 27. Aí eu acho que, pela vida, não é? Ela acabou não estudando... Mas já adulta... é, mais velha, casada; eu e o meu irmão, já éramos... eu acho que eu já tinha mais de 10, o meu irmão que era um pouquinho menor ainda... A minha mãe fez Pedagogia. Mas naquele sofrimento, mãe que trabalha o dia inteiro, vai à noite para a faculdade. (Entrevistada E12)

E12 destaca, ainda, que sua família incentivava muito seus estudos. A discente chegou a realizar curso de inglês a partir dos onze anos até finalizar o ensino médio. Sua mãe, que era mais presente em seu processo educacional, exigia notas maiores que 80% em todas as disciplinas. Quando ainda estava no início do ensino médio, os pais de E12 se separaram. Sua mãe, que já era mais próxima da discente, tornou-se seu porto seguro. Em suas palavras:

...eu acho que depois, acho que no segundo ou terceiro ano, os meus pais, foi um período ruim, assim, eles são divorciados, atualmente. É, então, quem mais me acompanhou, patrocinou, etc., foi minha mãe... O meu pai, às vezes, ele me dava dinheiro para eu comer, e tal; mas quem era a minha segurança, assim, a minha âncora ali, o meu porto seguro, era a minha mãe, sempre foi. (Entrevistada E12)

Ao final do terceiro ano, E12 pretendia fazer faculdade para Medicina, mas não teve qualquer orientação vocacional, seja no colégio ou fora, para a carreira. Quando questionada sobre o que a motivou a tentar medicina ao final do terceiro ano, E12 respondeu:

Ah, eu acho que é aquele glamour, não é, que a Medicina tem; então, desde pequenininha; se você pegar... a minha mãe me mostrava, às vezes, trabalhos meus, eu pequenininha falava: “Ah, eu quero ser médica. Quero ser médica”. Eu acho que eu tinha uma identificação de gostar de ajudar as pessoas, de alguma forma; então, acho que acaba puxando, também. (Entrevistada E12)

Em sua primeira tentativa no vestibular para Medicina, E12 não foi aprovada, mas conta que já sabia que precisaria realizar um cursinho preparatório, pois seu colégio, apesar de bom, não preparava para o processo seletivo de instituições de prestígio, como as que gostaria de ingressar. No total, E12 realizou quatro anos de cursinho, sempre com bolsa. Durante o período, chegou a realizar o vestibular de diversas universidades, inclusive fora do Estado de São Paulo. No quarto ano, E12 conta que refletiu sobre suas possibilidades e percebeu que sua vida estava estagnada. Apesar de ter o suporte da mãe e nenhuma cobrança para ser aprovada, E12 decidiu mudar de estratégia e tentar Direito, conforme relata:

Aí eu fui vendo a minha vida estagnada, não aguentava mais aquilo, eu falei: “Gente, eu quero que a minha vida... Aí, sabe, de novo, um chacoalhão”. Aí chegou no quarto ano, falei para a minha mãe: “Eu vou prestar outro curso, mãe”. Aí,

Direito. Aí, Fuvest, Unesp, eu prestei Direito... Passei. Não, eu fui super bem nesse ano, acho que acabei tirando um peso de mim, porque eu só coloquei Direito, aí eu fui super bem, eu tirei uma p**a nota, que eu poderia ter ido para a Medicina, eu teria ido, tranquilamente, para a segunda fase da Medicina. (Entrevistada E12)

Logo no início do curso de Direito, E12 conta que começou a estagiar no escritório em que trabalhava quando da realização da entrevista. Lá, começou a trabalhar com Direito Público, em uma área multidisciplinar, que englobava conhecimentos de Direito, Economia, Finanças e Contabilidade. Esse contato, de acordo com a entrevistada, foi o que a motivou a realizar uma nova graduação. Em suas palavras:

É, nesse escritório, ele tem três áreas, basicamente, do Direito; é, Contencioso, o Terceiro Setor, que atende Fundações, ONGs, etc., Associações; e tem a parte de Direito Público, que é a área que eu trabalho. Quando eu ingressei, foi essa área que eu comecei a trabalhar, que mexe... o quê que a gente faz? É multidisciplinar, que mexe a intersecção entre o Direito, que é parte regulatória, Economia, parte de Finanças, que a gente mexe com contrato de concessão; principalmente, na parte relativa ao equilíbrio econômico-financeiro, modelo de negócio, não é? Que a gente calcula, faz as revisões das tarifas, etc.; e foi, assim, amor à primeira vista, me apaixonei por essa temática. Então, desde o meu 1º Ano, da Faculdade de Direito, eu tinha contato com conceitos que eram de Finanças, conceitos que eram contábeis. Então, eu acho que isso acabou me estimulando. (Entrevistada E12)

A discente buscava, contudo, ingressar no curso de Atuária na FEA/USP. Sua segunda opção no vestibular da FUVEST foi Economia e, em terceiro, Contabilidade. De acordo com a entrevistada, por trabalhar com cálculo de riscos, o curso de Ciências Atuariais poderia contribuir bastante para o seu currículo. De acordo com E12:

É, porque eu mexo com muito... muito a parte de risco, não é? Então, eu falei: “vai ser um baita *upgrade* aí no meu currículo, eu saber precificar e analisar com maior profundidade, e não só qualitativamente; mas, quantitativamente, esses riscos”. Aí eu coloquei, primeira opção, Ciências Atuariais; segunda, Economia; e terceira, Contábeis. Aí quando saiu o resultado... acho que foi na terceira chamada que eu passei... Eu passei em Atuariais, na UNIFESP, pelo Enem. Era um curso novo, eu acho que eu seria, acho, a terceira ou a quarta turma. Aí eu fui chamada para a FEA, aí eu falei: Ah, não. Eu não posso perder essa oportunidade, eu vou. (Entrevistada E12)

Na Figura 24 estão apresentadas as classificações da entrevistada de acordo com o modelo teórico apresentado pela pesquisa no subtópico 2.4. Como é possível notar, nas duas classificações realizadas com base nas respostas do questionário, E12 foi classificada como indo bem, grupo que representa os discentes que passaram por um baixo nível de *stress* e adversidade e terminam a graduação satisfeitos e comprometidos com a carreira na área contábil. A autoclassificação de E12 realizada durante a primeira atividade da entrevista semiestruturada conduzida com a discente,

contudo, indicou que discente está no grupo dos resilientes, que representa o conjunto de discentes que passaram por uma carga de *stress* e adversidade significativas, mas que ainda assim estão satisfeitos e comprometidos com a carreira ao final do curso.

Pelas informações que emergiram durante a entrevista, pode-se perceber que as principais dificuldades enfrentadas pela discente refere-se à conciliação das atividades acadêmicas com as profissionais, uma vez que a discente já ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP inserida no mercado de trabalho como consultora. Mesmo o seu emprego apresentando flexibilidade em relação aos horários e possibilitando atividades via *home office*, E12 destacou durante a entrevista a necessidade de trabalhar nos fins de semana para conseguir cumprir com todas as demandas do curso e da consultoria. Além disso, E12 disse ter passado por um período de adaptação no início do curso em relação à forma de pensamento da área contábil. Acostumada com a linguagem e metodologias de ensino do Direito, sua primeira graduação, E12 destacou que não via temas relacionados à matemática desde o ensino médio, o que lhe trouxe muita dificuldade para as disciplinas iniciais da graduação.

Figura 24: Classificações da entrevistada E12

As respostas dadas pela discente ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa indicam que as principais dificuldades enfrentadas pela participante dizem respeito a fatores externos à IES. Conforme apresentado na Tabela 18, para a primeira parte do instrumento, que buscava mensurar o nível de *stress* e adversidade dos participantes, E12 apresentou nota dez para a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso” e nota oito para a primeira assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”. Todas as demais assertivas dessa parte do questionário receberam a nota zero da discente.

Durante a entrevista, quando questionada sobre os problemas pessoais que havia enfrentado durante o curso, conforme apontou no questionário, E12 descreve dois eventos. Um referente ao rompimento no joelho que lhe fez perder um mês de aula, ainda no início do curso, e outro relacionado com a morte de sua avó, que morava com a discente, durante o período de provas finais. Nas palavras da entrevistada:

É, ano passado eu perdi a minha avó... eu acho que talvez por isso, que está muito recente para mim. É, porque a minha vizinha morava comigo. Nossa, foi bem no... foi tudo muito rápido, foi bem no período de prova... E outra coisa, no começo do curso, também, eu acho que no primeiro ano foi isso, é... no final de 2015, eu rompi o meu ligamento do joelho direito; jogando futsal... Então, eu perdi quase um mês de aula, no começo do primeiro semestre. (Entrevistada E12)

Já para a segunda parte do questionário da pesquisa, utilizada para mensurar o nível de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, E12 atribuiu nota máxima para quase todas as assertivas, exceto para a quarta “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, que atribuiu nota oito, e para a quinta “Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser”, que atribuiu nota nove.

4.2.1.13 Histórico e classificação do entrevistado E13

O entrevistado E13 nasceu e cresceu na cidade de São Paulo, mas quando estava no ensino fundamental mudou-se para Sorocaba, interior do Estado paulista. É o filho mais velho de três. Quando participou da pesquisa, o entrevistado tinha 22 anos, era solteiro e se autodeclarou pardo ao responder o questionário da pesquisa. E13 estudou todo o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo e Sorocaba e, ao finalizar esse ciclo educacional, realizou a prova do Projeto Ismart (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos), que oferta bolsa de estudos

em colégios particulares parceiros do Instituto, conseguindo uma vaga em uma escola privada de Sorocaba, onde finalizou os estudos.

Quando respondeu ao questionário aplicado na primeira parte da pesquisa, E13 disse que sua mãe possuía o ensino médio completo e, para o pai, E13 assinalou a opção “não sei/não declarar”. Ao longo da entrevista, E13 esclareceu que quando tinha, mais ou menos, quinze anos seus pais se separaram e o discente passou a morar com sua mãe e seus três irmãos. Apesar do evento, o discente considera que não houve prejuízo para o seu desempenho no colégio. O discente ainda frisou que, praticamente, perdeu todo o contato com o seu pai após o processo de separação e que sua mãe foi a responsável por acompanhar o seu processo educacional.

E13 deixa claro, ainda, que sempre teve um desempenho muito bom quando estava no colégio, com exceção do período em que mudou de cidade (de São Paulo para Sorocaba, no interior do Estado paulista) e saiu de uma escola pública municipal para uma estadual. Na mudança, o discente acabou perdendo alguns conteúdos, o que impactou o seu desempenho. O entrevistado pondera, ainda, que quando foi para o colégio particular, no ensino médio, passou a sentir um pouco mais de dificuldades, mas nunca chegou a reprovar em nenhuma matéria. Em suas palavras:

No Ensino Fundamental, em escola pública, sempre tirei de 8 para cima. Quando eu fui para o Ensino Médio, aí sim, tive mais dificuldade... a exigência era maior, assim; mas, por exemplo, nas matérias que eu tinha mais facilidade, eu conseguia notas boas. Matemática, eu não tinha... Matemática, assim, eu tinha um pouquinho mais de facilidade com Álgebra... com Geometria, nada. Então, Química, também não muito. Mas eu sempre conseguia notas para passar; assim, nessas matérias, eu conseguia nota para passar... e nas matérias que eu gostava, eu conseguia continuar com notas boas. (Entrevistado E13)

Ao chegar no final do ensino médio, E13 conta que participou de uma orientação vocacional promovida pelo próprio Projeto Ismart. Ao mencionar como chegou na conclusão sobre a carreira na FEA/USP, E13 menciona a orientação a partir das disciplinas que mais gostava durante o ensino médio, o que o fez tentar Economia como primeira opção no vestibular da FUVEST e em outras IES, pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Na USP, o curso de Ciências Contábeis foi a terceira opção. Nas palavras do entrevistado:

Bem, o projeto que eu participei, ele tinha, além das atividades... ele cobrava, assim, a participação na escola, mas ele também tinha atividades extras; então, uma das atividades extras que eles passaram, foi justamente isso, a gente... reunia todo mundo, via a vocação, e tudo mais; e ali eu já percebi também, já gostava... desde criança, de Geografia, bastante... E História... História, eu comecei a gostar bastante, também, no Médio; e Matemática, assim, eu não... eu não gosto muito de

Geometria, assim; mas, a Estatística, essas partes... essas matemáticas, assim, mais aplicadas, eu gosto. Então, aí eu já meio que decidi para a Economia, assim... É, a minha primeira opção foi Economia. (Entrevistado E13)

Na Figura 25 estão apresentadas as classificações do entrevistado E13, de acordo com o modelo teórico da pesquisa apresentado no subtópico 2.4. Como é possível perceber, as classificações realizadas a partir das respostas atribuídas pelo discente ao questionário da pesquisa o colocam no quadrante referente ao grupo de estudantes que estão indo bem, ou seja, que não passaram por uma grande carga de *stress* e adversidade e, ao mesmo tempo, apresentam satisfação e compromisso com a carreira escolhida ao final da graduação. Já a autoclassificação do entrevistado, realizada durante a primeira atividade da entrevista semiestruturada, mostra que o discente está na divisa entre os grupos indo bem e resiliente o que, pelas definições metodológicas da pesquisa, o classificaria como pertencente ao grupo dos discentes resilientes.

Figura 25: Classificações do entrevistado E13

Durante a entrevista, foi possível notar que as principais dificuldades enfrentadas pelo entrevistado E13 dizem respeito a problemas financeiros enfrentados pelo discente e sua família, ainda no primeiro ano do curso, e à dificuldade de integração com os demais discentes do curso. Conforme destacado anteriormente, E13 é de uma família de baixa renda. Quando se mudou para São Paulo,

sua mãe perdeu o emprego e, concomitantemente, o discente perdeu o prazo de solicitação de auxílio financeiro na USP. E13 diz que chegou, inclusive, a pensar em abandonar o curso para trabalhar e ajudar sua família, o que foi rejeitado pela sua mãe na época. Já em relação às dificuldades de entrosamento com os pares, E13 diz ser introspectivo desde o ensino médio, o que, de acordo com o entrevistado, já lhe gerou diversos problemas. Ao chegar na faculdade, o entrevistado conta que continuou com o seu perfil introspectivo, principalmente no início da graduação, chegando, inclusive a se autossabotar. No início da graduação, o discente não usava óculos, mas tinha problema de visão. De acordo com E13, devido à timidez, ele se sentava no fundo da sala, o que atrapalhava o seu desempenho nas disciplinas, conforme conta:

Assim, quando eu entrei, de certa forma, eu ainda era bem tímido ainda; então, eu não... não conversava muito com o pessoal... E assim, no primeiro semestre... é, mais um período de adaptação, também, que eu tinha problema... eu tenho problema de visão; então, de miopia, acho; e eu já tinha o costume... no Ensino Médio, eu sentava na frente da sala, mas quando eu vim para a faculdade, fui para o fundo da sala, e, de certa forma, isso... eu senti que... meio que me desestimulou, assim; porque os professores passavam atividade, e eu, assim, às vezes eu ficava... tentava enxergar, não via nada; e os professores passavam rápido... e eu não usava óculos. (Entrevistado E13)

As respostas atribuídas pelo participante ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa corroboram as evidências da entrevista. Apesar de o discente ter atribuído notas baixas às assertivas da primeira etapa do instrumento (utilizada para mensurar o *stress* e a adversidade vivenciados pelos estudantes), vide Tabela 18, as maiores notas foram para a quarta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”, que recebeu nota seis, e para a sexta assertiva “Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso”, que recebeu nota cinco. Já em relação às assertivas da segunda parte do instrumento, utilizadas para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, E13 atribuiu nota dez para quase todas, com exceção da quarta assertiva “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil” que recebeu nota oito.

4.2.1.14 Histórico e classificação do entrevistado E14

O entrevistado E14, que tinha 35 anos quando participou da pesquisa, declarou-se negro, casado e pai de dois filhos. O discente nasceu e viveu toda a infância na cidade de São Paulo. Filho de pais que não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior, E14 disse ter apenas uma irmã, cinco anos mais velha do que ele. De acordo com o entrevistado, seu pai não chegou a concluir

nenhum ciclo educacional e sua mãe finalizou o ensino fundamental. E14 contou que seu pai trabalhou a vida toda como balconista em uma padaria em São Paulo, ganhando pouco mais do que um salário mínimo. Sua mãe, apesar de ter trabalhado algumas vezes em casa de família e como cozinheira, na maior parte do tempo, ocupou-se da criação dos filhos. De acordo com o participante:

Eu sou de uma família de origem simples, não é? Eu acho que eu nunca passei necessidade de passar fome, mas o meu pai... minha mãe e meu pai, sempre... trabalhou como balconista numa padaria, 33 anos. Então, assim, é um salário de quem trabalha em padaria, ele ganhava um pouco acima do mínimo; e o diferencial é que ele ganhava gorjeta. Então, a gente sempre morou de aluguel; então, sempre foi apertado; mas, assim, nunca deixou faltar nada, não é? A minha mãe trabalhou... poucas vezes, trabalhou em casa de família; assim, acho que 01 ano, 02 anos, não é? Mas, assim... e algumas vezes, também, cozinha, não é? Acho que, numa empresa, ela trabalhou um tempo; e a maior parte do tempo, é mais o meu pai mesmo que trabalhou; então, ela ficava mais com a gente em casa, e tal; então, mas ela sempre foi uma pessoa que incentivava a estudar; porque o meu pai tem a 4ª Série, e a minha mãe, na época, tinha a 8ª Série; hoje, ela quase terminou o Colegial. (Entrevistado E14)

Quando respondeu o questionário aplicado na primeira parte do estudo, o discente assinalou ter outros dependentes além dos filhos. Durante a entrevista, E14 destacou que, naquele momento, além de ajudar financeiramente seus pais, ajudava a sua irmã, que também não teve estudo, pois, de acordo com o discente, casou-se muito cedo e já tinha seis filhos:

A minha esposa trabalha, mas eu ajudo os meus pais, não é? Tipo, o meu pai, hoje, é aposentado; a minha mãe... eu ajudo eles; inclusive, ajudo a minha irmã, porque não é fácil, hoje, ter seis filhos, não é? E assim, a minha irmã não trabalha; o meu cunhado trabalha; mas, assim, a renda dele não ajuda, para seis filhos é pesado; então, a gente colabora, não é? (Entrevistado E14)

E14 contou, ainda, que estudou praticamente todo o ensino fundamental em escola pública. Após finalizar a quinta-série, a família de E14 se mudou para o interior de São Paulo, para uma cidade chamada Embu-Guaçu, cerca de 60 km da capital paulista, para fugir do aluguel. O pai de E14 havia comprado um terreno na cidade e construiu uma casa para a família com o passar do tempo. Como a mudança ocorreu em janeiro, E14 não conseguiu ingressar nas escolas estaduais da cidade e seu pai acabou matriculando o filho em colégio particular. Quando chegou no primeiro ano, o pai de E14 já não conseguia pagar o colégio para o filho, e o discente retornou para a rede pública. Contudo, pelo desempenho que teve da sexta à oitava-série no Colégio e, ainda, pelo fato de jogar futebol, E14 ganhou bolsa de 100%, terminando o médio na rede privada:

Aí, na 6ª Série, o que acontece? Nós mudamos da Zona Sul de São Paulo, para o extremo Sul, outra cidade, Embu-Guaçu; e como a gente mudou em dezembro, para janeiro, não tinha mais vaga numa escola estadual; aí o meu pai conseguiu colocar eu e a minha irmã, numa escola particular, lá, não é? Então, aí eu fiz a 6ª, a 7ª, a 8ª, no particular; aí depois disso, apertou, não é? Aí eu saí... e fui para o 1º Colegial, em escola pública; mas aí como a dona do colégio, e os professores, gostavam de mim, eles conseguiram me dar a bolsa 100%; então, eu terminei o 2º e o 3º, fui bolsista 100%. Então, a princípio, foi metade por causa dos estudos, não é? E a outra metade, para poder jogar futebol pela escola... e aí eu, também, para compensar, eu acho que no último ano, eu acabei dando aula de reforço, não é? Foi uma condição, eu falei: “Não, sem problema”; mas, inclusive, me pagaram, eu acho que eu recebi para dar aula de reforço, para criança, até 6ª Série, aula de reforço. (Entrevistado E14)

Ao final do ensino médio, E14 conta que optou por cursos da área de Engenharia, pela indicação dos seus professores e por gostar das disciplinas de Matemática e Física do colégio. Chegou a tentar vestibular de cinco instituições públicas, sendo aprovado no curso Tecnólogo em Construção Civil de uma Fatec de São Paulo (curso superior de três anos). E14 conta, ainda, que cursou os primeiros semestres do curso morando em Embu-Guaçu. De acordo com o discente, o trajeto que fazia demorava, aproximadamente, três horas para ir para a faculdade e três para voltar para a casa:

Então, assim, aí eu estudava, não é? Porque nesse primeiro tempo eu não trabalhava, apesar de morar longe... nesse primeiro um ano e meio de Fatec, eu morava ainda lá no extremo Sul. Então, assim, eu entrava 07:30 da manhã; eu saía de casa, pegava o primeiro ônibus, que era 04:15 da manhã. Então, eu acordava quatro... quinze para as quatro. Aí pegava o ônibus, descia, na época, no Jabaquara, ou no Santa Cruz, e pegava o metrô até a USP, que é uma Fatec de lá. Na época era a Central, eu acho que ainda é hoje a Fatec Central; e aí as aulas iam até 01:00 da tarde. Aí quando eu saía certinho 01:00 da tarde, eu chegava em casa, eu lembro, ia começar a Sessão da Tarde, que era quinze para as quatro. Então, esse era o meu trajeto. (Entrevistado E14)

Percebendo que seria difícil conciliar a rotina de estudo e trabalho morando em outra cidade, E14 sugeriu ao seu pai mudar novamente para a capital, o que aconteceu, de acordo com o entrevistado:

Então, no primeiro ano, não tinha como, porque o trajeto era grande; aí, no segundo ano, eu comentei com o meu pai, eu falei: “Poxa, pai, eu acho que é melhor a gente mudar daqui, porque eu não vou conseguir fazer estágio”. Não é? Aí eu comecei a procurar, com ele... aí nós mudamos; tipo, em maio, eu lembro; porque eu lembro, foi o feriado de primeiro de maio, não é? Porque... eu acho que foi, o Ayrton Senna tinha morrido... primeiro de maio. Então, aí acabou aquele semestre, daí eu logo comecei a fazer estágio. Aí sim, aí eu contribuía em casa, ajudava... aí, daí em diante, eu não parei mais de trabalhar. (Entrevistado E14)

Após se formar, em 2005, E14 conta que foi efetivado na empresa em que estagiava. Apesar de gostar da atuação nessa organização, o discente destacou que percebia que existiam poucas possibilidades de se desenvolver internamente, o que o fez procurar um novo curso superior. A sua afinidade com a área de exatas o fez optar pelo curso de Matemática na USP, ingressando na turma

de 2006. Após o primeiro ano do curso, E14 contou que ingressou em uma instituição financeira, na qual ficou por cerca de dez anos. Em suas palavras:

Mas eu fiquei lá, contando estágio e funcionário... estágio, foi 01 ano e 03 meses; e como funcionário, praticamente, quase 09 anos. E só que aí, assim, ó. Devido a... banco é um negócio complicado, de horas, não é; então, isso me prejudicou na formação do IME, não é? Então, deixava de ir para o IME, porque, assim... quem me paga, queira ou não, é o banco. Então, assim... ah, vai ter prova. Ah, o chefe pediu para ficar até mais tarde; então, eu ficava. Então, aí, queira ou não, eu comecei a acumular DPs, não é? E aí... começou a bagunçar demais, aí eu comecei a ficar desmotivado, eu falei: Poxa, não dá para conciliar, assim, não é? (Entrevistado E14)

A experiência na instituição financeira, contudo, que fez com que E14 tentasse entrar no curso de Contabilidade da FEA/USP. Por trabalhar com fundos de investimentos, E14 contou que tinha contato direto com a contabilidade, apesar de não ter o *background* na área. Já desmotivado com o curso de Matemática do IME, o qual já estava cursando há dez anos, sem perspectiva de se graduar, E14 tentou de 2013 a 2016 ingressar no curso de Ciências Contábeis como portador de diploma de ensino superior (uma das formas de ingressar na USP destinada à discentes já formados em um primeiro curso). Apenas quando conseguiu ingressar na FEA/USP é que E14 desistiu do curso de Matemática.

A Figura 26 contém as classificações atribuídas ao entrevistado E14, de acordo com o modelo teórico da pesquisa apresentado no subtópico 2.4 e seguindo todas as metodologias utilizadas no estudo. Em todos os gráficos, o ISA representa o eixo X e o ISC o eixo Y. Como é possível perceber, em todos os casos, o participante aparece classificado como indo bem, que se refere ao grupo de discente que não passaram por um grande nível de *stress* e adversidade ao longo do curso e que estão satisfeitos e comprometidos com a carreira na área escolhida ao final da graduação.

Mesmo considerando, em sua autodeclaração, ter passado por pouco *stress* e adversidade ao longo do curso, é necessário frisar que E14, em diversos momentos, demonstrou que a conciliação entre as atividades acadêmicas, profissionais e sua vida pessoal foi desafiadora. Por já ter uma filha quando ingressou em Contabilidade na FEA/USP, tornando-se pai de um menino ao longo do curso, E14 destinava todo o final de semana a sua família. De acordo com o participante, contudo, nem sempre, contudo, as atividades acadêmicas extraclasse eram compatíveis com essa rotina. E14 conta que chegou a reprovar em uma disciplina porque o prazo para a realização da atividade abria

na sexta-feira a noite e finalizava na segunda de manhã, sendo incompatível com as demandas familiares do entrevistado.

Figura 26: Classificações do entrevistado E14

E14 demonstrou, ter desenvolvido uma rotina semanal bastante rígida para conseguir se manter em dia com as demandas acadêmicas, trabalhando e com filhos pequenos em casa. Durante a semana, ao chegar em casa, depois do trabalho e da faculdade, o discente conta que dava atenção para os filhos (quando ainda estavam acordados) e esposa e depois colocava as atividades em dia. Nessa rotina, de acordo com E14, era comum dormir apenas de madrugada ou, até mesmo chegar a virar a noite.

As respostas atribuídas pelo discente ao questionário da pesquisa (vide Tabela 18) confirmam as evidências da entrevista. Para a primeira etapa do instrumento, utilizada para mensurar o *stress* e a adversidade experienciados pelos discentes durante o curso, E14 atribuiu nota sete para a terceira assertiva “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica” e nota seis para a primeira assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”. Já em relação à satisfação e ao comprometimento com a carreira na área contábil (segunda parte do questionário), o participante atribuiu nota baixa apenas

para a quarta sentença “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, que recebeu o valor igual a quatro. Para todas as demais assertivas, E14 atribuiu notas iguais ou maiores do que oito.

4.2.1.15 Histórico e classificação da entrevistada E15

A entrevistada E15, que tinha 32 anos quando participou da pesquisa, disse que nasceu na Alemanha Ocidental (na época, ainda existia o Muro de Berlim), mas se mudou para o Brasil aos três anos de idade. Filha de pais brasileiros, E15 e seu irmão gêmeo nasceram na Alemanha quando o pai da discente atuava no país. Formados pela USP, o pai de E15 cursou medicina e fez residência na Alemanha e a mãe da entrevistada se formou em química e, também, possui pós-graduação. Além do irmão gêmeo, E15 possui duas irmãs mais novas.

A participante disse ter estudado todo o ensino fundamental e médio em colégio particular tradicional de São Paulo, que preparava para a atuação em carreiras da área de Exatas (principalmente para o Instituto de Matemática e Estatística da USP e para o Instituto Tecnológico da Aeronáutica). Durante o ensino médio, E15 ainda iniciou um curso técnico em Design Gráfico em uma ETEC de São Paulo, mas cursou apenas dois semestres dos três necessários para a formação, pois não conseguiu conciliar com as atividades do colégio.

De acordo com E15, seus pais, ambos médicos, a incentivavam a estudar, mas nunca foram muito exigentes com notas ou com a carreira que a participante deveria escolher, o que fica claro nos trechos abaixo:

No colégio, eu era muito preguiçosa, até a 8ª Série; e aí, no 1º Colegial, eu resolvi que eu tinha que estudar. Então, assim, eu me cobrava mais que os meus pais. Os meus pais eram, relativamente, tranquilos, eles só falavam assim: “Você não sai do colégio até se formar”; esse era o ponto deles. Então, assim: “Se repetir, vai fazer de novo, e vai fazer de novo, e você vai ter que se virar”. Mas eles me ajudavam a estudar, em casa; então, eles sempre incentivavam muito a estudar, eles só não... eles não incentivavam a desistir, assim: “Não vai ter caminho fácil, você vai ter que aprender”. [...] Então, na época mesmo... de prestar o vestibular, eles nunca falavam nada, assim... é, não davam nenhuma opinião, era tipo: “Eu pago a inscrição, coloca aí, preenche aí o que você quiser”. (Entrevistada E15)

Ao finalizar o ensino médio, E15 prestou vestibular para Química, chegando a ser aprovada para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mas seus pais não permitiram que a discente saísse de São Paulo, conforme conta:

Eu tinha passado direto, mas só para UFSCar, os meus pais não iam deixar eu sair de São Paulo... eles falavam que eu não tinha juízo... Não tinha mesmo. Eu acho que... eu ia ficar em festa, todos os dias; eu acho que eu ia estudar, mas ia virar a noite; sabe, aquela coisa, assim, total desregrada, não é? Não ia ser bom mesmo, eu acho que eles estavam certos. (Entrevistada E15)

Ao final do primeiro ano do cursinho, E15 prestou Química na FUVEST e Fonoaudiologia na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A discente conta que foi aprovada nos dois processos seletivos, escolhendo a carreira de Fonoaudiologia. Quando questionada se teve suporte dos seus pais na escolha pela área de Fonoaudiologia, a entrevistada declarou que sim, o que na visão de E15 pode ter sido algo ruim, conforme pondera:

Teve. Sempre. Os meus pais sempre apoiavam muito, tudo o que a gente resolvia. Nunca falaram: “Ai, mas olha, depois a vida, como que vai ser, quando você for ganhar dinheiro, ou quando for trabalhar”. Nunca teve essas discussões; que eu acho, também, que foi um pouco ruim, porque... é terrível, assim, acho que talvez se tivessem puxado um pouco... esse assunto, talvez eu tivesse pesquisado nesse sentido, também; que eu fui muito do que faz, como que é; mas não tanto da remuneração, de como trabalhar, aonde trabalhar depois, sabe? Eu acho que fui muito imatura nessa questão; mas eu gostei, eu gosto, eu trabalhei 10 anos, praticamente; 09 anos, na área. Então, assim, por mais que eu já soubesse que era ruim, que era difícil, assim; foi uma coisa que eu gostei bastante, e que eu fui tentando bastante. (Entrevistada E15)

A motivação para ingressar na área contábil veio, de acordo com E15, de um problema que a participante teve com o seu contador. De acordo com a entrevistada, não só ela como vários colegas da área de Fonoaudiologia que trabalhavam como Pessoa Jurídica (PJ) tinham problemas com os seus respectivos contadores, que não realizavam as suas tarefas de forma adequada, conforme conta:

É, eu só resolvi mudar, porque eu tive problema com Contador, porque eu tinha que ser PJ; [...] E eu sou muito do tipo: “Faça você... se você quer bem feito, faça você mesma”. E aí eu resolvi: “Não, eu vou fazer, então; porque, na pior das hipóteses, eu vou ter uma carteira de clientes, eu faço a minha... as minhas notas fiscais, pago os meus impostos, cuido da minha contabilidade, porque é uma nota fiscal, por mês. Poxa, qual que é a dificuldade”? (Entrevistada E15)

Antes de ingressar na FEA/USP, contudo, E15 iniciou o curso de Contabilidade em uma IES privada de São Paulo. A mudança para a universidade pública ocorreu, sobretudo, pela percepção da entrevistada de que o ensino na faculdade particular em que estava inserida não era de qualidade. Em suas palavras:

Aí eu comecei a fazer, e tal; comecei, gostei bastante, fui levando. Só que eu comecei a sentir muito fraco. Porque eu começava a ver, por exemplo... alguns conceitos que... estava ensinando errado. [...] E eu vi que eles não puxavam muita coisa; porque, assim, o que eles não puxavam muito, porque a galera não acompanhava, ok. Isso me incomodava; mas, no entanto, se eu fosse conversar com

eles, eles passavam muito mais conteúdo. Aí quando esse professor me passou coisa errada, me incomodou, daí eu falei: “Não, eu estou perdendo tempo aqui, sabe”? E daí eu resolvi, prestei prova de transferência. Eu falei, assim: “Ah, vamos para a USP. Vou me f****r um pouco, mas vai dar”. (Entrevistada E15)

Na Figura 27 estão apresentadas as classificações realizadas para a entrevistada E15, considerando todas as metodologias utilizadas na pesquisa e de acordo com o modelo teórico descrito no subtópico 2.4.

Figura 27: Classificações da entrevistada E15

Em todos os gráficos, eixo X está representado pelo nível de *stress* e adversidade e o eixo Y pelo nível de satisfação e comprometimento. Como é possível notar, tanto pela metodologia bruta quanto pela padronizada, E15 aparece classificada como indo bem, ou seja, a discente experienciou um nível baixo de *stress* e adversidade e mostrou-se satisfeita e comprometida com a carreira na área contábil. Já pela autoclassificação, E15 aparece no ponto intermediário entre os quadrantes superiores, o que, de acordo com os limites definidos pela pesquisa, a classifica como pertencente ao grupo de resilientes.

Ao longo da entrevista, E15 disse ter, ao longo do curso de Ciências Contábeis da FE/USP, casado e se divorciado. A discente, que já morava com o então marido, disse ter decidido oficializar a

união e realizar uma festa para amigos e familiares, cuja preparação ficou sob a sua responsabilidade, trazendo maior carga de *stress* para a sua vida no período. Após três meses do evento, a entrevistada decidiu se separar. Ao refletir sobre as razões, E15 pondera que o ex-marido não a apoiava na busca pelo desenvolvimento profissional, o que gerou a separação.

As respostas atribuídas pela participante ao instrumento da pesquisa aplicado na primeira etapa do estudo indicam que E15 teve dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com a sua rotina fora da universidade. Como é possível notar pela análise da Tabela 18, das sete assertivas existentes na primeira parte do questionário, E15 atribuiu nota sete para a primeira “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” e notas iguais ou menores do que cinco para as demais. Já em relação à sua satisfação e compromisso com a carreira na área contábil, E15 atribuiu notas iguais ou superiores a nove para todas as assertivas da parte do instrumento.

4.2.1.16 Histórico e classificação do entrevistado E16

O entrevistado E16, de 21 anos, nasceu no interior de São Paulo, em Ribeirão Pires, cidade em que morava quando participou do estudo, localizada a 60 km da capital paulista. Filho de pais que finalizaram o ensino superior, E16 disse ter apenas um irmão mais velho, que também cursou Contabilidade na FEA/USP. De acordo com o entrevistado, seu pai se formou em Engenharia, Direito e Administração e sua mãe em Pedagogia. Quando E16 tinha quatro anos, seus pais se separaram. O pai do participante passou a morar em São Paulo e E16 ficou com a mãe e o irmão em Ribeirão Pires. Apesar da separação, o entrevistado conta que sempre manteve proximidade com o seu pai, que sempre o orientou em relação às decisões acadêmicas, conforme conta:

Tipo, o meu pai, ele é um cara que sempre valorizou muito o estudo; então, ele fez Poli; aí depois, ele fez São Fran; aí depois, ele fez GV; então, tipo, ele é um cara que sempre estudou muito, sempre valorizou essa parte, sempre incentivou a gente bastante. Tanto que, o meu irmão, ele fez Contabilidade, aqui, na FEA, também; aí esse ano, ele se forma em Ciências Atuariais, aqui, também; então, tipo, é uma família que... que estuda. Entendeu? A minha mãe, ela é uma pessoa menos estudada, vai, do que o meu pai. Ela também tem Ensino Superior; mas, o meu pai, ele é um cara mais ligado no mercado, mais ligado nessas partes acadêmicas, também; então, ele é um cara que tem... um nível de instrução maior. (Entrevistado E16)

E16 estudou todo o ensino fundamental em escola particular, em Ribeirão Pires. Antes de ingressar no ensino médio, E16 conta que, orientado por seu pai, decidiu ingressar na rede pública de ensino,

mais especificamente em uma ETEC, tanto por razões financeiras quanto por estratégia para ser beneficiado pelo sistema de cotas. Em suas palavras:

O meu irmão, quando ele foi para o Ensino Médio, ele também chegou a prestar o Vestibulinho, passou, mas acabou não indo na época. Mas, assim, quando eu prestei o Vestibulinho, é... algumas outras coisas também foram acontecendo, que me acabaram levando para esse lado; então, na época, o meu pai perdeu o emprego, e aí você fala: Pô, vou para um Ensino Médio; que, aqui, em São Paulo, era o mínimo, tipo, R\$ 2.000,00, R\$ 1.500,00, um que nem é tão bom, ou vou para uma escola pública? E aí a gente começou a ver, começou a estudar. No ano que eu prestei o Vestibulinho, a ETEC ficou na frente do Bandeirantes, no Enem, e tudo mais; então, começou a ficar mais famosa essa escola... Aí entrou nessa parte de cota, a gente começou a ver como é que funcionava a cota: “E aí é uma estratégia? Não é uma estratégia? Vale a pena? Como é que funciona”? Porque, no final das contas, eu acabei indo para lá nem tanto por causa do aspecto financeiro; lógico, que pesou; mas, essa parte de bolar uma estratégia para passar no Vestibular, no final do terceiro ano, também... a gente falava: “Não, beleza. Posso até ir para uma escola que não tenha uma qualidade de ensino tão boa, [...] mas ter esse bônus para o resto da vida é muito vantajoso”; e aí foi um pouco estratégico. (Entrevistado E16)

E16 conta, ainda, que não chegou a realizar o curso técnico durante o ensino médio, pois já sabia que tinha pretensão de ingressar no ensino superior. Quando chegou no terceiro ano, em conjunto com o colégio, realizou cursinho preparatório. O entrevistado relatou, ainda, ter analisado estrategicamente os cursos que teria maior chance de ingressar, tentando diferentes áreas em cada instituição. Apesar de ter escolhido Contabilidade como primeira opção na FUVEST, a escolha pelo curso não se deu por razões vocacionais fortes, apesar de já ter um irmão que realizava o curso, conforme conta:

Então, eu cheguei a prestar Economia, na GV; Administração, na GV; é, no Enem, foi mais com essa parte de Engenharia; então, no final, eu tive que escolher, entre Contábeis, na FEA; Engenharia de Produção, na UFSCar; e Administração e Economia, na FGV. Só que, na FGV, eu falei: “só vou, se eu conseguir bolsa”. Aí eu não consegui, consegui a vaga, mas não a bolsa; aí eu já eliminei. E aí eu fiquei mais entre Engenharia e Contábeis. Só que eu nunca tinha me imaginado como engenheiro, também nunca tinha me imaginado como contador, mas eu... eu não queria muito ir para o Interior, eu queria ficar aqui... em São Paulo mesmo; aí eu pensei um pouco no mercado de trabalho, é... saindo de São Carlos, e vindo para São Paulo, como que seria esse processo; e acabou pesando, também, o fato de... de toda a minha família ter estudado aqui na USP; então, eu fiquei meio: Ah, eu acho que eu vou também. (Entrevistado E16)

A Figura 28 contém as classificações obtidas para o discente E16 a partir das múltiplas metodologias utilizadas pela pesquisa e considerando o modelo teórico da pesquisa detalhado no subtópico 2.4. Em todos os gráficos, o eixo X representa o nível de *stress* e adversidade e o eixo Y o nível de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil. Como é possível notar,

pela metodologia bruta, E16 foi classificado como pertencente ao grupo dos discentes que estão indo bem, indicando que o discente não passou por alta carga de *stress* e adversidade ao longo da graduação e se apresenta satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil ao final do curso. Já pela metodologia padronizada, que considera o resultado obtido pelos demais participantes do estudo, o discente foi considerado como pertencente ao grupo dos estudantes com indícios de *burnout* precoce, indicando que o discente passou por uma considerável carga de *stress* e adversidade ao final do curso e, por conta disso, está pouco satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil. Por fim, a autoclassificação realizada por E16 durante a primeira atividade da entrevista semiestruturada o coloca no limite entre os dois primeiros quadrantes do gráfico, o que, pelas definições adotadas pelo estudo classifica o discente como pertencente ao grupo dos resilientes, indicando que a carga de *stress* e adversidade enfrentada pelo entrevistado foi significativa, mas o discente finaliza a graduação satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil.

Figura 28: Classificações do entrevistado E16

A partir da entrevista realizada com o discente, foi possível identificar que dentre os principais problemas enfrentados pelo entrevistado E16 ao longo do curso, estão dificuldades relacionadas

com problemas financeiros (perda de emprego do pai), falecimento de sua avó e desentendimento com a esposa de seu pai. Além disso, de acordo com as respostas do questionário da pesquisa aplicado na primeira etapa do estudo, E16 trabalhou e estudou concomitantemente durante quatro semestre da graduação. O discente, que continuou morando em Ribeirão Pires durante a graduação, conta que, para manter-se em dia com as atividades do curso, utilizava o trajeto de transporte público da casa-trabalho-faculdade-casa para se manter em dia com os estudos.

Conforme apresentado na Tabela 18, quando respondeu o questionário da pesquisa, aplicado na primeira parte do estudo, E16 considerou ter, em algum nível, vivenciado fontes de *stress* e adversidade apenas em três assertivas. Para a primeira assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” o participante atribuiu nota sete, para a terceira “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica” nota cinco e para a quinta “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso” nota dois. Já para a segunda parte do questionário, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, E16 atribuiu nota zero para a quarta assertiva “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil” e seis para a segunda “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil” e sexta “Eu acredito que o meu esforço ao longo da graduação em ciências contábeis será recompensado” assertivas.

Ao longo da entrevista com o discente, foi possível notar, ainda, que o principal descontentamento de E16 com a carreira na área contábil se dá pela dificuldade de inserção em certas áreas de atuação, como em bancos de investimento, por exemplo. De acordo com o discente, profissionais da área contábil não são considerados em processos seletivos desse nicho do mercado financeiro. E16 destaca, inclusive, que pelo fato de ser estudante de Contabilidade ele teve dificuldades para conseguir participar de alguns processos seletivos para estágio e *trainee*.

4.2.1.17 Histórico e classificação da entrevistada E17

A entrevistada E17, que tinha 35 anos quando participou da pesquisa, autodeclarou-se preta e disse ser divorciada, nasceu e cresceu em um bairro periférico do Rio de Janeiro, capital. E17 tem um irmão mais novo e conta que a criação entre eles foi bastante diferente. O seu pai considerava que as mulheres não precisavam estudar, pois apresentariam o papel de esposa e, portanto, cuidariam

das atividades do lar. Já o homem, como seria o provedor da família, precisa de uma educação de melhor qualidade. Nas palavras da participante:

Aí na nossa casa era dividido, assim; é bem machista. O meu irmão, ele estudava em escola particular, ele tinha toda essa coisa; e eu não, eu estudei na escola pública, com os livros emprestados, assim; que a alegação é que como ele era homem, ia ser o provedor da família, ele precisava que fosse investido nele; e, no meu caso, não tinha essa necessidade, porque eu ia ser dona de casa, ia arrumar um emprego qualquer. (Entrevistada E17)

A entrevistada conta que, ao final do ensino médio, seu pai aceitou pagar para a discente um cursinho preparatório para um concurso público. A discente, contudo, não conseguiu ser aprovada na primeira tentativa e seu pai se recusou a pagar mais um ano de preparatório. Sua avó, então, ajudou financeiramente a discente que realizou novamente o curso e conseguiu ser aprovada. Como parte do processo de formação, a discente precisou ficar em um processo de formação durante um ano e meio, no interior do Rio de Janeiro. A discente ainda relatou ter conhecido o ex-marido durante esse processo.

E17 desenvolveu-se dentro dessa área de atuação no setor público, mudando-se mais tarde para São Paulo. A entrevistada conta que nas várias mudanças que passou até chegar na capital paulista ela e marido se preparavam juntos para entrar no ensino superior. A discente contou que chegou a começar outras graduações, mas não chegou a terminar nenhuma. Durante a graduação que realizava antes de ingressar em Contabilidade, E17 conta que tentou suicídio. O gatilho, contudo, foram questões externas ao curso. De acordo com a entrevistada, o seu então marido, que já havia ingressado em Medicina em uma IES privada com bolsa de 100%, havia decidido voltar para o Rio de Janeiro, para realizar Medicina em uma instituição federal. Para E17, contudo, voltar para o Rio de Janeiro seria muito traumático. Agravando ainda mais a situação, a discente relatou que, na mesma época, sua mãe havia projetado na discente as demandas que ela atribuía ao pai de E17, que havia falecido a pouco tempo. Nas palavras da participante:

E só que estava muito ruim o casamento, o trabalho, aí eu tive a tentativa de suicídio, porque... o João [nome fictício] fazia Medicina, aqui; só que ele inventou de querer a Federal [...] e ele tinha medo de perder a bolsa; e aí ele estava sofrendo muito, porque... uma pessoa de favela, que consegue uma bolsa de 100%, na Faculdade de Medicina, na Santa Casa [...] ele falava, que tinha gente que chegava lá de chofer, e ele ia com marmita... era sofrido, era sofrido para ele, também; e aí ele queria ir para a Federal. Aí o danado passou na Federal, pelo Enem; e aí ele queria ir para o Rio de Janeiro, e eu não queria ir pra o Rio de Janeiro, de jeito nenhum, porque eu tinha aquela coisa da infância, não queria ir para o Rio de Janeiro. [...] e o meu pai tinha falecido, a minha mãe estava em cima de mim, ela começou a colocar... meio que me cobrar, como se eu fosse meu pai, e aí eu não

atendia essa demanda. Aí, um dia, eu estava discutindo com o João, por telefone, e aí eu larguei o telefone, e tentei me matar, bebi água sanitária. (Entrevistada E17)

Após o evento, E17 conta que passou um período internada em uma clínica para pessoas com problemas psicológicos. Enquanto ela estava internada, seu então marido se mudou para o Rio de Janeiro, para cursar Medicina e quando ela saiu da internação eles se separaram. Desde então, de acordo com a entrevistada, ela vem se tratando com especialistas para combater a depressão.

Passados alguns anos, a discente buscou ingressar novamente na universidade, tentando Economia como primeira opção no vestibular da FUVEST. De acordo com o questionário respondido pela entrevistada na primeira etapa do estudo, o curso de Ciências Contábeis foi a segunda opção para a discente. Na Figura 29 estão apresentadas as classificações realizadas para a entrevistada E17, considerando todas as metodologias empregadas no estudo e, ainda, o modelo apresentado no subtópico 2.4.

Figura 29: Classificações da entrevistada E17

Em todos os gráficos, o eixo X representa a carga de *stress* e adversidade experienciados durante o curso e o eixo Y a satisfação e o comprometimento que a discente chegou ao final do curso em relação à carreira na área contábil. Como é possível notar, em todas as classificações, a participante

foi categorizada no quadrante referente aos discentes resilientes, indicando que E17 passou por uma considerável carga de *stress* e adversidade ao longo da graduação, mas que continua comprometida e satisfeita com a carreira na área contábil ao final do curso.

Além de iniciar a graduação em Ciências Contábeis tratando a sua depressão, a discente E17 conta que no início do curso, sofreu um forte problema de assédio moral no ambiente trabalho (aliado a racismo e intolerância religiosa), o que agravou a sua saúde mental e impactou significativamente no seu desempenho no curso. De acordo com E17, no semestre em que ocorreu o evento, em todas as disciplinas cursadas a discente reprovou. As respostas dadas pela participante E17 ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa corroboram as evidências de que as principais dificuldades enfrentadas pela discente dizem respeito à conciliação das atividades acadêmicas com outras demandas externas à universidade. Conforme apresentado na Tabela 18, para a primeira parte do instrumento, utilizada para mensurar as principais fontes de *stress* e adversidade enfrentados pelos discentes do curso, E17 atribuiu nota máxima para a primeira assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”, bem como para a terceira “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica” e quinta “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”.

Já em relação ao nível de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, as respostas da participante para a segunda etapa do questionário mostram que há uma descrença de E17 para com o conhecimento adquirido até o momento no curso. Isso porque, para a segunda assertiva “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”, E17 atribuiu a nota cinco, o que pode decorrer das várias reprovações que a discente teve em função dos problemas externos que ela enfrentou no período. Além disso, para a quinta assertiva “Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser”, a discente atribuiu nota seis, o que pode estar relacionado ao fato de a discente já ser concursada e, conforme disse durante a entrevista, a conclusão do curso não trará benefícios diretos para a discente em seu trabalho.

4.2.1.18 Histórico e classificação do entrevistado E18

O entrevistado E18, de 21 anos, nasceu e cresceu em uma região periférica de São Paulo, se declarou pardo no questionário aplicado na primeira etapa do estudo e disse ter uma irmã mais nova. Filho de pais que terminaram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior, E18 estudou todo o ensino médio e fundamental na rede pública de ensino. Seus pais se divorciaram quando ele ainda era jovem e E18 passou a morar com a mãe e a irmã.

E18 disse que sempre teve um bom desempenho, destacando-se durante o ensino fundamental. Quando terminou esse ciclo, o entrevistado decidiu tentar ingressar em uma ETEC, para ter uma formação técnica que o pudesse ajudar futuramente. De acordo com E18, havia um entendimento implícito de que o discente não precisaria trabalhar até os 18 anos, podendo focar exclusivamente nos estudos. Após isso, o participante conta que começou a sentir a necessidade de contribuir com as despesas de casa, conforme pondera:

Ninguém falou assim “agora você precisa trabalhar”, diretamente para mim, mas eu senti essa obrigação já, porque eu senti que eles conseguiriam manter até o momento que eu, por exemplo, conseguisse entrar numa universidade; aí, daí para frente, não que eu tivesse que ir sozinho, mas agora que eu já... eu me sentia na obrigação de também ajudar financeiramente em casa. (Entrevistado E18)

Assim, ao ingressar na ETEC, E18 decidiu realizar o técnico em Contabilidade, dentre as opções que estavam disponíveis (Contabilidade, Informática ou Segurança do Trabalho). A vontade do discente era cursar um técnico voltado para a área de Engenharia, mas não tinha essa opção na ETEC próxima a sua casa.

O entrevistado contou que gostou da área, principalmente pela possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Sua família também enxergava valor na formação, pois, de acordo com E18, eles valorizam formações voltadas para o mercado e que garantiam maior empregabilidade. Dessa forma, ao final do ensino médio e técnico, E18 realizou o cursinho social ofertado pela FEA/USP, voltado para a preparação para o vestibular da FUVEST. O entrevistado destacou que chegou a ser aprovado em sete vestibulares que tentou, optando por ingressar na USP, pois sempre foi seu sonho estudar em uma universidade de ponta que garantisse uma fácil inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do curso. Ainda de acordo com o discente, em todos os vestibulares que tentou, E18 optou pelo curso de Contabilidade e, quando não existia a graduação na IES, pelo curso de Economia.

A Figura 30 contém as classificações do entrevistado E18 de acordo com o modelo teórico apresentado no subtópico 2.4 e considerando todas as metodologias utilizadas pela pesquisa (bruta, padronizada e autoclassificação). Como é possível notar, em todos os gráficos o entrevistado está posicionado no grupo dos resilientes, ou seja, aqueles discentes que passaram por uma alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso, mas que apresentam níveis adequados de satisfação e comprometimento com a área contábil ao final da graduação.

Figura 30: Classificações do entrevistado E18

As respostas atribuídas pelo discente ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa indicam que as principais fontes de *stress* e adversidade enfrentadas pelo entrevistado dizem respeito à tentativa de conciliação entre as atividades do curso com as demandas externas e ao seu deslocamento diário para a universidade. Conforme apresentado na Tabela 18, para as sentenças da primeira parte do instrumento, utilizada para mensurar o nível de *stress* e adversidade experienciados pelos participantes ao longo do curso, o discente atribuiu nota oito para a sétima assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade”, nota sete para a segunda assertiva “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso” e nota seis para a primeira “Eu tive

dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico” bem como para a terceira assertiva “Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica”.

Ao longo da entrevista, foi possível perceber que, apesar de ter transporte público para a sua casa, o tempo de deslocamento acabou reduzindo as horas de descanso do discente, conforme explica o próprio entrevistado:

Tem sempre ônibus; assim, nunca fiquei em casa... ô, fiquei na rua, assim, por não ter ônibus, mas sempre acabava chegando em casa tarde; por exemplo, saísse... saio daqui 11:00 da noite, eu vou chegar em casa meia-noite e vinte, meia-noite e meia, ainda vou ter que fazer alguma coisa, tomar banho, comer, eu vou dormir 01:00, mais ou menos; e para acordar 07:00, para sair, para ir para o trabalho; então, essa é a minha maior dificuldade de transporte. O tempo, muito... muito tempo que eu gastava até chegar em casa, que às vezes eu acabava perdendo o sono. (Entrevistado E18)

Em relação ao relacionamento com o corpo docente, E18 destacou, ao longo da entrevista, a estratégias didático-pedagógicas como de alguns docentes, principalmente de disciplinas relacionadas à área quantitativa, como um fator limitador para o aprendizado. O entrevistado deixa claro, contudo, ter iniciado o ensino superior com uma defasagem de conhecimento em matemática, o que tornou a situação ainda mais difícil. Por fim, a dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas e profissionais também foi evidenciado pelo discente como um fator que trouxe *stress* para a sua rotina. Quando E18 foi efetivado em uma instituição financeira, por exemplo, o discente assumiu grandes responsabilidades. Apesar da oportunidade de crescimento, E18 considerou que não teve o suporte adequado nessa evolução, o que acabou fazendo que o discente adoecesse, chegando a ter uma crise de *stress* e ser internado.

Já para a segunda parte do instrumento, utilizada para mensurar o nível de satisfação e comprometimento do discente com a carreira na área contábil, foi possível notar que o participante atribuiu nota nove para quase todas as sentenças, exceto para a segunda “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”, para qual foi atribuída nota oito.

4.2.1.19 Histórico e classificação da entrevistada E19

A entrevistada E19 tinha 25 anos, autodeclarou-se branca e disse estar solteira quando respondeu ao questionário da pesquisa aplicado na primeira parte do estudo. O pai de E19 chegou a começar

a faculdade, mas não a terminou. Ele já estava aposentado quando E19 participou da pesquisa, mas havia trabalhado a maior parte do tempo na própria empresa, voltada para o conserto de jogos eletrônicos. A mãe de E19 graduou-se em Direito, após os filhos ingressarem no ensino superior, e realizava algumas atividades na área de forma esporádica.

A discente contou que nasceu e cresceu em São Paulo e morava com sua mãe e o irmão mais novo em Tatuapé, zona leste da capital paulista, quando participou do estudo (os seus pais haviam se separado quando a discente ainda estava no colégio). A entrevistada estudou em escola particular, mas destaca que nunca foi uma estudante exemplar. Em suas palavras:

Então, era um colégio bem puxado, bem voltado para o Vestibular. [...] Me f****i no colégio, paguei sempre DP; então, assim, eu não era uma das melhores alunas, mas só de estar nesse ambiente voltado para o Vestibular, eu achava bem interessante. (Entrevistada E19)

Antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis, E19 cursou a graduação em Gestão Ambiental, também na USP. Apesar de ter realizado todos os créditos necessários para se graduar (durante um período de cinco anos), a discente não obteve o diploma. De acordo com a entrevistada, ela se matriculou no curso de Contabilidade no início de 2016, antes de colar grau na primeira graduação. Na explicação da discente, ao realizar a matrícula em um segundo curso da mesma instituição, ela perdeu automaticamente o vínculo com a primeira graduação e, portanto, não conseguiu o diploma em Gestão Ambiental. Nas palavras da participante:

Coisas e burocracias da USP. A partir do momento que eu vim aqui e me matriculei, acho que em janeiro ou fevereiro, eu perdi o meu diploma de lá. E lá, só sai, normalmente quando você se forma, o diploma só sai em março, mais ou menos. (Entrevistada E19)

Para E19, o motivo de mudança de área de atuação se deu, justamente, pelas perspectivas de mercado de trabalho. Para a discente, o curso de Gestão Ambiental não lhe abriria muitas portas. Quando questionada sobre os motivos para a mudança de área E19 destacou:

Era colocação no mercado, principalmente; para começar a trabalhar o mais rápido possível. E daí era muito mais uma cobrança minha do que da família. Então, assim, era uma coisa assim: “meu Deus, olha a minha idade, eu preciso começar a trabalhar”. (Entrevistada E19)

Assim, ao conversar com o seu primo, que possui uma posição estratégica em uma multinacional, a discente disse que optou por tentar um novo vestibular na área de negócios. A opção da discente na FUVEST, contudo, não foi por Ciências Contábeis. Em primeiro lugar a entrevistada escolheu

Economia e, em segundo lugar, Contabilidade. Apesar de ter sido chamada para a sua segunda opção, E19 destaca não ter se sentido triste. Para ela, o importante era ter uma graduação que permitisse uma rápida inserção profissional. Além disso, a discente já tinha uma prima formada em Direito que cursou Contabilidade por exigência do trabalho, a qual destacou os pontos positivos da graduação na área:

...quando eu entrei, na verdade, eu tinha uma visão de Contabilidade: “estou pensando em fazer um curso chato, para entrar no mercado de trabalho. Está ok”. E, quando eu entrei, mudou totalmente a minha visão; [...] Tipo, abriu um mundo totalmente novo, aqui, quando eu entrei. [...] Tinha uma prima, também, que ela começou a fazer Contabilidade, como segunda Graduação, ela fazia Direito, daí ela entrou na auditoria, e lá eles incentivam muito você fazer uma Contabilidade; ela gostou muito do curso, falou que seria interessante; principalmente, para alguém que estava meio perdido na vida, vamos dizer assim. Então, ela falou que Contabilidade, geralmente, dava um norte bem maior, e tinha muitas oportunidades de mercado. (Entrevistada E19)

A Figura 31 contém as classificações para a entrevistada E19, de acordo com metodologias utilizadas no estudo e seguindo o modelo teórico da pesquisa apresentado no subtópico 2.4.

Figura 31: Classificações da entrevistada E19

Como é possível notar, pela metodologia bruta, que considera o *score* obtido pela discente para os índices ISA e ISC, E19 foi classificada como indo bem, o que indica que a discente não vivenciou alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso e está finalizando a graduação satisfeita e comprometida com a carreira na área contábil. Já pela metodologia padronizada, que considera o resultado obtido pela discente de acordo com o *score* de todos os participantes do estudo, E19 está localizada no quadrante do grupo resiliente. Corroborando esse resultado, a autoclassificação realizada pela discente durante a primeira etapa da entrevista semiestruturada também coloca E19 no grupo dos discentes que passaram por uma parcela significativa de *stress* e adversidade ao longo do curso, mas que, ainda assim, finalizam a graduação com satisfação e comprometimento para atuarem na área contábil.

Ao longo da entrevista, foi possível identificar que um dos desafios enfrentados por E19 foi o de se adaptar à forma de pensar na área contábil, que é diferente da sua primeira formação, em Gestão Ambiental. Em relação às disciplinas quantitativas existentes no início do curso, por exemplo, E19 demonstra ter passado por algumas dificuldades, tanto pela sua baixa identificação com a Matemática, quanto pelas estratégias didático-pedagógicas utilizadas nas disciplinas da área quantitativa.

Além disso, E19 também destacou problemas relacionados ao deslocamento, principalmente na volta da faculdade para a casa. A entrevistada conta que, muitas vezes, chegava tarde em casa, por volta de 01:00 AM. Além disso, de acordo com a participante, o metro não a deixava muito perto de casa, sendo necessário fazer um trajeto a pé durante a noite em uma região não segura. Conforme apresentado na Tabela 18, quando respondeu ao questionário da pesquisa, E19 atribuiu notas maiores ou iguais a seis para quatro assertivas apresentadas na primeira etapa, a qual visava mensurar o nível de *stress* e adversidade experienciados pelos discentes ao longo do curso. Para a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”, E19 atribuiu nota oito, para a segunda sentença “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso” bem como para a sétima assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade”, nota sete e para a primeira sentença “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”, nota seis.

Quando questionada, durante a entrevista, sobre qual problema pessoal enfrentou durante o curso, conforme respondido para a quinta assertiva, E19 destaca o falecimento de sua avó. Em suas palavras:

...a minha avó faleceu aí no meio; então, tipo, teve um período que eu não voltava para casa, eu ia para o hospital, direto, para ficar com ela... cuidar dela em casa. A gente ficou com ela em casa por dois meses, ela morava no Interior, a gente trouxe lá para casa, a gente cuidava dela em casa; e daí, depois de um tempo, ela foi para o hospital, ela voltou do hospital, e assim por diante; foi o tempo de 02 meses, mais ou menos, até ela falecer. (Entrevistada E19)

Já para a segunda parte do questionário, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, a participante atribuiu notas que variaram de oito a dez para todas as sete assertivas. Apesar de serem notas altas, E19 atribuiu as menores para a segunda “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil” e sétima “Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade” sentenças.

4.2.1.20 Histórico e classificação do entrevistado E20

O entrevistado E20 tinha 26 anos quando participou da pesquisa, disse ser solteiro e se autodeclarou branco quando respondeu o questionário da pesquisa aplicado na primeira etapa do estudo. E20 contou que não tem irmãos e que não tem informações sobre o seu pai, tendo sido criado sozinho pela mãe. O discente nasceu em São Bernardo do Campo, região metropolitana de São Paulo, e se mudou aos dez anos para Diadema, cidade próxima a São Bernardo do Campo. De acordo com o entrevistado, sua mãe finalizou o ensino médio, tendo um realizado ensino Técnico em Secretariado. E20 conta, ainda, que quando era adolescente sua mãe teve problemas psicológicos e se aposentou.

E20 cursou a maior parte do ensino fundamental e médio na rede privada. Antes de ingressar no ensino superior, contudo, E20 realizou um concurso público para atuar em uma empresa paulista da área de transportes. De acordo com o entrevistado, ele não tinha ideia sobre a carreira que gostaria de seguir, tendo sido importante esse *gap* após o final do ensino médio, para identificar as suas afinidades. Nas palavras do discente:

E quando eu me formei, no Ensino Médio, eu não tinha muito certo, assim, o quê que eu ia fazer, enfim; é, comecei a trabalhar, fiz o concurso público, comecei a trabalhar, e aí que eu comecei a ter uma ideia do quê que eu queria fazer na faculdade. (Entrevistado E20)

E20, contudo, pretendia ingressar no curso de Economia. O discente conta que realizou cursinho preparatório durante quatro anos até conseguir ingressar na FEA/USP. O discente conta que, na época, a rotina de estudo e trabalho dificultava a sua dedicação ao vestibular. No último ano, quando conseguiu ser aprovado na FUVEST, E20 havia pedido demissão da empresa pública que trabalhava, passando a se dedicar exclusivamente para o vestibular. Nas suas palavras:

E aí, nesse ano, de 2014, eu me demiti, foi em maio; nesse mesmo mês eu me matriculei na turma... nas turmas de maio, não é, do Vestibular; estudava durante a tarde, tinha algumas aulas de noite, no fim... no começo... fim da tarde, enfim; e aulas de sábado, também; e aí foi esse ano que eu realmente passei. (Entrevistado E20)

Em todas as tentativas da FUVEST, E20 conta que colocou Ciências Contábeis como a sua segunda opção. O participante destaca não ter se importado em ser chamado para o curso de Contabilidade, ao invés de economia, principalmente por saber que existia a possibilidade de mudar para Ciências Econômicas, após o primeiro ano do curso. Em suas palavras:

Eu não sabia, eu vi que eu passei, eu não vi que era Contabilidade. Aí, primeiro, eu comemorei, não é; é, enfim, eu vi, eu acho, que foi, tipo, 02, 03 dias, depois, que eu tinha (percebido)(?) que eu passei, que eu fui ver que era Contabilidade. E aí eu fiquei, tipo: Nossa. Não, mas dá para transferir, não é? Tipo, não é tanto problema; pelo menos, eu entrei. Acho que a maior dificuldade era entrar.

A Figura 32 contém as classificações, de acordo com o modelo teórico da pesquisa apresentado no subitem 2.4, para cada uma das metodologias utilizadas no estudo. Como é possível notar, o discente E20 foi classificado como indo bem, tanto na metodologia bruta quanto na padronizada, indicando estar satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil ao final do curso, mas não ter experienciado alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso. Na segunda, contudo, o discente aparece praticamente na divisa dos quadrantes indo bem e resiliente. Quando se analisa a autoclassificação realizada pelo participante, contudo, percebe-se que E20 se classificou no grupo dos resilientes, considerando ter passado, portanto, por uma carga de *stress* e adversidade significativa e estar satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil ao final da graduação.

Conforme evidenciado na Tabela 18, E20 atribuiu, na primeira parte do questionário da pesquisa, utilizado para mensurar a carga de *stress* e adversidade vivenciados pelos discentes ao longo do curso, nota máxima para a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”. A segunda maior nota atribuída pelo

discente foi para a sexta assertiva “Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso”, para a qual o entrevistado atribuiu nota seis.

Figura 32: Classificações do entrevistado E20

Ao longo da entrevista, E20 apresenta situações que corroboram as suas notas no questionário aplicado na primeira parte do estudo. Alguns dos problemas de entrosamento do discente, por exemplo, podem estar relacionados com o fato do discente pertencer à comunidade LGBTQIA+. Apesar de não ter vivenciado situações de homofobia na FEA/USP, E20 destaca que a faculdade é mais tolerante do que inclusiva, o que pode reduzir o senso de pertencimento dos discentes.

Já em relação aos problemas pessoais enfrentados durante o curso, E20 destacou ao longo da entrevista os desafios relacionados à realização de um intercâmbio sem bolsa de estudo e apoio financeiro da família. Conforme relatado anteriormente, a família de E20 não tem grandes recursos e, no decorrer da graduação o discente conseguiu um vaga em uma IES alemã, mas não obteve bolsa pela ordem de prioridades (que leva em consideração o desempenho acadêmico dos discentes). Para conseguir vivenciar a experiência o entrevistado relatou ter pedido ajuda para sua avó e utilizando as suas economias pessoais. Por fim, para as assertivas da segunda parte do

questionário, E20 atribuiu nota máxima para todas as sentenças, conforme é possível notar pela análise da Tabela 18, indicando apresentar um alto nível de satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil ao final do curso.

4.2.1.21 Histórico e classificação da entrevistada E21

A entrevistada E21 nasceu e cresceu em São Paulo e é a filha mais nova de três. Quando participou da pesquisa, a discente, que se classificou como amarela, tinha 27 anos, era solteira e não tinha filhos ou dependentes. E21 é filha de pais com ensino superior completo. Na época em que a entrevista foi conduzida, o pai de E21 ainda trabalhava como funcionário público e sua mãe, que trabalhou toda a vida como secretária executiva em uma multinacional japonesa, já estava aposentada. Os irmãos de E21 já haviam se formado, quando a discente participou do estudo. Seu irmão era formado em Farmácia pela USP e sua irmã em Ciências Biológicas em uma IES privada de São Paulo.

A discente conta que estudou todo o ensino fundamental e médio em escola pública. E21 destaca, ainda, que durante esses ciclos educacionais, seus pais nunca precisaram cobrar que seus irmãos e ela estudassem. Quando questionada se foi uma estudante dedicada, a entrevistada respondeu:

Então, assim, dedicada não, mas eu sempre fui muito bem, porque a escola pública é... muito fácil, não é? Você participa das aulas, você consegue... fazer as provas. Eu sempre fui muito de dormir em sala; muito, assim, bem, vamos dizer, assim, nas coxas mesmo, porque foi super... muito fácil. Então, até mesmo, porque depois eu fiz Cursinho, e penei bastante. Não estudei muito também; mas, assim, porque... é deficiente o ensino da escola pública. (Entrevistada E21)

Sobre o seu processo de orientação vocacional, E21 declarou que se manteve em dúvida quando foi realizar a FUVEST. A discente, que cursou dois anos de cursinho preparatório, após o final do ensino médio, diz que realizou uma eliminação dos possíveis cursos da USP, considerando sua afinidade com a área de humanas. Além disso, a entrevistada conta que já tinha pretensões de ingressar na carreira FEA/USP, mas acreditava que não passaria, pela nota de corte. Em suas palavras:

Essa parte é bem difícil, assim, porque eu nunca tive algum curso, que eu fale: “Ah, eu quero fazer isso”. Então, assim, para escolher mesmo, eu fui... assim, no chute, vamos dizer. Eu peguei a lista da Fuvest, eu falei: “Nossa, eu vou escolher um curso”. O que eu nunca faria na vida, que era Exatas e Biológicas, eliminei; e aí eu fui procurar os cursos de Humanas... eu acabei parando no Turismo... eu fiz ECA... mas, assim, no Cursinho, eu sempre pensei em fazer FEA, mas tem nota de corte,

tinha preguiça de estudar, não sei o que, aí eu: “Ah, vou, vou fazer o Turismo”. (Entrevistada E21)

Após o segundo ano de cursinho preparatório, E21 ingressou na graduação em Turismo na ECA/USP, se formando quatro anos e meio depois. Sobre o curso de Turismo na ECA/USP, E23 conta que na metade do curso já havia percebido que não tinha muita vocação para a área. Além de considerar não ter um nível adequado para línguas estrangeiras, uma habilidade importante para atuação como turismóloga, E21 relata que a área de atuação não era exatamente o que ela esperava. Em suas palavras:

Eu acabei concluindo... assim, no meio do curso, eu já vi que não era muito bem o que eu queria, por causa do mercado de trabalho, que era muito difícil. É, no Turismo, eles exigem muito, não é; você tem que falar, ah, Inglês, Espanhol e mais alguma coisa, para poder trabalhar. E isso é bem complicado, assim, não é? Ainda mais que... o meu inglês não era tão bom, assim; as minhas colegas de sala tinham um inglês melhor, não é? Tinha muita gente que tinha feito intercâmbio; o Ensino Médio, no Estados Unidos, coisa do gênero; e eu não tinha... esses privilégios, E, então, assim, eu acabei terminando, porque eu pensei: “Ah, eu preciso terminar; pelo menos, eu consigo fazer depois um concurso”. [...] eu tinha uma referência errada do Curso de Turismo, porque tinha uma tia que trabalhava numa agência de luxo; então, assim, ela realmente era sucedida no Turismo... bem sucedida; só que é difícil, não é? (Entrevistada E21)

A decisão por ingressar em Ciências Contábeis foi, para E21, pautada no objetivo de se inserir melhor no mercado de trabalho. A entrevistada conta, ainda, que durante uma conversa com amigos, ouviu a sugestão sobre o curso de Contabilidade, o que a fez ingressar na FEA em 2016:

A Contabilidade veio, porque um dia eu estava conversando com uma namorada de um amigo, que trabalha no escritório de advocacia, e ela estava falando que muitas pessoas, ali, no escritório dela, acabam tentando fazer essa prova de portador de diploma, aqui, na USP, para passar, é, na FEA, não é, de passar na Contabilidade... Porque nunca conheci alguém que tivesse passado, ela falou: “Ah, mas, se você quiser fazer algum curso, não é?” Porque eu falei: “Ah, eu pensei em fazer Direito”; e ela é formada em Direito, ela falou: “Olha, se eu fosse fazer um segundo curso, eu faria Contabilidade”. [...] Aí eu vi que Contabilidade dava para fazer muita coisa. Concurso, é muito bom, porque tem muita matéria específica, não é? Principalmente, para área fiscal, essas coisas, assim... têm bastante. E eu estava fazendo, junto com a minha irmã, é, *patchwork*, não é? A gente estava fazendo... por hobby. Então, a gente pensou nisso também, ou montar algum negócio relacionado a isso. Ela queria fazer tecido, vender umas coisas, assim. Então, eu pensei: “Ah, vai ajudar de uma certa forma, e também por causa... dessa oportunidade no mercado de trabalho, que é muito melhor”. (Entrevistada E21)

Na Figura 33 estão apresentadas as classificações para a discente E21, considerando o modelo teórico da pesquisa, apresentado no subtópico 2.4, e as metodologias utilizadas pelo estudo para a análise do fenômeno sob investigação. Em todos os gráficos a entrevistada aparece no quadrante do grupo dos discentes que estão indo bem, indicando que E21 apresenta um nível adequado de

satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil ao final do curso e que não experienciou alta carga de *stress* e adversidade ao longo da graduação.

Pela análise da Tabela 18, é possível notar que, quando respondeu ao instrumento da pesquisa, aplicado na primeira etapa do estudo, E21 considerou que as principais dificuldades vivenciadas ao longo do curso estavam relacionados com a segunda assertiva “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso” assim como com a primeira “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”, para as quais atribuiu notas 6 e 5, respectivamente.

Ao longo da entrevista, pode-se notar que a falta de identificação da entrevistada com os professores se deu, sobretudo, pelo perfil teórico e pouco prático dos docentes, o que a discente destaca que também encontrou na sua primeira graduação na ECA. Já em relação às sentenças da segunda parte do instrumento, utilizadas para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil ao final do curso, E21 atribuiu notas que variaram de cinco a dez, sendo a menor delas atribuída para a quarta assertiva “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”.

Figura 33: Classificações da entrevistada E21

4.2.1.22 Histórico e classificação do entrevistado E22

O entrevistado E22 declarou ter 22 anos, estar solteiro e ser branco. Nascido no Rio Grande do Sul, o discente contou que mudou para Vinhedo, interior de São Paulo, ainda pequeno. Filho de pais que ingressaram no ensino superior (o pai de E22 se formou em Engenharia e sua mãe em Publicidade), o entrevistado e o seu irmão mais velho sempre tiveram boas oportunidades educacionais. E22 disse ter estudado todo ensino fundamental e básico em um mesmo colégio da rede privada. Ainda de acordo com o participante, quando ele ainda estava no Fundamental I, a sua escola passou a ser americana, ofertando um ensino bilíngue (português e inglês).

Por estudar em um colégio americano, E22 conta que toda a orientação vocacional que recebeu na escola estava relacionada com a realização de uma carreira internacional. Contudo, o discente considerou que não tinha nota suficiente para ingressar em uma IES de prestígio nos EUA. O entrevistado também apresentou uma motivação profissional voltado para o *status* social. Nesse sentido, o seu objetivo ao final do terceiro ano foi ingressar no curso de Economia de uma boa instituição brasileira, conforme pondera:

Ah, eu sempre quis a USP; porque, assim... para mim, eu quero na melhor, porque, sei lá... ou na USP, ou em alguma Federal muito boa. [...] Eu sempre quis ser muito rico, poderoso, influente. E aí eu comecei a ver que muitos economistas eram isso; tipo assim, trabalhar no mercado financeiro, ser grande acionista de empresa, etc.; e eu comecei a olhar, vi a estrutura curricular, falei: “Ah, legal”. Eu já até tinha meio na minha cabeça que eu não ia para fora, que eu não tinha nota, e eu não queria ir para uma universidade média lá fora, aí eu falei: “Ah, eu acho que é Economia”; assim, não foi uma... não era apaixonado, nunca tinha estudado Economia, de verdade, antes. (Entrevistado E22)

De acordo com o questionário respondido pelo participante na primeira parte do estudo, Contabilidade foi a sua quarta opção no vestibular da FUVEST. Durante a entrevista E22 contou que escolheu Ciências Econômicas Diurno, Ciências Econômicas Noturno, Administração Diurno e Ciências Contábeis Diurno. Ao ser aprovado em sua última opção, E22 conta que aceitou ingressar no curso, pois sabia da possibilidade de se transferir para Economia. Não obstante, após ingressar no curso e ter contato com discentes dos demais cursos, E22 desconsiderou a possibilidade de mudança de curso, em função, na percepção do discente, da falta de aplicabilidade do conhecimento das outras áreas. Nas palavras do entrevistado:

...entrei com a cabeça: Não, faço 01 ano, depois eu mudo para Economia. [...] Ver o pessoal de Economia aprendendo algumas coisas, nada a ver... aplicabilidade, zero. Ver pessoal de ADM aprendendo conceitos super genéricos... [...] e aí quando

eu descobri o quê que é Contabilidade, de verdade, eu gostei muito, fiquei assim, tipo: “C*****o, que interessante”. Sabe? (Entrevistado E22)

A Figura 34 contém a classificação para o participante E22, de acordo com o modelo teórico desenvolvido pela pesquisa (vide subtópico 2.4) e considerando todas as metodologias de análise apresentadas. Como é possível notar, nas classificações, inclusive na autodeclaração, o discente aparece no quadrante do grupo definido como resiliente, indicando que E22 passou por pouco *stress* e adversidade ao longo do curso e que está satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil ao final da graduação. No questionário da pesquisa, aplicado na primeira etapa do estudo, E22 atribuiu nota seis para a segunda assertiva “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso”, conforme é possível notar na Tabela 18. Para todas as demais sentenças da primeira parte do questionário, E22 atribuiu notas iguais ou menores do que três. No decorrer da entrevista, E22 considera como um dos principais problemas de identificação com os professores, o fato de o corpo docente do curso de Ciências Contábeis ser muito acadêmico.

Figura 34: Classificações do entrevistado E22

Já para as assertivas da segunda parte do instrumento, utilizadas para mensurar a satisfação e o comprometimento dos participantes com a carreira na área contábil, E22 atribuiu nota máxima para quase todas, exceto para a segunda “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil” para a qual atribuiu nota nove.

4.2.1.23 Histórico e classificação da entrevistada E23

A entrevistada E23, nasceu e cresceu em São Paulo, no bairro Butantã, próximo à USP. E23 tinha vinte anos ao participar do estudo, disse ser solteira e se autodeclarou parda quando respondeu o questionário da pesquisa. Filha mais velha de pais que concluíram o ensino médio por meio do Supletivo (a discente disse ter irmãos gêmeos onze anos mais novos que ela), E23 representa a primeira geração da sua família a ingressar no ensino superior. De acordo com a entrevistada, seus pais sempre se esforçaram para que a discente pudesse receber uma educação de qualidade, conforme conta:

Os meus pais, assim, fizeram tudo, construíram tudo, na base de muito esforço, assim, com muita dedicação, mas muito, muito esforço. E eles tinham a plena consciência de que parte de tudo isso, era pelo fato deles não terem tido estudos mais avançados, [...] Então, eles sempre me ensinaram, vamos dizer assim, que para mudar a minha realidade, de estudar na escola da periferia, e tudo mais, a alternativa mais honesta, [...] que eu tinha, era através dos estudos. (Entrevistada E23)

E23 conta que estudou todo o ensino fundamental em escolas públicas da região do Butantã. Quando chegou ao ensino médio, a discente ingressou em uma ETEC, realizando o curso Técnico em Contabilidade em conjunto com o ensino médio. De acordo com a discente, ela escolheu a área contábil porque sempre teve vocação para a área de negócios. Nas palavras da participante:

Eu sempre tive uma certa inclinação para o mundo dos negócios. Eu sempre gostei da área, e por conta disso, eu tentei procurar alguns cursos que estivessem relacionados; mas eu sabia que eu não queria fazer Administração, [...] eu achava genérico demais, não sei, não era uma coisa que eu achava interessante. E eu sempre, assim, gostava mais da área de Finanças, e tudo mais. Queria fazer Finanças; mas, a ETEC que tinha o curso específico ficava muito longe da minha casa; e a ETEC que eu estudava mesmo, tinha Contabilidade... e era o que eu achava mais similar, assim, mais parecido; pelo menos, imaginava que fosse, não é? Eu não sabia o que era, até então. (Entrevistada E23)

Ao chegar ao final do ensino médio, finalizando o curso Técnico, E23 conta que quase tentou Geografia no processo seletivo da FUVEST. De acordo com as reflexões da própria entrevistada, a vontade de ingressar no curso apresentava uma questão mais idealista do que vocacional. Assim,

quando da realização da inscrição, E23 escolheu Ciências Contábeis como a sua primeira opção.

Em suas palavras:

...quando eu pensava em fazer Geografia, era um negócio muito mais ativista, assim, porque eu queria fazer uma diferença na forma como as coisas funcionavam, e tal; porque eu achava que estava tudo muito errado; e, pelo menos, em termos de conscientização [...] Fui para Contábeis, de todo modo, que é um mundo completamente diferente, que é como se fosse o outro lado da moeda, daquilo que eu realmente estava me questionando naquele momento; eu falei: “Poxa, mas é aquela coisa, a gente pode fazer diferença em qualquer lugar”. Não é porque eu não estou fazendo Geografia, que eu não posso fazer a diferença no mundo contábil, [...] que eu estou dentro do mundo das grandes empresas, que eu não posso tornar o mundo um pouco mais justo. (Entrevistada E23)

Na Figura 35 estão apresentadas as classificações obtidas para a entrevistada E23, de acordo com o modelo teórico da pesquisa apresentado no subtópico 2.4. Em todos os gráficos, o eixo X é representado pela carga de *stress* e adversidade experienciadas pela discente ao longo do curso e o eixo Y a satisfação e o comprometimento que a discente apresenta em relação à atuação na área contábil ao final do curso.

Figura 35: Classificações da entrevistada E23

Nas duas metodologias de análise que consideram as respostas da discente ao questionário da pesquisa aplicado na primeira etapa do estudo (metodologia bruta e padronizada), E23 foi

classificada no quadrante dos discentes que estão indo bem, ou seja, que não passaram por uma alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso e que estão finalizando a graduação com satisfação e comprometimento com a área, conforme era esperado. A autoclassificação realizada pela participante durante a primeira atividade da entrevista semiestruturada, contudo, indica que E23 está na divisa dos grupos indo bem e resiliente. Considerando os limites de análise estabelecidos pelas pesquisas, conforme ponderado no capítulo de Metodologia, a autoclassificação de E23 a define como resiliente, indicando que a entrevistada passou por uma significativa carga de *stress* e adversidade ao longo do curso, mas que mesmo assim está satisfeita e comprometida com a carreira na área contábil ao final da graduação.

Ao longo da entrevista foi possível notar que as principais dificuldades enfrentadas pela discente dizem respeito à interação com os demais estudantes, principalmente do turno diurno, que, na percepção da entrevistada, apresentavam uma condição econômico-financeira bem diferente da sua. A discente, que ingressou no turno noturno, mas solicitou a mudança para o diurno ainda no início da graduação, ponderou que a realidade dos dois ambientes é bastante distinta em relação à composição da sala de aula. De acordo com E23, o turno noturno é marcado por discentes já inseridos no mercado de trabalho e que, por diferentes razões, necessitam trabalhar. Já o curso diurno, ainda na visão da participante, é marcado por discentes recém-saídos do ensino médio, que apresentam uma condição econômico-financeira melhor. A mudança de turno da entrevistada também se relaciona com uma dificuldade enfrentada pela discente relacionada com o trajeto faculdade-casa. E23, que morava em um bairro periférico de São Paulo, declarou ser perigoso voltar da faculdade todos os dias à noite. A pedido da sua mãe e considerando o fato de que não estava trabalhando no período, a participante mudou de turno.

As respostas atribuídas pela entrevistada ao questionário da pesquisa corroboram as evidências da entrevista. Apesar de não serem altas, as maiores notas atribuídas pela participante na primeira parte do instrumento, utilizada para mensurar a carga de *stress* e adversidade dos discentes, foram iguais a cinco, tanto para a sexta “Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso” quanto para a sétima “Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade” assertivas. Já para a segunda parte do questionário, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento dos participantes em relação à carreira na

área contábil, E23 atribuiu notas que variaram de oito a dez, conforme pode ser observado na Tabela 18.

4.2.1.24 Histórico e classificação da entrevistada E24

A participante E24 tinha 29 anos quando participou da pesquisa, estava solteira e se autodeclarou branca quando respondeu o questionário aplicado na primeira parte do estudo. A discente contou que nasceu em São Paulo, capital, mas se mudou aos nove anos de idade para Indaiatuba, interior do estado de São Paulo. Filha de pais que completaram o ensino médio, E24 disse ter estudado todo o ensino médio e fundamental na rede privada de ensino. A participante ainda destacou que possui uma irmã mais velha, do primeiro casamento do seu pai, mas que por parte de mãe é a filha única. E24 destaca que seus pais sempre estiveram presentes e se esforçaram para dar as melhores oportunidades para a discente. Em suas palavras:

Os meus pais foram super presentes. Eles foram fundamentais; então, eu acho que eles tiveram sempre uma preocupação, assim, de dar mais do que aquilo que eles tiveram; então, sempre foram super presentes... de acompanhar mesmo boletim, de ficar monitorando. É que eu não fui uma aluna que deu trabalho, assim, também, não é? Eu gostava... eu sempre gostei de estudar; então, não tive esse trabalho. Mas, assim, eu acho que só de nunca, em nenhum momento, assim, da minha trajetória, tanto do meu ciclo básico, quanto das minhas primeiras graduações, eu não precisei trabalhar; então, teve sempre esse suporte, assim. (Entrevistada E24)

De acordo com a discente, ao final do terceiro ano, ela realizou orientação vocacional tanto pelo colégio, quando particular, apoiada pelos pais. Apesar de apresentar alguns direcionamentos, a participante conta que não tinha muita maturidade, na época, para realizar uma escolha de carreira, conforme conta:

Mas eu não tinha muita... eu acho que muita maturidade para definir o que eu queria fazer, não é; e aí eu comecei a fazer esses testes vocacionais, fiz na escola; depois, a gente fez um por conta, não é, com uma psicóloga particular. [...] O que aconteceu? Eu peguei o resultado de um teste vocacional, com outro; porque, o teste, ele te dá uma gama bem grande de opções, dentro de uma determinada linha, não é? Eu falei: “Ah, o quê que tem em comum desses dois, aqui”? [...] Bom, eu gostava de fazer redação, eu falei: “Ah, eu acho que faz sentido”. (Entrevistada E24)

Antes de ingressar no curso de Contabilidade, E24 finalizou o curso de Jornalismo, na Unesp e Artes Cênicas em uma faculdade particular de Bauru. A discente conta que iniciou o curso de Artes Cênicas quando já não estava se identificando com o curso de Jornalismo. Apesar de conseguir enxergar pontos positivos nas duas primeiras formações, E24 destaca que não via boas perspectivas

profissionais, o que a fez buscar uma nova graduação na área de negócios. Apesar de ter ingressado em Ciências Contábeis, a primeira opção da participante foi Economia e, em segundo lugar, Contabilidade. Mesmo não sendo a sua principal escolha, E24 destaca que aceitou iniciar o curso porque sabia da possibilidade de mudar para Economia transcorrido o primeiro ano da graduação. Em suas palavras:

Na época, eu tinha colocado na minha cabeça que eu ia fazer Economia, que era o que eu tinha visto de mais próximo nos cursos que eu tinha tido. Prestei, e não passei, acabei passando em Contabilidade, que era... eu acho que era a segunda opção. E aí eu falei: “Ah, tudo bem, eu vou fazer, se eu não gostar; assim... depois, no fim do ano, eu transfiro para Economia”. (Entrevistada E24)

Na Figura 36 estão apresentadas as classificações para a discente E24, considerando o modelo teórico apresentado pela pesquisa no subtópico 2.4. Em todos os gráficos, a carga de *stress* e adversidade está refletida pelo eixo X, enquanto o nível de satisfação e comprometimento encontra-se no eixo Y. Como é possível notar, em todas as metodologias de análise (bruta, padronizada e autoclassificação), E24 foi classificada no quadrante do grupo indo bem, indicando que a discente não passou por uma alta carga de *stress* e adversidade e que estava satisfeita e comprometida com a carreira contábil ao final da graduação.

Figura 36: Classificações da entrevistada E24

Quando respondeu o questionário da pesquisa, E24 atribuiu nota diferente de zero apenas para uma das sete assertivas que tratam sobre as possíveis fontes de *stress* e adversidade que os discentes poderiam vivenciar ao longo do curso. Como é possível notar pela análise da Tabela 18, apenas para a quinta assertiva “Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso” E24 atribuiu nota seis. Ao longo da entrevista, E24 deixou clara a preocupação com sua inserção no mercado de trabalho e o retorno financeiro que almejava ter em função de estar em uma idade mais avançada ao ingressar no curso de Contabilidade. Apesar de não aparecer em suas respostas para o questionário aplicado na primeira etapa do estudo, E24 destacou, ao longo das entrevistas, as dificuldades relacionadas à conciliação entre estudo e trabalho. A discente chega a condição de dupla jornada com as graduações anteriores, em que se dedicava exclusivamente aos estudos. Durante o curso de Contabilidade, contudo, E24 demonstrou preocupação em relação ao seu rápido desenvolvimento profissional. Em suas palavras:

É. Eu tive um período muito curto como estagiária, assim; mas eu sempre fui CLT, assim; a exceção de alguns poucos meses, como estagiária, aí eu recebi uma outra proposta de uma outra empresa, e eu já voltei a ser CLT, de novo... o meu primeiro salário nem foi... era um salário que é equivalente a muitas bolsas de estágio, assim. Eu até preferiria ter feito um estágio, dado que eu recebia um salário bem semelhante a uma bolsa, mas a gente não pode aqui, a gente só pode a partir do 3º Ano... eu cabei indo para o CLT, porque eu precisava... eu precisava trabalhar, não é?! Eu precisava, ainda que eu não precisasse pagar as minhas contas, eu não precisasse pagar um aluguel; mas, poxa, 26, 27 anos... ah, pedir dinheiro para a mãe é muito triste, não é? Tanto, isso; quanto eu também... você sendo um... um aluno mais velho, eu acho que você tem que acelerar, de alguma forma, a sua carreira, porque aí você vai competir, no programa de estágio, com um monte de gente de 18, 19, 20 anos, o quê que você tem para oferecer? [...]eu sempre tive essa consciência de que eu tinha que acelerar a minha carreira, o máximo possível. (Entrevistada E24)

Já para a segunda parte do instrumento, que buscava mensurar o nível de satisfação e comprometimento do participante com a carreira na área contábil, E24 atribuiu nota máxima para todas as sentenças, indicando uma forte motivação para se desenvolver como contabilista.

4.2.1.25 Histórico e classificação da entrevistada E25

A entrevistada E25 tinha 23 anos quando participou da pesquisa, era solteira e se autodeclarou branca quando respondeu o questionário aplicado na primeira parte do estudo. Filha única (por parte de mãe) de pais com ensino superior completo, E23 destacou ter tido um bom investimento dos seus pais em sua formação acadêmica. O pai da participante se formou em Matemática e sua

mãe em Educação Física. Quando E25 concedeu a entrevista sua mãe havia iniciado uma segunda graduação, também em matemática.

De acordo com a entrevistada, ela cursou apenas dois anos do ensino fundamental em escola pública. Todo o restante do ciclo educacional da discente foi realizada em escola particular. E25 destacou que nunca teve problema para conseguir acompanhar as disciplinas no colégio. Durante a entrevista, a discente frisou que durante o ensino fundamental e médio também realizou balé, o que segundo ela foi muito importante para o seu desenvolvimento acadêmico, pois permitia o desenvolvimento da disciplina e das estratégias de memorização. Em suas palavras:

...eu sempre tive muita facilidade na escola, eu fazia balé clássico, desde pequena, fiz até os 16 anos, assim... pesado, de ficar horas ensaiando, e tal. Aí, depois... quando eu entrei na faculdade, eu parei um pouco, fui diminuindo, e agora não faço mais. É, o balé é uma coisa, também, que eu acho que, é importante destacar, porque é uma atividade que estimula a disciplina, não é? É como o esporte, qualquer esporte que você tenha. É, memória, também; eu acho que facilita um pouco. Então, eu sempre tive facilidade [...] eu estudava para a prova um dia antes, e ficava tudo bem. (Entrevistada E25)

Quando chegou ao final do ensino médio E25 conta que queria continuar estudando balé, mas sua mãe exigiu que ela fizesse uma graduação. Por gostar da área de Exatas, a participante acabou optando por Engenharia Civil. Após não passar no vestibular de IES públicas de São Paulo, E25 conta que realizou um ano de cursinho e, ao final do período, conseguiu ser aprovada para Engenharia Civil com bolsa de 100% em uma IES privada da capital paulista.

A discente disse que quando ainda estava no segundo ano do curso realizou alguns cursos na bolsa de valores e se identificou com a área. E25 realizou, então, um novo processo seletivo para a carreira FEA/USP, escolhendo como primeira opção o curso de Economia e Contabilidade em segundo lugar. Apesar de não ter ingressado na sua primeira opção, a discente manifestou ter se identificado com o curso de Contabilidade, o que fica nítido no trecho abaixo:

É, eu coloquei, a primeira opção, Economia; porque como eu tinha falado, que eu queria mexer com... a Bolsa de Valores, e o mercado financeiro; então, eu achei que era Economia, mas quando eu cheguei no curso de Contabilidade, eu vi que era isso que eu queria. Aí, eu nunca tinha pensado em Contabilidade, foi mais para colocar a segunda opção; e acabei me encontrando, assim, mais do que qualquer outra coisa. Gosto muito do curso, assim. Eu falo assim: “Meu Deus, ainda bem que eu caí aqui. Ainda bem que eu não passei em Economia”. (Entrevistada E25)

A discente ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP no período noturno e se manteve no curso de Engenharia na IES privada, ministrado no período diurno. E25 já havia se graduado em

Engenharia, quando concedeu a entrevista, um ano antes da previsão para a conclusão do curso de Contabilidade. Na Figura 37 estão apresentadas as classificações obtidas para a participante E25 considerando todas as metodologias (bruta, padronizada e autoclassificação) utilizadas pelo estudo de acordo com a estrutura do modelo teórico apresentado no subtópico 2.4. Como é possível verificar, em todos os gráficos, a entrevistada aparece no grupo classificado como indo bem.

Figura 37: Classificações da entrevistada E25

Como é possível verificar na Tabela 18, na primeira parte do questionário da pesquisa, utilizada para mensurar a carga de *stress* e adversidade dos discentes, E25 atribuiu nota um para a primeira assertiva “Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico”, bem como para a segunda “Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso”. Para todas as demais, a participante atribuiu nota zero. Apesar de ter atribuído notas baixas para as assertivas da primeira parte do instrumento, durante a entrevista, E25 evidenciou uma rotina de estudo (considerando as duas faculdades) e trabalho bastante atribulada. A entrevistada, que declarou ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo mais de quatro semestres do curso de Contabilidade, explicou que a sua rotina, quando ingressou na FEA/USP se iniciava às 07:30 AM, com a graduação em Engenharia, e

terminava às 23:00h, com o fim das aulas em Contabilidade. Entre um curso e outro, a discente realizava estágio de 30 horas semanais. Já em relação à segunda parte do instrumento, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento dos participantes com a carreira na área contábil ao final do curso, E25 atribuiu notas máximas para todas as assertivas, indicando alta motivação para se desenvolver como contabilista.

4.2.2 Síntese do histórico dos entrevistados e suas classificações

Nos subitens 4.2.3 e 4.2.4 são discutidos os mecanismos de riscos e estratégias utilizadas pelos discentes para tentar superar as dificuldades enfrentadas ao longo do curso. Antes de aprofundar no tema, contudo, é necessário analisar de forma conjunta o histórico e as classificações atribuídas a cada um dos participantes quando do preenchimento do questionário e da realização das entrevistas. Para isso, será utilizado o modelo teórico apresentado no subitem 2.4, desenvolvido para esta pesquisa, visando uma compreensão mais profunda do fenômeno analisado.

Para vários entrevistados da pesquisa, o curso de Ciências Contábeis não foi a primeira opção no vestibular da FUVEST. Nove discentes (E2, E3, E11, E14, E15, E16, E18, E21 e E23) disseram que, no processo seletivo utilizado para ingressar na USP, escolheram Ciências Contábeis como primeira opção na carreira FEA. Para oito entrevistados (E4, E5, E8, E17, E19, E20, E24 e E25) o curso de Contabilidade foi a segunda opção. Para sete participantes (E1, E6, E7, E9, E10, E12 e E13), Ciências Contábeis foi terceira opção e, para um discente (E22), foi a quarta. Vale destacar, ainda, que dentre os nove discentes que escolheram como primeira opção o curso de Ciências Contábeis, dois (E18 e E23) haviam realizado o curso Técnico em Contabilidade durante o ensino médio e, portanto, já tinham um conhecimento prévio sobre a área de atuação. Além disso, três (E2, E11 e E15) desses nove discentes iniciaram o curso de Ciências Contábeis em uma IES particular, mudando para a FEA/USP com o intuito de buscar maiores desafios (E15) ou por razões financeiras (E2 e E11). Seis (E2, E3, E11, E14, E15 e E21) desses nove discentes também já eram graduados em outro curso e escolheram contabilidade como uma forma de mudança de área ou de complemento à primeira graduação. Apenas o discente E16, portanto, representa um caso de um estudante de ensino médio, que não tinha um contato prévio com a área de Contabilidade, que de fato escolheu o curso como primeira opção no processo seletivo da FUVEST. Vale ressaltar, contudo, que o entrevistado E16, apesar de ter escolhido Ciências Contábeis na FEA/USP, quando finalizou o ensino médio, prestou o vestibular da FGV para Administração e Economia e para

Engenharia de Produção da UFSCAR. Dessa forma, é notável que o discente não apresentava, ao final do ensino médio, uma vocação propriamente dita para a área contábil.

Ao longo das entrevistas, foi possível notar que no vestibular da FUVEST, grande parte dos entrevistados que não escolheram Contabilidade como primeira opção tinham em mente ingressar no curso de Economia da FEA/USP. Essa baixa motivação inicial para a carreira contábil pode ser um fator que aumenta a probabilidade de o discente evadir do curso nos anos iniciais da graduação, seja para outra IES ou para outro programa. Conforme ponderam Spady (1970) e Tinto (1975) em seus modelos de evasão do ensino superior, o compromisso com os objetivos de se graduar e o processo de identificação com o meio acadêmico (corpo docente, IES e discentes) são fatores essenciais para que o estudante consiga se sentir integrado e, assim, superar os desafios que aparecem ao longo da graduação. Nesse contexto, quando um discente ingressa em uma carreira para a qual não está verdadeiramente motivado a cursar, o compromisso com o objetivo de se graduar e o seu processo de identificação com o meio acadêmico pode ficar comprometido.

A própria estrutura da FEA/USP, portanto, permite que o processo de evasão aconteça (considerando a saída do discente de um curso como um caso de evasão). Além de permitir que discentes que não estejam totalmente motivados a realizar a graduação ingressem em algum curso da FEA/USP, a IES permite que, ao final do primeiro ano do curso, os discentes tentem migrar para a área que realmente escolheram no processo seletivo. Assim, um estudante que tentou Economia, mas foi selecionado para Contabilidade, ao final do primeiro ano, pode solicitar transferência para o curso que almejou durante o processo seletivo, o que representaria um caso de evasão, considerando o abandono discente do curso de Ciências Contábeis (que passaria a ter uma vaga ociosa). Apesar de existirem outros mecanismos de preenchimento de vagas ociosas criadas por esse processo, a saída de discentes representa para o respectivo departamento uma perda de potencialidades. Essa sistemática de realocação apareceu no discurso de vários entrevistados que foram aprovados em Contabilidade, mas que pretendiam ingressar em outro curso. Como a pesquisa foca exclusivamente nos discentes que chegaram ao final da graduação em Ciências Contábeis, tem-se um viés de seleção que não permite a análise dos casos de transferência. Porém, como será apresentado no tópico 4.2.3, fica clara a intenção (e conhecimento) prévio de alguns entrevistados de se transferirem para o curso que de fato escolheram no vestibular da FUVEST.

Outra questão importante de ser analisada diz respeito ao ingresso de discentes classificados como não-tradicionais no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. A literatura classifica como discentes não-tradicionais aqueles que ingressam no ensino superior já inseridos no mercado de trabalho (*full time job*), com dependentes, com *delay* entre a finalização do ensino médio e o início do ensino superior, com idade mais avançada, entre outras possibilidades (Chung, Turnbull, & Chur-Hansen, 2017; Cotton, Nash, & Kneale, 2017; Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2018). De acordo com o questionário respondido pelos entrevistados na primeira etapa da pesquisa, onze discentes (E1, E6, E8, E9, E10, E13, E16, E18, E20, E22 e E23) declararam que a graduação em Contabilidade era o primeiro curso superior que eles iniciaram. Três entrevistados declaram, ainda, ter iniciado outra graduação, mas não chegaram a terminar (E5, E17 e E19). Por fim, onze participantes (E2, E3, E4, E7, E11, E14, E15, E12, E21, E24 e E25) afirmaram já ter finalizado uma graduação quando iniciaram no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP.

Além disso, praticamente todos os entrevistados manifestaram algum nível de inserção no mercado de trabalho. Para os discentes já graduados em alguma área, a inserção profissional foi maior, apresentando ocupações de período integral (*full time job*). Não obstante, mesmo para os discentes que a graduação em Ciências Contábeis representa o primeiro curso superior a ser finalizado, a inserção profissional se mostrou alta. Foi o caso, por exemplo, da discente E9, que já ingressou no curso da FEA/USP concursada em uma instituição financeira, da entrevistada E17, que também iniciou o curso de Ciências Contábeis concursada e da discente E5, que passou praticamente todo o curso de graduação em Ciências Contábeis assumindo grandes responsabilidades na empresa da família. Essas evidências estão em linha com as respostas do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, que identificou que apenas dois discentes entrevistados na segunda etapa (E3 e E13) não tiveram qualquer atividade remunerada ao longo do curso.

Conforme apresentado anteriormente, os discentes não-tradicionais podem apresentar maiores dificuldades durante o curso de graduação (Cotton, Nash, & Kneale, 2017), na medida em que precisam realizar múltiplas tarefas, conciliando, em muitos casos, a vida acadêmica, profissional e familiar. Nesse contexto, ter muitos discentes no curso com compromissos externos que reduzem o tempo de dedicação aos estudos pode demandar da IES programas específicos que visem o desenvolvimento da resiliência acadêmica e, portanto, promovem a retenção. De acordo com a revisão da literatura realizada por Brewer et al. (2019), por exemplo, programas de intervenção que

buscam desenvolver a resiliência dos discentes têm sido cada vez mais comuns em instituições de ensino superior fora do Brasil.

O Quadro 8 apresenta a comparação das classificações para cada um dos entrevistados, considerando a metodologia bruta, padronizada e a autodeclaração. As duas primeiras metodologias utilizam as respostas obtidas pelo questionário da pesquisa, o qual foi aplicado na primeira parte do estudo, e a autodeclaração foi obtida pela primeira atividade realizada pelos discentes ao longo das entrevistas semiestruturadas (vide explicações apresentadas nos subtópicos 3.2.2.1, 3.2.2.2 e 3.2.3).

Quadro 8: Comparação das classificações por entrevistado

Nº	Participante	Metodologia Bruta	Metodologia Padronizada	Autodeclaração
1	E1	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce	Indo bem
2	E2	Indo bem	Resiliente	Resiliente
3	E3	Indo bem	Indo bem	Indo bem
4	E4	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce	Indo bem
5	E5	<i>Burnout</i> precoce	<i>Burnout</i> precoce	Problema vocacional
6	E6	Indo bem	Indo bem	Resiliente
7	E7	Indo bem	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce
8	E8	Resiliente	Resiliente	Resiliente
9	E9	Resiliente	<i>Burnout</i> precoce	Resiliente
10	E10	Indo bem	Problema vocacional	Indo bem
11	E11	Resiliente	Resiliente	Resiliente
12	E12	Indo bem	Indo bem	Resiliente
13	E13	Indo bem	Indo bem	Resiliente
14	E14	Indo bem	Indo bem	Indo bem
15	E15	Indo bem	Indo bem	Resiliente
16	E16	Indo bem	<i>Burnout</i> precoce	Resiliente
17	E17	Resiliente	Resiliente	Resiliente
18	E18	Resiliente	Resiliente	Resiliente
19	E19	Indo bem	Resiliente	Resiliente
20	E20	Indo bem	Indo bem	Resiliente
21	E21	Indo bem	Indo bem	Indo bem
22	E22	Indo bem	Indo bem	Indo bem
23	E23	Indo bem	Indo bem	Resiliente
24	E24	Indo bem	Indo bem	Indo bem
25	E25	Indo bem	Indo bem	Indo bem

Como é possível notar, portanto, a autodeclaração retornou mais discentes classificados como resilientes, quando comparada com as metodologias bruta e padronizada. Ao todo, 14 entrevistados, quando requisitados a se localizarem no gráfico, em que o eixo X representa a carga de *stress* e adversidade experienciada durante toda a graduação e o eixo Y a satisfação e comprometimento atual com a carreira contábil, mostraram ter passado por uma carga elevada de *stress* e adversidade, mas ainda assim, estavam satisfeitos e comprometidos com a atuação como contabilistas, o que, para o contexto da pesquisa representa o fenômeno da resiliência (vide definição apresentada no modelo teórico da pesquisa no subitem 2.4).

Esses resultados múltiplos eram esperados quando do desenho metodológico da pesquisa, refletindo a complexidade do fenômeno da resiliência (Garcia & Boruchovitch, 2014; Yunes & Szymanski, 2001; Yunes, 2003) que, nesse contexto, deve ser analisada por diversas lentes (Brewer et al., 2019). Além disso, essa múltipla coleta de dados está em linha com a estratégia metodológica da fenomenologia, que demanda uma análise profunda do tema sob investigação, permitindo a triangulação para um correto entendimento do fenômeno (Arksey & Knight, 1999; Grace & Ajjwi, 2010; Smith, 2006; Smith, Flower, & Larkin, 2009)

4.2.3 Análise dos mecanismos de risco

Ao longo das entrevistas, foram identificados mecanismos de risco vivenciados pelos discentes, os quais são caracterizados pela presença de *stress* negativo (*distress*) e/ou adversidade, apresentados a seguir separados em três grupos, seguindo o modelo teórico desenvolvido pela pesquisa e apresentado no subtópico 2.4. O primeiro deles diz respeito aos mecanismos de risco associados diretamente ao discente (fatores pessoais como motivação para o curso de Contabilidade, dificuldade de sociabilização e aparecimento de doenças, por exemplo). O segundo grupo, por sua vez, refere-se aos fatores de *stress* e adversidade atrelados à própria IES (tais como relacionamento com o corpo docente e metodologias das disciplinas). Por fim, são apresentados outros fatores ambientais identificados pelos discentes como fonte de *stress* e adversidade, mas que não estão relacionados diretamente à vida acadêmica (tais como trabalho e problemas familiares).

4.2.3.1 Primeiro grupo: mecanismos de riscos pessoais

O primeiro mecanismo de risco relativo aos discentes diz respeito à baixa motivação inicial para cursar Ciências Contábeis. Para quase todos os participantes da pesquisa que ingressaram no ensino

superior logo após a conclusão do ensino médio, a primeira escolha na FUVEST (processo seletivo da instituição) não foi pelo curso de Contabilidade. As regras da instituição possibilitam que, após o primeiro ano do curso, os discentes de Contabilidade peçam transferência para algum outro curso da carreira FEA/USP (Administração, Ciências Atuariais e Ciências Econômicas). Essa mudança leva em consideração o desempenho acadêmico obtido pelo discente até então na graduação. Assim, mesmo não apresentando uma grande motivação para a carreira na área contábil, os entrevistados disseram iniciar o curso já com a pretensão de solicitar a transferência.

A discente E1, que ingressou na FEA/USP após cursar o ensino médio e um ano de cursinho preparatório, destaca que apesar de ter sido aprovada em sua terceira opção (Contabilidade) sabia da possibilidade de se transferir para a sua primeira ou segunda opções após o primeiro ano do curso. Nas palavras da discente:

Eu queria estudar de manhã; então, eu coloquei Economia, diurno; ADM, diurno; Contábeis, diurno; e eu acho que a minha última opção, aí sim eu coloquei noturno... aí quando eu... quando eu passei na FUVEST, foi Contabilidade; e aí, também, eu não sabia o que era. Era aquela coisa que todo mundo fala, que a FUVEST que escolhe o seu curso, não é? Não é você que escolhe... eu falei: Ah, eu vou fazer, aí eu faço... O meu plano era: “Faço um ano de Contabilidade; no final do ano, eu mudo”. (Entrevistada E1)

De forma similar, o discente E6, que também ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP após finalizar o ensino médio, escolheu o curso de Economia como primeira opção no vestibular da FUVEST, foi aprovado para Ciências Contábeis e pensava em se transferir para a sua primeira opção após o primeiro ano. De acordo com o entrevistado:

Aí chegou no 3º ano do Ensino Médio, eu estava muito cansado de Física, não aguentava mais; tipo, achava muito chato; e aí eu conversava com os professores - eu estava pensando em fazer Engenharia Química -, aí eles falaram: “Olha, Química, se você for fazer Engenharia Química, você só vai ter Física”. Aí eu falei: “não vou fazer mais Engenharia”. Aí eu falei: “Então, eu vou tentar Economia”. E aí pesquisei um pouco de Administração, Contabilidade; mas, Administração não me influenciou tanto, assim, sabe?! Não me chamou tanto a atenção. Eu vi Contabilidade, um pouquinho, só que não, eu vou prestar Economia. Aí prestei Economia, na UNICAMP, prestei aqui. E aqui, eu passei em Contabilidade; aí eu falei: “Ah, não... eu vou para a USP mesmo, e aí qualquer coisa eu faço transferência”. (Entrevistado E6)

O discente E13, que também ingressou no curso da FEA/USP após finalizar o ensino médio, escolheu Economia como primeira opção no vestibular da FUVEST, mas foi selecionado para Contabilidade, que foi a sua terceira opção, de acordo com questionário respondido pelo discente

na primeira etapa da pesquisa. Apesar de ter apresentado um bom desempenho pelo SiSU, utilizando a nota do ENEM, em uma IES pública de Minas Gerais, E13 destaca que preferiu ingressar na USP, que era o seu sonho. Em suas palavras:

É, a minha primeira opção foi Economia. Eu até fiz o Enem... pelo SiSU, eu acho que ia ficar em primeiro da lista de espera na Universidade Federal de Varginha, em Minas Gerais, mas como saiu a lista da FUVEST, em Contabilidade, e desde criança, o meu sonho era estudar na USP, eu fui. (Entrevistado E13)

O discente E22, o único entrevistado que colocou Ciências Contábeis no vestibular da FUVEST como quarta opção, destaca o preconceito que tinha com área contábil e, também, destaca a pretensão inicial de mudar de curso, após o primeiro ano de graduação. De acordo com o entrevistado, que também ingressou no curso da FEA/USP logo após terminar o ensino médio:

Coloquei Economia diurno, Economia noturno, que eu achei que eu queria ser economista... depois, ADM, acho que diurno; e Contabilidade, diurno. E aí passei em Contabilidade... eu tinha aquele preconceito de que Contador faz Imposto de Renda... Eu pensei: “Não! Faço 01 ano, depois eu mudo para Economia”. (Entrevistado E22)

O entrevistado E10, que também ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após a conclusão do ensino médio, mas que teve como primeira e segunda opções o curso de Ciências Econômicas, lembrou um evento ocorrido durante seus primeiros dias de graduação que representa bem o fenômeno da falta de motivação inicial dos aprovados no processo seletivo para a realização do curso de Contabilidade. De acordo com o participante:

Porque eu tinha um amigo aqui, que ele se formou em Contabilidade já. Nossa, quando eu entrei, ele já estava se formando; então, tipo, deu uma... deu um respiro, mas não era aquilo que eu queria, sabe. Aliás, ninguém quer; se você chegar na sala de Contabilidade, de bicho agora, e perguntar: Quem é que queria Ciências Contábeis? Ninguém vai responder. Tanto que, na aula-trote, eu participei da aula-trote, junto com o meu amigo, e ele fez essa brincadeira com a galera, ele perguntou: “Ah, vocês... Quem queria Economia, aqui?” Aí todo mundo levantou a mão. “Quem queria Contabilidade?” Um ou outro. Ele virou: “Ó, vocês sabem, que vocês que queriam Economia e estão fazendo Contabilidade, vocês estão roubando a vaga de alguém que queria Contabilidade”. O pessoal ficou desesperado, não é?! (Entrevistado E10)

Para a entrevistada E9, que já era concursada em uma instituição financeira pública antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, mas que não havia realizado nenhuma graduação, o curso de Contabilidade foi a terceira opção quando da realização da FUVEST. A discente conta, ainda, que não sabia muito bem qual seria a atuação do contador, mesmo tendo um tio na família já formado na área. Nas palavras da entrevistada:

Então, mas foi isso, vai ser Economia, e eu queria uma outra coisa que eu gostava... eu achei que o curso tinha mais afinidade, que eu gostava de Bolsa de Valores, e investimentos, essas coisas. Aí, primeiro, Economia; depois, Administração; e depois, Ciências Contábeis; porque não sabia muito o que é que era, não sabia muito o que faz um contador... Apesar de que o meu tio é Contador, mas não tenho muito contato; então, eu não sabia nem o que fazia o Contador na empresa. (Entrevistada E9)

Em alguns casos, até mesmo para os discentes que já haviam concluído ou iniciado uma primeira graduação, o curso de Ciências Contábeis também não foi a primeira opção no processo seletivo da FUVES. O entrevistado E4, que já havia se formado em Engenharia de Minas na Poli/USP escolheu Ciências Econômicas como primeira opção e Ciências Contábeis como segunda no vestibular da FUVES. Para o discente, a necessidade de realizar uma segunda graduação se deu em função da falta de oportunidades profissionais na área de engenharia, em decorrência da crise econômica internacional que impactou o preço do minério e do petróleo em meados de 2014. De acordo com o entrevistado:

E aí, nessa de voltar para a USP, e, como você sabe, não é? Muita gente da Poli vai para mundo financeiro, banco; e eu tinha muitos amigos que trabalhavam; e, também, não vou saber exatamente o que fez, falei assim: “Ah, vou prestar o Vestibular para Economia. Não é”? Eu estudei, mas, né, já tinha passado, fiz Engenharia, algumas matérias eu sabia bem, outras nem tanto, e acabei entrando aqui na FEA em Contabilidade. (Entrevistado E4)

De forma similar, para a entrevistada E19, que já havia terminado o curso de Gestão Ambiental na USP, mas não conseguiu obter o diploma, conforme explicado anteriormente, a escolha por um curso na área de negócios se deu pela necessidade de mudança de carreira, em função de poucas oportunidades de emprego na primeira área de formação. Nas palavras da participante:

É, eu estava conversando com um primo meu, que, na verdade, ele é CEO, CFO, ou sei lá o quê, da Empresa 02 [nome fictício], e ele falou assim: “Não! Faz Administração, ou faz Economia, e aí vai ter futuro, são cursos mais renomados; ou, pelo menos, mais conhecidos no mercado; você vai ter um viés um pouco mais interessante”. Eu falei: “Legal”. A primeira opção foi Economia, noturno; a segunda opção foi Contabilidade. Por que é que eu não coloquei Administração? Porque eu pensei muito em Gestão Ambiental, pensei numa coisa muito genérica, eu não queria passar por isso de novo, de ter um curso muito genérico, que eu não fosse me especializar em nada; então, eu queria uma coisa bem mais específica. É, acabei não passando em Economia, mas eu passei em Contabilidade. (Entrevistada E19).

A entrevistada E24, graduada em Jornalismo e Artes Cênicas, também escolheu Ciências Econômicas como primeira opção na FUVES na tentativa de mudar o rumo da sua carreira profissional. Assim como destacado por E1, E6 e E22, E24 pretendia mudar para a sua primeira opção, caso não gostasse do curso de Contabilidade, conforme explica a discente:

Na época, eu tinha colocado na minha cabeça que eu ia fazer Economia, que era o que eu tinha visto de mais próximo nos cursos que eu tinha tido, e eu... eu vou fazer Economia. Prestei, e não passei, acabei passando em Contabilidade, que era... eu não lembro, se era segunda ou se era terceira opção, eu acho que era a segunda; e aí eu falei: Ah, tudo bem, eu vou fazer, se eu não gostar; assim, eu vou... depois, no fim do ano, eu transfiro para Economia. (Entrevistada E24)

Em outros casos, a escolha esteve motivada por fatores que não estão associados essencialmente à questão vocacional. Para a entrevistada E5, que havia iniciado o curso de Fonoaudiologia (curso integral), mas que, pela pressão da sua família, precisava trabalhar, o fato de a FEA/USP apresentar mais opções de cursos noturnos foi o que motivou a discente a escolher a área de negócios. No caso desse discente, o curso de Contabilidade foi selecionado como segunda opção, de acordo com o questionário preenchido na primeira etapa da pesquisa. Em suas palavras:

[Tinha] muita cobrança dos meus pais para trabalhar. Muita. E o curso [de Fonoaudiologia] é integral, da 07:00 às 18:00. Então, assim, inviável para trabalhar. Aí, quando eu optei por parar o curso, eu já tinha perdido o Enem, já tinha perdido a inscrição de todas as faculdades; a única faculdade que estava aberta era a FUVEST, e aí o meu único critério de escolha, foi um curso que fosse noturno, que me permitisse trabalhar. Então, eu tinha a FFLCH [Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas], não é; que foi, automaticamente, excluída, porque você vira professor lá, entre aspas, e os meus pais não queriam de jeito nenhum; sobrou a ECA [Escola de Comunicação e Artes] e a FEA, não é? Basicamente. E aí pela FEA ter quatro opções, e a ECA só ter uma, eu escolhi a FEA... eu falei: “Poxa, eu tenho quatro chances de entrar aqui”. (Entrevistada E5)

Também para o entrevistado E3, que já era formado em Engenharia Civil pela Poli/USP e escolheu o curso de Contabilidade como primeira opção no processo seletivo, a escolha na FUVEST não se deu por questões vocacionais. No caso do discente, além de um optar por um curso noturno, assim como E5, o fato de ser uma graduação de quatro anos foi o que o fez optar pelo curso de Ciências Contábeis. Nas palavras do entrevistado:

...eu sabia que eu ia prestar um curso na FEA, aí eu fiquei entre os quatro cursos da FEA, claro. Aí eu tirei, eu descartei, primeiro, Ciências Atuariais porque tinha muita matemática, eu não queria ver matemática, de novo, por já ter feito Poli; então, essa aí eu já descartei. E aí eu pensei em Economia ou Administração, só que como eu queria fazer noturno, porque eu queria trabalhar, os dois são cursos de 05 anos; então, eu não queria fazer mais 05 anos, se fosse para fazer, eu queria fazer de quatro anos; então, eu acabei escolhendo Ciências Contábeis. (Entrevistado E3)

Para a entrevistada E7, que já cursava Rádio e TV em uma faculdade particular de São Paulo, uma segunda graduação na área de negócios representava uma alternativa de segurança financeira. Sua primeira opção na FUVEST foi Ciências Econômicas, depois Ciências Atuariais e, como terceira opção, Ciências Contábeis. A discente, que foi chamada na quarta lista de convocação, destaca que

decidiu ingressar no curso e caso não gostasse mudaria, destacando a mobilidade existente na IES. Ainda de acordo com a discente, do seu grupo de amigos, apenas ela permaneceu em Ciências Contábeis. Muitos foram para Economia e outros para Administração. Nas palavras da participante:

Então, eu acabei não tendo um desempenho muito bom. Mas aí, um dia, a minha amiga me liga, e fala: “Ah, E7, você já olhou o resultado da FUVEST?” Eu falei: “Por quê?” Ela falou: “Qual que é o seu nome completo?” Aí já comecei achar estranho, eu falei: “Meu, por quê?” Eu passei o meu nome, ela: “Meu, olha lá, olha lá”. Aí eu fui ver, estava lá... Eu não ia ver... eu acho que era quarta lista; eu acho que foi quarta lista. Aí saí correndo, fiz a matrícula para Contábeis. [...] Apesar de ser a minha terceira opção, era a minha opção. Por exemplo, ADM, eu nem botei ADM. Porque eu já falei: “Meu, se eu faço um curso de Comunicação, que é um negócio super amplo, não sei o que. Não, não quero Administração, também vai ser um curso, tipo, de gestão, assim, geral”. Eu queria um negócio mais técnico, mais especializado. Aí fui para Contábeis, aí eu falei: “Bom, eu vou ficar 01 ano, em Contábeis; se eu não gostar, eu troco”; porque tem toda essa mobilidade, aqui, dentro da FEA. Inclusive, todos os meus amigos, com exceção de alguns, mudaram de curso, todos. Os meus amigos foram para Economia, minhas amigas foram para Administração, eu fui a única que fiquei em Contábeis. (Entrevistada E7)

No âmbito da educação superior, a motivação para a atuação na área profissional escolhida é um importante fator para manter o discente até o final do curso (Ambiel & Barros, 2018; Bardagi, 2007). Ambiel e Barros (2018) destacam, ainda, o papel da vocação para um bom ajustamento ao ensino superior, principalmente para discentes com poucas experiências de vida. Nesse sentido, quanto menos orientado o indivíduo estiver para a conclusão da graduação escolhida, maiores as chances de a evasão acontecer quando do aparecimento de alguma adversidade. Além disso, a motivação para a atuação na área pode ser um fator decisivo para que o indivíduo consiga superar as futuras adversidades que podem surgir em sua jornada profissional (Mansfield, Beltman, & Price, 2014). A pesquisa realizada por Cunha, Nascimento e Durso (2016) com discentes de Contabilidade de universidades federais do Sudeste também levanta indícios de que os discentes que ingressam no curso de Ciências Contábeis, apesar de satisfeitos com a graduação, não apresentam a devida orientação vocacional para a carreira na área. Conforme estabelecido pelo modelo de Tinto (1975), o compromisso em se graduar é um fator necessário para reter o discente durante o ensino superior. Ao ingressar no curso de Contabilidade motivado por uma outra formação na área de negócios (Administração, Ciências Atuariais ou Ciências Econômicas), aumenta-se a chance de a evasão ocorrer ou, ainda, do discente formar-se em Contabilidade insatisfeito com a atuação na área, mesmo sem passar por grandes problemas de *stress* e adversidade ao longo do curso, representando um caso típico de problema vocacional, conforme modelo apresentado no subtópico 2.4.

Esse achado se mostra particularmente preocupante à medida que a entrada como segunda, terceira ou quarta opção no Curso de Ciências Contábeis da IES analisada tende a ser um fenômeno generalizado. De acordo com o questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, dos 138 respondentes, 52 (38%) declararam ter escolhido Ciências Contábeis como primeira opção para ingressar na FEA/USP. Esse percentual se manteve praticamente o mesmo para os participantes da etapa de entrevistas. Dos 25 entrevistados, nove (36%) declararam ter ingressado no curso que de fato optaram, quando da realização do processo seletivo na USP. Deve-se considerar, ainda, o viés de sobrevivência existente na pesquisa. Para responder à questão de pesquisa, utilizou-se apenas discentes que haviam chegado ao final do curso de Contabilidade. Esses percentuais, portanto, não contemplam os discentes que, ao longo do curso, evadiram de Ciências Contábeis (para outros cursos da FEA/USP ou outras possibilidades).

Ao se analisar detalhadamente o caso desses nove discentes é possível notar, ainda, que dois haviam realizado um curso Técnico em Contabilidade durante o ensino médio e três haviam iniciado Ciências Contábeis em uma IES privada e buscavam ingressar na USP por razões financeiras ou pela qualidade da instituição. Pode-se dizer, portanto, que são poucos os discentes participantes do estudo (primeira e segunda etapa) que ingressaram na graduação em Contabilidade verdadeiramente motivados para a atuação na área. A pesquisa desenvolvida por Silva, Pereira e Miranda (2018) destaca a falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas como uma das principais fontes de *stress* para estudantes de Contabilidade e Administração de uma IES pública brasileira. Dessa forma, iniciar o curso sem motivação para a área contábil pode aumentar a carga de *stress* dos graduandos, ocasionando em um maior risco de a evasão e a insatisfação com o ensino superior ocorrer.

Apesar de a pesquisa ter como foco os discentes que estão no final da graduação, e, portanto, com baixa probabilidade de evadir do curso (viés de seleção), relatos sobre colegas que abandonaram a graduação em Contabilidade em decorrência de baixa orientação vocacional para a área contábil foram comuns. Além do discurso já apresentado anteriormente pela discente E7, outros entrevistados também destacaram casos de evasão, seja para outros cursos da FEA/USP, para outras áreas do conhecimento ou, simplesmente, pelo abandono do ensino superior:

Ah, tem uma até colega, que ela desistiu da FEA, e foi para a FFLCH, eu não sei o curso exatamente, mas ela foi para lá... logo no primeiro ano, assim, ela viu que não era o que ela queria, e saiu. Ela não era tão próxima... porque foi... essa decisão

foi bem rápida, assim; eu acho que já no 2º semestre, ela já viu e já saiu. Mas acho que foi... é o único exemplo, assim; porque, de resto, tem uma amiga que foi para ADM, mas ainda continua aqui, na FEA. (Entrevistada E1)

Essas pessoas [referindo-se aos discentes que ingressam já trabalhando], muitas vezes, acabaram nem continuando. Alguns, também, pelo mesmo motivo de querer um outro curso, ou por trabalhar, não conseguiu seguir. Muitos, também não gostavam. (Entrevistado E4)

A Sandra [o nome real foi substituído] saiu logo no 1º Ano. Ela já era formada em Administração, por alguma faculdade particular, e ela era do Banco 02 [nome fictício], e ela estava, assim, vendo que o banco... o banco estava meio ruim... e aí ela estava vendo que o emprego dela estava a perigo, o que é que ela fez? Entrou na USP, para ter o nome; e ela conseguiu sair do Banco 02, arrumou um emprego bom, saiu da USP. (Entrevistada E17)

Tinha bastante gente tentando transferência; uma amiga minha, inclusive, também. Só que ela era, assim, ou ela transferia, ou ela ia acabar abandonando Contabilidade, porque ela não se dava bem mesmo... Muita gente entra em Contabilidade, sem conhecer, não é?! (Entrevistado E6)

Um segundo mecanismo de risco atrelado aos próprios discentes diz respeito ao enfrentamento de doenças. Quatro discentes, em especial, manifestaram problemas de saúde mais sérios que precisaram ser enfrentados durante o curso. A discente E17, que já ingressou no curso de Ciências Contábeis com histórico de depressão, tendo passado por duas tentativas de suicídio e uma internação psiquiátrica antes de começar o curso de Contabilidade, vivenciou momentos difíceis durante a graduação, principalmente em função da carga de *stress* acumulada no ambiente de trabalho, que pela própria natureza de atuação já tende a ser elevada. A discente relatou ter vivenciado, durante o curso de Ciências Contábeis, assédio moral de seu então chefe, o que aumentou a sua carga de *stress* e impactou negativamente no seu desempenho durante o curso. Em suas palavras:

... no 3º semestre, tudo que eu cursei, eu fiquei reprovada; tudo que eu cursei, eu fiquei reprovada; vou ficar um ano a mais por conta disso. Tudo que eu cursei, eu reprovei. E aí no 2º ano, eu estava me rastejando... nesse 2º, os meninos me carregaram no colo; esse povo, que, no 1º semestre, a amizade não estava muito consolidada, eles me carregaram no colo; mas, mesmo assim, já estava em outra turma, que tem essa segregação de nota, não é; eles eram de outra turma, e aí, no 2º ano... como eu trabalho com uma área muito estressante; eles, eventualmente, fazem testes com a gente; fizeram o teste, e diagnosticaram o meu *stress* e o problema de memória. (Entrevistada E17)

A segunda participante da pesquisa que declarou ter passado por problemas de saúde foi a discente E5. Ingressante do curso de Ciências Contábeis da coorte de 2014, a discente irá se graduar em mais de quatro anos, representando, assim como E17, um caso de prolongamento de curso. A entrevistada descobriu no início do quarto ano da faculdade um tumor no tórax, ao lado do coração,

e teve que passar por cirurgia de urgência. Além disso, a discente não possuía plano de saúde e vivenciou por um período de indecisão sobre a realização da cirurgia. Nas palavras da entrevistada:

Descobri no Economíadas... que são os jogos que rolam aqui, das Faculdades de Economia de São Paulo, então: FGV, Mackenzie, Insper, ESPM, FEA e afins. Eu estava nesses jogos, comecei a passar muito mal. Quando eu voltei para São Paulo, passei o dia inteiro no hospital, descobri que eu tinha um tumor que estava comprimindo o meu coração... Não estava com plano de saúde, porque eu tinha acabado de voltar do intercâmbio, eu tinha suspenso o plano; então, passei por um período muito conturbado, que os meus pais não tinham condições de pagar a cirurgia; era, tipo, em torno de R\$ 190.000,00. (Entrevistada E5)

A discente E8 que ingressou no curso de Ciências Contábeis na FEA/USP logo após finalizar o ensino médio e realizar dois anos de cursinho, relatou ter desenvolvido depressão no período em que seus pais se separaram, quando ainda tinha dez anos, e, como consequência, passou a conviver com déficit de atenção, precisando tomar remédio para manter a concentração, desde o primeiro ano que realizou o cursinho. Ao explicar os problemas que enfrentou com a separação dos pais, E8 relata:

É, na infância não, eu não cheguei a ter nenhum tipo de acompanhamento; e assim, a minha mãe tinha... a minha mãe desenvolveu depressão, também. É, e aí só quando eu fui realmente passar com a psicóloga, e tomar remédio, essas coisas, foi quando eu terminei a escola, e fui para o... para o Cursinho; depois, para a faculdade; aí que eu comecei a tomar remédio. (Entrevistada E8)

Por fim, a entrevistada E12, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já formada em Direito e que trabalhou como consultora desde o início da graduação, relata que rompeu o ligamento do joelho jogando futsal e precisou perder uma semana de aula. Em suas palavras:

E outra coisa, no começo do curso, também, eu acho que no 1º ano foi isso, é... no final de 2015, eu rompi o meu ligamento do joelho direito; jogando futsal... Então, eu perdi quase 01 mês de aula, no começo do 1º semestre. (Entrevistada E8)

O estudo longitudinal de Cox et al. (2016) mostra que diversos eventos não relacionados com a vida acadêmica podem impactar na probabilidade de diplomação dos estudantes do ensino superior. A pesquisa de Durso (2015) encontra indícios de que problemas de saúde vivenciados pelos discentes trazem maior adversidade para o contexto acadêmico, principalmente em função da dificuldade de manter-se em dia com os estudos. De acordo com Kingston (2008), os casos de evasão decorrentes de problema de saúde não devem ser considerados como negativos, uma vez que, em vários casos, a evasão pode ser necessária para que o indivíduo consiga se manter saudável. Os modelos teóricos de resiliência pautados na ótica socioecológica (Gu, 2018; Mastenfield,

Beltman, & Price, 2014; Wosnitza et al., 2018) consideram as diversas camadas da vida como passíveis de trazer risco e adversidade para o indivíduo em diferentes contextos, considerando-as, também, como as fontes de recurso para superar tais dificuldades.

No âmbito acadêmico, por exemplo, é muito pouco provável que um problema de saúde como o reportado pelas discentes E17 e E5 não impactem o desempenho acadêmico do indivíduo ao longo da graduação. No caso de E17, a relação entre o *stress* vivenciado no ambiente de trabalho, em conjunto com o histórico de problema de saúde, o impacto no seu desempenho no curso está mais claro. Como a própria discente relatou, as reprovações que teve em função do assédio que viveu gerou um prolongamento de curso, o que a literatura sobre evasão considera como sendo um fator de risco para a conclusão do ensino superior (Spady, 1970; Volkwein & Lorang, 1996; Zarifa et al. 2018). Mesmo para E5, que disse ter mantido a sua rotina, mesmo no período de indecisão sobre a cirurgia, o problema de saúde pelo qual passou pode ter, em algum nível, impactado na sua satisfação e compromisso com a carreira na área contábil que, pelas diversas metodologias utilizadas pela pesquisa, mostrou-se ser baixa ao final do curso.

As entrevistas realizadas permitiram identificar, ainda, que alguns discentes apresentam um alto padrão de cobrança pessoal em relação ao desempenho acadêmico obtido ao longo do curso. Para alguns entrevistados, a tentativa de manter um alto desempenho, seja para obtenção de recompensas externas (como a realização de intercâmbio e obtenção de bolsas, por exemplo) ou por motivação intrínseca (satisfação por conseguir boas notas) também representou uma fonte de *stress* e adversidade ao longo curso. A discente E1, por exemplo, quando questionada sobre o que pensou ao assinalar na primeira atividade realizada durante a entrevista para o nível de *stress* e adversidade de quase 50%, descreve a cobrança pessoal por ter um bom desempenho e não reprovar nas disciplinas como o principal fator. Como apresentado no subitem 4.2.1.1, E1 apresentava uma grande preocupação em não conseguir aprovação na disciplina e necessitar passar pela reavaliação (o que os discentes chamam de Reaval). Ainda em relação à necessidade de apresentar um alto desempenho, E1 considera:

Porque uma coisa que eu sempre pensei, é: “Nossa, eu preciso saber isso. Por que já pensou? Eu estudo na USP, e se alguém me pergunta, não é? Eu não vou saber responder”. Isso até hoje eu penso. E tanto que, quando a família vem perguntar de Imposto de Renda, eu fico: Ai, meu Deus, eu não sei fazer Imposto, e eu estudo na FEA. Mas eu acho que isso acontece com todo mundo, não é? Mas eu me cobrava, sim, por isso... e assim, eu acho uma cobrança muito justa, porque, poxa, se eu estou na FEA, realmente, eu acho que eu tenho que representar, não é? Eu não

achava que era uma cobrança, assim, de: Ai, nossa, não precisa fazer isso comigo mesma. Eu acho que é importante, sim, ter essa cobrança. (Entrevistada E1)

O entrevistado E6, que ingressou no curso de Contabilidade logo após finalizar o ensino médio, apesar de gostar de estudar, destaca que ter boas notas era essencial para conseguir alcançar seus objetivos de curto e longo prazos (intercâmbio e mestrado, respectivamente). Nas palavras do entrevistado:

...eu estudava porque eu queria, porque eu achava bom, entender bem as matérias, queria ter um bom desempenho; até porque, depois, para fazer o Mestrado, talvez fique mais fácil, e tudo mais; eu gostava de estudar. É, e eu pensava no intercâmbio, também, queria muito a bolsa, porque os meus pais não tinham condição de pagar o intercâmbio para mim; e era por média, aí eu estudava bastante, também, focando nisso, eu falei: “Ah, se der certo, não é? Já uno o útil com o agradável”. (Entrevistado E6)

A entrevistada E24, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já formada em Jornalismo e Artes Cênicas, demonstrou algumas vezes ao longo da entrevista uma preocupação em manter um desempenho elevado, mesmo estudando e trabalhando ao mesmo tempo desde o início da graduação. Ao longo da entrevista, E24 destacou a preocupação em manter bons índices de desempenho, como o ranking²⁰ calculado pela instituição, os quais são utilizados tanto para recompensas internas (como prioridade na escolha de disciplinas e concessão de bolsas de intercâmbio), quanto externas (apresentação dos indicadores nos processos seletivos de estágio, por exemplo). Nas palavras da participante:

Tem momentos, assim, que você está cansado, você está desgastado; tem momentos que as coisas são muito difíceis, a demanda é grande, você fala assim: “Eu vou jogar tudo isso aqui para o alto”....eu nunca tinha tido, por exemplo, uma DP, na minha vida [...] E aí, em alguns momentos, tinham algumas matérias que eram... onde eu tinha dificuldade; às vezes, elas eram desafiadoras, eu falava assim: “Meu Deus, eu vou pegar uma DP, o quê que eu vou fazer? Mas e o ranking? Mas e não sei o quê”? (Entrevistada E24)

A entrevistada E15, que ingressou no curso da FEA/USP já formada em Fonoaudiologia e que começou a graduação em Contabilidade em uma IES privada, também demonstrou ter uma preocupação elevada em relação ao desempenho no curso, mesmo não demonstrando interesse direto em recompensas internas da IES. A motivação pelo desempenho no caso de E15 acontece, principalmente, por razões intrínsecas, como demonstra o trecho abaixo:

²⁰ O ranking refere-se à posição do discente em relação a sua coorte de ingresso, considerando o resultado obtido na média ponderada, a qual é calculada levando em consideração o conceito obtido nas disciplinas e os seus respectivos créditos (carga horária).

...as minhas notas são bem boas, assim. Acho que estou com média ponderada 9, assim... Eu acho que eu sou a primeira da turma, mas não é muito boa. Eu falo assim: “Gente, tem um monte de gente que nem trabalha... diabo, o que vocês fazem”? Eles ficam rindo, eu falo assim: “Não, gente, vamos... vocês que são muito preguiçosos, não é possível”. [...] as minhas amigas brincam, um pouco, falam assim: “Ah, você fica brava, se você não tira 10”. Eu falo, assim: “Não, não fico brava se eu não tiro 10, eu fico brava se eu não entendi porque que eu não tirei 10”. Porque a nota, assim, a nota em si, ok... como eu não pretendia fazer intercâmbio... não faz diferença, sabe? (Entrevistada E15)

A revisão da literatura realizada por Brewer et al. (2019) identifica que um dos principais problemas no ensino superior enfrentado pelos discentes diz respeito às pressões acadêmicas existentes da graduação. A busca por um alto padrão de desempenho, se não atingido, pode fazer, ainda, com que o discente desenvolva outros problemas como ansiedade, depressão, sensação de impotência e incapacidade e, até mesmo, a síndrome de impostor (Hurst, Baranik & Daniel, 2013). Aliado a isso, para discentes com o perfil de E24 e E15, que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP com uma idade mais avançada e já apresentando uma maior inserção no mercado de trabalho, manter um desempenho elevado pode demandar esforço extra, uma vez que torna-se necessário conciliar todas as demandas acadêmicas com as profissionais e familiares.

4.2.3.2 Segundo grupo: mecanismos de riscos ambientais (IES)

O primeiro fator que representa uma fonte de *stress* e adversidade associada ao contexto da IES diz respeito às questões didático-pedagógicas utilizadas pelos professores do curso, em especial, para as disciplinas quantitativas, ministradas por professores de outros departamentos. Na percepção de alguns entrevistados, as estratégias metodológicas empregadas pelos professores dessas matérias não facilitavam o processo de ensino-aprendizagem. A entrevistada E1, que ingressou no curso de Contabilidade logo após cursar o ensino médio e um ano de cursinho, por exemplo, destaca a dificuldade de entrar em contato com alguns desses docentes para tirar dúvidas sobre a resolução da lista de exercícios:

...os professores passavam lista, e não passavam o gabarito da lista; e aí se você tentava contato com o professor, também era muito difícil; por exemplo, ir até a sala dele. [...] Então, eu me frustrei mais com os professores de outros institutos, mesmo. (Entrevistada E1)

O entrevistado E18 também destacou limitações didático-pedagógicas utilizadas pelos docentes da que ministraram disciplinas da área quantitativa. Não obstante, o participante, que realizou o ensino e Técnico em Contabilidade durante o ensino médio em uma ETEC, deixa claro que ingressou no

ensino superior com algumas defasagens em conceitos fundamentais de matemática, o que pode ter dificultado ainda mais o processo de aprendizagem, conforme pondera:

Essa [referindo-se a uma disciplina quantitativa] foi uma das matérias que eu mais... eu acho que eu mais me dediquei para passar mesmo; porque, assim, por mais que eu sempre gostasse de Matemática... eu sinto uma grande defasagem. Assim, sempre senti uma grande defasagem de aprendizado. Muitas coisas, por exemplo, eu aprendi mais estudando para o Vestibular do que na própria escola, que é onde eu deveria ter aprendido. Então, eu tive um pouco... um pouco, não; bastante dificuldade... (Entrevistado E18)

Percepção similar pode ser identificada nas falas do entrevistado E2, que também realizou o ensino médio em escola pública e já era formado em Administração em uma IES privada de São Paulo. No seu caso, especificamente, uma greve de professores realizada em 2014 na IES acabou alterando o funcionamento das disciplinas no semestre, trazendo outras dificuldades para o seu processo de aprendizagem. De acordo com o discente:

...teve uma greve, nesse ano, 2014, de professores; [A disciplina da área quantitativa] acabou sendo condensada. O professor ia uma vez na semana; e assim, passava o básico, e eu não conseguia absorver. [...] Eles [refere-se aos professores de disciplinas quantitativas], pensam muito rápido, têm um raciocínio lógico muito rápido, e a velocidade que eles dão as matérias... não sei, para quem vem de ensino médio público, assim, eu acho que é mais difícil, não é? Eu acho que a base não está bem sólida para isso, não é? (Entrevistado E2)

O entrevistado E16 ressalta que precisou buscar outros recursos para o processo de aprendizagem em uma determinada disciplina da área quantitativa, em função do seu descontentamento com as estratégias didático-pedagógicas adotadas pelo professor. Na percepção do entrevistado, o descontentamento com a disciplina era generalizado, o que refletiu no índice de reprovação da turma, conforme explica o participante:

Então, foi horrível, foi muito ruim. Mas, assim, deu para passar, tipo, eu tinha o meu irmão que me ajudava, tinha exercício que ele já tinha feito, pegava a prova passada... Entendeu? Mas, em termos de aula, foi bem ruim, tanto que... Aprendi sozinho [...] eu via videoaula no YouTube, e ia tentando aprender sozinho... É por conta própria. Então, um monte de gente reprovou. Eu acho que teve um índice de reprovação bem grande. [...] Então, assim, em termos de aprendizagem, eu vejo que, na sala, foi bem ruim; eu poderia ter sido melhor... (Entrevistado E16)

A entrevistada E19, que já havia cursado Gestão Ambiental na USP quando iniciou Ciências Contábeis, classificou a experiência com as disciplinas da área quantitativa como traumatizante. Apesar da percepção negativa, a discente atribui os problemas enfrentados nas disciplinas, em partes, às limitações com os conteúdos da Matemática, assim como E18 e E2. Em suas palavras:

...eu acho que eu passei com 5, nas duas matérias, não é? [...] Primeiro, que eu já falei que eu sou uma pessoa de Humanas e não de Exatas; então, Matemática, sem números, me dá um bug na cabeça; porque Matemática sem números, para mim não é Matemática. [...] Então, na aula, ele não tinha nenhum número, só na prova ou em exercícios. Aquilo bugava a minha cabeça de tal maneira, que eu falava assim: “Gente, eu não estou entendendo nada, o quê que esse cara está falando”? Eu não estou entendendo p*****a nenhuma. (Entrevistada E19)

A entrevistada E23, que ingressou no curso de Ciências Contábeis após cursar o ensino médio em conjunto com o Técnico em Contabilidade, considera haver uma injustiça dupla. De um lado, os discentes de Contabilidade não conseguem entender (e aceitar) a forma de pensar dos professores das disciplinas quantitativas e, do outro, os professores não se esforçam para aplicar o conteúdo ministrado à realidade dos futuros contabilistas. A discente destaca, ainda, a percepção de que os professores das disciplinas quantitativas, em algum nível, pressupõem que o discente já apresenta conhecimentos que seriam básicos da matemática, o que pode não ser verdade para os discentes que tiveram uma formação mais deficitária, como já mencionado pelos discentes E18 e E2. Na sua percepção:

Então, tipo, é o aluno de Contabilidade, não sabendo entender, que isso faz parte da lógica da profissão da pessoa, e é assim que funciona, e ele está no caminho certo dele, porque ele faz aquilo, e tal. E também, do professor de falar: “Poxa, os meus alunos não são, não fazem parte da minha realidade, do meu raciocínio, da minha lógica; e eu não posso, simplesmente, chegar na lousa e dar tudo... entender que tudo já é de conhecimento, de conhecimento de todo mundo, que todo mundo tem o mesmo raciocínio lógico que eu, por exemplo; ou, que está tudo muito dado, tipo, é tudo muito explícito, é tudo muito: está na cara”; tipo, de aluno perguntar... fazer uma pergunta, e o professor falar: “Ah, mas isso daqui é básico de Matemática. Você não aprendeu isso na escola?” Tipo, não sei; enfim, eu acho que é uma injustiça dupla... (Entrevistada E23)

A entrevistada E24, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já formada em Jornalismo e Artes Cênicas, considerou que os professores das disciplinas quantitativas carecem de maior percepção sobre o perfil e atuação futura dos estudantes de Ciências Contábeis, assim como a participante E23. Em seu discurso, a entrevistada destaca a importância das disciplinas para a formação dos profissionais da área contábil, mas a falta de uma aplicação prática do conteúdo ministrado pelos docentes, na visão de E24, acaba tornando o tema distante da realidade dos futuros contabilistas. A discente ainda compara esses professores com os do departamento de Administração e de Economia da própria FEA/USP, os quais, na percepção da entrevistada, conseguiram trazer os conceitos das suas respectivas disciplinas para a realidade da Contabilidade. Nas palavras de E24:

Olha, teve muita diferença, a gente teve professores que foram bons, e outros que foram um pouco mais problemáticos... Eu acho que falta, de um modo geral, ainda que a gente tenha tido alguns que se saíram melhores do que outros, eu acho que falta um pouco do entendimento, assim: “Para quê que esses alunos vão usar, o que a gente está dando de conteúdo”? [...] Então, eu acho que... realmente, customizar um pouco mais esse conteúdo, para um perfil de um aluno de Contabilidade, sabe? Porque muita coisa que a gente aprende, nessas disciplinas, você acaba... você não põe em prática, você esquece. Então, eu não sei, sabe? Eu vejo pessoas de outros cursos, por exemplo, com matérias de Contabilidade, que eu vejo, que os professores têm essa preocupação, talvez, de: “poxa, mas é um aluno, sei lá, de Administração... como isso vai ser usado”? Como os professores, talvez, de Economia, tenham tido essa visão, sabe? Os de Administração, por exemplo. Poxa, mas é um cara de Contabilidade, não é um administrador, não é um economista. (Entrevistada E24)

Posicionamento similar ao verificado para as discentes E23 e E24 aparece no discurso do entrevistado E22, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio. Para ele, há uma visão diferente sobre a matemática entre os estudantes da FEA e os docentes das disciplinas quantitativas, o que gera uma dificuldade de aceitação por parte dos estudantes. Nas palavras do participante:

...na minha opinião, eu acho que a cabeça do “feano” funciona diferente da cabeça do matemático, naquela questão de usar Contabilidade como ferramenta, eu acho que o “feano” vê a matemática como ferramenta; e [eles] veem a matemática como um fim; então, as aulas [...] eram muito mais teóricas, e mais nessa questão do fim em si mesmo, do que, de fato, de dizer: “Ó, galera, você vai usar isso para fazer isso, e é assim que se faz. Você quer entender qual que é a lógica por trás, como que foi descoberto, a gente pode conversar depois, cara”. Então, era uma visão muito academicista perfeita e não pragmática e aplicável. (Entrevistado E22)

A entrevistada E21, que já havia se formado em Turismo pela ECA/USP antes de ingressar em Ciências Contábeis na FEA/USP, relata a sua experiência com as disciplinas também da área quantitativa durante a primeira graduação. Assim como os participantes anteriores, E21 destaca a percepção de que os professores da área já presumem que os discentes apresentam alguns conhecimentos matemáticos básicos, o que, na percepção da discente, nem sempre, é real:

Então, assim... é uma didática complicada, eu acho; assim, porque eles acham que você já sabe fazer tudo, não é? E é aquilo, não é? É completamente diferente, porque Contabilidade tem número, mas não é difícil fazer conta, não é? É um conceito, e depois você soma, divide, qualquer coisa... Agora, não, na [disciplina da área quantitativa] já vem todo um negócio ali, que, nossa, eu também acho que esse negócio da linguagem não ajuda, o professor vai vomitando, não tem didática boa, vai colocando qualquer coisa, vai falando, você não entende nada, eu achei difícil. (Entrevistada E21)

A entrevistada E9, que já iniciou o curso de Ciências Contábeis, sua primeira graduação, trabalhando em uma instituição financeira do setor público, considerou que a metodologia utilizada

pelos professores da área quantitativa não é compatível com a jornada dos discentes do curso noturno, tipicamente aquele indivíduo que estuda e trabalha ao mesmo tempo. Nas palavras de E9:

Então, eu acho que fica muito mais difícil por causa da metodologia que toda semana tinha que entregar um trabalhinho, toda semana tinha exercício... responder exercícios na sala e exercícios de casa; e o exercício de casa tinha que entregar na semana seguinte. E era correria para fazer exercício de casa... não tinha tempo, não sabia muito; então, assim, a metodologia, eu não sei se funcionava para um curso [...] de manhã, sei lá... que o pessoal tem tempo; mas em um curso da noite, com trabalho... era complicado. Eu chegava, final de semana, sempre muito cansada. Era trabalho de faculdade e dormir. (Entrevistada E9)

O entrevistado E13, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após a conclusão do ensino médio, também pondera as metodologias didático-pedagógicas utilizadas nas disciplinas quantitativas como um fator dificultador da aprendizagem. O discente considera que sua forma de aprendizagem é pautada na observação, enquanto as disciplinas quantitativas demandam muita resolução de exercícios. O discente, que reprovou cinco vezes, no total, em disciplinas da área quantitativa, ponderou:

É, não tenho muita facilidade. E aí a metodologia dos professores, também, é... porque eles chegam... só pegam uma folha, passa, anota na lousa, e não tem muita explicação; assim, a metodologia deles é muito passar e foi, assim; e eu também, particularmente, o meu método de aprendizado é mais... eu foco no que a pessoa está fazendo... eu vou pela pura observação, assim; eu não sou muito de ficar fazendo exercício. (Entrevistado E13)

Apesar de menos presente no discurso dos discentes, algumas críticas também foram apontadas às metodologias didático-pedagógicas das disciplinas da área contábil, ministradas pelos docentes do EAC. Diferentemente dos questionamentos apresentados para as disciplinas da área quantitativa, que mostraram similaridades entre si, os descontentamentos que os participantes levantaram em relação às disciplinas da área contábil foram menos uniformes. A entrevistada E19, que ingressou em Ciências Contábeis da FEA/USP já tendo finalizado o curso de Gestão Ambiental, por exemplo, ao ser questionada sobre o processo de identificação com os professores do próprio departamento, destaca ter apresentado pouca identificação pelo fato dos docentes do EAC, na visão da entrevista, apresentarem pouco perfil prático. Nas palavras de E19:

Então, identificação, não muita, tá? [...] era muito difícil ter alguma... assim, que eu olhasse para um professor e falasse: “Posso fazer alguma coisa voltada, ou para a matéria que ele está dando, ou para alguma coisa que ele já fez, ou assim por diante”. Eu acho que o professor mais próximo disso foi o Professor Kepler [nome fictício]. Ele foi o professor que trouxe mais o mercado de trabalho para a gente. Então, assim, ele trouxe palestrantes, palestrantes interessantes; e que mostrassem, tipo, assim, perspectivas de mercado. (Entrevistada E19)

Posicionamento similar aparece no discurso do entrevistado E22, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio. A percepção de que os professores da IES são acadêmicos, ou seja, estão fora do mercado profissional, gerou, para o discente, um distanciamento em termos de identificação. Nas palavras de E22:

É, muitos professores são exclusivos, academicamente; então, não chego a ter tanta inspiração de ser exatamente como eles, mas tem vários enquanto pessoa, que eu admiro.... Eu acho que os dois professores, que, provavelmente, me aproximei, me assemelhei mais, é o Max [nome fictício] e o Galileu [nome fictício], eu acho, que os dois têm meio que essa ideia, tipo, trabalhar no mercado, mas estão na Academia agora, também; os dois estão na Academia, mas têm essa visão de mercado. E, sei lá, talvez, o Stephen [nome fictício], também, eu gostei muito dele. (Entrevistado E22)

A entrevistada E21, formada em Turismo pela ECA/USP, também destaca o perfil acadêmico dos professores e pondera, ainda, que docentes do próprio departamento, principalmente no início do curso, não consideram o público para o qual está sendo direcionada a aula. Na percepção da discente:

Eu acho que o professor, aqui... eu acho que é no geral, na USP... ele é muito acadêmico, não é? Então, fica aquela coisa teórica... eu vi isso muito na primeira matéria de Matemática Financeira. Então, assim, os termos que a professora utilizava, assim, era difícil, porque era o primeiro semestre, não é?! Você não sabe nada da vida, vamos dizer assim; então, ela usava uns termos que a gente desconhece: Rolagem, não sei o que. Aí ficava um negócio: “Mas, espera, a gente não está entendendo a matéria”. Isso, eu acho que dificulta muito... Eu acho que isso dificulta o ensino. (Entrevistada E21)

Para a entrevistada E5, que iniciou Fonoaudiologia na USP, mas não concluiu o curso, e depois ingressou em Ciências Contábeis, a falta de aplicabilidade das disciplinas é o que gerou a desmotivação com o curso. Ao final do primeiro ano da graduação, os pais da discente, que atuam como professores do ensino médio e fundamental, adquiriram um centro automotivo. Desde então, E5 começou a trabalhar na empresa da família, assumindo a responsabilidade pela gestão do negócio. Assim, para a discente, a necessidade de ter conhecimentos práticos, aplicados ao seu próprio contexto profissional, passou a ser mais necessário do que a formação em uma área de atuação especificamente. Nas palavras da participante:

Nunca estagiei, sempre foi, é, trabalho mesmo, cuidando sozinha; então, eu peguei essa responsabilidade muito grande para mim, não é. Aí o quê que aconteceu? Eu comecei a pegar um desgosto pela faculdade, porque eu via que tudo o que eu precisava aplicar no trabalho; por exemplo, eu precisava saber mexer no Excel. Poxa, por quê que a faculdade não dá isso para a gente, sabe? Por quê que eu tenho que aprender, sei lá, Psicologia, e não aprendo isso? Entendeu? [...] Poxa, se tivesse uma optativa de uma coisa prática, aplicada no mercado, não é? De Contabilidade

mesmo. [...] Para mim, as aulas de Exatas eram muito maçantes, muito... assim, Contabilidade mesmo, não é, o Ciclo de Contabilidade: Contabilidade Introdutória, Contabilidade Avançada. É tudo muito quadrado, a gente não abre para a realidade; aí acaba que eu ia estudar em casa, abria o livro e ler... ficar olhando o professor falar, não... não dá mesmo. (Entrevistada E5)

Para o entrevistado E16, que também ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após a conclusão do ensino médio, a falta de compromisso de alguns professores do EAC, tanto em relação à aula quanto aos discentes, gerou um processo de desmotivação com o curso e uma sensação de estar sozinho no processo de aprendizagem. De acordo com o discente:

Então, essa parte aí de professor acabou me decepcionando um pouco; que você percebe, que, querendo ou não, você está sozinho, você tem que fazer tudo sozinho, você tem que aprender sozinho; se você não quiser, problema teu. Não esperava que ninguém fosse pegar na minha mão, mas eu esperava, pelo menos, que o professor tivesse um comprometimento maior com o aluno. Então, vai faltar, avisa que vai faltar, não faz eu sair de Ribeirão, pegar o trem, e chegar aqui, e não ter aula. Entendeu? Então, são umas coisinhas assim, a parte de docência, a parte dos professores, acabou me chateando um pouco, porque eu acho que eu tinha uma expectativa muito grande nessa parte de professor. Entendeu? (Entrevistado E16)

A entrevistada E1, que ingressou no curso de Ciências contábeis logo após o ensino médio, destaca uma dificuldade de adaptação ao ambiente universitário. Acostumada a ter um contato bem próximo com os professores na escola, ao chegar na universidade, deparou-se com uma situação diferente em relação a alguns docentes que não mantinham contato direto com os estudantes. Nas palavras da participante:

Então, no início... eu achei bem diferente; porque, na escola, eu sempre fui uma aluna que eu gosto muito de sentar na frente; então, falar com o professor; no final da aula, tirar dúvida. E aqui, o contato é bem menor, não é? Alguns professores, assim, terminavam a aula e já iam embora. (Entrevistada E1)

A discente E1 ainda realiza uma comparação entre os professores que ela teve na FEA/USP com os professores da Universidade suíça em que ela realizou o intercâmbio acadêmico durante a graduação. Ao comparar as diferenças culturais, a entrevistada pondera a falta de comprometimento de alguns docentes, em linha com o discurso de E16. Nas palavras da participante:

É, é que eu não sei, se é pela faculdade, ou pelo país; porque, Suíça, é muito pontual, não é? Então, lá, a aula começava exatamente no horário; assim, se era 09:20; 09:19, o professor estava fechando a porta, e a aula começava. E aí, aqui, não, não é? Aqui, os professores se atrasavam. Tem professor até que não vem, e depois avisa. Isso é um ponto que me deixa bem chateada, também; inclusive, esse ano, já aconteceu algumas vezes. (Entrevistada E1)

O entrevistado E3, que já havia concluído o curso de Engenharia Civil na Poli/USP antes de iniciar Ciências Contábeis, tece críticas às metodologias de ensino adotadas pelos professores da área contábil de uma forma geral. Comparando as metodologias didáticas existentes na FEA/USP com as adotadas pela Poli/USP, E3 pondera:

Na Poli, por exemplo, os livros não têm resolução, não têm resposta. Então, a gente nunca sabe se está certo, ou não; então, eu acho que a dificuldade lá é muito superior, é muito maior do que aqui. (Entrevistado E3)

Ao ser questionário se a metodologia da Poli/USP seria melhor do que a da FEA/USP, E3 respondeu:

Eu acho que sim, porque faz você buscar novas fontes, buscar... conversar com outras pessoas, conversar... para saber se está certo, ou não. Aqui, não. Aqui, na FEA, não. Eu só tenho uma base, o livro está lá, a resposta está lá, só tem um jeito. Na Engenharia, não. Na Engenharia não tem só um jeito. [...] A Contabilidade só tem um jeito de fazer uma DRE, e pronto. Então... esse pensamento de você aprender novas formas, novos jeitos, não tem um jeito certo, que isso eu tive na Engenharia, é muito melhor; então... o professor explica de um jeito, mas você também vai lá atrás pra aprender outros jeitos... ele explica um pouquinho, mas você tem um leque muito grande. Você é que vai atrás. Isso é uma coisa que eu aprendi lá; e aqui, na FEA, eles não ensinaram. (Entrevistado E3)

Na visão do entrevistado E11, que ingressou na FEA/USP já tendo finalizado um Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, de uma forma geral, foi menos exigente do que a IES privada na qual ele iniciou o curso de Contabilidade. Nas palavras do entrevistado:

...o nível de exigência aqui era menor do que lá. Não sei se pelo fato de lá, as pessoas pagarem, e falarem: “Não, eu quero ter isso”. Aqui, não. Aqui, vai, você tem uma aula, às vezes, meia-boca, aqui. Lá era mais difícil você ter isso, porque você cobrava, não é? (Entrevistado E11)

O entrevistado E10, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após concluir o ensino médio, destaca um caso em que o professor do próprio EAC mostrou pouca flexibilidade quando do adoecimento do discente no primeiro semestre do curso. Mesmo apresentando atestado, o docente não aceitou aplicar uma prova substitutiva em outra data, o que levaria o estudante para a prova de recuperação (a qual é aplicada quando o discente não consegue atingir a nota mínima para aprovação no semestre). Nas palavras do entrevistado:

E aí a principal matéria [...] fui para a prova final, eu estava com caxumba, cara... Aí eu virei para o professor: “Professor, pelo amor de Deus, deixa eu fazer uma prova substitutiva”. Ele falou: “Não, não pode, você vai para Reaval se você não fizer a prova”. Eu falei: “Não, eu vou fazer a prova”. [...] Aí eu vim... Meu, eu

estava morrendo de dor, eu lembro... eu tirei 3, na prova. 3 ou 4. Passei, assim... passei, porque a matéria, tinha notas bem distribuídas; mas passei, porque segurei na mão de Deus. (Entrevistado E10)

Problema similar relacionado à flexibilidade docente foi vivenciado pelo entrevistado E2, que já era graduado em Administração quando ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. O discente, que já tinha uma grande inserção no mercado de trabalho quando ingressou na USP, chegou a perder uma oportunidade de desenvolvimento profissional porque precisaria viajar justamente na data da prova. De acordo com E2:

...eu tinha que conciliar atividades acadêmicas, tinha que viajar e tinha prova no mesmo dia, assim, não é? Um monte de coisa no mesmo dia. Eu tentei conversar com um professor, para... porque a viagem era importante, para mim, profissionalmente... Era para a Colômbia. Era uma viagem importante, assim... eu poderia fazer a prova em outra turma, em outro horário, não sei, de alguma forma... e foi “não”, taxativo, assim, que não adiaría. (Entrevistado E2)

Nos principais modelos de retenção dos estudantes do ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975), a identificação e o bom relacionamento com o corpo docente aparecem como estruturas fundamentais para evitar a evasão dos discentes. No modelo teórico de Spady (1970), o relacionamento dos discentes com o corpo docente compõe o processo de integração social, necessário para que o indivíduo desenvolva o senso de pertencimento à IES. De forma similar, no modelo de Tinto (1975), o relacionamento com o corpo docente da instituição firma-se como um dos componentes necessários para que a integração social ocorra, a qual é fundamental para que o indivíduo mantenha o seu compromisso com a IES e com o objetivo de se graduar.

Do ponto de vista da resiliência, o relacionamento com o corpo docente também se mostra importante para a superação das adversidades que aparecem ao longo do tempo (Lessard et al., 2014; Ptzer e Skinner, 2017). O relacionamento com os professores, contudo, também pode representar uma fonte de *stress* e adversidade, caso a relação estabelecida seja negativa. As experiências relatadas anteriormente, tanto com os professores do próprio departamento quanto aquelas relacionadas com os docentes de unidades que prestam suporte à graduação em Ciências Contábeis, representaram fonte de *stress* e adversidade para alguns participantes do estudo (ou seja, são, em algum nível, relações negativas).

A pesquisa de Durso (2015), realizada com discentes evadidos do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública, encontra evidências de problemas de integração entre os discentes e o corpo docente, tanto com professores do departamento de Contabilidade da IES analisada, quanto para

disciplinas da área quantitativa. A falta de identificação com alguns professores e/ou a deficiência das estratégias didático-pedagógicas utilizadas em disciplinas do curso trouxeram dificuldades para os evadidos, seja pela sensação de estar sozinho na jornada acadêmica (redução do senso de pertencimento e, conseqüentemente, da integração social) ou pela demanda extra de estudos (gerando maior pressão para manter um desempenho acadêmico satisfatório).

O estudo realizado por Ptzer e Skinner (2017) com estudantes do ensino fundamental (*third grade*), que analisou o desempenho obtido pelos estudantes ao longo do ano acadêmico, indica que a proximidade com os professores foi um fator importante para que estudantes classificados inicialmente como alto-risco passassem para a classificação de baixo-risco. Em contrapartida, discentes que iniciaram o ano letivo classificados pela pesquisa como resilientes, mas que tiveram baixo suporte dos professores ao longo do ano, tiveram o *status* alterado para alto risco. Resultados similares foram identificados pelo estudo qualitativo longitudinal de Johnson (2008) com discentes do ensino médio na Austrália. O acompanhamento realizado pelo autor ao longo de oito anos com 55 discentes inseridos em contexto de risco e vulnerabilidade mostra que a relação de proximidade e empatia dos professores foram fundamentais para o desenvolvimento da resiliência de estudantes que vivenciavam condições adversas no período inicial da pesquisa. Estar presente na vida do discente, mostrando-se disponível e acessível são ações que podem auxiliar na integração com o meio no qual o indivíduo está inserido, fortalecendo o senso de pertencimento ao ambiente universitário e, conseqüentemente, reduzindo as ameaças ao bom desenvolvimento acadêmico que podem aparecer no decorrer dos estudos.

Esses resultados, portanto, indicam a importância do docente no desenvolvimento acadêmico dos estudantes (tanto em termos de desempenho quanto no aprimoramento intelectual). Os professores representam um fator protetor para os discentes, na medida em que permitem uma maior integração do indivíduo com o ambiente acadêmico, reduzindo, assim, possíveis situações de *stress* e adversidades que podem aparecer ao longo do curso. Em contrapartida, uma má atuação por parte dos professores pode potencializar a carga de *stress* e adversidade com a qual os discentes se deparam, ameaçando a conclusão da graduação e/ou reduzindo a motivação com a atuação na carreira escolhida. Finalizar o curso com a sensação de que importantes habilidades e conhecimentos não foram desenvolvidos de forma adequada, por exemplo, pode impactar no

desenvolvimento profissional do indivíduo, reduzindo a sua confiança para a atuação no mercado de trabalho.

Um segundo ponto que emergiu das entrevistas realizadas com os discentes de Ciências Contábeis da FEA/USP diz respeito às disciplinas que utilizam recursos de Educação a Distância (EAD). Na estrutura curricular do curso, algumas disciplinas da área de finanças são semipresenciais, o que significa dizer que os discentes apresentam acesso aos conteúdos elaborados pelos docentes do EAC via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e alguns encontros presenciais são agendados pelo professor responsável pela disciplina para tirar dúvidas, resolver exercícios, aprofundar em um determinado tópico, revisar os conteúdos apresentados no AVA, etc. De acordo com a percepção dos entrevistados, contudo, a estrutura dessas disciplinas não favorece o aprendizado.

Para a entrevistada E24, que já havia se formado em Jornalismo e em Artes Cênicas antes de começar Ciências Contábeis, as disciplinas de finanças que utilizam de estratégias EAD deveriam ser presenciais, tendo em vista a importância dos temas que elas abordam. No discurso da discente, fica clara a associação realizada entre a modalidade EAD e a limitação de aprendizado. Conforme pode ser evidenciado no trecho:

... eu acho que são matérias muito importantes; assim, muito importantes. Eu acho que... a gente ainda teve bastante suporte, assim, sabe? É, mas eu acho que são matérias que requereriam um pouco mais de prática em sala; ou que, talvez, você revisse um pouco mais o modelo do EAD, sabe? Eu acho que a gente tinha as aulas lá, mas eu acho que se você for comparar com uma aula presencial, por exemplo, [...] se você for pegar a profundidade das aulas, das outras aulas de 04 créditos, eu acho que ela era muito maior do que aquilo que era dado para a gente em EAD. Então, eu acho que, de fato, são matérias super importantes, que deveriam ter sido presenciais. (Entrevistada E24)

O entrevistado E11, que finalizou Gestão de Recursos Humanos, iniciou o curso de Contabilidade em uma IES privada de São Paulo e já trabalhava no setor público quando ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, também apresenta um discurso que descaracteriza a efetividade do ensino na modalidade EAD. Na percepção do discente, o fato de não ter tido nenhum contato prévio em sua atuação profissional com os temas das disciplinas da área de Finanças dificultou o aprendizado via EAD, o que deixa claro o entendimento do participante de que essa modalidade de ensino não possibilitaria o desenvolvimento mais profundo sobre o conhecimento. Em suas palavras:

[A disciplina da área financeira] você não dá em EAD, gente; porque, tipo, tem uns conceitos, para mim mesmo, porque eu não mexo com isso, eu não sei, se você

falar: “Ah, o quê que é”... Ai, como é que a gente estava falando na aula? “Alguma coisa de ação”... essas coisas, assim. Gente, eu não vejo isso. Você passar num vídeo... me explicando, eu vou ter dificuldades ainda, preciso que alguém que sente e me explique. (Entrevistado E11)

A entrevistada E23, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após concluir o ensino médio com Técnico em Contabilidade, também considera que as disciplinas em EAD não eram compatíveis com as necessidades de atuação futura dos contabilistas. Assim como a discente E24, a participante E23 compara a possibilidade de aprendizagem dos temas, caso as disciplinas fossem ministradas na modalidade presencial. Nas palavras da discente:

...eu acho que eu aprendi sim... foi bacana, deu para aprender algumas coisas, de fato, sabe? Teve como aprender. Agora, se foi a mesma coisa de, sei lá, ter um professor bom [...] ao vivo, ali, te explicando o negócio, talvez tivesse sido melhor; [...] Talvez, se eles tivessem um cuidado de passar isso para a gente, com um pouquinho mais de, não é, de carinho, talvez, valesse mais a pena, porque as duas disciplinas que a gente teve [...] foram duas disciplinas, assim, extremamente importantes, para o curso de Contabilidade; tipo, extremamente importantes. (Entrevistada E23)

O entrevistado E14, que já ingressou no curso de Ciências Contábeis tendo finalizado um Tecnólogo de Construção Civil e após cursar quase dez anos de matemática no IME/USP e com experiência profissional em instituições financeiras, não identificou dificuldades nas disciplinas. Não obstante, o participante reflete sobre a adequação dos temas para os demais discentes (em especial aqueles de primeira graduação e sem experiência de mercado). Assim como identificado para as entrevistadas E24 e E23, há uma percepção, no discurso de E14, de que a modalidade presencial permite uma maior qualidade do que a EAD, o que pode ser observado no trecho:

...eu acho que, pensando na galera que fez o curso, eu acho que ela devia ser presencial, porque é uma disciplina muito importante, não é?! eu trabalho... hoje, eu não estou mais na área de Contabilidade, eu trabalho na área de precificação, mas tem o viés, queira ou não, dos preceitos contábeis, na hora de precificar. Eu vejo, o pessoal tem muita dificuldade com coisa simples. [...] Coisa de valor presente, futuro... tipo assim, coisas que não são nada anormais; mas, assim, eu vejo que a galera tem muita dificuldade... são coisas básicas, que eu vejo que o pessoal tem dificuldade. E aqui, eu acho que deveria ser presencial, por mais que, é... eu acho que tiveram duas, ou três, aulas presenciais, dessa disciplina. Para mim foi importante, mas eu acho que deveria ser, no geral, presencial, essa disciplina. (Entrevistado E14)

A desconfiança sobre a qualidade do ensino na modalidade à distância também aparece no discurso da entrevistada E5, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP após cursar os primeiros semestres do curso de Fonoaudiologia. Quando questionada sobre as experiências do primeiro semestre de Contabilidade, a discente ponderou:

Então, o meu 1º ano, o 1º semestre, eu acho que tinham quatro matérias, foi a primeira coisa que eu senti muita diferença, e acabei já, assim, deixando, é... achando muito fácil, porque eu tinha treze matérias na Fonoaudiologia no 1º semestre; então, de treze, para quatro, eu falei: “Ah, tranquilo”. Sendo que uma era à distância; então, foi uma coisa que eu não gostei, a primeira impressão que eu tive, foi: “Nossa, que relaxado”. [...] Eu falei: “Poxa, não vou aprender nada”. E aí a primeira percepção que eu tive, é que eu não aprendi nada, no 1º Semestre. (Entrevistada E5)

O entrevistado E18, que cursou Técnico em Contabilidade durante o ensino médio e, posteriormente, ingressou na graduação da FEA/USP mostra uma desmotivação com a instituição em função das disciplinas que utilizam estratégias da EAD. Em seu discurso, o discente deixa claro que não se adequa às estratégias da modalidade EAD, principalmente por necessitar de *feedbacks* rápidos durante o processo de aprendizagem. Nas palavras do discente:

...eu não gosto; na verdade, eu não gosto mesmo de aula EAD, não curto muito matéria EAD. Eu não consigo absorver, o quanto eu absorvo dentro de uma sala de aula. Por exemplo... eu não consigo tirar uma dúvida, não consigo fazer... uma pergunta; é, muitas vezes, o acesso ao material, às vezes, acaba sendo mais fácil pelo aplicativo, ou pela Internet; mas, aquela pergunta que você precisa fazer, para o professor te explicar na hora, que às vezes acaba passando; que, por mais que você mande por exemplo, um e-mail, não vai ser a mesma coisa do aprendizado na aula. E, também, eu prefiro muito mais, às vezes, um corpo presencial, olhar para a pessoa e perguntar, do que... eu ouvir ela falando do que pegar o material pela Internet. [...] Então, eu até fiquei muito chateado, quando eu vi que na USP tinha matéria EAD, porque eu não tinha a menor ideia que existia... eu não curti muito essa parte não. (Entrevistado E18)

A entrevistada E9, que iniciou o curso de Ciências Contábeis na FEA/USP já concursada em uma instituição financeira do setor público, destaca a limitação dos materiais de suporte como uma dificuldade para o aprendizado. Quando questionada sobre as disciplinas semipresenciais a discente considera que:

Não, não foi bom, ninguém gostou. Os vídeos dessa matéria... não era muito conteúdo, assim, eles eram muito *en passant*, sobre mercado. E o livro base... eu achava na época que era muito forte, muito... muito denso... muito complexo. E o vídeo não ajudava. Aí tinha que responder um monte de pergunta, toda semana... a presença que você tinha era estar respondendo às perguntas lá; e o livro, você não entendia sozinha, porque você nunca tinha visto aquilo; pelo menos, eu nunca tinha visto aquilo, eu não trabalhava especificamente com o mercado financeiro; e o vídeo era... muito fundamentos, assim... não ensinava você a fazer o exercício que precisava. Eu nunca fui didata. (Entrevistada E9)

O entrevistado E20 considera ter sido difícil absorver os conceitos e utilizar as ferramentas necessárias para o correto desenvolvimento nas disciplinas EAD. Não obstante, o discente destaca que não teve muito interesse durante o curso nos temas ligados à área da Finanças, o que também pode ter relação com as dificuldades percebidas pelo discente. Nas palavras do entrevistado:

...todo mundo teve muito problema, tinha que usar calculadora financeira, todo mundo teve o primeiro contato com a calculadora, e aí a gente, tipo, não sabia o que apertar; e aí foi bem complicado. [...] Acho que eu não aprendi tanto quanto uma presencial, e eu acabei não tendo tanto interesse, também; tipo, não sei se é pelo meu perfil, porque eu não tenho interesse em trabalhar com mercado financeiro ou mesa de operações, e tal... enfim, eu acabei, tipo, não me esforçando tanto nessas disciplinas que eram EAD. (Entrevistado E20)

O entrevistado E2, já formado em Administração em uma instituição privada de São Paulo quando iniciou o curso de Ciências Contábeis, disse ter sido da primeira turma que utilizou EAD. O participante destaca o período de adaptação ao modelo, tanto pelos discentes quanto pelos docentes do programa. Além disso, o discurso de E2 destaca a percepção de ser necessário manter uma organização pessoal para a realização da disciplina em EAD e, ainda, a dificuldade para tirar dúvidas. Nas palavras do participante:

...eu acho que foi o primeiro curso de EAD que teve em Contábeis [...] então, ali, foi um período de adaptação, também, não é? Porque a professora... meio que se desdobrava entre dar o EAD... E tentava, ao máximo, dar aula presencial, assim, quando podia. Aí... tive um pouco de dificuldade... tem que ter aquela disciplina, não é? Às vezes, para tirar dúvida, por chat, não é tão fácil. (Entrevistado E2)

O discente E16, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após concluir o ensino médio, defende que as disciplinas EAD não deveriam ser apresentadas no início do curso. De acordo com o discente, as matérias que utilizam conteúdo EAD seriam mais bem aproveitadas se fossem inseridas ao final do curso, quando o discente já está com um maior contato com o mercado de trabalho e ir para a faculdade passa a ser um problema para o estudante. Na visão do participante, portanto, a flexibilidade possibilitada pelo EAD seria o melhor benefício da modalidade. Além disso, para E16, a estratégia do ensino à distância deveria ser empregada em disciplinas que não representam a base para as demais. Nas palavras do entrevistado:

Então, eu acho que, assim, você colocar uma matéria EAD, no primeiro ano, que, teoricamente falando, é quando o cara consegue sempre chegar no horário, quando o cara está com mais ânimo de vir para a faculdade, é meio que um desperdício. [...] eu acho que eles escolheram a matéria errada para fazer isso; eu acho que você poderia ter colocado matérias que fossem... não digo menos importantes... mas, assim, uma matéria que serve como base para outras, eu acho bem ruim você colocar como EAD. (Entrevistado E16)

A deficiência do material de apoio foi destacada pela discente E15, já formada em Fonoaudiologia e que iniciou o curso de Contabilidade em uma IES privada de São Paulo, antes de ingressar no curso da FEA/USP. Nas palavras da participante:

...o EAD, mesmo, eu achava fraco [refere-se ao material de apoio disponibilizado no AVA]; se você fosse ler o livro, fosse ver, faltava; e se você fosse comparar com a prova, não tinha... não era a mesma matéria, faltavam coisas... o livro não era

exatamente o que se era pedido na prova, assim. Isso, eu sabia, porque eu lia o livro, todos os dias; tipo, não estava no livro, não era assim. (Entrevistada E15)

Manter um bom desempenho nas disciplinas e ter a percepção de que a graduação está permitindo desenvolver-se intelectualmente são importantes fatores para que o discente permaneça no curso, conforme apresentado no capítulo de revisão da literatura. O modelo de Spady (1970), por exemplo, apresenta o desempenho acadêmico como um fator capaz de interferir diretamente na evasão do discente (principalmente do tipo forçada, ou seja, quando o indivíduo não apresenta os resultados mínimos requeridos pela IES). O modelo de Tinto (1975), por sua vez, considera o desenvolvimento intelectual e o desempenho acadêmico como os responsáveis pela integração acadêmica, que ocorre quando o indivíduo percebe que está conseguindo se desenvolver ao longo da graduação. Ao ter problemas para alcançar o desempenho requisitado pela IES ou, ainda, quando o discente tem a percepção de que não está se desenvolvendo intelectualmente, ou seja, o conteúdo ministrado e/ou absorvido não é suficiente para o seu crescimento acadêmico (problemas estes relatados pelos entrevistados desta pesquisa), aumenta-se as chances da evasão (forçada ou voluntária) acontecer. A pesquisa de Silva, Pereira e Miranda (2018) também identifica que o descontentamento com as disciplinas representa uma das principais fontes de *stress* para estudantes de Contabilidade e Administração de uma IES pública brasileira. A pesquisa de Durso, Nascimento e Cunha (2016), que analisou a motivação de estudantes de cursos presenciais para a realização de disciplinas EAD na grade curricular, constatou um forte preconceito em relação às possibilidades da modalidade à distância, indo ao encontro dos discursos dos participantes da pesquisa. Resultado similar foi evidenciado para o contexto dos EUA pela pesquisa de Jaggars (2014), que buscou identificar os motivos que levam discentes de cursos presenciais a realizarem disciplinas na modalidade a distância em *Colleges* americanos. Os participantes da pesquisa, em sua maioria estudantes não-tradicionais, consideraram que as disciplinas online existentes em suas respectivas instituições não apresentavam o suporte necessário para a obtenção de um bom desempenho. Nesse contexto, os participantes da pesquisa, normalmente, escolhiam matérias no formato EAD quando elas eram consideradas fáceis.

Outro ponto levantado pelos discentes como um fator limitador do desenvolvimento acadêmico refere-se ao sistema de notas da IES, a chamada média ponderada, a partir da qual é calculado o *ranking* de desempenho de cada coorte (ingressantes de um mesmo período)²¹. Em diversas

²¹ Vide nota de rodapé nº 20.

situações, a média obtida pelo discente ao longo da vida acadêmica é utilizada para as alocações dos recursos e estabelecimento de recompensa pela IES. Discentes que apresentam maior média ponderada possuem prioridades para escolha de disciplinas optativas do curso, por exemplo²². A média ponderada é utilizada, ainda, como um sistema de recompensa em atividades acadêmicas, como nos processos seletivos de intercâmbio e na alocação de bolsas de estudo, por exemplo.

A discente E5, que havia iniciado o curso de Fonoaudiologia, mas não o concluiu, e posteriormente ingressou em Ciências Contábeis da FEA/USP, menciona a dificuldade para se manter no curso junto com os amigos em função do sistema de escolhas das disciplinas pautar-se na média ponderada. Nas palavras da entrevistada:

...o que acontecia era isso mesmo, é que os meus amigos não conseguiam pegar a matéria junto comigo, por conta de ponderada, também.... A “ponderada” é a nota que você tem, somada, todas as matérias que você já fez, não é? Então, às vezes, eu falava: A minha ponderada está mais alta, eu quero pegar esse professor aqui. Aí o outro amigo não conseguia pegar o mesmo professor.... Pela ponderada você tem preferência de ordem de escolha de professor. Entendeu? É, na verdade, é assim que se dá a escolha... as maiores notas pegam, geralmente, o professor que é mais concorrido, não é? E os outros têm que ficar com o outro. Por exemplo, a aula de sexta, à noite, ninguém quer. (Entrevistada E5)

O mesmo problema foi apresentado pela discente E17, que teve dificuldades de integração com os seus amigos quando passou por problemas de assédio moral no trabalho e acabou tendo um desempenho ruim no semestre na faculdade. Por ter impactado a sua média ponderada, E17 não conseguiu estudar nas mesmas turmas que seu grupo, o que reduziu o seu suporte na IES, conforme discurso já apresentado no subitem 4.2.1.17.

Além do problema referente à segregação por notas, E5 ainda menciona a dificuldade de conseguir disciplinas optativas que atendessem a sua necessidade. Mais uma vez, a média ponderada é utilizada como critério de prioridade para a alocação de vagas nas disciplinas optativas ofertadas no curso. Ao final do primeiro ano, E5 começou a trabalhar na empresa da família e sentiu falta de disciplinas voltadas para a aplicação da prática empresarial. Como as optativas também seguem a

²² A Resolução CoG Nº 5237, de 13 de setembro de 2005 da USP estabelece os critérios de prioridades na seleção de discentes em disciplinas optativas livres. Além de considerar o desempenho obtido pela média ponderada, o cálculo prioriza, ainda, o número de créditos já cursado pelo discente no curso. Assim, discentes com maiores médias ponderadas e mais próximos da conclusão do curso apresentam maior prioridade.

lógica da média ponderada e apresentam alta concorrência, E5 não conseguia escolher as matérias que, de fato, estavam em linha com os seus objetivos profissionais. Nas palavras da entrevistada:

Poxa, tem tanta matéria optativa, que eu tive que fazer, nada a ver com o curso, porque as matérias optativas também se dão por ponderada; e, muitas vezes, você não consegue pegar a matéria na sua área, porque já tem as vagas preenchidas; então, eu tive que fazer, tipo, Design, na FAU, sabe? O quê que Design, na FAU, vai contribuir para mim, tipo, no que eu quero na vida? Nada. (Entrevistada E5)

Ainda nesse sentido, o discente E18, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após finalizar o curso Técnico em Contabilidade durante o ensino médio, considera que o sistema de análise de notas utilizado para a alocação das bolsas de intercâmbio de um determinado edital de bolsa não se mostrou justa, apesar de realizar um processo de normalização, de acordo com o discurso do entrevistado. Essa percepção, que desconsidera a efetividade dos procedimentos estatísticos utilizados, pode sinalizar falta de transparência nos critérios adotados, seja nos cálculos adotados pela IES ou do edital em específico. Independentemente de ser um argumento factível, o discurso evidencia a experiência de percepção de injustiça vivenciada por E18, o que é o ponto de análise do fenômeno analisado. Nas palavras do entrevistado:

Eu tentei. Eu tentei no semestre passado, eu consegui a vaga, só que para mim... eu não conseguia, por exemplo, me bancar, por mais que eu trabalhasse, é... além disso, por exemplo, eu consegui o intercâmbio, eu teria que sair do trabalho, ia parar de ajudar em casa, financeiramente; [...] eu tentei a Bolsa, só que, infelizmente, eu não consegui. Então, é com a USP toda, não é só FEA; se fosse só a FEA, provavelmente, eu até conseguiria. [...] Então, eu não sei... não sei nem se ele é tão justo, por mais que seja uma média normalizada, você comparar a minha nota da FEA, com um outro aluno de uma universidade que a média é maior. Apesar que é média normalizada, mas eu acho que tem ainda um pouco de viés. Porque, por exemplo, eu entrei na lista, só tinha, acho que tinham 40 vagas, 20 ficou para a FFLCH. Eu não estou falando que lá o Curso é mais fácil, mas que a metodologia de avaliação... acaba pesando também. (Entrevistado E18)

Os critérios de alocação de recursos e recompensas com base em notas, além de criar maiores pressões nos discentes para a obtenção de alto desempenho, conforme discutido no subitem 4.2.3.1, podem gerar resultados prejudiciais para os estudantes. O problema vivenciado por E17 em seu ambiente de trabalho, que impactou no seu desempenho acadêmico em um determinado semestre, por exemplo, penalizará a discente ao longo de vários períodos. Já a alocação de vagas e bolsas de intercâmbio pautadas exclusivamente em desempenho dos discentes não considerar as especificidades existentes das diversas áreas, assim como a real necessidade dos discentes em relação ao apoio financeiro para o intercâmbio. Por fim, a sistemática de priorização de disciplinas que considera apenas a média ponderada do estudante pode impactar na qualidade da formação dos

indivíduos. Um discente que apresenta uma média ponderada baixa pode não ter a chance de escolher professores que estejam mais em linha com a sua estratégia de aprendizagem, já que não terá prioridade de escolha, o que pode impactar no seu rendimento acadêmico, prejudicando o seu desempenho. A sensação de injustiça em relação à alocação de recursos e recompensas no ambiente acadêmico pode reduzir a identificação do discente para com o curso e a IES, aumentando a probabilidade de o abandono acontecer ou, ainda, de o discente terminar o curso desmotivado acadêmica e profissionalmente.

Outra fonte de risco relacionada ao ambiente acadêmico diz respeito às estratégias de integração e desenvolvimento profissional existentes na IES. Alguns entrevistados que já apresentavam uma primeira graduação, principalmente do curso noturno, indicaram não se sentir atraídos pelas oportunidades de desenvolvimento profissional existentes na FEA/USP, que também servem como fontes de integração social. Na instituição, existem várias opções de atividades extraclasse que visam o desenvolvimento dos discentes da instituição que vão desde a empresa júnior (que presta serviços de consultoria para empresas do mercado) até a FEA Social (que desenvolve projetos de apoio econômico-financeiro para ONGs). Genericamente, essas atividades são chamadas de entidades. Elas são geridas pelos próprios discentes, em alguns casos auxiliados por docentes da instituição. Nas palavras da entrevistada E24, que tinha 29 anos quando participou da entrevista já era formada em Jornalismo e Artes Cênicas antes de começar o curso de Contabilidade:

Quando eu entrei na FEA, eu prestei, eu até fui para a Empresa Júnior, aqui, passei um tempinho; mas, para mim, na minha idade, aí talvez eu não seja a tua melhor amostra, a tua melhor entrevistada, para essa pergunta; porque, para mim, não tinha muito sentido, não é; porque eu já queria mercado. Eu até entrei, assim; quando eu estava desempregada, falei: “Bom, eu preciso de alguma coisa para pôr no meu currículo, na área”. Aí logo depois, eu já comecei a trabalhar; então, nem foi uma experiência. (Entrevistada E24)

A impossibilidade de conciliar as atividades extraclasse com a rotina de trabalho e estudos também aparece no discurso da entrevistada E12, formada em Direito pela USP. Quando questionada sobre a participação nas entidades da FEA/USP, a participante considerou:

...isso daí, na FEA, é uma coisa que eu queria poder participar, mas eu não participo de nada... diferentemente da São Francisco [faculdade de Direito da USP], não é? Na São Francisco, como foi a minha primeira graduação, eu aproveitei bastante... eu joguei pela São Francisco, 05 anos... Então, eu vivi mais a faculdade. Agora, na FEA não, eu acho que o meu viver é mais o estudo mesmo, eu estudo mais aqui. A faculdade, em si, mesmo; mas, o mundo acadêmico, fora as matérias, etc., curso, eu não vivencio... as meninas até me chamaram para ir jogar com elas... que elas

me conheciam, não é? Da época da São Francisco, mas eu falei: “gente, não tem como, eu não consigo conciliar mais isso”. (Entrevistada E12)

De forma similar, o entrevistado E14, que cursou o Tecnólogo em Construção Civil e iniciou, mas não terminou a graduação em Matemática no IME/USP antes de ingressar em Ciências Contábeis, ressaltou a incompatibilidade entre as atividades extraclasse e a rotina de estudo e trabalho. Nas palavras do discente:

Infelizmente, eu não consegui, porque aí eu... como eu trabalhava... não consegui mais; nem futebol, que é uma coisa que eu sempre gostei, não é? Também, agora... já passou essa fase. Mas não, não deu para aproveitar; eu até pensei, algumas vezes, tentar entrar na FEA Júnior, mas tinha algumas... iniciativas aqui na FEA, que é para ajudar pessoas... tipo, consultor financeiro, para ajudar o pessoal a se organizar financeiramente, famílias. Eu até mandei e-mail uma vez, mas acabei não conseguindo dar sequência; então, infelizmente, eu não consegui participar de nada extra, obrigatório, e aula optativa, assim, no curso; eu não consegui fazer nada a mais. (Entrevistado E14)

Para a entrevistada E15, graduada em Fonoaudiologia antes de cursar Ciências Contábeis, não participar de atividades extraclasse foi uma estratégia para manter o foco nas atividades que realmente importavam para a discente. Quando questionada sobre a participação em alguma entidade, a discente refletiu:

Não, isso... como eu estava trabalhando, eu falei assim: “Eu não vou... eu não vou participar muito”. Gosto muito, gostava... participava do Centro Acadêmico, na primeira faculdade; participava de tudo, Comissão de Formatura, todas as coisas; Atlética, participava de tudo. Mas, assim, não vou me forçar, não... qual que é a minha prioridade? Eu prefiro estudar, se der para participar de alguma coisa; então, eu fui em algumas festas com as meninas, algumas coisas assim, algumas cervejadas da entidade... Vamos ver. Ok. Mas eu falei: “Eu não vou me cobrar... eu gosto muito dos projetos sociais; mas, também, não vou me cobrar agora, eu não tenho tempo para fazer isso agora; então, depois eu vejo alguma coisa, fora da faculdade”. Eu já fazia antes, eu fazia voluntariado em hospital, não é? Como fonoaudióloga; eu falei, assim: “Não, deixa acabar, não vou... não vou colocar mais obrigações”. (Entrevistada E15)

A entrevistada E25, que cursava Engenharia Civil em uma instituição privada de São Paulo em conjunto com Contabilidade na FEA/USP e ainda trabalhou durante todo o curso, manifesta arrependimento por não conseguir participar das atividades extraclasse existentes na IES. Em suas palavras:

Então, eu... quando eu entrei, eu queria fazer tudo, não é? A Júnior, principalmente... a FEA Consulting Club... e tinha a Liga do Mercado Financeiro, também.... Então, eu queria entrar nessas três, mas não... não conseguia, não dava tempo, é... eu gostei da Bateria, gostei da Atlética; gostei de tudo, queria fazer tudo; mas, infelizmente, é uma coisa que eu me arrependo um pouco, mas se eu não tivesse feito... se eu tivesse largado a Engenharia, ou deixado de trabalhar, a minha

mãe falou assim: “Você quer parar? Eu te sustento, mas não vai dar para ser a mesma coisa”. Só que eu acho, que quando você começa a trabalhar, você já tem independência, você não quer mais voltar para não ter a sua... independência financeira; então, eu não quis... e assim, assim fiquei. [...] E não participei de entidade, é uma coisa que me arrependo, mas é... enfim, eram as condições. (Entrevistada E25)

Já para o entrevistado E11, que já havia finalizado o Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos e trabalhava no setor público, a inexperiência dos discentes que coordenam a entidade, em sua maioria estudantes de primeira graduação e com pouca idade, foi o fator que o desmotivou a se envolver nas entidades. Na percepção do entrevistado, que tinha 30 anos quando participou da entrevista:

Mas eu falei: “gente, eu não imagino um menino de 18 anos”... eu não sei se ele tem 18 anos, mas eu falei: “Imagina, um menino de 18 anos, me entrevistando, vendo se eu sou capaz de participar daquilo, que é algo que eu vejo 24 horas da minha vida”. Eu posso, na verdade, entrevistar ele, não é? Eu falei: “Gente, eu não vou, eu não tenho paciência para isso”. Então, é umas coisinhas meio que... é muito alarde para pouca ação... Nunca me atraiu. Nunca. (Entrevistado E11)

A discente E21, que tinha 27 anos quando participou da entrevista e ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já formada em Turismo, disse não ter muito interesse em participar das entidades, exceto da Atlética. Porém, devido ao fato de ter ingressado na segunda graduação buscando uma carreira com melhores oportunidades de trabalho, E21 disse ter se preocupado mais com as questões profissionais do que com a vivência na faculdade, conforme pondera:

É, não tive muito interesse, assim. E também, por exemplo, eu gostaria de ter participado da Atlética; mas, assim, os horários são meio ruins, dependendo do que você quer fazer, e tudo mais; aí foi mais uma preguiça, vamos dizer assim, não é? Mas eu acho legal, mas, infelizmente, não... não consegui dedicar; eu acho que eu fiquei mais preocupada com essa questão mesmo de trabalhar, por causa da idade. (Entrevistada E21)

A necessidade de estar no mercado de trabalho acaba retirando do discente a possibilidade de vivenciar as experiências universitárias, o que pode reduzir o senso de pertencimento à IES, fator esse essencial para a continuidade na graduação (Spady, 1970; Tinto, 1975). Para os cursos noturnos, as políticas pedagógicas tendem a ser as mesmas dos cursos diurnos, mesmo com a política inclusiva relacionada aos cursos ministrados no período da noite que visam atrair os discentes que estudam e trabalham ao mesmo tempo (Vargas & Paula, 2013). Atividades extraclasses como as realizadas pelas entidades da FEA/USP, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades importantes para a atuação profissional e cidadã dos estudantes, garantem uma maior integração entre os discentes. Contudo, para aqueles que estudam e trabalham

concomitantemente, a restrição de tempo para a realização de atividades como essas, pode limitar esse contato, trazendo dificuldades para a vida acadêmica dos estudantes e fazendo com que a rotina diária seja mais pesada, uma vez que passa a estar pautada exclusivamente em estudo e trabalho. Essa evidência está em linha com os achados de Rubim e Wright (2017) que destacam a dificuldade de integração social acadêmica apresentada pelos discentes classificados como *working-class*, que tendem a ser mais velhos do que os *middle-class* e, conseqüentemente, com maior probabilidade de apresentar demandas profissionais e familiares. As pesquisas sobre resiliência no ensino superior destacam o papel do suporte dos pares como algo importante para a superação das dificuldades que aparecem ao longo do curso (Wilks & Spivey, 2010). A falta de integração entre os discentes pode, portanto, potencializar as dificuldades percebidas, aumentando a carga de *stress* e adversidade dos estudantes.

A falta de integração aparece, ainda, em alguns discursos como consequência da heterogeneidade das turmas. O fato de o curso de Ciências Contábeis atrair, naturalmente, discentes mais velhos e já graduados em outras áreas, traz para a sala de aula maior heterogeneidade, o que pode influenciar na integração social. A discente E5, que ingressou no curso noturno de Ciências Contábeis da FEA/USP após cursar os primeiros semestres de Fonoaudiologia, por exemplo, destaca, além da diferença de idade com os demais estudantes do curso, a falta de motivação inicial dos discentes da turma para com o curso de Ciências Contábeis como fatores dificultadores para a integração. Nas palavras da entrevistada:

É, a minha turma de Contabilidade era uma turma de muitas pessoas que não tinham escolhido Contabilidade; então, assim, não era uma turma que estava muito empolgada. Tinha gente muito mais velha, que estava na segunda graduação; então, também, não tinha a ver com o meu perfil. (Entrevistada E5)

O entrevistado E10 que ingressou no curso de Ciências Contábeis no período diurno logo após finalizar o ensino médio, destaca uma dificuldade de trabalhar com outros discentes de uma entidade, em função de diferenças de pensamento. O participante, que ingressou na Liga do Mercado Financeiro, uma das entidades da FEA/USP, conta ter percebido que os seus amigos não tinham o mesmo pensamento que ele. Em suas palavras:

Eu fiz um ano de Liga, foi uma catástrofe. A galera só quer saber de dinheiro, e f*****e as pessoas. É isso aí. Quando eu entrei, e descobri isso, eu falei: “Nem a pau, véio” (*sic*)... Eu fiquei um ano, e eu fui meio que convidado a me retirar; porque eu marcava os bagulho (*sic*) e não aparecia; aí os meus amigos me tiraram,

porque os meus amigos são todos de lá, e chegaram: “Mano, não dá”. (Entrevistado E10)

Ao longo da entrevista, fica claro o processo de experimentação que o discente E10 passou durante o início do curso. A pouca maturidade com que o entrevistado conta ter finalizado o ensino médio pode classificá-lo como um caso de *late bloomer*, nas definições Masten (2015). Essa situação, portanto, pode justificar a situação, a princípio contraditória, de o discente não conseguir se enquadrar em um ambiente no qual ele mesmo escolheu participar.

Já a entrevistada E23, que cursou o Técnico em Contabilidade durante o ensino médio e, posteriormente, ingressou na graduação da FEA/USP, destaca a diferença entre os discentes do curso diurno, marcado por estudantes mais jovens, vindos diretamente do ensino médio, e do curso noturno, marcado por discentes que já finalizaram uma primeira graduação, estão em idade mais avançada e mais inseridos no mercado de trabalho. Ao se transferir da graduação noturna (na qual a discente ingressou) para a diurna, E23 relata:

Ah, foi um pouquinho impactante, porque foi o primeiro ano de faculdade, o pessoal do noturno tem uma cabeça completamente diferente do pessoal do diurno; é um pessoal mais maduro, assim, por já trabalhar, por já estar no mercado. Eles são mais velhos mesmo, e já tem... ou por ser uma galera muito parecida comigo; porque, sei lá, teve uma história de vida semelhante, passou por coisas da mesma forma, vem de uma classe social parecida, e tudo mais; e aí você chega de manhã, é aquela galera que... vai trabalhar, sei lá, quando fizer 25 anos, quando se formar; é uma galera que estudou a vida inteira num colégio particular, é um pessoal que prestou Economia, mas não passou, e... Não, na maioria, na verdade, isso de prestar Economia, e não passar, e ir para Contabilidade, eu acho que isso vale para os dois turnos, não é só para o pessoal do diurno; mas no diurno é um perfil completamente diferente. (Entrevistada E23)

O discente E11, que já havia finalizado o Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos e iniciou o curso de Ciências Contábeis em uma IES particular antes de ingressar na FEA/USP, ressalta a baixa identificação com os demais discentes da turma do curso diurno. E11, que tinha 30 anos quando participou da pesquisa e já era funcionário público antes de iniciar o curso de Contabilidade, quando questionado como era a relação com os demais discentes de Ciências Contábeis, estabelece o seguinte perfil:

É, tinham umas coisas, assim, meio bizarras, que eu olhava, é... Como é que era? Todo mundo... era 18 anos... todo mundo estava com a chave do carro na mão, eu falei: “Gente, isso é muito fora da realidade”... Assim, a preocupação dessas pessoas, é totalmente distinta da minha preocupação; eu tenho que trabalhar para pagar a conta da minha casa... tudo bem, eu não tenho cobrança: “Ah, olha, você tem que pagar isso aqui”. Mas eu tenho, a lógica, que eu estou morando ali, eu tenho que contribuir, não é? E eram coisas, assim, ridículas, que eu olhava e falava

assim: “Eu não estou acreditando que eu estou escutando isso”. Mas eu... eu falei, assim: “Gente, é uma pessoa com 18 anos, que teve tudo na vida”... eu lembro que era um... é um menino, esse... inclusive, ele faz algumas aulas comigo ainda, hoje. Era um menino negro... o restante era, basicamente, todo mundo era branco... era todo mundo branco, de iPhone, e meio... tudo um padrãozinho, assim. Todo mundo já tinha ido para fora, com 18 anos; eu só fui viajar para fora com 21, 22 anos; porque eu trabalhei que nem um retardado, juntei dinheiro e viajei. (Entrevistado E11)

O discente E16, que tinha 21 anos quando participou da pesquisa e ingressou no curso de Contabilidade no período noturno logo após finalizar o ensino médio, também destacou durante a entrevista a dificuldade de entrosamento com os discentes mais jovens. Apesar de também ser novo, E16 considera ser mais maduro que os demais estudantes com a mesma idade. Isso fez com que o discente mudasse de grupo de amigos ao longo da graduação até construir amizades com indivíduos que, de fato, conseguiu um bom entrosamento. Nas palavras do entrevistado:

Então, o 1º e o 2º ano, eu fiquei com esse pessoal aí que era do Ensino Médio, que foi bom e ruim; porque também tinha essa cabeça de querer ir mais... para festa, só que quando apertava, tipo, eu freava, e eles tinham pai e mãe para ficar passando a mão na cabeça; e aí tinha umas brincadeirinhas, assim, que eu não gostava muito, entendeu... e aí eu fiquei, o 1º e 2º ano, com esse... pessoalzinho, aí eu fiquei bodeado (*sic*) dessa galera, aí eu troquei de grupinho. [...] eu fui pulando de grupinho em grupinho... cada vez ficando mais velho, o grupo... E aí, hoje, eu tenho um grupo que é mais, tipo, um cara de 28, outro de 26, outro de 30, e um de 23. Então, ficou mais eclético o grupo, eu sou o baby da turma, assim, porque eu tenho 21, não é? E aí, no final, eu acabei ficando nesse grupo; mas eu vou te falar que eu demorei um pouco para realmente: “Não, esse daqui é o... é o mais legal”. Tanto que, o pessoal... do início da faculdade, eu nem tenho mais contato direito. Entendeu? (Entrevistado E16)

Na visão de E19, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP após finalizar o curso de Gestão Ambiental, e participou, no início da graduação, da Empresa Júnior, apesar de o curso de Ciências Contábeis ser mais heterogêneo, as graduações de Administração e Economia da FEA apresentam estudantes mais abastados, o que impacta no ambiente da faculdade como um todo. Nas palavras da entrevistada:

Eu espero, assim, não é? Que mude um pouquinho; principalmente, por conta da mentalidade das pessoas. Então... se pegar um “feano médio”, que eles chamam, não é? Aquela pessoa que tem apoio de papai e mamãe para estudar. Não, em Contabilidade; Contabilidade, eu acho que é um curso à parte; mas, tipo, Administração e Economia, é muito assim. Então, quando eu estava na Empresa Júnior, assim, era absurdo. A menina tinha um carro blindado, eu falei: “Gente, para que é que precisa de um carro blindado?” Eu ando de metrô, e não levo bala perdida, nós não estamos no Rio de Janeiro, ainda; então, está tudo certo. Assim, era um... é bem diferente. (Entrevistada E19)

A entrevistada E1, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP após cursar o ensino médio e um ano de cursinho, menciona a falta de integração com os discentes ao final da graduação como um dos fatores que elevou seu *stress*. A discente, que prolongou um semestre do curso porque realizou intercâmbio acadêmico em uma universidade da Alemanha, menciona que, ao final da graduação, já não possui muitos colegas na sala. Nas palavras da entrevistada:

Hoje em dia, o meu *stress* é mais pelo final de curso, sabe; porque, não sei, eu já estou meio que cansada, assim; parece que eu... no início, eu vinha para a FEA, eu conhecia quase todo mundo; hoje em dia, eu já... como eu já sou a última turma, os mais novos, eu já não conheço tanto; então, parece que eu estou, assim: “Ai, meu Deus, cadê (*sic*) a minha formatura?”. Sabe? Essa... hoje, o meu *stress* é mais por conta disso, mas não é pelo curso, assim; é mais pelo fato de já estar cansada, assim. (Entrevistada E1)

O entrevistado E3, que já era formado em Engenharia de Minas pela Poli/USP quando iniciou o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, menciona que não se aproximou muito dos demais discentes de Contabilidade, pois já tinha uma rede de apoio fora do ambiente da IES. Em suas palavras:

Então, com o pessoal da sala, eu tenho contato, mas eu não sou muito próximo com o pessoal da FEA; é, acho que, não sei, se é porque eu já tenho amigos em outros locais, do colégio, da Poli, acabei não criando tantos amigos, aqui, na FEA. Então, o pessoal da minha sala, eu não tenho tanta amizade, eu tenho alguns amigos que são mais próximos, que eu posso contar; mas as minhas amizades, na FEA, são mais porque eu fiz, é... atividade extra, eu fiz Atletismo; então, eu tenho bastante amigo, do pessoal do Atletismo mesmo; então, acabo andando muito mais com eles, do que com o pessoal da minha sala. (Entrevistado E3)

A heterogeneidade existente na sala de aula pode impactar, ainda, no aprendizado. Muitos discentes que já estão inseridos no mercado de trabalho ingressam em Contabilidade para complementar o conhecimento na área ou para aumentar suas possibilidades de atuação. Nesse contexto, dentro de uma mesma sala existem estudantes com níveis diferentes de conhecimento prévio sobre Contabilidade, o que pode representar um desafio para os professores do curso. A entrevistada E19 relata que teve dificuldades para conseguir acompanhar as primeiras disciplinas justamente porque alguns discentes já apresentavam um conhecimento prévio sobre os temas tratados nas matérias introdutórias. Nas palavras da entrevistada:

Era Introdução à Contabilidade, alguma coisa assim, que são oito créditos; e daí, na primeira aula, geralmente, quem entra em Contabilidade, ou trabalha com Contabilidade, ou quer trabalhar; então, já tem um interesse. Teve um cara na... PQP (*sic*) da sala, eu lembro, tipo, ele estava lá atrás, e começou a falar umas coisas loucas, que eu nunca tinha ouvido na vida, eu falei: Gente do céu. Eu nem lembro agora, porque deu branco. O professor começou a se empolgar, e começou a falar,

começou a falar; eu olhei para a menina do meu lado, a menina do lado, tipo, assim, desesperada; a gente não entendeu nada, e daí eu acho que já foi um bloqueio. Para você ter uma noção, a minha nota, ela foi aumentando, a minha média ponderada foi aumentando ao longo do curso, tive tanto bloqueio, tanta dificuldade no início do curso, que eu acho que é... era na média do curso, a minha nota, mas não era boa; daí, a partir do momento que foi... eu acho que eu fui destravando as coisas, eu tive uma... uma melhora no curso. (Entrevistada E19)

A integração entre os discentes aparece como um dos pilares nos principais modelos teóricos existentes sobre a evasão no ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975). A literatura sobre resiliência considera o suporte dos pares como sendo fundamental para a superação das adversidades que podem aparecer nos mais diversos contextos (Azmitia et al., 2018; Lessard et al., 2014; Masten, 2015). Além disso, a revisão realizada por Hurst, Baranik e Daniel (2013) identifica os problemas de relacionamento entre discentes como uma das principais fontes de *stress* para os estudantes universitários.

Algumas fontes de *stress* e adversidade relacionadas com a própria IES emergiram de forma isolada em algumas entrevistas. Para E5, que cursou os períodos iniciais de Fonoaudiologia antes de ingressar o curso de Contabilidade na FEA/USP, o fato de as disciplinas do curso serem ofertadas de forma anual, gera pouca flexibilidade curricular e pode atrasar a formação dos discentes quando acontece alguma reprovação ou ao sair de intercâmbio, por exemplo. Ao explicar a situação, a entrevistada ainda relata uma inflexibilidade antiga que foi alterada ao longo da graduação, mas que também acabou impactando E5 nos anos iniciais do curso. Nas palavras da participante:

Ah, um ponto só, que a gente não falou em nenhum momento, o fato do curso de Contabilidade ser anual; e aí se você reprova numa matéria, você tem que esperar um ano para fazer de novo. [...] às vezes, por conta disso; você não pode prestar um *trainee*. Então, por exemplo, o que acontece? Economia, está tendo Macroeconomia III, agora; que é uma matéria que a galera reprova a rodo; e aí o Economia diurno oferece ela, semestre que vem. Então, assim, se você precisar muito se formar, você consegue pegar elas no diurno, semestre que vem. Contabilidade, não. É noturno e diurno, no mesmo semestre. E aí podia entrar essa flexibilidade... de currículo. [...] Eles já fizeram uma coisa que não existia, quando eu entrei, por isso que eu me atrasei, que era o pré-requisito. Sabe? Quebraram o pré-requisito. Então, por exemplo, eu não pude fazer Controladoria, porque eu reprovei Análise de Custos. Só que, hoje, se você tirar mais de 3, você pode fazer a próxima matéria. (Entrevistada E5)

Já para a entrevistada E23, que realizou curso Técnico em Contabilidade durante o ensino médio e, logo depois, ingressou na graduação da FEA/USP, a falta de representatividade é um fator visível dentro da IES, apesar de nunca ter presenciado ou vivido alguma discriminação. A discente, que se autodeclarou parda quando respondeu o questionário da primeira etapa da pesquisa, pondera:

Falar que teve, nunca tive nenhum tipo de processo de discriminação, ninguém nunca, é... falou nada. Mas, sei lá, é difícil, você não... você não vê... tipo, eu não sou a pessoa mais, não é? Sei lá, melhor exemplo para falar disso; mas, falar de representatividade, dentro da faculdade, é mínima; pessoas negras, assim, pretas, é mínima. Então, você sente uma falta, você sente falta; você olha, assim, para a sala de aula, você vê os amigos, e fala: “Nossa, não é? Parece que eu estou lá no Porto, ainda” [refere-se ao local de intercâmbio realizado pela entrevistada]. Parece que eu estou... eu falo: “Ah, estou andando na Alemanha”... Agora, de discriminação, não; é só representatividade mesmo, que não tem. (Entrevistada E23)

Percepção um pouco crítica sobre a diversidade foi identificada no discurso da entrevistada E17, que iniciou outros cursos antes de começar Ciências Contábeis na FEA/USP. A discente, que tinha 35 anos quando participou da pesquisa e se autodeclarou preta no questionário da primeira etapa, quando questionada sobre como era ser uma mulher negra dentro da FEA/USP, responde em tom de brincadeira:

Os professores me conhecem. É ótimo... os professores me conhecem. (Entrevistada E17)

A discente conta, ainda, ter vivenciado uma situação constrangedora durante o curso pelo fato de ser preta, conforme autodeclaração realizada no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa. Apesar de não considerar o evento como sendo racismo, o caso relatado pela discente serve de ilustração para a baixa diversidade no ambiente da FEA/USP. Em uma conversa com outros discentes, um colega supôs que E17 era do Candomblé, o que na visão da participante pode ter relação com o fato de ela ser negra. De acordo com a entrevistada:

Teve um dia que a gente estava conversando sobre religião... eu estava falando que eu era... que eu gostava muito da Índia, que eu fui para a Índia, do hinduísmo, num momento X. Aí passou o momento X+3, aí eu encontrei com ele, de novo - a gente fazia uma matéria junto -, e aí eu falei, assim: “Ah, eu vou rezar para você conseguir o estágio”; que ele foi fazer uma entrevista. “Eu vou rezar para você conseguir o estágio”; aí ele: “Legal, que a sua religião tem muitos deuses, não é?” Eu falei: “É”. Aí eu não sei o que é que aconteceu de falar qual a religião, ele: “É candomblé, não é?” Aí eu: “Não, é hinduísmo”. Aí o meu amigo que estava assistindo falou: “Isso é claramente racismo”. Eu falei: “Tô nem aí. Dane-se. Para mim não é”. (Entrevistada E17)

E17 ainda tece críticas às entidades e coletivos existentes na FEA/USP que, em teoria, deveriam mostrar-se mais acolhedoras aos grupos minoritários. E17 ilustra o caso com um acontecimento com discentes que vestiam a camisa do movimento FEA Negra, mas que não demonstravam empatia para com a discente. Nas palavras de E17:

Isso foi uma das coisas que eu olhei... eu olho, eu vejo, assim, os caras andando com a camisa, assim, FEA Negra. O cara não olha para a minha cara... Eu acho engraçado. (Entrevistada E17)

Posicionamento semelhante ao de E17 e E23 é apresentado pelo entrevistado E11, que já havia terminado o curso de Gestão de Recursos Humanos, e começou o curso de Ciências Contábeis em uma IES privada de São Paulo, antes de ingressar na graduação diurna da FEA/USP. O discente, que tinha 30 anos quando participou da pesquisa e mencionou ser gay ao longo da entrevista, considera que o ambiente da FEA/USP pode não ser acolhedor para um estudante LGBTQIA+ recém-saído do ensino médio. Para o caso dele, contudo, que ingressou mais velho na graduação em Ciências Contábeis e com um apoio social externo já estruturado, não houve nenhum problema. Em suas palavras:

Talvez se eu fosse da mesma faixa etária, talvez me incomodasse. Mas depois de 30 anos, quem vai falar alguma coisa para você? A pessoa é louca, não é? Assim, ah, pô, você está mexendo com um cara que é bem mais velho que você... você tem que ter noção. Mas não... Não lembro de ter presenciado nada, mas é que é um ambiente meio assim... para quem é mais novo... que não tem um grupo, é meio difícil mesmo, deve ser difícil para ele; não sei, para mim é tranquilo, eu já venho de fora, não é, aí já tenho outra experiência. Mas, é... talvez, para ele, seja difícil; talvez, seja, não sei. Eu sei que tem um Coletivo aí, que não faz nada, mas, não é? Eu não sei como que eles agem. (Entrevistado E11)

A discente E12, que ingressou no curso noturno de Contabilidade da FEA já formada em Direito, tinha 32 anos quando participou da pesquisa, e declarou ser lésbica ao longo da entrevista também destaca nunca ter vivenciado nenhum tipo de situação homofóbica, seja com ela ou com outros discentes da comunidade LGBTQIA+. Apesar de corroborar com a percepção de E11 de que a idade seja um fator importante no processo de afirmação no ambiente em que se insere, E12 destaca:

Acho que durante muito tempo, assim, é... eu me reprimia, mas eu acho que era uma questão muito mais de preconceito meu, da minha cabeça, do que do ambiente. Aí eu acho que, talvez, como comecei a ter uma maior naturalidade, e não... não esconder isso, e etc., eu acho que... foi tranquilo. Nunca presenciei nenhum episódio de... de discriminação, ou de violência, ou de ataque. (Entrevistada E12)

O entrevistado E20, que também manifestou ser gay durante a entrevista, corrobora com a percepção manifestada pelo discente E11. O discente disse ter participado, durante o curso, do coletivo FEA Society, grupo de apoio aos discentes LGBTQIA+ da IES, o que foi importante para o entrevistado conseguir uma inserção no ambiente acadêmico. Apesar de não ter um exemplo específico de homofobia na universidade, E20 descreve a FEA/USP como sendo tolerante e não inclusiva, o que pode dificultar a percepção de pertencimento por parte de estudantes da comunidade LGBTQIA+. Em suas palavras:

... a estrutura da FEA é muito hétero, enfim, e aí você se sente, às vezes, sei lá, encontrando certas dificuldades, ou certos... certas pessoas com preconceito, e tudo

mais. É, ela é. Não, isso, com certeza. Mas isso é difícil de colocar em palavras, tipo, em um ato específico... É uma coisa, que, todo mundo que é da FEA Society, meio que vivencia e sente, mas não é uma coisa que dá para falar, tipo: Não, aquele dia, aconteceu isso, e foi por causa disso. Sabe? Não, é uma... é uma coisa que eu... eu já até comentei com o pessoal do grupo, é mais uma... é, o ambiente é mais tolerante do que inclusivo. (Entrevistado E20)

Embora não seja um ambiente que ameace a existência de grupos minoritários, os discursos apresentados evidenciam que a IES pode também não ser acolhedora e, portanto, questões raciais e de orientação sexual podem emergir no contexto da IES. Além disso, por mais que não seja um ambiente ameaçador para grupos minoritários, a falta de representatividade pode reduzir o senso de pertencimento desses discentes, dificultando o processo de integração social, importante para a permanência do indivíduo no ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975).

Por fim, o entrevistado E10 destaca o problema da burocracia e das múltiplas plataformas existentes na FEA, o que também apareceu na questão aberta do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa (vide fala nº 12 apresentada no Quadro 7). De acordo com o entrevistado, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP após finalizar o ensino médio e realizar cursinho pré-vestibular, não fica muito claro, no início da graduação, o funcionamento de todas as plataformas, o que pode gerar problemas para os discentes:

E, às vezes, no começo da graduação... o problema da FEA, em todos os aspectos, é burocracia, e às vezes as coisas não ficam muito claras para os alunos. Então, tipo, quando eu entro na faculdade, alguém me falou, mas nunca alguém, tipo, sentou com a gente, explicou como é que funciona, sabe. Por exemplo... estágio, eu fui assinar uns documentos, é um negócio extremamente simples, mas que... ninguém sabe como é que funciona. Quando eu cheguei e conversei com a mulher da Secretaria, e ela me explicou tudo: “Ó, tem que ser assim, assim e assim”. Eu falei: “Ah, faz sentido”. Só que, tipo, não é uma coisa que as pessoas sabem; então, isso é um problema da FEA... de não explicar. E... é muito misturado os sistemas; é, por exemplo, a gente faz um negócio no Erudito; o Erudito foi feito para a Plataforma Windows 95, e já travava no Windows 95. Então, hoje, você vai entrar [...] só entra no Mozilla, se for tal versão; o sistema é todo antigo, é tudo quadrado, parece realmente o Windows 95. Aí é meio confuso, são várias senhas, não é um negócio unificado; o estágio, a gente tem que colocar no site da FEA; a gente faz matrícula no Júpiter... não sei o que, é no Erudito; aí para você pegar requerimento de matéria fora do seu horário, é na FEA. São várias senhas, vários sistemas, não é nada unificado, sabe; muita burocracia, e isso acaba atrapalhando a vida de todo mundo. (Entrevistado E10)

Apesar de ser um caso de discente mais experiente, que já havia iniciado outros cursos de graduação, inclusive na USP, a discente E17 apresenta um posicionamento similar ao do discente E10, sugerindo a importância de ter uma espécie de tutoria pelos discentes que estão em períodos mais avançados. Na percepção da participante:

Eu acho que é aqui, assim... se pudesse, um sistema de adoção; se tivesse um aluno para adotar outro aluno, eu acho que tem aluno com mais maturidade, para adotar um outro aluno, eu acho que seria interessante; que eu acho, que se eu tivesse alguém que tivesse me adotado, para conversar, poderia ter sido menos sofrido; de repente, essa sacada que eu tive de ter mais comprometimento com a faculdade, teria vindo antes... (Entrevistada E17)

A pesquisa de Silva et al. (2018) destaca que a orientação acadêmica dos discentes, durante o processo de matrícula, em relação a assuntos acadêmicos pode ajudá-los a conhecer melhor o curso e a IES, reduzindo alguns problemas que levam à evasão. É natural, principalmente para os discentes recém-saídos do ensino médio, ter dúvidas sobre o funcionamento das regras acadêmicas ou, ainda, desconhecer as possibilidades de desenvolvimento ofertadas pela instituição. Assim, preparar inicialmente os discentes pode ser útil para sanar as dúvidas existentes, ensinar a buscar as respostas, caso novas dificuldades apareçam, e, ainda, informar sobre as possibilidades de desenvolvimento ao longo da graduação.

4.2.3.3 Terceiro grupo: outros mecanismos de riscos ambientais

Conforme definido pela tese da pesquisa, apresentada no subtópico 1.3, o curso de Ciências Contábeis no Brasil tende a atrair discentes classificados como não-tradicionais por uma série de fatores, incluindo a oferta de cursos noturnos na área, a complementariedade do conhecimento contábil para outros ramos do conhecimento como Direito, Economia e Administração e pela ampla oferta de emprego. Os dados coletados por meio do questionário da pesquisa corroboram a hipótese de fácil inserção profissional dos discentes que cursam a graduação em Contabilidade. Dos 138 discentes que participaram da primeira etapa do estudo, apenas nove não tinham trabalhado/estagiado nenhum semestre durante o curso. Dos 25 entrevistados na segunda etapa da pesquisa, apenas dois declararam não ter tido nenhuma experiência de mercado até a realização da entrevista. Apesar de a inserção profissional na área ser desejável, tendo em vista o tecnicismo da profissão, a conciliação entre estudo e trabalho pode gerar uma rotina com alta fonte de *stress*, o que foi corroborado pelo discurso dos entrevistados da pesquisa.

O discente E2, já graduado em Administração quando ingressou em Ciências Contábeis na FEA/USP, por exemplo, mudou de emprego algumas vezes durante o curso, o que impactou no seu desempenho na graduação. A primeira mudança se deu no segundo semestre de Contabilidade. Apesar de financeiramente a mudança de emprego ter sido positiva para o discente, a atividade em si nessa nova função não o agradava. Nas palavras do entrevistado:

E nesse semestre, em agosto, que inicia as aulas, eu mudei de emprego; é, eu estava numa indústria já, no Morumbi, e fui para o Empresa 04 [nome fictício], lá na Brigadeiro. E assim, eu acho que essa mudança... me fez muito mal, que eu... Bom, passei a ganhar mais, mas a atividade que eu estava desempenhando, não era a que eu gostaria de fazer... Era na Área Tributária, também... análise de impostos, não é? Apuração de impostos; mas eu estava fazendo um trabalho muito operacional; então, eu executava muito, e não tinha tempo de desenvolver coisas novas; eu estava já num momento que eu queria ir para uma área mais estratégica, e fazer outras coisas; e eu senti que, profissionalmente, eu estava regredindo. Então, o trabalho acabou me consumindo bastante, eu faltei muito nesse semestre, que eu ficava até tarde; assim... eu fiquei três meses na empresa, mas foram três meses que eu não dormia bem, não conseguia me alimentar, acordava de madrugada pensando no trabalho, eu sonhava com o trabalho, todo dia; isso não é forma de expressão, era todo dia mesmo; então, estava me dando muita ansiedade. (Entrevistado E2)

Quando questionado se o discente buscou ajuda profissional ou se chegou a tomar algum medicamento neste período de *stress*, E2 disse que não, optando por abandonar o emprego, o que, em sua percepção, era a verdadeira fonte do problema. De acordo com o discente:

Não tomei medicação, eu sempre evito ir ao médico; então, eu sabia que era coisa... era dentro de mim mesmo, eu teria que resolver isso; é, não busquei ajuda profissional, o que eu decidi foi pedir demissão... É, eu pedi, já era... era no feriado de 20 de... de 15 de novembro; era, mais ou menos, essa época aqui do semestre, que eu já estava começando a acumular as provas, os trabalhos, e tal. E eu não tinha outro... outro emprego em vista, assim; então, foi... hoje, pensando, foi bem uma loucura, assim. Eu tinha uma reserva lá... financeira, mas daria para dois, três meses, só, e não conseguiria sustentar mais que isso. É, e aí eu consegui um emprego, em meados de dezembro; então, tipo, foi rápido, foi, em menos de um mês, eu consegui outro trabalho; aí com o mesmo nível de salário, a mesma posição, e foi na Empresa 05 [nome fictício], é mais próximo de casa; e assim, me deu mais tranquilidade, senão eu acho que, talvez, eu teria desistido do curso. (Entrevistado E2)

A terceira mudança ocorreu ao final do semestre seguinte, quando E2 foi convidado pela sua ex-chefe da Empresa 05 para trabalhar em uma nova entidade. Essa mudança, na visão do discente, também impactou no seu desempenho nas disciplinas da área de estatística e cálculo. Quando participou da entrevista, inclusive, E2 ainda estava cursando a disciplina de MAT103 - Matemática para Administradores e Contadores (Cálculo), conforme explica o discente:

É, eu tive outra mudança de trabalho, eu fiquei na Empresa 05, até, mais ou menos, julho, do ano seguinte; que a minha chefe saiu para uma outra empresa, e ela me levou, e estava gostando do meu trabalho, estava conseguindo desempenhar bem; ela me levou, e esse foi o grande evento... Então, nos três semestres, eu trabalhei em três empresas diferentes. [...] E aí eu continuei tendo dificuldade nessas matérias, de Cálculo e Estatística... Eu passei em Estatística. Cálculo, eu não passei. Inclusive, Cálculo, eu estou fazendo. E assim, foram as únicas matérias que eu reprovei; assim, as matérias de Contabilidade mesmo, eu sempre gostei, e consegui, tranquilamente, passar. (Entrevistado E2)

A discente E24, que já era formada em Jornalismo e Artes Cênicas quando ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, reflete sobre a dificuldade de conciliar emprego, estudo e vida pessoal. Em sua primeira graduação, E24 teve a oportunidade de se dedicar 100% à graduação. Já em Contabilidade, por já estar em uma idade mais avançada, a discente precisou trabalhar desde os anos iniciais do curso. Quando questionada sobre a experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, E24 pondera:

Nossa, é difícil, hein... na Unesp eu só estudei. É muito diferente, é muito diferente. Eu não tinha carro... eu trabalhei um período, ali na região da Paulista; depois, eu vim para o Itaim. É um inferno, o Itaim, especialmente sem carro. Nossa, terrível, terrível. [...] Mas foi... foi cansativo, assim; não tem como falar que não. Então, tinha dia, assim, que eu acordava 06:00 da manhã... porque eu sempre treinei, não é? Sempre fiz atividade física, ia fazer; então, para ir treinar, treinava, tomava banho, ia para o trabalho; entrava, sei lá, 08:00, 09:00, dependendo de onde eu tivesse; ia trabalhar, até 17:00, 18:00, 18:30, para pegar um ônibus, para pegar um trem, para chegar aqui, 19:30; às vezes, comer alguma coisa correndo, ficar aqui até 23:00 da noite, depois... se eu não tinha carona... felizmente, eu tinha uma amiga, que, assim, na maior parte da graduação, ela me deu carona, então eu conseguia chegar em casa 23:30; mas se não tinha, eu ia chegar em casa meia-noite, meia-noite e pouco, sabe; para tomar banho, ir dormir; para, no dia seguinte... chegava sexta-feira, destruída, assim. Então, fisicamente foi muito desgastante, muito; não vou mentir para você, não; para chegar, fim de semana... assim, eu sempre estudei no meu fim de semana; então, para estudar o fim de semana, inteiro, sabe; então... é muito diferente, você só estudar e você trabalhar e estudar; sabe, é um exercício de persistência. (Entrevistada E24)

A entrevistada E24 também explica a sua rotina de estudo, que geralmente era focada nos finais de semana. Para conseguir estudar todos os conteúdos durante sábado e domingo, a discente explica seu processo de organização pessoal e destaca a necessidade de flexibilização por parte dos docentes em relação aos prazos para entrega das atividades. Conforme pondera a discente:

Assim, eu conseguia, às vezes, alguma coisa muito pontual [refere-se à estudar durante a semana], porque eu me programava, eu montei, para mim, uma rotina de estudos, em que eu conseguia dividir o meu fim de semana, para eu conseguir estudar durante o fim de semana; então, eu tinha todo um cronograma, uma coisa que foi super organizada, assim, dividir o meu dia... para eu conseguir passar por todas as matérias da semana, de sábado a domingo. E era uma... até uma coisa que a turma, normalmente, pedia; às vezes, você tinha um exercício, sei lá, no *Moodle*, como acontece: “Poxa, vai ter um intervalo de fim de semana, para a gente fazer”? Porque de um dia para o outro é difícil para... a maioria das pessoas que trabalham, a gente sempre pediu isso: “Dá, pelo menos, aí um fim de semana, para a gente ter esse tempo de fazer”. (Entrevistada E24)

E24 ainda esclarece que, nos dias que teria prova na graduação, precisava negociar com seus chefes para conseguir ter um horário mais flexível para conseguir se preparar e revisar a matéria que iria ser cobrada. Nas palavras da entrevistada:

...durante a semana, às vezes, assim, quando era dia de prova, por exemplo, aí ficava no almoço estudando; fazia, tentava um horário flexível no trabalho, para poder sair... entrar mais cedo e sair mais cedo, vir para cá, estudar. Entendeu? Tirar banco de horas. A gente ia negociando da forma... eu sempre fui assim, da forma como eu podia, naquele dia, para conseguir vir num dia de prova, conseguir estudar, e conseguir entregar, e fazer uma prova bem-feita. (Entrevistada E24)

A discente E17, que já trabalhava no setor público quando iniciou o curso de Ciências Contábeis e já havia começado, mas não terminou, outros cursos de graduação, mencionou ter passado por situações difíceis no ambiente de trabalho, as quais acabaram impactando o seu desempenho no curso. A discente, que se autodeclarou preta quando respondeu ao questionário da pesquisa e, durante a entrevista, mencionou ser hinduísta, descreve uma situação de assédio moral que sofreu durante muito tempo de seu antigo chefe:

Eu terminei no final do 1º ano... e aí eu passei a sofrer no trabalho, o meu chefe virou o meu inferno... comecei a sofrer racismo, e perseguição pela religião, porque trocou o chefe. O chefe novo, chamava o meu cabelo de bombril... ficava recitando coisa anti-hinduísmo; e aquilo, nossa, pesava muito, chegava aqui para assistir aula... tanto que, no 3º semestre, tudo que eu cursei, eu fiquei reprovada; tudo que eu cursei, eu fiquei reprovada; vou ficar um ano a mais por conta disso. Tudo que eu cursei, eu reprovei. E aí no 2º ano, eu estava me rastejando. (Entrevistada E17)

Quando questionada se chegou a reportar o assédio sofrido, E17 disse que não. Na percepção da entrevistada, pela estrutura hierárquica do seu trabalho, caso denunciasse, acabaria se prejudicando com os rearranjos que provavelmente iriam ser realizados, conforme explica a discente:

...como eu sou... trabalho com uma área muito estressante; eles, eventualmente, fazem testes com a gente; fizeram o teste, e diagnosticaram o meu *stress* e o problema de memória; mas não fizeram nada. Eu conheço a estrutura que eu trabalho, eu não sou imbecil... de reclamar. As pessoas: “Ah, mas você podia ter reclamado”. Sim, eu poderia, eu poderia ter ido na polícia, que é crime... eu sei que é crime, mas eu sou esperta, também; se eu reclamasse, toda a justiça ia ser feita, e eu ia ser afastada, eu trabalho do lado da minha casa, eu vou trabalhar de bicicleta, iam me mandar para um outro lugar, que não iam tirar ele de lá, porque ele já estava lá por assédio, por um problema de assédio num outro lugar... Então, não iam tirar ele de lá, iam me tirar. Então, eu pensei, fiz as contas, conversei com a psicóloga, trabalhei isso na terapia, de não aceitar isso, de lidar. (Entrevistada E17)

A entrevistada E7, que quando ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já cursava Rádio e TV em uma IES privada de São Paulo, mantendo-se nos dois cursos durante todo o período e, ainda, trabalhando no período entre as duas graduações, destaca a sensação de não focar em nenhuma atividade especificamente. Nas palavras da discente:

Ah, quando você faz um monte de coisa, nada sai direito. É, tipo, sabe quando você tenta equilibrar vários pratos? Um vai cair. Então, no meu caso, nada caía, mas nenhum ficava muito bem equilibrado. Então, direto, eu estava, na Faculdade de

Comunicação, fazendo trabalho aqui da FEA; ou, eu estava aqui na FEA, fazendo roteiro, trabalho de Comunicação, da faculdade, do dia seguinte; ou, eu estava no trabalho pensando: “Meu Deus, o quê que eu tenho que fazer?” Então, não conseguia me focar em nada direito, assim. (Entrevistada E7)

Para a entrevistada E12, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já formada em Direito, trabalhar e estudar ao mesmo tempo reduzia o seu tempo de dedicação aos estudos, trazendo dificuldades acadêmicas para a discente. E12, apesar da complementariedade existente entre Direito e Contabilidade, destaca a mudança de área de conhecimento ao ingressar na FEA/USP, relatando as dificuldades enfrentadas pela falta de tempo para os estudos:

É, ter aula; ou então, antes; e ter um tempo depois para estudar, ou querer ler um texto, refletir. Ter mais tempo para você digerir aquele... no começo, eu tive contato com muito conceito novo, não é?! Então, às vezes, você chega, e vê os professores, eles vomitam um monte de conceito. Eu estava... eu estou aprendendo Micro, agora, novamente; aí eu estava assistindo a primeira aula, com a molecada que acabou de ingressar, e a professora começou a vomitar um monte de conceito, para... para o pessoal, eu falo: “Gente, olha como é”. É complicado, entendeu?... Então, eu queria ter mais tempo para pegar, ler com calma, analisar; e, às vezes, falta esse tempo, não é, porque... eu queria que o meu dia tivesse mais do que 24 horas, e eu fosse uma pessoa que conseguisse ter um período de sono menor, e ficar bem, tranquila. (Entrevistada E12)

Situação similar à da discente E12 foi vivenciada pela entrevistada E25, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já cursando Engenharia Civil em uma IES privada de São Paulo, mantendo-se nas duas graduações durante todo o tempo. De acordo com o questionário respondido na primeira etapa da pesquisa, E25 trabalhou mais de quatro semestres ao longo da graduação em Ciências Contábeis. Durante a entrevista, a discente destacou, ainda, que se formou em Engenharia um ano antes do prazo previsto para a formação em Ciências Contábeis. Para conseguir realizar todas as atividades, E25 ocupava praticamente todas as horas do dia durante a semana com estudo e trabalho. Nas palavras da entrevistada:

Estudava de manhã, aí trabalhava a tarde... o meu trabalho era muito perto da faculdade; então, eu entrava às 07:30, na faculdade; saía às 11:00, e entrava às 11:00; então, geralmente, acabava um pouquinho mais cedo; aí eu ia para o trabalho, aí trabalhava, tinha uma hora de almoço, e saía às 18:00; aí eu vinha para cá, às 19:30. Então, o primeiro ano foi, assim, o mais pesado. Mas, graças a Deus, eu tinha muita energia; hoje em dia, eu já falo assim, que eu não conseguiria fazer isso. (Entrevistada E25)

No segundo ano do curso, E25 mudou de emprego, passando a ser estagiária (com carga horária de 25 horas semanais), o que deixou a rotina de duas graduações e trabalho um pouco menos pesada, conforme explica a entrevistada:

...ficou mais fácil, eu consegui um estágio que também fosse no mesmo horário, que eu conseguisse encaixar os dois, daí entrava 13:00 e saía às 18:00, também; e aí era só 05 horas por dia. É, e aí já era na consultoria financeira; então, já queria entrar no mercado que... o que eu ia fazer mesmo... Era numa revista, e eu ficava na parte administrativa; então, eu fiz um pouco de tudo, era uma empresa pequena, tinha sete funcionários; então, eu conheci bastante coisa da empresa, foi bem legal, foi bem útil. (Entrevistada E25)

Em meio a essa rotina acelerada, E25 conta ter sofrido um acidente, em dia de prova, dentro da própria USP, resultando na perda total do seu carro. A discente, que não sofreu nenhum problema físico no acidente, ainda foi realizar a prova após o ocorrido, conforme relatado:

Ah, então, eu acho que foi um pouco da loucura da rotina. Eu bati aqui na FEA, aqui dentro da FEA. É, foi na entrada do P1, logo saindo da rotatória, foi no... foi no final do ano, sabe; época de prova, numa segunda-feira, dia 27 de novembro. E eu ainda... depois que eu bati o carro, fiquei 03 horas esperando o guincho, aí fiz prova depois, ainda... Mas, é... eu acho que eu estava cansada; enfim, eu não... eu nunca... eu gosto de dirigir, eu acho que eu não sou... eu sou uma boa motorista, sabe; é, então, assim, foi uma coisa, uma besteira, e deu PT no carro, sabe, eu bati... Aqui dentro. Então, eu falo assim, não... não tem como eu... eu estava saindo da rotatória, não tinha como eu estar a mais de 40, por hora. A minha mãe falou, que achava que eu tinha pisado no acelerador, ao invés de no freio. Entendeu? E aí eu bati na traseira de um... de um outro carro, que bateu no outro. E, enfim, aí foi isso, e acabou com o carro, mas ninguém se machucou, graças a Deus. É, foi... foi uma besteira mesmo, eu acho. (Entrevistada E25)

O entrevistado E14, que ingressou no curso de Contabilidade já tendo finalizado um Tecnólogo em Construção Civil e realizado quase dez anos de Matemática no IME/USP (sem concluir o curso), apresentava dependentes quando iniciou na FEA/USP, o que impossibilitava para o discente qualquer tentativa de dedicação exclusiva aos estudos. Quando começou a graduação, E14 já tinha uma filha e complementava a renda dos seus pais e da sua irmã (que possuía seis filhos), conforme explica o entrevistado:

A minha esposa trabalha, mas eu ajudo os meus pais, não é; tipo, o meu pai, hoje, é aposentado, a minha mãe... eu ajudo eles; inclusive, ajudo a minha irmã, porque não é fácil, hoje, ter seis filhos, não é? E assim, a minha irmã não trabalha; o meu cunhado trabalha; mas, assim, a renda dele não ajuda, para seis filhos é pesado; então, a gente colabora, não é. (Entrevistado E14)

Nesse sentido, quando iniciou a graduação, E14 já apresentava uma forte inserção no mercado de trabalho. O discente relatou uma rotina semanal bem comprometida, pois além de aliar as atividades profissionais com as acadêmicas, também precisava dedicar um tempo a sua família. Como reservava os finais de semana para a sua esposa e filhos, E14 precisava estudar durante a semana para ficar em dia com as atividades do curso. De acordo com o discente, o próprio percurso

da casa para o trabalho, trabalho para faculdade e faculdade para casa eram utilizados para se manter atualizado com as disciplinas:

É, isso aí é uma coisa complicada; mas, basicamente, o meu período de estudo, eu posso dizer claramente, até hoje, desde que eu entrei aqui, foi o percurso casa-trabalho, trabalho-faculdade, faculdade-casa. Então, assim, através do celular; livro, eu nem falo livros, porque, hoje em dia, o transporte é complicado ir sentado, esquece, não é? Tipo, seja ônibus ou metrô... então, sempre quando eu podia, baixo os PDFs; então, a minha leitura é sempre pelo celular; então, basicamente, o que me ajudou foi esse meio tempo; e quando tinha alguma coisa, que tinha que fazer de fato, era de madrugada. Então, já cheguei a fazer, não dormir, já emendar para vir no outro dia, trabalhar. (Entrevistado E14)

Quando questionado sobre a sua jornada de trabalho, E14, que trabalha em instituições financeiras desde o período em que cursava a graduação em Matemática no IME/USP, pondera que, normalmente, trabalhava mais de 10 horas por dia. Em suas palavras:

Não, é assim... vamos contar que tem a hora do almoço; mas a hora do almoço, tipo, eu acho que eu nunca parei para estudar. Sempre, assim, almoçava, conversava com o pessoal; então, é, no mínimo, era nove horas, que é as oito horas, mais uma hora de almoço, mas sempre dá mais, dez horas; uma média, vamos colocar dez horas, por dia. (Entrevistado E14)

Mesmo representando um discente que ingressou no curso de Contabilidade logo após o ensino médio, E16 pondera que, assim como E14, também utilizava o transporte público para se manter em dia com as atividades do curso. O discente, que declarou ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo durante quatro semestres da graduação, explicou a rotina que realizava quando participou da entrevista. Em suas palavras:

Eu leio muito no trem; então, eu estou fazendo TCC agora, eu imprimo as coisas no trabalho, e vou lendo, de manhã, no trem; e agora, quando eu volto para casa, também vou lendo. Isso, quando eu consigo pegar um lugar, mais ou menos, bom, de pé; porque se você fica perto da porta, não tem como. É, no trabalho... eu trabalho por demanda, não é? Então, quando não... que nem hoje, hoje e ontem, nossa, estava paradoço (*sic*); então, eu tive tempo para fazer tudo, eu pegava, ligava lá no computador, aí eu entrava no *Moodle*, separava algumas coisinhas, ia lendo, fazia... Ah, deixa eu ver como que funciona isso aqui. Aí abria, estava no Excel, brincava, tentava aprender as coisas. Então, são dessas duas maneiras, é no trem e quando tenho tempo disponível no trabalho. (Entrevistado E16)

A entrevistada E8, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio e realizar um ano de cursinho, destaca que, ao iniciar o seu estágio, teve dificuldades para cumprir com as demandas familiares que apresentava desde o início do curso. A discente que sempre ajudou nas tarefas de casa e nas responsabilidades familiares, principalmente,

em relação ao seu irmão mais novo que tinha dificuldades de aprendizagem, ao começar a estagiar no próprio EAC da FEA, destaca:

Foi, assim, eu acho que foi complicado; eu acho que o meu irmão passou a ir pior na escola, e ele vem chorando, desde então, porque eu passei a dar menos suporte; e aí... e ele precisava desse suporte para conseguir, é, evoluir, sabe; para conseguir acompanhar os próximos anos, essas coisas; e ficava bem corrido, também, é... Eu me senti mal; mas, assim, ao mesmo tempo, eu pensava que estava ganhando dinheiro, e eu podia ajudar um pouco em casa, e... tanto é, que, assim, teve uma época que eu estava pagando uma professora particular para o meu irmão, para tentar suprir essa falta que eu estava fazendo; mas, assim, era... era bem corrido, porque eu não conseguia...as coisas sempre acumulavam; então, ficou bem mais difícil. Na verdade, eu nem sei como... como eu fiz. (Entrevistada E8)

A entrevistada E5 também demonstra dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas, profissionais e da vida pessoal. A discente, que ingressou na FEA/USP após cursar os períodos iniciais de Fonoaudiologia, assumiu as principais responsabilidades de gestão da empresa adquirida pelos pais, um centro automotivo, ainda no início do curso de Contabilidade. E5 conta que ao iniciar um relacionamento amoroso, em meados do curso, acabou deixando a faculdade de lado, reprovando em algumas disciplinas por falta. Nas palavras da entrevistada:

Então, é... eu reprovei duas vezes por falta, porque eu estava apaixonada por um menino, e eu vivia na casa dele no horário da aula. Então, eu tive esse problema aí, não consegui conciliar. Esse semestre, assim, foi o que eu falei, foi culpa minha, não é? Totalmente culpa minha; aí rolou essa dificuldade, assim, de conciliar... porque só dava tempo, não é? Já que eu trabalhava o dia inteiro... Deixei a faculdade de lado. (Entrevistada E5)

O entrevistado E18, que ingressou no curso da FEA/USP logo após finalizar ensino médio com Técnico em Contabilidade, conta que começou a trabalhar como Jovem Aprendiz desde o início da graduação, ficando apenas dois meses sem vínculo com o mercado durante o curso. Em uma das suas experiências profissionais, o participante conta que chegou a passar mal em função da alta carga de trabalho, o que também provocou faltas na faculdade, conforme conta:

É, também, um histórico recente aconteceu comigo, foi no trabalho, que eu cheguei a passar mal, trabalhando... trabalhava horas e horas, perdia tempo, faltava às vezes na faculdade, e eu até saí da empresa por conta disso. (Entrevistado E18)

Quando questionado sobre o problema que enfrentou, E18 conta que estava passando pelo período de fechamento na empresa que trabalhava e que a falta de suporte de alguém com mais experiência, acabou fazendo com que o discente tivesse que descobrir por si mesmo como realizar os trabalhos. O alto *stress* do período fez com que o discente sentisse taquicardia, indo parar no hospital, conforme conta:

Só que o que aconteceu, foi que... nessa transição de estagiário para efetivo, foi por conta, que, além do meu desempenho, que eu até estava tendo bom desempenho, foi a questão que uma pessoa saiu também, e aí surgiu uma nova vaga. Essa pessoa saiu, saiu, tipo, de um dia para o outro, quase; [...] então, foi um período muito rápido que ela me passou essas informações, depois ela não estava mais na empresa; então, não tinha como eu ter o contato de perguntar, tirar dúvida, por exemplo. Então, sofri bastante nesse quesito, porque depois que ela saiu, eu fiquei meio sem chão; [...] para você ter uma ideia, eu sentia a minha pálpebra balançando, assim; eu sentia o meu coração a mil, assim, quando eu estava no ambiente de trabalho; então, eu senti que eu estava mal. Aí foi um dia, que, por exemplo, terminou o fechamento... durante a hora do almoço eu senti o meu coração bombar... estava a mil, e eu sentia, eu estava meio mole, assim, meio fraco, eu decidi ir para o hospital, tomei soro na veia... É, passei por uma crise de *stress*. É, segundo o médico, não é? [...] aí quando eu me vi naquele momento, tomando soro na veia, e pensar que ainda viria o último ano da faculdade, eu falei: “Ah, meu. É uma baita oportunidade que eu tenho aqui, que o banco, a rede de bancos paga muito bem, mas eu não tenho que pensar na questão financeira agora, principalmente; eu tenho que terminar... o meu foco agora é terminar a Graduação, depois fazer uma Especialização”. Então, foi nesse momento que eu decidi sair. (Entrevistado E18)

A tentativa de estudar e trabalhar ao mesmo tempo pode ser desafiadora para os discentes, inclusive para aqueles com ocupações de dedicação parcial (Mounsey, Vandehey & Diekhoff, 2013; Sancovschi, Fernandes e Santos, 2009). A pesquisa realizada por Koeske e Koeske (1989) já identificava que discentes com vínculo no mercado trabalho, independentemente do nível de inserção e dedicação aos estudos, tendem a reportar maiores níveis de *stress*, quando comparados com os estudantes com dedicação exclusiva. Os relatos anteriores apresentados pelos participantes da pesquisa apontam que a tarefa de estudar e trabalhar concomitantemente gerou uma rotina rígida para os entrevistados. Em alguns casos, demandas externas (como a atenção à família e relacionamentos amorosos) competiram, ainda, com as atividades acadêmicas e profissionais. A inserção dos estudantes no mercado de trabalho apresenta um lado positivo, na medida em que a reduz a insegurança sobre empregabilidade futura do indivíduo, a qual representa uma das fontes de *stress* e adversidade para os discentes do ensino superior (Brewer et al., 2019). Trabalhar ao longo do curso pode ser útil, ainda, para que o estudante consiga aplicar o conhecimento que obteve na sala de aula, principalmente em um curso com um viés mais tecnicista, como é o caso da graduação em Ciências Contábeis. Essa jornada dupla, contudo, pode trazer prejuízos para a formação dos discentes, na medida em que a rotina de trabalho passa a competir com as horas de dedicação aos estudos, comprometendo o processo de aprendizado. A pesquisa de Mesquita (2010), por exemplo, identificou que indivíduos que estudam e trabalham ao mesmo tempo tendem a priorizar as demandas do trabalho em detrimento das atividades acadêmicas, comprometendo o desempenho na graduação. Essa evidência encontra suporte, ainda, nas respostas obtidas para o

questionário aplicado na primeira parte do estudo. Para os 138 participantes, a segunda sentença com menor média na etapa destinada a mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil foi a segunda “Eu estou seguro em relação ao conhecimento adquirido ao longo do curso para atuar na área contábil”.

Apesar de a grande parte dos entrevistados destacar as facilidades de transporte como um fator importante para chegar ao final do curso, problemas no deslocamento apareceram no discurso de alguns participantes, geralmente relacionados ao período noturno e pela jornada dupla de trabalho e estudo. Lourenço (2014) e Terribili Filho (2004) identificaram questões relacionadas com o *stress* no trânsito e falta de segurança nos transportes públicos como problemas que influenciam a evasão de estudantes do ensino superior, principalmente do período noturno. O entrevistado E16, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio e que desde o início da faculdade morou na cidade de Ribeirão Pires (localizada a cerca de 60 km de distância da USP) descreveu alguns problemas que ele apresentava em sua rotina diária. Nas palavras do discente:

Ah... quando chove é bem ruim. Igual, hoje, assim, porque tem chance de alagar a linha do trem, aí fica complicado; inclusive, quando teve agora o temporal, eu não consegui nem trabalhar, porque eu fiquei ilhado lá, lá na minha região... E era um pouco ruim na hora de voltar da... da faculdade, porque você tem que pegar o Circular, e aí... principalmente, no começo de ano, porque os bichos ainda estão indo para... para a aula, todas as aulas, e tudo mais; então, fica bem cheio, e aí você tem que... às vezes você não consegue entrar no primeiro Circular que passa, é... Antes eu pegava muita carona, só que agora como os meus amigos já se formaram, não tenho mais carona; então, tem que pegar o Circular mesmo. E aí tinha aquele risco de não conseguir pegar o último trem. Entendeu? Mas, de resto, era tranquilo. (Entrevistado E16)

A entrevistada E24, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já formada em Jornalismo e Artes Cênicas e trabalhou desde o início da graduação, também deixa claro em seu discurso a dificuldade de deslocamento, caso não conseguisse carona após a faculdade, conforme explica:

...felizmente, eu tinha uma amiga, que, assim, na maior parte da graduação, ela me deu carona, então eu conseguia chegar em casa 23:30; mas se não tinha [carona], eu ia chegar em casa meia-noite, meia-noite e pouco, sabe. (Entrevistada E24)

A entrevistada E19, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já tendo finalizado o curso de Gestão Ambiental, quando questionada na primeira atividade da entrevista sobre os fatores que geraram o seu nível de *stress* e adversidade assinalado, destaca o tempo despendido no trânsito

e o período relacionado ao horário de chegada em casa. De acordo com a discente, o trajeto de ida e volta para a FEA demandava duas horas, por trecho. Nas palavras da entrevistada:

Porque, basicamente, eu moro muito longe, não é; então, eu demoro, mais ou menos, duas horas para chegar aqui, da minha casa... De Metrô, e depois o Circular, basicamente. Então, quando eu saio daqui, eu chego, mais ou menos, 01:00 em casa; e daí não tem ninguém para me pegar no Metrô, eu vou andando para casa; então, já é um caminho perigoso; assim, é meio tenso. Quando eu comecei a estudar à noite, a minha mãe não gostava, porque era perigoso, mas a gente vai se virando no meio do caminho. E agora, por exemplo, eu trabalho num lugar que não é... não é exatamente perto, é na Conceição. Por isso que eu falei: “Estou de metrô, eu estou indo”, duas horas depois, “eu estou indo”, “eu estou chegando, calma que eu chego”. (Entrevistada E19)

O tempo de deslocamento também apareceu no discurso de E18 como um fator dificultador da sua rotina, conforme discutido no subitem 4.2.1.18. Para o discente, que realizou o Técnico em Contabilidade durante o ensino médio e trabalhou mais de quatro semestres em conjunto com a graduação na FEA/USP, voltar para casa da faculdade, apesar de ter transporte público à disposição, demandava muito tempo, o que acabava reduzindo as horas de descanso e sono do discente. De acordo com o participante, em sua rotina durante a semana, era comum dormir por volta de 01:00 AM e acordar 07:00 AM para o trabalho.

A entrevistada E23, que ingressou no curso da FEA/USP logo após finalizar o Técnico em Contabilidade em conjunto com o ensino médio, destaca uma preocupação com a segurança, o que a fez mudar de turno, no início da faculdade. A discente, que ingressou no turno noturno, após finalizar o primeiro semestre da faculdade como Jovem Aprendiz, passou a se dedicar exclusivamente à graduação, o que a fez mudar de turno, tanto por razões de aprendizagem, quanto por segurança. Nas palavras da participante:

Então, ir para a faculdade à noite, morrendo de sono, sendo que eu passei o dia inteiro em casa esperando ter aula, era insuportável. E sem falar o fato, também, de que, assim, eu não moro, sei lá, na Paulista; eu moro numa região um pouquinho mais periférica; então, chegar em casa meia-noite, para uma pessoa de 17 anos, uma mulher de 17 anos chegando em casa a essa hora, é meio complicado. Então, até a minha mãe falou: “Olha, já que você não está mais trabalhando, eu acho interessante você mudar o seu horário, porque eu não estou conseguindo dormir. Você não dorme, e eu também não, porque eu fico preocupada, você não chega em casa”. Aí por pressão da mamãe, também, para falar: “Meu, não tem porquê”. Eu mudei de horário. (Entrevistada E23)

A rotina de trabalho e estudo de alguns entrevistados mostrou-se atribulada, gerando redução no tempo de descanso, principalmente durante a semana. A literatura indica que discentes que estudam e trabalham ao mesmo tempo tendem a apresentar mais cansaço e a ter problemas de sono, o que

pode gerar impactos para o desempenho do estudante (Pereira et al., 2011; Ferreira & Martino, 2012; Fontana & Brigo, 2012; Mesquita, 2010).

Além dos casos apresentados anteriormente de E2 e E18, em que a rotina de estudo e trabalho acabou impactando diretamente no tempo de descanso, a entrevistada E12, que já era formada em Direito quando ingressou em Ciências Contábeis na FEA/USP, também destaca que, algumas vezes, as preocupações e demandas existentes no trabalho impactaram as suas noites de sono. De acordo com a participante:

Já teve de perder... eu perder o sono; assim, eu sonhar, ter pesadelo, com... vire e mexe, que eu estou sobrecarregada com coisa do trabalho, ou assuntos que são complexos, complicados... eu sonho. (Entrevistada E12)

Quando questionada sobre se teria descanso nos finais de semana, E12 destaca que não. Geralmente, a discente aproveita os seus finais de semana para colocar suas atividades em dia, tanto do trabalho quanto da faculdade:

...é difícil final de semana que eu tenho livre, viu?! Esse que passou foi um deles, mas é muito raro, eu sempre tenho alguma coisa para fazer... Por exemplo, final de semana retrasado, eu trabalhei o sábado inteiro, eu fiquei das 10:00 da manhã, até 21:30 da noite, no escritório, trabalhando. Aí, o domingo, eu tinha coisa para fazer, também, da faculdade; eu não lembro o que é que era, mas tinha; aí eu perdi, pelo menos, umas 03, 04 horas, do meu domingo. (Entrevistada E12)

A discente E19, que finalizou o curso de Gestão Ambiental antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis, foi efetivada em uma instituição financeira no mês de realização da entrevista. A mudança na jornada de trabalho de estagiária para efetiva, gerou alterações na rotina da discente, que passou a sentir privação de sono, dificuldades para chegar no horário das aulas e para se manter em dia com as atividades do curso. Nas palavras da discente:

Nesse último mês, vamos dizer assim, que eu fui efetivada, que eu estou trabalhando 08 horas, ou mais, no caso; é, eu percebo muito mais, tipo, falta de sono, é, horários, chegar atrasada para a aula, esquecer que tinha prova. Por exemplo, ontem, foi muito lindo eu ter esquecido que eu tinha prova. (Entrevistada E19)

Além disso, ao ser questionada se houve mudanças no ambiente de trabalho ao passar de estagiária para efetiva na instituição financeira, E19 respondeu:

Mudou. Então, assim, a cobrança é diferente; por exemplo, a pessoa que fica comigo, que é o meu par, ele está de férias; então, assim, está uma loucura. (Entrevistada E19)

A discente E8 também relata problemas para conseguir conciliar as múltiplas demandas, após iniciar um estágio no próprio EAC da FEA/USP. A discente, que já iniciou a graduação assumindo responsabilidades em relação a sua família, principalmente, ao seu irmão mais novo que tinha dificuldade de aprendizagem, destaca o período de adaptação:

É, foi complicado; porque, às vezes, eu tinha passado... tinha dormido pouco, tinha dormido mal, e aí eu tinha que ir para a aula... e assim, é, antes, eu podia vir para a aula, é, quase não tendo dormido, porque daqui a pouco eu ia estar em casa, de novo; eu ia buscar o meu irmão, e podia descansar, e depois fazer as coisas. Mas aí, agora, eu tinha que dormir bem, porque eu tinha aula de manhã, e depois ia ter que ficar a tarde toda aqui, voltar para a casa só de noite. É, então, assim, essa... aí foi quando eu reprovei por falta numa matéria que eu nunca apareci, só estava matriculada, e fiquei... não tranquei, quando deveria, sabe? Fui deixando. É, mas isso foi complicado; porque, às vezes, eu tinha que trabalhar tendo dormido pouco, tendo dormido mal; às vezes, eu faltava na aula, para vim só para o trabalho, porque eu achava que eu não ia aguentar, se eu... se eu viesse, desde manhã, para a aula. (Entrevistada E8)

O entrevistado E14 também menciona que a sua rotina de trabalho, em alguns casos, atrapalhou seu período de sono. Por trabalhar, em média, dez horas por dia e por já ingressar no curso de Contabilidade com uma filha, tornando-se pai de um menino ao longo do curso, destinava os seus finais de semana aos filhos. Para conseguir cumprir com todas as demandas existentes no curso, E14, muitas vezes teve que virar a noite, conforme destaca o entrevistado:

...quando tinha alguma coisa, que tinha que fazer de fato, era de madrugada. Então, já cheguei a fazer, não dormir, já emendar para vim no outro dia, trabalhar. (Entrevistado E14)

Apesar de a empregabilidade para os discentes da área contábil ser alta, não apenas no curso da IES analisada, mas também em outras instituições (Durso et al., 2016; Peleias et al., 2017), dois participantes (E3 e E13) declararam, quando responderam o questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, não ter tido nenhuma experiência profissional durante o curso de Ciências Contábeis, o que foi corroborado, posteriormente, pelo discurso dos estudantes durante a entrevista. Para E3, formado em Engenharia Civil pela Poli/USP, a motivação para a realização de uma nova graduação foi, justamente, a última crise financeira que impactou fortemente o mercado de trabalho de construção civil no Brasil e fez com que o discente não conseguisse se inserir como engenheiro. Durante o curso de Contabilidade na FEA/USP, E3 ainda se via como engenheiro e buscava vagas na área. Após o primeiro ano e percebendo as dificuldades que passavam as empresas de engenharia, E3 começou a buscar posições no mercado financeiro, acreditando que seria mais fácil,

tendo em vista a absorção realizada pelos bancos e fundos de investimento de profissionais da área de exatas. Nas palavras do entrevistado:

Então, aí desde o 1º Semestre, aqui, da FEA; eu comecei a procurar alguns trabalhos, não é? Em algumas áreas diferentes, algumas áreas de Engenharia, porque era o que eu fazia, o que eu conhecia, não é? [...] Infelizmente, eu não consegui em diversas empresas de Engenharia; e como eu falei, a área que eu conhecia, tipo, estava todo mundo mandando embora. [...] E aí eu fiz algumas entrevistas, poucas, porque estava muito difícil mesmo conseguir Engenharia; e isso foi durante o primeiro ano de FEA, fiz algumas entrevistas, vi que não estava conseguindo Engenharia, aí após o primeiro ano, resolvi parar de entrar, de buscar entrevistas em Engenharia, aí eu resolvi buscar em outras áreas. Aí o quê que eu tentei? Eu tentei, primeiro, a partir do 2º Ano, algumas áreas do mercado financeiro, porque é o que muito engenheiro vai, vai para o mercado financeiro; [...] Porém, é... eu sentia que também tinha um preconceito, eu não consegui passar para fazer algumas entrevistas, eu acho que eu estava era com tanto “não”, você fica um pouco abatido, fica um pouco deprimido, é claro. (Entrevistado E3)

Durante a entrevista, ficou visível o sentimento de decepção percebido pelo discente ao não conseguir se inserir no mercado de trabalho, seja na Engenharia ou na Contabilidade. Em seu penúltimo ano da faculdade, E3 decidiu mudar de estratégia e passou a estudar para concurso público, tendo em vista as várias tentativas frustradas de ingressar na iniciativa privada, conforme explica o discente:

...mais ou menos, no ano passado, no início do ano passado, eu resolvi parar de ficar procurando trabalho, até porque eu já estava um pouco desanimado, e eu resolvi estudar para concurso público, porque eu achei que valeria muito mais a pena me esforçar... para passar em concurso público do que ficar tentando trabalho; até porque eu não queria... eu não queria... passar por esse negócio, de novo [...] de não ser... por causa de mim, mas ser por causa de outras pessoas, ou do Governo, de qualquer outra coisa, de não poder trabalhar... eu queria ter um pouco mais de garantia e segurança. [...]E aí, aí eu estudei para um... eu resolvi focar num só. Aí, mais ou menos, no final do ano passado, saiu um edital de um que eu queria passar, aí a prova foi no início desse ano, em março; aí, felizmente, eu consegui passar; e a partir de agora, eu vou aguardar ser nomeado. (Entrevistado E3)

E13, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, por sua vez, não demonstrou interesse ou grande preocupação em se inserir profissionalmente durante a entrevista. O discente, que passou por problema financeiro familiar quando estava ainda no primeiro ano da faculdade e perdeu o prazo de solicitação da bolsa de apoio financeiro da faculdade, chegou a pensar em trancar o curso para trabalhar e ajudar financeiramente a sua família. Contudo, sua mãe insistiu para que ele ficasse na graduação e focasse exclusivamente nos estudos, conforme explica o entrevistado:

É assim, eles [refere-se à família] entendem que é o momento de estudar, ainda; inclusive, no período que eu tive, no 1º semestre e 2º semestre, do 1º ano, que teve

esses problemas financeiros, eu pensei em, talvez, deixar a faculdade de lado e começar a trabalhar... a minha mãe falou: “De jeito nenhum... vai estudar, vai continuar na faculdade”. (Entrevistado E13)

Quando questionado se tinha a intenção de ainda realizar algum estágio ou *trainee* antes de finalizar a graduação, E13 disse que está realizando processo seletivo, mas que provavelmente os selecionados iriam iniciar no ano subsequente, quando o discente já pretendia estar formado. Nas palavras de E13:

Eu me inscrevi para *trainee*; mas, normalmente, vai... vai ser contratado, ou para o final do ano, ou para o começo do ano que vem; então, já espero ter terminado, quando começar. (Entrevistado E13)

Além disso, o entrevistado E20, que já ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP com experiência profissional em uma empresa pública do setor de transportes de São Paulo, apresentou um momento de dificuldade de inserção profissional. O discente realizou intercâmbio quando já estava na segunda metade do curso e quando voltou não conseguiu ingressar de forma rápida em algum programa de estágio, mesmo com a experiência internacional. Em suas palavras:

Foi muito difícil. Eu imaginava que eu ia conseguir, tipo, várias ofertas, que isso ia melhorar muito o meu currículo, e tudo mais; mas como eu voltei, tipo, no começo de setembro, os processos seletivos já não... já tinham acabado, e os próximos seriam só para o ano seguinte. Então, eu penei bastante para encontrar vagas interessantes; é, fiz muito processo seletivo, deu muito trabalho para quase nada; tipo, eu consegui... teve, acho que dois ou três processos, que eu chegava, tipo, na fase final, ia para a entrevista, e... enfim, chegava ali no último momento, e aí o cara falava: “Ah, vou te dar a resposta no fim de semana”. E aí, às vezes, tipo, às vezes, nem acontecia. É, eu acabei aceitando, tipo, o primeiro estágio que apareceu, que me falou que eu passei; tipo, não... eu pensava que eu teria mais poder de decisão, mas acabei não tendo. (Entrevistado E20)

A revisão da literatura realizada por Brewer et al. (2019) identifica as incertezas em relação à empregabilidade como um dos fatores que geram mais *stress* para os estudantes universitários no contexto do século XXI. Terminar o curso e não conseguir se inserir profissionalmente pode provocar um sentimento de frustração fazendo emergir outros mecanismos de risco, como doenças psicossomáticas, por exemplo.

Em relação às questões familiares, dois discentes declararam ter se divorciado durante o curso de Ciências Contábeis. No caso da discente E15, formada em Fonoaudiologia e que iniciou o curso de Contabilidade em uma IES particular antes de ingressar na FEA/USP, tanto o casamento quanto o divórcio ocorreram enquanto ela estava no curso. Apesar de a preparação para a cerimônia do casamento gerar muito *stress* para a entrevistada, ela explica que a faculdade, na verdade

funcionava como uma válvula de escape, pois era o momento em que ela deixava de pensar nos preparativos:

...a faculdade, eu vejo muito, às vezes, um pouco, como válvula de escape; porque, na verdade, eu gosto de ir para lá... do ambiente da faculdade... é uma coisa que me relaxa, um pouco. Então, por exemplo, quando, no 2º Ano, eu casei... e o casamento foi uma coisa de *stress* demais, para mim; a preparação, e tudo, aquele negócio de organizar festa, de... enfim; mas, a faculdade, na verdade, não... não deixava acumular tanto *stress*; porque, querendo ou não, eu saía, sabe; eu esquecia do resto, para focar... não posso ver casamento, estou na aula, tchau... ele queria todo esse negócio. O pior era que eu não queria, isso que era o mais absurdo, eu não queria, e eu tinha que organizar, e eu estava fazendo... e estava me estrepando (*sic*) com isso, era bizarro, não é? É muita coisa. (Entrevistada E15)

Apesar da faculdade representar um momento de relaxamento, de fuga da rotina de preparação para a festa, E15 explica que o tempo de dedicação aos estudos foi, em certa medida, afetado. Em suas palavras:

...as demandas que eu tinha antes, para fazer a festa... organizar a festa de casamento, e tal; isso afetava muito no cansaço, porque eu chegava... por mais que fosse relaxante, eu chegava muito exausta; então, eu não conseguia estudar tão bem, eu não rendi tão bem, é... às vezes, chegava exausta em aula... eu acho que foi o único ano que eu falei, acho que em duas aulas; assim, eu estava com muita enxaqueca, não sei, eu falei: “Não vou, eu vou descansar”. (Entrevistada E15)

A discente explicou que o divórcio ocorreu no terceiro ano do curso de Ciências Contábeis, três meses após a realização da festa. Na época, E15 trabalhava em uma empresa na qual não via muitas perspectivas de desenvolvimento profissional e ainda apresentava uma rotina bem exaustiva. A falta de apoio do então marido à mudança de emprego culminou na separação. Nas palavras da entrevistada:

Quando começou a apertar demais [refere-se à rotina de trabalho, estudo e vida pessoal], eu falei assim: “O quê que eu estou fazendo? Por quê que eu estou tão exausta, assim”? Aí eu comecei a fazer terapia, também; eu falei: “Não, para. Vamos parar tudo, porque eu tenho que diminuir o trabalho, não pode ser tanto assim, eu não sou a dona do lugar”. Então, eu comecei a pensar, projetar; e daí nisso ele [refere-se ao então marido] começou a não me apoiar. Eu falei, assim: “Tá. Eu não quero ficar aqui para o resto da vida, eu não quero não crescer nada, aprender nada mais; e, sei lá, ganhar tão pouco e trabalhar que nem uma condenada” [...] E aí ele falou assim: “Não, mas fica aí. Não, mas olha, você é mais velha. Não...”. Eu falei, assim: “Meu, sou mais velha, mas... uma hora vai ter que dar certo, não é; tipo, eu sou boa”. Ele: “Mas, não...”. Eu falei: “Não, eu sei que eu sou boa... tem gente da minha sala que não entende 2+2 e está num lugar mó legal... idade não vai ser tão impeditivo assim, não pode ser... eu vou bater tanto na porta, que alguém vai ter que abrir, falar: Aí, tá. Fala”. E ele: “Não”. Enfim, daí... eu falei assim: “Não, o quê que eu estou fazendo com essa pessoa, se ela não quer crescer junto, se ela não quer que eu cresça? Não faz sentido”. Então, foi quando eu comecei a me reorganizar, com horários e com demandas, eu falei assim: “Não, o quê que é para mim? O quê que eu estou fazendo? O que eu quero fazer? E o quê

que eu tenho que fazer?” Não é? Vamos arrumar esse tempo. Aí que eu vi que não dava para continuar casada. (Entrevistada E15)

O segundo caso de divórcio foi reportado pelo entrevistado E2, conforme apresentado no subitem 4.2.1.2, que já era formado em Administração em uma IES privada de São Paulo e iniciou o curso de Contabilidade em outra IES privada antes de ingressar na FEA/USP. Diferentemente de E15, o processo de separação foi mais delicado para E2, que chegou a ter crises de pânico no período e precisou fazer acompanhamento psicológico. Apesar de a separação ter impactado negativamente o seu desempenho no curso, o discente ressalta que não teve nenhuma dependência ou reprovação naquele semestre. Nas palavras do entrevistado:

E aí eu fui para psicólogo, tive que fazer exames, tudo. Eu acho que me prejudicou em notas, assim; mas não que tenha feito eu ter alguma DP por isso, mas me... me prejudicou, assim, de fazer atividades, essas coisas. (Entrevistado E2)

O fato de o curso de Ciências Contábeis atrair estudantes não-tradicionais (Peleias et al., 2017; Durso & Cunha, 2018), aumenta as chances de eventos relacionados à vida adulta, como casamento e separação, acontecerem ainda durante o curso, o que pode intensificar a carga de *stress* e adversidade para os graduandos. Eventos como esses podem impactar na vida acadêmica dos estudantes de diversas formas. O caso de E15 mostra que a própria preparação da cerimônia demandou dedicação extra da discente, em meio a uma rotina já marcada por múltiplas tarefas. Além disso, os eventos relacionados com a vida adulta podem ser traumáticos para os indivíduos, aumentando, mais uma vez, a carga de *stress* e adversidade para o discente. O problema enfrentado por E2 representa um típico caso de mecanismo de risco que pode desencadear em outros fatores negativos para indivíduo, conforme ressalta a teoria da resiliência (Masten, 2015; Yunes & Szymanski, 2001). Sempre que um mecanismo de risco surge, aumentam-se as chances de outros problemas aparecerem. No caso de E2, por exemplo, o divórcio desencadeou as crises de pânico que, caso não fossem enfrentadas de forma adequada, poderiam trazer outros fatores negativos, como a reprovação em disciplinas da graduação e até mesmo a perda de emprego.

Por ser uma IES pública, problemas pertinentes a questões financeiras apareceram com menos frequência do que prediz a literatura (Brewer et al., 2019; Cox et al., 2016; Hurst, Baranik, & Daniel, 2013; Silva et al., 2018). Em alguns casos, quando questões financeiras apareceram nas entrevistas, elas estavam relacionadas a fatores externos ao ambiente acadêmico, como problema de saúde (discente E5), aquisição de carro (discente E25) e realização de intercâmbio (discente

E20), por exemplo. Apenas o entrevistado E13 apresentou um caso de problema financeiro familiar que ameaçou o desempenho e a continuidade do estudante na graduação.

E13, que vem de uma família com poucos recursos, ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio. Sua mãe, que vivia no interior de São Paulo, onde o discente nasceu e cresceu, saiu do emprego justamente nos meses iniciais do curso e, dificultando a situação, E13 perdeu o prazo para solicitação de bolsa-auxílio da USP. Com isso, o discente acabou perdendo o foco dos estudos, reprovando em diversas disciplinas do segundo período.

Então, o 2º Semestre foi um período... foi o período que eu considero mais difícil na faculdade... eu tive certos problemas financeiros na família; então, acabei não... não indo muito bem, assim, eu me preocupava... eu me preocupei demais com esses problemas, e... eu pensei em, talvez, deixar a faculdade de lado e começar a trabalhar... a minha mãe falou: “De jeito nenhum, vai... vai estudar, vai continuar na faculdade”. Ela saiu do trabalho [a mãe do discente]... e, no primeiro semestre e no segundo semestre, eu tinha perdido o prazo... do programa de auxílio financeiro... a bolsa-auxílio... aí eu acabei, assim, praticamente, toda a grade, eu reprovei, assim... eu acho que só umas duas que não, Direito e Macroeconomia, que não. (Entrevistado E13)

O entrevistado E16, que ingressou no curso de Contabilidade na FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, também relatou que seu pai, quando o discente ainda estava no início da graduação, ficou desempregado, o que, em conjunto com outros problemas enfrentados pelo entrevistado no período (falecimento da avó e desentendimento com a madrasta) tiraram o foco do discente da dedicação ao curso, conforme análises apresentadas no subtópico 4.2.1.16.

Outros discentes também declararam ter perdido membros próximos na família ao longo do curso, conforme análises apresentadas ao longo do subitem 4.2.1. O discente E6, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após a conclusão do ensino médio, por exemplo, relatou ter perdido o pai, que morava no interior de Minas Gerais, quando ele se preparava para participar de um intercâmbio acadêmico em uma universidade alemã, conforme análises apresentadas no subtópico 4.2.1.6. Apesar de ter conseguido realizar a atividade, E6 destaca os momentos de dificuldades relacionadas com a perda. No questionário aplicado na primeira parte do estudo, E6 atribuiu nota nove para a assertiva “5. Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso”, o que, durante a entrevista, o discente explicou referir-se à morte do pai.

A discente E9, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já concursada em uma instituição financeira pública, também perdeu um ente próximo durante a graduação, conforme relatado no subtópico 4.2.1.9. Quando a discente estava no segundo semestre do curso, sua mãe começou o tratamento contra um câncer, mas não resistiu. A discente, filha única, que morava com seus pais na época, ajudou ativamente sua mãe durante o período, chegando a trancar a graduação quando ela ficou internada na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI). E9 voltou para o curso apenas um ano após o evento.

A entrevistada E12, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já graduada em Direito e trabalhou como consultora desde o início da graduação, conta que ao longo do curso, assim como o discente E16, perdeu a sua avó, que também morava com a discente. O evento ocorreu durante o período dos exames finais, o que também impactou no rendimento acadêmico da E12 do curso. De forma similar, a entrevistada E19, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP tendo finalizado Gestão Ambiental, também passou por um problema similar ao dos entrevistados E12 e E16 ao longo do curso. Sua avó, que morava no interior de São Paulo, ficou doente e chegou a ficar internada por dois meses no hospital, alterando a rotina da discente, que já trabalhava no período.

A pesquisa longitudinal de Cox et al. (2016) identifica três fatores externos à vida acadêmica que influenciam a probabilidade de os discentes finalizarem o curso no contexto dos EUA. Entre eles, destaca-se a morte de familiares ou amigos próximos. No caso da discente E9, por exemplo, o falecimento de um ente próximo chegou a levá-la a trancar o curso por dois semestres subsequentes, fenômeno que aumenta a probabilidade de a evasão acontecer, uma vez que poucos discentes tendem a retornar no processo de trancamento (Polydoro, 2000). A morte de familiares ou amigos próximos pode modificar algumas perspectivas na vida do discente, alterando o seu compromisso com a IES e/ou com o objetivo de se graduar, fatores fundamentais para a permanência do estudante no ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975). A própria E9 sinaliza a resignificação que a morte da mãe trouxe para a sua vida. Apesar de a discente não ter perdido o objetivo de se graduar, suas prioridades foram alteradas. Nas palavras da entrevistada:

Mas eu sinto, assim, tipo, o foco, eu perdi muito o foco, que antes eu tinha muito mais foco, tinha muito mais propósito: “Ai, tem que ser a melhor aluna, tem que ser com nota 10 em tudo”; eu acho que a gente, tipo, muda a perspectiva de vida... não que o estudo não seja importante, é muito importante, mas eu não vou me matar de estudar, mas se alguém está precisando, da família, tem minha prioridade; então, a prioridade mudou um pouco, o estudo continua muito elevado... mas perdeu um pouco o foco mesmo. (Entrevistada E9)

A necessidade de estar presente no contexto familiar também representou um fator que pode potencializar o *stress* e a adversidade existentes no contexto do ensino superior. Como ressaltado pela literatura, o curso de Ciências Contábeis é marcado por discentes classificados como não-tradicionais (Durso & Cunha, 2018; Peleias et al., 2017). No caso da entrevistada E8, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após o ensino médio, por exemplo, a constituição familiar gerou demandas extraclasse durante todo o curso. Os pais da discente se separaram quando ela ainda estava no colégio e desde então sua mãe vive lutando contra a depressão. Durante o curso, E8 morava com o irmão e a mãe e, em diversas situações, precisou tomar a iniciativa para resolver os problemas de casa, conforme explica a entrevistada:

Eu acho que, hoje, assim, depois que o meu irmão nasceu, talvez ela [refere-se a sua mãe] esteja melhor; mas, assim, é, tem muitas coisas que ainda são muito diferentes; assim, às vezes, eu converso com os meus amigos, e as famílias deles são muito diferentes, sabe; tipo, às vezes, a gente não sai de casa, a gente não viaja, é... não sei, é, eu tenho que dar conta de todas as coisas; é, tenho que ir no mercado, tenho que fazer banco, senão as coisas ficam paradas. Então, eu acho que essa parte da depressão, ela meio que perdeu a capacidade de acreditar nela... e ela é super resistente, sei lá, a aprender coisas novas; então, é meio que tenho que fazer mesmo, não tem outro jeito, por mais que eu tente, sei lá, colocar essas coisas, sabe. (Entrevistada E8)

A discente teve, ainda, a responsabilidade de acompanhar o processo educativo do seu irmão, onze anos mais novo que ela. De acordo com E8, ele possui alguma dificuldade de aprendizagem (não diagnosticada) e demanda muito suporte por parte da família. Como sua mãe não teve muitas oportunidades educacionais (não chegou a finalizar o ensino médio), a responsabilidade de ajudar nas atividades escolares ficou com E8. Desde antes de ingressar no curso da FEA/USP, essa atenção especial gerava dificuldades para a discente e, no ensino superior, ocasionou em reprovações, conforme discutido no subitem 4.2.1.8. As demandas familiares da discente E8 impactaram, inclusive o início de atuação profissional da discente. No terceiro ano da graduação, a discente passou a estagiar no próprio EAC da IES, no projeto de construção da edição da premiação anual da Melhores e Maiores. A partir de então, E8 passou a ficar mais na faculdade e, portanto, o seu tempo de dedicação à família reduziu. E8 relata um evento que explica o posicionamento da sua família em relação ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional com a atividade:

...acho que logo nos primeiros dias, eu estava trabalhando, e ele estava me ligando, aí eu estava olhando para o celular, tá, mas eu não ia atender, porque eu estava trabalhando. Aí ele ficou muito revoltado, aí ele falou: “Você não me atende, quando precisa. Eu estava precisando de você, e você não estava nem aí. Pode se demitir desse trabalho, não sei o que”. Aí eu fiquei: “E agora, o que é que eu faço”? Ele ficou muito resistente, assim, nos primeiros meses, mas aí depois ele viu que

ele ia ter que se virar, que não dava para eu estar lá sempre para ajudar; então, aí ele dava outros jeitos, assim, das coisas que eu... sei lá, que ele pedia para fazer, para mim; ele dava outros jeitos. Eu acho que foi isso. (Entrevistada E8)

O *work-life balance* também se mostrou um desafio para o discente E14, que se formou em Tecnologia de Construção Civil e iniciou, mas não terminou o curso de Matemática no IME/USP, e que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já possuindo uma filha, tornando-se pai de um menino ao longo da graduação. Por trabalhar e estudar concomitantemente, E14 não conseguia dedicar muito tempo à família, fazendo com que o discente destinasse todo o final de semana para o convívio com os seus filhos e esposa. Contudo, alguns professores passavam tarefas para serem realizadas justamente no final de semana, o que trouxe algumas dificuldades para E14, inclusive gerando uma reprovação. De acordo com o entrevistado:

Bom, o fato de trabalhar já é uma coisa que... que eu já entrei aqui, trabalhando, então, 08, 09 horas. A questão é que eu... em 2016, eu entrei aqui. Tá. Então, assim, eu tenho dois filhos, não é? Então, a minha filhinha, na época, quando eu entrei aqui, tinha 01 ano e meio; então, às vezes, chegava em casa; então, assim, ela acordava; então, eu já cheguei a ficar até 02 horas, no primeiro semestre, principalmente, não é? Eu ficava fazendo, é... as matérias de Contabilidade, de madrugada, com a bebezinha no colo, brincando, e eu fazendo exercício. Então, isso aí foi meio que... pesa, queira ou não... eu não posso. No final de semana é algo que... eu não... vamos dizer assim, eu não abro mão da família, para estudar; eu sei que é importante, mas tudo o que eu tinha que fazer, tinha que ser durante a semana, de segunda a sexta; inclusive, já tive algum probleminha numa disciplina ou outra, que o professor abria, para fazer atividade sexta-feira, à noite; e fechava segunda, cedo. Para mim, é... inclusive, eu reprovei numa disciplina por causa disso, porque... assim, não dava, porque é uma parte... é o que eu tenho mais tempo para ficar com eles final de semana; então, é complicado. (Entrevistado E14)

Além disso, ter filhos pequenos também foi um fator que demandou dedicação extra de E14, mesmo com o suporte que recebia de sua esposa e de seus pais. O entrevistado relata uma experiência em que precisou abandonar a sala de aula para levar sua filha ao médico:

Não. Assim, de repente, talvez; por exemplo, ah, entrou uma prova; então, o filho fica doente; aí, tipo, assim, a minha esposa, queira ou não, ela assume a bronca nesse horário; mas, assim, às vezes... eu já tive que sair, tipo, no meio da aula, ela ligou: “Ó, está com febre. Então, tipo, vamos levar para o hospital”. Aí como os meus pais moram longe, não é? Então, eu não consigo, de repente falar: “Pai, dá para você ficar em casa lá”? (Entrevistado E14)

A análise tanto dos mecanismos de risco quanto dos fatores de proteção e estratégias de *coping* utilizadas pelos discentes precisam ser realizadas de uma forma ampla, conforme preconiza a perspectiva socioecológica da resiliência (Gu, 2018; Mastenfield, Beltman, & Price, 2014; Wosnitza et al., 2018). Os eventos ocorridos fora do ambiente acadêmico e as demandas extras relacionadas aos problemas familiares, como o verificado para a discente E8, por exemplo,

reduzem o tempo de dedicação dos discentes aos estudos, o que pode comprometer o rendimento acadêmico e, conseqüentemente, dificultar a diplomação no ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975). Ao mesmo tempo que o ambiente familiar representa um pilar de apoio para os estudantes (Zarifa et al., 2018), ajudando-os a superar as adversidades, ele pode representar uma fonte de risco para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da graduação, seja de forma direta, pelos diversos problemas que podem emergir no contexto familiar, ou pelas demandas de tempo e dedicação que retiram do discente as horas de estudo necessárias para concluir de forma positiva o ensino superior.

4.2.4 Análise dos mecanismos proteção e das estratégias de *coping*

Durante as entrevistas semiestruturadas, duas atividades foram apresentadas aos discentes, conforme explicado no capítulo da Metodologia. Na primeira, foi requisitado que o discente se localizasse em um gráfico que apresentava a relação entre o *stress* e a adversidade vivenciados durante toda a graduação (eixo X), e a satisfação e o comprometimento com a carreira contábil no momento da entrevista (eixo Y). Os resultados dessa primeira atividade foram apresentados ao longo do subtópico 4.2.1. Na segunda atividade, por sua vez, foi requisitado que o discente elencasse fontes de recurso (inerentes ao entrevistado e ambientais) que foram importantes para que o estudante chegasse ao final da graduação. Foram apresentados 22 recursos identificados com base na revisão da literatura.

Além disso, foi dada a oportunidade para todos os discentes adicionarem outros fatores que não foram previamente apresentados. Na Tabela 19 estão elencados os fatores apresentados por cada um dos entrevistados, na qual as colunas seguem a ordem de entrevistas apresentada no Quadro 5. Como é possível notar, todos os 22 fatores apresentados aos discentes foram, em alguma medida, importantes para que os entrevistados conseguissem chegar ao final do curso. Dentre eles, o único fator que recebeu menção de todos os entrevistados foi a capacidade de adaptabilidade, fator este que pode ser ilustrado por diversas experiências compartilhadas pelos discentes em suas entrevistas. Tanto no caso dos entrevistados que ingressam no ensino superior logo após finalizarem o ensino médio quanto para os discentes já graduados, mecanismos de adaptação ao contexto acadêmico da FEA/USP foram relevantes para a obtenção de êxito no processo de aprendizagem e para a conclusão do curso.

Tabela 19: Importância de recursos na visão dos entrevistados

Recursos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	%
Adaptabilidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
Autocontrole	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	96%
Pensamento de longo prazo	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	92%
Suporte de família	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	92%
Facilidade para aprender	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	92%
Suporte de amigos	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	88%
Oportunidade de trabalho	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	88%
Professores	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	88%
Motivação em aprender contabilidade		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	88%
Pensamento positivo	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	88%
Organização pessoal	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		84%
Facilidade de transporte		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	84%
Suporte financeiro	X		X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	76%
Flexibilidade da faculdade e/ou professores	X		X	X	X			X	X	X	X		X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	72%
Suporte do trabalho	X	X			X		X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X			X	X	68%
Tempo de descanso	X	X	X			X				X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		64%
Suporte da faculdade	X	X		X	X	X		X		X	X		X	X	X						X	X	X	X		60%
Atividade extraclasse	X		X		X	X	X			X			X	X		X		X	X	X	X	X	X			60%
Suporte do governo	X			X	X	X	X	X		X	X			X						X			X		X	48%
Atividade física		X	X	X			X			X	X		X	X		X		X					X	X		48%
Relações amorosas	X	X		X		X	X					X		X				X	X		X	X	X			48%
Religião	X	X						X			X			X												20%
Outros (Renome da FEA)					X																					4%
Outros (Lazer)											X															4%
Outros (motivação para aprender e estudar)												X														4%
Outros (Música)													X													4%
Outros (Assistir esportes)													X													4%
Outros (Entretenimento em geral)													X													4%
Outros (Pessoas de referência)														X												4%
Outros (Estrutura da USP - HU, Bandeirão e Feiras)																				X						4%

O entrevistado E10, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após a conclusão do ensino médio, por exemplo, ilustra o seu processo de adaptação ao ensino superior, o qual é bastante diferente do contexto do ensino médio e do cursinho que ele realizou para entrar na universidade:

Assim, eu sempre aprendi a não ser o primeiro, cara; senão você vira o boi de piranha, está ligado? É melhor você ficar um pouco quieto, na sua, para você entender como é que funciona o sistema; isso eu aprendi com o meu pai: “Meu, nunca seja o primeiro. Acabou de lançar um carro, inventaram um carro, não seja o primeiro a comprar, porque o carro vai dar m***a, e vai sobrar a bomba na sua mão. Espera, primeiro, os bois de piranha ir, fazer as c*****; aí, sim, você vê como é que faz”; eu sempre faço isso. Aí, mas é...isso me ajuda na adaptabilidade, porque aí você vê como é o perfil das pessoas, como é o perfil... você já não chega sendo você, e falando o que você quer, senão você pode passar vergonha, você pode fazer c*****a. (Entrevistado E10)

Já para os discentes já graduados, o principal desafio de adaptabilidade refere-se à necessidade de conciliar o trabalho com o estudo. Diversas estratégias individuais podem ser utilizadas para otimizar o tempo e conseguir cumprir com todas as demandas da graduação. No caso do entrevistado E14, por exemplo, o trajeto casa-trabalho-universidade-casa sempre foi utilizado para estudar, conforme explica o discente:

Quando eu trabalhava no outro banco, a desvantagem é que demorava uma hora para chegar, e demorava meia hora para chegar na USP, não é? Só que, em compensação, eu tinha mais tempo para estudar; então, eu sempre me beneficieei desse período para estudar. Agora, eu gasto para chegar no banco, meia hora; e de lá, para cá, eu pego o ônibus, mais 15 minutos. Então, eu ganhei qualidade de tempo, mas eu perdi em estudo. Então, mas, de qualquer forma, esse tempo, ele é um tempo para estudar aqui, pego para ler as minhas coisas, não é. (Entrevistado E14)

Para a entrevistada E15, que também ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já graduada (em Fonoaudiologia), houve a necessidade de se adaptar ao ensino superior completamente diferente da primeira graduação. Além disso, para E15, a heterogeneidade do ambiente da FEA/USP, também gera uma necessidade de adaptação para a inserção social acadêmica. Nas palavras da discente:

É que eu estava numa época muito diferente, não é? Então, eu acho que essa adaptabilidade, principalmente, em relação a diferenças de idades, e posturas, e... cada um tem um jeito bem... os jeitos são bem diferentes, não é? O perfil de pessoal de Saúde é muito diferente do perfil, não é? Contabilidade, que é muito diferente de Economia, de ADM; e mesmo o pessoal noturno e diurno, é bem... são bem singulares, assim, bem característicos. Então, eu acho que eu consegui me fazer ficar à vontade, que não... de bate-pronto, não foi... inicial, assim. (Entrevistada E15).

De forma similar, para a discente E12, que ingressou no curso de Contabilidade já formada em Direito pela USP e que também trabalhou e estudou concomitantemente durante todo o curso, a nova área de atuação, apesar de ser complementar ao curso de Direito, demandava habilidades que há muito tempo ela não trabalhava. Nas palavras da participante:

Nossa, foi um choque, para mim... foi um choque. Tanto que, o 1º Ano, eu acho que foi o pior ano, pequei DPs, etc.; então, foi um ano de adaptação para mim, porque eu venho de uma faculdade de Humanas, que eu lia, tinha uma carga de leitura pesadíssima, na São Francisco [faculdade de Direito da USP]; e nada de número, era leitura, eram leis, eram doutrinas, e... nossa, quando eu cheguei aqui foi um choque... No raciocínio. É, é a forma de estudar, é a forma de pensar; foi, assim, eu tive que mudar a chavinha. (Entrevistada E12)

Em contrapartida, o fator que se mostrou menos importante para os participantes foi a religião. Apenas os entrevistados E1, E2, E8, E11 e E14 consideraram a religião como sendo um fator importante para chegar ao final do curso. A entrevistada E1, por exemplo, associou a importância da religião à manutenção de uma rotina fora do ambiente acadêmico e familiar, a qual inclui amigos da própria igreja. Nas palavras da entrevistada:

Eu não citei a religião, mas eu sou religiosa também, e aí eu... foi uma coisa que eu consegui manter, assim; todo fim de semana, eu vou para a igreja... É, eu tenho amigos, não é? A gente se reúne, às vezes, no fim de semana; e é bem legal, porque eu conseguia, assim, meio que equilibrar a minha vida, porque senão... no começo, eu me dediquei muito a FEA; então, se eu não tivesse outro lado, eu ia ser muito assim... FEA e minha família, só, sabe? Mas aí eu consegui fazer coisas diferentes, ao mesmo tempo. (Entrevistada E1)

Além disso, oito fatores foram incluídos por seis discentes durante as entrevistas, sendo dois relacionados diretamente à IES (renome da FEA e estrutura da USP), um ao próprio indivíduo (motivação para aprender e estudar), quatro voltados para momentos de diversão (lazer, música, assistir esportes e entretenimento em geral) e um último relacionado a indivíduos fonte de inspiração profissional (pessoas de referência). Para a discente E5, que ingressou no curso de Ciências Contábeis após cursar os períodos iniciais de Fonoaudiologia, o fato da FEA ser uma instituição de renome foi um fator que a fez permanecer no curso. Conforme apresentado no tópico 4.2.1.5, a discente foi classificada como sendo um caso de *burnout* precoce pelas metodologias de análise construídas com base nas respostas assinaladas pela participante no questionário, enquanto a sua autoclassificação (realizada durante a entrevista) retornou um caso de problema vocacional.

Tanto a primeira quanto a segunda classificação mostram uma baixa satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, o que é reforçado em diversos trechos da entrevista realizada com

a discente. Ao incluir o renome da FEA como um fator importante para a finalização do curso, E5 reforça ainda mais essa baixa motivação com a carreira na área contábil. Durante a entrevista, E5 chega a sugerir uma formação única da FEA/USP, devido à proximidade existente entre as áreas de formação (Administração, Atuária, Economia e Contabilidade), sinalizando que a formação em Ciências Contábeis, não deveria ser distinta das demais da área de negócios. Nas palavras da discente:

Mas é a questão do nome da faculdade mesmo, eu acho que... Isso me fez, me motivou muito a formar mesmo. Principalmente, agora, que nem, eu podia ter postergado a graduação, ou não; e aí eu falei: Nossa, mas vai fazer muita diferença no processo, já estar formada... Assim, até penso, às vezes, não é, porque que a... bom, isso é uma discussão muito mais a fundo, mas só pontuando aí. Por que é que a FEA não coloca até... um curso de Negócios? Assim, porque a... essa é a impressão que eu e muitos amigos têm, mesmo, de que a gente está formando todo mundo igual, está tendo uma... a mesma formação, independentemente de ter feito Economia, Administração, Contabilidade e Atuária. (Entrevistada E5)

Ainda em relação aos fatores relacionados à IES, o discente E20 destaca a relevância da estrutura existente na própria universidade para possibilitar a conclusão do curso, como a existência do Bandejão (que é um restaurante de baixo custo para os estudantes), do Hospital Universitário (HU) e da realização de feiras do livro, que permite a aquisição de exemplares a um preço mais acessível. Apesar de o discente ter identificado a estrutura da IES como um fator extra, ele poderia ser incorporado ao fator relacionado ao suporte da faculdade e/ou suporte financeiro, que foram descritos como importantes por 15 e 19 entrevistados, respectivamente.

Para a entrevistada E12, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já graduada em Direito pela USP, a motivação em aprender coisas novas e a permanecer estudando foi um dos fatores essenciais para conseguir chegar ao final da graduação. Nas palavras da discente:

Ah, eu acho que o meu... eu gosto de aprender, eu gosto de estudar. Porque eu acho que eu... eu quero, acho que talvez seguir a carreira acadêmica, que aí eu vou estar sempre estudando. (Entrevistada E12)

Os modelos de Spady (1970) e Tinto (1975) que tratam sobre a evasão no ensino destacam o compromisso com o objetivo como algo importante para a permanência do discente na graduação. Para os autores, quanto maior for o objetivo educacional do estudante (realizar um doutorado, por exemplo) mais chance ele terá de concluir a etapa anterior, ou seja, a graduação.

Os subtópicos 4.2.4.1 e 4.2.4.2 apresentam de forma detalhada os principais fatores de proteção (inerentes ao indivíduo) e estratégias de enfrentamento (utilizando recursos ambientais),

respectivamente, utilizados pelos discentes para superar as adversidades que surgiram ao longo do curso. É importante ressaltar que todos os entrevistados, mostraram, em algum nível, lançar mão de mecanismos, internos ou externos, para enfrentar os problemas e dificuldades da graduação. Dessa forma, todas as entrevistas foram utilizadas como fonte de recursos para a análise dos fatores protetores e de enfrentamento, inclusive os entrevistados classificados, pelas diversas metodologias de análise da pesquisa, como indo bem, *burnout* precoce ou problema vocacional. Tendo em vista que todos chegaram o final do curso, em alguma medida, as estratégias utilizadas podem ter sido importantes para a não-evasão (Thorton & Sanches, 2010). A utilização de estratégias, contudo, não deve ser entendida como resiliência. Apesar de necessários, os mecanismos de proteção e enfrentamento não são suficientes para que a resiliência seja identificada, tendo em vista ser este um processo dinâmico e complexo, sendo diversos outros fatores de análise igualmente importantes para a sua caracterização, como a carga de *stress* e adversidade experienciados pelos indivíduos.

4.2.4.1 Recursos pessoais

As entrevistas realizadas evidenciam diversos casos nos quais os discentes lançaram mão de recursos individuais como organização pessoal, autocontrole, pensamento de longo prazo e otimismo para superar os mecanismos de riscos analisados ao longo do subtópico 4.2.3. A literatura sobre resiliência encontra evidências de que esses mecanismos individuais de combate são tão importantes quanto os recursos ambientais para a superação do *stress* e da adversidade que aparecem ao longo da vida, em diferentes contextos (Brewer et al., 2019; Masten, 2015; Ungar, 2004). Apesar de nem todos os participantes da segunda etapa do estudo terem sido classificados como resilientes (vide discussão apresentada no subtópico 4.2.2), pode-se notar que diversas estratégias identificadas pela literatura mostraram-se presentes nos discursos dos discentes que receberam as demais classificações do modelo da pesquisa apresentado no subtópico 2.4. Conforme identificado por Thornton e Sanchez (2010), mesmo que os indivíduos não estejam submetidos a uma situação adversa, os mecanismos promotores de resiliência podem ser importantes para o desempenho satisfatório. Nesse contexto, é de se esperar que os discentes, mesmo que não estejam em uma situação de resiliência, apresentem estratégias que podem ser úteis para a superação das dificuldades que aparecem ao longo da jornada acadêmica.

A entrevistada E24, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já formada em Jornalismo e Artes Cênicas, por exemplo, utilizou um sistema de organização pessoal bem rígido para conseguir

chegar ao final da graduação da FEA/USP, conciliando as múltiplas demandas do trabalho e estudo. Ao falar de sua primeira graduação, em Jornalismo, E24 explica que não precisou contar com essa estratégia, uma vez que, no primeiro curso, ela se dedicava exclusivamente aos estudos, conforme explica:

Eu não tinha nem estratégia de organização, eu tinha muito tempo livre. Entendeu? Aqui, foi uma coisa que eu construí aqui, assim. Eu acho que eu sempre fui uma pessoa disciplinada; agora, o que eu... o meu método, que eu desenvolvi para cá, foi por conta da minha situação. (Entrevistada E24)

Já no curso de Ciências Contábeis, principalmente nos períodos iniciais da graduação, para conseguir manter-se em dia com o conteúdo das disciplinas, E24 desenvolveu uma rotina de estudos bem estruturada nos fins de semana, uma vez que de segunda a sexta-feira trabalhava em período integral e estudava no período da noite. De acordo com a entrevistada:

...eu me programava, eu montei, para mim, uma rotina de estudos, em que eu conseguia dividir o meu fim de semana, para eu conseguir estudar durante o fim de semana; então, eu tinha todo um cronograma, uma coisa que foi super organizada, assim, dividi o meu dia. (Entrevistada E24)

A discente considera, ainda, que tanto o pensamento positivo quanto o autocontrole foram fundamentais em conjunto para que ela pudesse continuar na graduação, principalmente nos momentos de maior dificuldade, quando achou que não fosse conseguir cumprir com todas as demandas. Nas palavras da entrevistada:

Tem momentos, assim, que você está cansado, você está desgastado; tem momentos que as coisas são muito difíceis, a demanda é grande, você fala assim: “Eu vou jogar tudo isso aqui para o alto”. Sabe... a gente pensa isso... você fala, assim: “Gente, como é que eu vou fazer? Será que eu vou dar conta”?; E você para, e você pensa, [...] você fala: “Não... realmente eu vou aqui, eu vou até o final... eu vou cumprir isso, que vai dar certo, e eu vou chegar aonde eu estou almejando”... Então, realmente, segura, respira fundo, isso é uma fase... (Entrevistada E24)

O discente E14, que antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP havia se formado em Tecnólogo de Construção Civil e cursado quase dez anos de Matemática no IME/USP (mas não terminou a graduação), também precisou organizar uma rotina diária na qual pudesse colocar em dia os seus estudos, uma vez que ele dedicava os seus finais de semana à família, conforme explica o discente:

No final de semana é algo que... eu não... vamos dizer assim, eu não abro mão da família, para estudar; eu sei que é importante, mas tudo o que eu tinha que fazer, tinha que ser durante a semana, de segunda a sexta. (Entrevistado E14)

O entrevistado, que iniciou a graduação da FEA/USP já possuindo uma filha e tornou-se pai de um menino ao longo do curso, precisava se manter atualizado com o conteúdo das disciplinas e atividades durante a semana. Como sempre trabalhou, a rotina diária do discente era sempre longa, chegando a estudar até tarde e a utilizar o trajeto de transporte público para estudar. Nas palavras do entrevistado:

Bom, o fato de trabalhar já é uma coisa que... que eu já entrei aqui, trabalhando, então, 08, 09 horas. A questão é que eu... em 2016, eu entrei aqui. Tá. Então, assim, eu tenho dois filhos, não é? Então, a minha filhinha, na época, quando eu entrei aqui, tinha 01 ano e meio; então, às vezes, chegava em casa; então, assim, ela acordava; então, eu já cheguei a ficar até 02 horas, no primeiro semestre, principalmente, não é? Eu ficava fazendo, é... as matérias de Contabilidade, de madrugada, com a bebezinha no colo, brincando, e eu fazendo exercício. (Entrevistado E14)

Quando eu trabalhava no outro banco, a desvantagem é que demorava uma hora para chegar, e demorava meia hora para chegar na USP, não é? Só que, em compensação, eu tinha mais tempo para estudar; então, eu sempre me beneficieei desse período para estudar. (Entrevistado E14)

De acordo com Masten (2015), um tema ainda pouco abordado pela literatura diz respeito ao custo da resiliência. Ao lançar mão de alguns mecanismos de proteção, é possível que exista algum impacto negativo para o indivíduo, ou seja, que haja um custo pessoal. Tanto para E24, quanto para E14, o custo pelo mecanismo pessoal atrelado à organização pessoal foi perceptível durante a entrevista. Para E24, por exemplo, ao destinar os finais de semana para manter-se em dia com os estudos e tarefas do curso, ao longo de toda a graduação, a discente reduziu o tempo que teria para outras atividades de interação social (como sair com os amigos, viajar, relações amorosas, entre outras possibilidades). A própria discente considera ter sido necessário abrir mão de algumas dessas outras atividades para poder atingir o seu objetivo de longo prazo, conforme explica:

Eu acho que é... é priorizar, sabe?! Então, é lógico, seria muito legal se eu pudesse sair todo fim de semana, mas não era a realidade; então, eu estava de bem, que eu ia ter que abrir mão de algumas coisas, em alguns momentos, para poder conquistar esse objetivo de longo prazo. Agora, por exemplo, os meus pais sempre tiveram ali presentes. E amigos, por exemplo, eu tive muito... eu fiz um grupo muito bom aqui; então, a gente estava sempre... mesmo, aqui, na faculdade, a gente estava nos intervalos, confraternizando antes da aula. Então, para mim, isso sempre... isso me manteve. Aí chegava nas férias, é OK; aí nas férias, eu me dava o direito. Eu quero sair todo fim de semana? Se eu quiser, então eu vou sair todo fim de semana. Se eu quero viajar, eu vou viajar. Então, eu acho que tudo era uma questão de organização e de priorizar. (Entrevistada E24)

Como os seus finais de semana eram, em sua maioria, dedicados ao estudo e, durante a semana, a discente trabalhava e estudava ao mesmo tempo, E24 considera os pequenos momentos que tinha

com os amigos da FEA/USP e atividades com a família como sendo o seu período de descanso e lazer, que na visão da entrevistada eram muito importantes para manter o foco em seu objetivo de longo prazo. A discente, que quando realizou a entrevista já estava nos períodos finais da graduação, considera, contudo, que nos primeiros semestres, os quais demandaram uma rotina mais rígida, o seu período de descanso e lazer eram, até mesmo, insuficientes:

Assim, eu não tive, eu acho que... como era muito pesada a minha rotina, eu não consegui ter o descanso, talvez, que eu devesse ter. Hoje que eu consigo gerenciar um pouco melhor, não é? O momento é outro; eu vejo o quanto isso faz falta. Assim, então, eu acho importante realmente a gente colocar, porque a minha rotina, por exemplo, eu estudava, fim de semana, eu chegava, às vezes, saía para jantar, e ia dormir; para, no dia seguinte, acordar, tinha horário para acordar. Então, às vezes, tempo de descanso não é só dormir, é lazer também, é você conseguir fazer outras atividades... chegava nas férias, nossa, sabe, eu acho que eu nunca curti tanto as minhas férias, quanto eu curti as férias que eu tive, enquanto eu estava aqui. Entendeu? (Entrevistada E24)

Já para o entrevistado E14, que precisava cumprir todas as demandas do curso ao longo da semana, o excesso de atividades (acadêmicas, profissionais e familiares), também impactou em sua vida pessoal, reduzindo as suas horas de sono de segunda a sexta-feira, conforme ponderado pelo discente:

...quando tinha alguma coisa, que tinha que fazer de fato, era de madrugada. Então, já cheguei a fazer... não dormir, já emendar para vir no outro dia, trabalhar. (Entrevistado E14)

Como já analisado anteriormente, não ter o período adequado de sono pode gerar problemas de saúde e impactar negativamente no desempenho dos graduandos (Pereira et al., 2011; Ferreira & Martino, 2012; Fontana & Brigo, 2012; Mesquita, 2010).

O mecanismo pessoal de autocontrole e organização pessoal ficou nítido na entrevista realizada com o discente E16. Assim como vários outros participantes, E16 apresentou um grande descontentamento com as disciplinas da área quantitativa. O entrevistado disse ter apresentado dificuldades para aprender em função das estratégias didático-pedagógicas utilizadas na sala de aula. Para contornar a situação, E16 buscou outras fontes de aprendizagem, como vídeos disponíveis na internet e o suporte de outros discentes que já haviam passado pelas disciplinas.

Para o entrevistado E20, que antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP trabalhou um tempo em uma empresa pública da área de transportes em São Paulo, o autocontrole aparece no compromisso do discente com o objetivo de se graduar, um fator importante no processo

de permanência no ensino superior (Spady, 1970; Tinto, 1975). O discente, que precisou cursar alguns anos de cursinho preparatório para conseguir ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, destaca no trecho abaixo o seu compromisso com a finalização do curso:

...porque eu sou muito obstinado, assim; então, como eu levei quatro a cinco anos para entrar aqui... quando eu pisei aqui dentro, eu já sabia que eu ia terminar, não importa o que eu pensasse, não importa que eu... sei lá, assim, tipo: Tenho que... Ai, ou você... ou você continua a faculdade, ou você salva a vida de alguém. Tipo: Não, eu vou continuar a faculdade, eu levei quatro anos, cinco anos, para entrar. (Entrevistado E20)

O entrevistado E18, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após finalizar o ensino médio com Técnico em Contabilidade, buscava se organizar de forma que, aos domingos, pudesse realizar suas atividades pessoais. Nas palavras do entrevistado:

É, eu tento, assim... por mais que eu seja uma pessoa que não tenha... tanto tempo na semana, por conta do trabalho, da faculdade, eu tento colocar o máximo de atividades que der, na semana; porque, final de semana, eu tenho que deixar, não livre, mas mais light para... um dia, pelo menos, para eu respirar. Domingo é quase um dia sabático para mim. Claro, que, às vezes, sempre acaba sobrando, tem dia que tem que estudar para a prova, um trabalho que sobrou, que não tive tempo de fazer, mas é um... é um dia que eu deixo, praticamente, fixo. Ah, eu, por exemplo, namoro; então, também tenho que sair, aproveitar. (Entrevistado E18)

O entrevistado E10, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, destaca o período de adaptação necessário para desenvolver uma organização pessoal para a realização das atividades, principalmente aquelas que são realizadas via *Moodle*. Nas palavras do entrevistado:

É, depois que você toma as primeiras pauladas, você fala: “É melhor eu me ajeitar nessa m****a aí. Começar a prestar atenção em atividade de *Moodle*, *Quizzes*”; porque eu peguei DP, porque eu esqueci de entregar um Quiz, cara. Aí eu sempre falo para a galera: “Mano, é chato, mas entra e faz o Quiz”. Porque depois que você pega... meu, foi bizarro, era só ter feito; foi o primeiro Quiz, se eu tivesse entregado, c*****o, que raiva. Aí depois você aprende, não é? Aí você começa a fazer todos, fica esperto. (Entrevistado E10)

O entrevistado E16, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, mostrou ter um pensamento de longo prazo (fortemente influenciado pelo seu pai e irmão) em relação ao seu desenvolvimento profissional futuro. O discente, antes mesmo de entrar no ensino médio já traçava estratégias, juntamente com o seu pai, sobre as melhores formas de ingressar no ensino superior em uma IES de prestígio. De acordo com o entrevistado, a escolha de tentar ingressar em uma ETEC ao final do ensino fundamental foi, em partes, motivada pela

possibilidade de utilizar o sistema de cotas para discentes de escolas públicas, conforme destacado no subtópico 4.2.1.16.

Ainda em relação ao planejamento de longo prazo do discente, E16 pondera que a escolha pelo curso noturno de Ciências Contábeis também foi decidida em termos estratégicos, principalmente, para lhe garantir maiores chances de empregabilidade. Em suas palavras:

Então, aí também entra um pouco do papel do meu irmão e do meu pai; porque, desde o início, eu já sabia que eu ia ter que trabalhar, quando eu entrasse na faculdade. E aí os melhores estágios, geralmente são para você trabalhar nesse período diurno, não é? Então, entra de manhã e sai à tarde, sai no final do mercado; então, eu falei: “É, não adianta estudar durante o período diurno, porque restringe muito o tipo de vaga que eu vou poder procurar”; e como no começo é mais fácil de entrar no noturno do que no diurno, tem menos procura, o noturno, no início; então, já também entrou essa parte mais estratégica, já falar: “Não, já que é mais fácil, e é o que eu quero, vamos para lá”. Então, a gente sempre tentava encontrar o mundo ideal, sabe? (Entrevistado E16)

O pensamento de longo prazo, aliado com o autocontrole, também ficam claro no discurso dos discentes que já ingressaram no curso da FEA/USP buscando realizar intercâmbio e precisavam manter nota alta para conseguir a bolsa. No caso do entrevistado, E6, que ingressou em Contabilidade logo após finalizar o ensino médio, manter a média ponderada elevada, além de lhe dar mais chances de conseguir a bolsa de intercâmbio, abriria portas para a realização de um mestrado. Nas palavras do participante:

...no primeiro ano eu não pensava muito, depois no final do primeiro ano eu já comecei a pensar mais, aí eu falei: “Não, eu vou tentar”... eu estudava porque eu queria, porque eu achava bom, entender bem as matérias, queria ter um bom desempenho”; até porque, depois, para fazer o Mestrado, talvez fique mais fácil, e tudo mais; eu gostava de estudar. É, e eu pensava no intercâmbio, também, queria muito a bolsa, porque os meus pais não tinham condição de pagar o intercâmbio para mim; e era por média, aí eu estudava bastante, também, focando nisso, eu falei: Ah, se der certo, não é; já uno o útil com o agradável. Aí deu certo, e foi bem bom, assim; eu estava tem... (Entrevistado E6)

De forma similar, a entrevistada E1 diz ter mantido notas elevadas, desde o início do curso, entre outros fatores, para conseguir a bolsa de intercâmbio. Em suas palavras:

Até porque, eu... eu gosto... eu sempre gostei de manter as minhas notas altas, e ainda mais que eu fui para o intercâmbio, eu fui com bolsa; então, a minha ideia mesmo era ter uma nota alta, porque eu consegui a bolsa. (Entrevistada E1)

Manter um objetivo de longo prazo e conseguir realizá-lo, como no caso de E6 e E1, exemplificam casos de autoeficácia, uma vez que os discentes conseguiram gerenciar satisfatoriamente as situações ambientais. Como apresentado na revisão da literatura, a autoeficácia apresenta uma

relação direta com a resiliência (Cassidy, 2015). Porém, é preciso destacar que a necessidade de atingir padrões elevados de desempenho, seja para recompensas externas ou motivação intrínseca do discente, pode aumentar a carga de *stress* e a adversidade percebida, conforme discutido anteriormente no subtópico 4.2.3.1. Quando as demandas acadêmicas não são atingidas elas podem, inclusive, gerar doenças psicossomáticas (Brewer et al., 2019; Hurst, Baranik & Daniel, 2013).

Alguns discentes, quando enfrentaram dificuldades ao longo do curso, não deixaram de manifestar pensamento positivo sobre a sua situação futura, um traço importante para a resiliência (Brewer et al., 2019; Ebersöhn, 2014; Garcia, Brino, & Williams, 2009; Thomas & Revell, 2016). A discente E5, por exemplo, mesmo apresentando baixa satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil ao final da graduação, quando descobriu um tumor no coração e precisou passar por uma cirurgia, mas não tinha plano de saúde e nem recursos pessoais para realizar o procedimento, continuou apresentando pensamento positivo, apesar da gravidade da situação. A discente, que no período que descobriu a doença trabalhava na empresa da família, considera que o único prejuízo na sua vida foi não conseguir participar de alguns processos seletivos de *trainee*, conforme pondera a entrevistada:

Nada me impactou. Nada. O pessoal ficava assustadíssimo, porque eu continuei a vida, absolutamente, normal; apesar de sentir dor, e tudo mais. É, a única coisa que impactou foi isso, não pude começar o processo seletivo, porque não tinha como eu me comprometer a entrar numa empresa, sendo que eu não sabia se eu ia ter que fazer quimioterapia; é, não é? Eu sempre estava indo para fazer exame no médico. Então, assim, é, eu trabalhar no meu próprio negócio, me dava essa autonomia, de eu ir para o hospital a hora que eu quisesse. Ah, que eu quisesse, não; a hora que eu precisasse.... E aí não deixei de trabalhar, não deixei de vir para a faculdade, continuei tudo normalmente. Operei em abril, era benigno, estou nova. (Entrevistada E5)

O participante E18, que ingressou na FEA/USP após realizar um curso Técnico em Contabilidade em conjunto com o ensino médio, também alega ter uma percepção positiva frente às dificuldades que aparecem ao longo da vida. O discente, que chegou a ter um pico de ansiedade quando trabalhava em uma instituição financeira, chegando a parar no hospital, destaca que mesmo nessa experiência profissional ele consegue perceber pontos positivos, representando um período de grande aprendizado. Em suas palavras:

Até, por exemplo, eu te expliquei, eu saí do Banco, por mais que aconteceu toda essa história [refere-se ao problema de saúde que o fez sair da instituição], eu tento que achar uma coisa boa, foi uma fase que eu aprendi bastante. Se a gente ficar

pensando muito em negativo, a gente não consegue viver, tem sempre que pensar positivo. (Entrevistado E18)

Alguns eventos que acontecem na vida dos discentes e que são foco de *stress* e adversidade, quando superados, servem para alterar a perspectiva de vida do indivíduo. A literatura sobre resiliência denomina esses acontecimentos como sendo *turning points* (Masten, 2015). No caso da discente E9, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP já concursada em uma instituição financeira pública, perdeu a mãe quando estava no primeiro ano da graduação, chegando a trancar o curso. Quando voltou para a graduação, E9 ressignificou o seu objetivo de se graduar, trazendo mais praticidade e tirando a pressão que ela mesmo atribuía ao seu desempenho. Nas palavras da entrevistada:

É, muda a perspectiva... a vida é passageira, tem muito mais para viver, ter... não me surpreende tanto a... Ai, eu vou tirar a melhor nota. Eu vou estudar 300 horas, por dia, para ser a melhor aluna. É ótimo se isso vier, não é? Mas já não tinha essa necessidade, que eu tinha muito no Ensino Médio e no Fundamental, eu queria ser a melhor aluna da sala, tudo. (Entrevistada E9)

O discente E13, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após finalizar o ensino médio, declarou ter muita dificuldade de comunicação e relacionamento, o que, inclusive, impactou a sua vida ao longo do ensino fundamental e médio. Após um primeiro semestre ruim em termos de desempenho, tendo reprovado em várias disciplinas, aliado a um problema financeiro pelo qual passava o discente e sua família, E13 disse ter refletido e mudado completamente de postura em relação ao seu relacionamento interpessoal. Nas palavras do participante:

É, assim... no Ensino Superior eu comecei, assim, meio como era no Ensino Médio, não é? Mas quando eu vi, assim... eu acho que eu diria, assim, o ponto de start, foi realmente o segundo semestre... Eu terminei o 2º Semestre, assim, que eu vi, aquilo ali não estava certo, assim... eu mudei completamente, assim; então, tipo, eu comecei a fazer mais atividades... eu não faço mais atividade física, frequentemente, mas o PEC... a matéria PEC... eu aproveito, dentro da graduação... Introdução ao Esporte, por exemplo; eu comecei a fazer ali, a conversar mais com o pessoal, e tudo mais; então, é... eu tive que... foi nesse período que eu comecei a mudar certas coisas, que eu realmente não estava indo bem. (Entrevistado E13)

Um fator que ficou evidente pelas entrevistas foi o aprendizado que os discentes já graduados mostraram ter em relação a como cursar o ensino superior. A entrevistada E19, por exemplo, que havia finalizado a graduação em gestão ambiental, mas apresentou problemas para obter o seu diploma, conforme explicado anteriormente, teve como estratégia cursar o máximo de disciplinas possível no início da graduação, quando ainda não estava inserida no mercado de trabalho. Com

isso, quando chegasse ao final do curso e já estivesse trabalhando em alguma empresa, a discente teria poucas disciplinas a cursar, facilitando a sua rotina de estudos e trabalho, conforme explica:

Uma das coisas que eu fiz, quando eu estava na Empresa Júnior, foi puxar o máximo de matérias possíveis que eu poderia fazer, porque eu deixaria o último ano, que eu pensei já estar efetivada; e, finalmente, eu consegui; é, sem nenhuma matéria, ou sem muitas vezes que eu viria para a faculdade; então, eu ficaria um pouco mais livre. Então, eu fiz essa... esse jogo aí no meio; então, eu fiz muita Graduação, no primeiro e segundo ano, porque eu já ficava aqui o dia inteiro por conta da Júnior, porque que eu vou sair depois; então, basicamente, é isso. É, então, eu ficava um pouco mais livre durante o resto da Graduação. (Entrevistada E19)

Ter passado por uma primeira graduação também foi importante, na perspectiva da discente E24, formada em Jornalismo e Artes Cênicas, antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. De acordo com a discente, a facilidade em aprender que ela apresentou ao longo do curso deve-se, justamente, ao saber como proceder com as atividades e demandas acadêmicas. Em suas palavras:

É, eu acho que... eu acho que o fato, talvez, de ter vindo de uma primeira graduação; porque na graduação era diferente, talvez para quem venha da escola... quando eu vim da escola, na primeira graduação, a gente sofre um baque, não é? Porque a dialética é muito diferente. Então, eu já estava acostumada, por já ter vindo de outras graduações, eu já estava acostumada; então, para mim foi... eu já tinha, minimamente, um entendimento. (Entrevistada E24)

O entrevistado E14, que já havia finalizado o Tecnólogo em Construção Civil e cursado dez anos de Matemática no IME/USP, sem terminar a graduação, também mostra que experiências pregressas foram importantes para que o discente conseguisse chegar ao final do curso de Contabilidade estudando e trabalhando desde o início e, ainda, com alta demanda familiar (o discente tinha dois filhos quando pequenos quando participou da entrevista). Apesar disso, o discente destaca as diferenças existentes entre as primeiras formações e o ensino superior em Contabilidade, o qual demandou habilidades ainda não trabalhadas.

Assim, o IME e a Fatec... foram muito bons, porque você tem que aprender a se virar e estudar sozinho; então, isso, eu consegui jogar para outras disciplinas; queira ou não, isso ajudou muito... Então, foi fácil a adaptação. A questão é, aqui entra muito a questão de trabalhos, seminários, isso foi bom para me desenvolver, não é; No IME, não. No IME é difícil ter isso aí; às vezes, sei lá, 3%, de repente, é uma apresentação de alguma coisa; é mais cálculo, é muito abstrato, não é; então, aqui, proporcionou, e está proporcionando isso aí. É muito bom. (Entrevistado E14)

A literatura sobre resiliência considera que eventos desafiadores passados podem ser importantes para que o indivíduo consiga superar adversidades futuras. Mesmo que não seja exatamente o mesmo problema a ser enfrentado, saber como reagir e quais recursos utilizar em momentos de

stress e adversidade pode ser útil para o processo de resiliência. Ungar (2004) divide os mecanismos de resiliência em três grupos, sendo as experiências passadas o segundo deles, denominado de fatores de desafios, representando aqueles mecanismos que ajudam a reforçar a resiliência dos indivíduos quando o risco no qual se encontra pode ser administrado. Conforme é possível extrair dos discursos anteriores, principalmente da entrevistada E24, tal mecanismo trata-se de uma capacidade de adaptação em razão de eventos anteriormente vivenciados.

4.2.4.2 Recursos ambientais

Apesar de alguns problemas reportados em relação ao corpo docente, vários discentes destacaram o papel dos professores para a superação das adversidades enfrentadas ao longo do curso, principalmente pela abertura e flexibilidade criadas em algumas disciplinas, como na entrega de trabalhos e cobrança de presença, por exemplo. O relacionamento com o corpo docente, tanto no modelo de Spady (1970) quanto de Tinto (1975) é um fator preponderante para que o graduando se sinta integrado ao ambiente acadêmico e, conseqüentemente, tenha maiores chances de concluir o curso. Do ponto de vista da resiliência, o papel dos professores também se faz importante, nos mais diversos níveis educacionais. O estudo longitudinal desenvolvido por Lessard et al. (2014), por exemplo, identificou, para o contexto do ensino médio, que estudantes considerados resilientes de acordo com os critérios adotados pela pesquisa, apresentaram um melhor relacionamento com os seus professores. A revisão integrada da literatura realizada por Thomas e Revell (2016) também destaca o suporte dos professores para a promoção da resiliência dos estudantes de enfermagem. A pesquisa longitudinal de Jhonson (2008) destaca, dentre as ações desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental e médio, a disponibilidade e acessibilidade ofertada aos discentes para a promoção da resiliência dos estudantes.

No contexto da pesquisa, a proximidade e abertura criada por alguns membros do corpo docente foi destacada pelo entrevistado E10, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após o ensino médio, como sendo um fator importante para a conclusão do curso. Quando questionado se conseguiu se identificar com algum membro do corpo docente, E10 pondera:

Sim, teve uns que sim; tipo, o Fahrenheit [nome fictício]; eu tive duas matérias com o Fahrenheit, ano passado; uma, foi uma DP que eu peguei; a outra, foi outra que eu não peguei. Ele, ele é o meu orientador no TCC, e ele é o meu chefe no trabalho; então, tipo... Teve o Tesla [nome fictício], também, que a gente vivia conversando sobre cerveja [...] Quem mais? O Werner [nome fictício], também, era, o Werner

era bem legal... os professores que eu trocava ideia. Acho que eram, principalmente, esses. (Entrevistado E10)

A discente E17, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já concursada no setor público e começou, mas terminou outras graduações, considera a receptividade dos professores como importante para que ela se sentisse incluída na FEA. Em suas palavras:

Mas, por exemplo, o Thomas Edison [nome fictício], que hoje é o diretor da FEA, ele passa por mim e fala comigo. Por que é que ele me conhece? Porque ele foi meu professor. E, nossa, eu me sinto muito incluída, quando ele passa e fala comigo; e outros professores passam e falam comigo, eu... eu me sinto mais incluída. (Entrevistada E17)

Para a discente, E21, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já graduada em Turismo pela ECA/USP, a flexibilidade dos docentes mostrou-se fundamental para conseguir conciliar as atividades profissionais e acadêmicas. Nas palavras da participante:

...às vezes, ter professores que são, é... que são mais flexíveis, assim; é, dá algumas atividades para compor a nota... ajuda também... mas não ser aquela atividade pesada. Então, assim, eu vejo que eles são flexíveis... alguns são flexíveis, não é? Alterar uma data de prova, quando necessário, não é? Às vezes, você não consegue fazer uma prova... por exemplo, é o fechamento, no trabalho; aí, às vezes, dependendo do professor, ele conversa, e a gente consegue resolver. (Entrevistada E21)

A flexibilidade também é destacada pela discente E24, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já formada em Jornalismo e Artes Cênicas. A discente, que sempre trabalhou durante a graduação, tinha uma rotina de estudos focada quase exclusivamente nos finais de semana. Dessa forma, sempre que tinha alguma atividade que precisava ser entregue via sistema, a discente afirma solicitava, em conjunto com os demais colegas de turma, que fosse dado um prazo que contemplasse, pelo menos, um final de semana para a sua realização. E24 diz que os professores entendiam essa necessidade, não se recordando de nenhuma situação em que o pedido não foi respeitado:

Assim, eu não consigo me lembrar de alguém que não entendesse essa situação, assim, sabe; até porque, como a aula, também, a maioria é semanal, também não tinha muito porquê; mas, via de regra, nunca teve muito problema, assim, não é? (Entrevistada E24)

Para a entrevistada E19, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP após finalizar o curso de Gestão Ambiental, a flexibilidade dos docentes foi importante quando a discente enfrentou problemas de saúde na família. Dois meses antes de falecer, a avó de E19, que morava no interior de São Paulo, ficou hospedada na casa da discente para realizar o tratamento de saúde e chegou a

ficar internada no hospital durante um período. Como o evento se deu ao longo do semestre, a entrevistada diz que precisou contar com a compreensão dos professores. Em suas palavras:

E daí, por exemplo, os professores foram meio flexíveis; então, tipo, quando eu falava, que: “Ai, não dá para chegar”. Ou: “Ah, preciso ir embora mais cedo, senão eu não chego no hospital, o pessoal não deixa eu entrar”. Então, eles eram meio flexíveis quanto a isso. (Entrevistada E19)

O entrevistado E22, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após finalizar o ensino médio, também destaca a flexibilidade dos professores do EAC da FEA/USP como algo importante para a conclusão da graduação, apesar de deixar claro a diferença entre o que é um professor bom e o que é um professor flexível. Quando questionado se os professores do EAC são flexíveis, E22 responde:

Ah, em geral, sim.... A maioria. Tive professores muito ruins, mas eram flexíveis.... Alguns, eu acho que até demais, sabe; meio que o professor: “Tá. Pode sim. Está bom.” Ou: “Dá para mudar essa data de prova, porque a turma pediu, e eu estou aqui só representando”. Mas acho que sim, eu acho que se você tiver uma argumentação razoável, a... eu acho que a maioria dos professores são razoáveis, entendem o lado. Essa minha namorada fala bastante de alguns professores de ADM, que são totalmente sem noção, e que c***m para os alunos. E eu acho que não... não me lembro agora de algum professor que tenha sido... se encaixar nesse perfil, sabe?! (Entrevistado E22)

Como é possível notar, além da flexibilidade apresentada pelos professores, os trechos anteriores evidenciam, ainda, a estratégia de enfrentamento relacionada à solicitação de ajuda, para a superação de adversidades, o que também foi identificado por Lassard et al. (2014) como relevante para o fenômeno da resiliência.

Um segundo fator necessário para que a integração ao meio acadêmico ocorra trata-se do relacionamento entre os pares, ou seja, entre os discentes (Spady, 1970; Tinto, 1975). A entrevistada E1, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio e realizar um ano de cursinho preparatório para o vestibular, conta que no início da graduação a sua turma não estava muito unida. Porém, logo após as primeiras atividades requisitadas pelos professores, os discentes entenderam a necessidade de se apoiarem para chegar ao final do curso, o que fez com que os discentes se entrosassem mais. Nas palavras da participante:

...no começo, a gente, todo mundo era muito assustado com... quando os professores passavam trabalho, no começo do curso, não é? A gente ficava super desesperado, já ia na biblioteca estudar; então, a gente sempre estudou junto, sempre; mesmo que separado, a gente ia na biblioteca, nas salinhas individuais, e sentava um do lado do outro, assim; e a gente sempre se ajudou muito. Eu acho que

isso foi até que fez a minha sala se unir mais, porque no começo tinham os grupinhos, mas aí a gente foi vendo que precisava da ajuda, um do outro; então, as pessoas foram conversando mais. E é, a gente, basicamente, se uniu para estudar, mesmo. (Entrevistada E1)

O suporte dos pares também ficou explícito no discurso da entrevistada E24, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já formada em Jornalismo e Artes Cênicas. A discente, que trabalhou e estudou durante todo o curso, destacou a importância da carona que sua amiga dava para que ela pudesse chegar mais cedo em casa, o que tornava a sua rotina menos pesada. Nas suas palavras:

Então, tinha dia, assim, que eu acordava 06:00 da manhã... porque eu sempre treinei, não é? Sempre fiz atividade física, ia fazer; então, para ir treinar, treinava, tomava banho, ia para o trabalho; entrava, sei lá, 08:00, 09:00, dependendo de onde eu tivesse; ia trabalhar, até 17:00, 18:00, 18:30, para pegar um ônibus, para pegar um trem, para chegar aqui, 19:30; às vezes, comer alguma coisa correndo, ficar aqui até 23:00 da noite, depois... se eu não tinha carona... felizmente, eu tinha uma amiga, que, assim, na maior parte da graduação, ela me deu carona, então eu conseguia chegar em casa 23:30; mas se não tinha, eu ia chegar em casa meia-noite, meia-noite e pouco, sabe; para tomar banho, ir dormir; para, no dia seguinte... chegava sexta-feira, destruída, assim. (Entrevistada E24)

O estudo de Ebersöhn (2012) destaca a importância da coletividade em contextos em que o risco não é eliminado, demandando uma convivência com os fatores de *stress* e adversidade. Para os discentes que estudaram e trabalharam ao mesmo tempo durante todo o curso, como foi o caso de E24, por exemplo, o suporte de amigos (coletividade) também pode ser útil para o convívio do discente com os fatores de *stress* e adversidade relacionados com a dupla jornada. A participação nas mais diversas entidades e coletivos existentes na FEA/USP também se mostrou importante para que alguns discentes conseguissem se sentir inseridos no contexto acadêmico, um importante fator para a prevenção da evasão (Spady, 1970; Tinto, 1975). Da mesma forma como o verificado para a vivência do intercâmbio, o mais comum foi encontrar relatos de discentes tradicionais (cursando a primeira graduação) que conseguiram aproveitar essa experiência universitária. Para os discentes não-tradicionais de Contabilidade, principalmente aqueles já inseridos no mercado de trabalho antes do ingresso no curso, a participação de atividades extracurriculares não se mostrou possível, tendo em vista a jornada necessária para conciliar as atividades acadêmicas e profissionais. Essa evidência é corroborada pelo resultado da segunda atividade realizada durante as entrevistas semiestruturadas. A realização de atividades extracurriculares foi importante para 60% dos participantes. Dentre os discentes que não assinalaram o item como importante para superação das dificuldades

enfrentadas ao longo da graduação, apenas a discente E8 não estava inserida no mercado de trabalho antes de iniciar o curso de graduação na FEA/USP.

A discente E5, por exemplo, que iniciou o curso de Fonoaudiologia antes de ingressar no curso de Contabilidade, mas não o concluiu, e teve uma grande dificuldade de se identificar com a graduação e a carreira na área contábil, destacou a sua participação na bateria da Atlética como sendo fundamental para encontrar pessoas com as quais se identificasse. Nas palavras da entrevistada:

É, a minha turma de Contabilidade era uma turma de muitas pessoas que não tinham escolhido Contabilidade; então, assim, não era uma turma que estava muito empolgada. Tinha gente muito mais velha, que estava na segunda graduação; então, também, não tinha a ver com o meu perfil. Então, assim, total, o meu nível de ligação e amizade, foi feita dentro da... da entidade, não é? No caso, entrei na Bateria, logo quando comecei. Então... lá, eu tenho os meus melhores amigos da vida, assim, eu participo até hoje, foi bem intenso, todo o tempo que eu tinha, eu dedicava lá; e a graduação mesmo, eu ia assim levando. (Entrevistada E5)

Para a entrevistada E1, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após a conclusão do ensino médio, a participação nas entidades foi importante, tanto no desenvolvimento da interação social quanto para conhecer discentes mais avançados no curso e que pudessem ajudá-la em algumas disciplinas. Nas palavras da entrevistada:

Então, como todo mundo é da graduação, várias vezes... o Cursinho, é... as aulas acontecem à tarde, enquanto as aulas estão acontecendo, os coordenadores... tem uma salinha que fica aqui no FEA 5, que é aonde tem livros para os alunos, onde a gente se reúne, e aí a gente passava a tarde lá; então, a gente acabava se ajudando com as coisas da... da graduação. Então, por exemplo, quando eu tive Cálculo, que foi bem difícil para mim, um aluno do Cursinho, um colega meu, me ajudou bastante. E, é, a gente fazia eventos juntos, tem uma amizade bem legal. Tanto que, hoje, eu faço aula com... com duas amigas que eu... que eu conheci lá, que elas não... são, na verdade, mais novas do que eu, mas eu acabei conhecendo no Cursinho; porque, na verdade, a minha graduação era para me formar agora, e eu não vou me formar, porque eu fiz intercâmbio. (Entrevistada E1)

E1 ainda destaca a participação na entidade, no seu caso o Cursinho da FEA preparatório para o vestibular da FUVEST, para a sensação de estar retornando para a sociedade o investimento social relacionado a estudar em uma universidade pública. Nas palavras da entrevistada:

E aí o 1º Semestre foi bem tranquilo, mas eu... eu entrei com essa mentalidade de: Ai, eu quero aproveitar a faculdade... o que tem para fazer. Então, desde o começo, eu me inscrevi para participar do Cursinho, e aí eu passei, e para mim foi, nossa, foi demais, porque eu gostava muito dessa... que a Educação sempre foi um assunto que me interessou muito, e aí eu conseguia estudar de manhã, e à tarde eu ficava no Cursinho; então, era bem legal, assim, sabe; eu passava o dia na faculdade... Assim, o que me fez querer entrar, era ter esse contato, sabe; porque acho que muita gente que entra aqui, na USP, tem esse pensamento, que: “A gente estuda de graça

numa das melhores faculdades”... acho que, não sei nem se é a melhor, atualmente, da América Latina; e tem tanta gente que nem sabe que existe; então, eu queria muito poder retribuir isso; e aí era muito gratificante, eu tive que sair, infelizmente, em 2017, mas eu fiquei 02 anos. (Entrevistada E1)

As entidades ainda se mostraram importantes para o desenvolvimento profissional dos discentes, principalmente aqueles que ingressaram logo após a conclusão do ensino médio, que puderam aplicar o conhecimento adquirido no curso e desenvolver importantes habilidades para a atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido, a entrevistada E1, que trabalhou como coordenadora do Cursinho preparatório para a FUVEST da FEA/USP, pondera:

...algumas coisas do Curso, eu até conseguia colocar em prática, sabe; mas não coisas de Contabilidade, eram coisas mais de gestão de pessoas; ou então, gestão de projetos mesmo. (Entrevistada E1)

O entrevistado E13, que também ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP vindo diretamente do ensino médio, considera que a participação que teve no PESC (entidade que presta consultoria às ONGs nas mais diversas áreas que envolvem os cursos de Administração, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) foi importante para o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal. O discente, que disse ser muito tímido e ter dificuldades para sociabilizar, pondera:

O PESC foi o que me ajudou bastante nesse período assim, também... De certa forma, foi, foi importante sim... eu não tenho contato, assim, muito direto, mas eu conversei com as pessoas, assim; e, de certa forma, melhoraram a minha... ainda que não sejam tão boas... a minha comunicação interpessoal... me ajudou bastante nesse ponto. (Entrevistado E13)

O entrevistado E20, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP após passar alguns anos trabalhando em uma empresa de transportes do setor público de São Paulo, e se declarou gay ao longo da entrevista, considerou o coletivo FEA Society como sendo importante para a sua integração social acadêmica e, portanto, para o desenvolvimento do senso de pertencimento do entrevistado do ambiente universitário. Em suas palavras:

É, eu, no começo da graduação, nos dois primeiros anos, eu conheci bastante gente, consegui me integrar com bastante gente, bastante grupos; eu, por ser, tipo, gay, LGBT, consegui me identificar bastante com o pessoal da FEA Society, consegui, tipo, havia... tinha integração, o pessoal se reunia... FEA Society é a entidade LGBT; tipo, de acolhimento LGBT, na FEA. (Entrevistado E20)

Apesar de não ser uma participação em entidade, um estágio realizado dentro da própria universidade pela entrevistada E8, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo

após finalizar o ensino médio e realizar um ano de cursinho, trouxe benefícios similares aos apresentados pelos participantes anteriores. A oportunidade de participar de projeto do próprio EAC da instituição mostrou-se importante para o processo de inserção e integração acadêmica. A discente, que apresentava muitas demandas da sua família, passou a ter que vivenciar mais a faculdade, uma vez que o estágio era realizado dentro da FEA/USP. Nas palavras da entrevistada:

Aí eu tive que ficar muito mais tempo aqui, mais em contato com as pessoas, almoçar junto; aí eu acho que isso começou a mudar. É, não sei, de alguma forma, eu acho que isso meio que me motivou a... é, sei lá, me dedicar mais para... para as aulas, para as matérias; é, e acho que também, no 1º e no 2º Ano, eu ainda não gostava assim muito de Contabilidade; eu acho que a partir do 3º, eu fui começando a gostar mais; não sei, se por causa das disciplinas, também; ou, pelas pessoas, também, que eu conheci. É, e foi isso. (Entrevistada E8)

O suporte de familiares e amigos (de fora do ambiente da FEA/USP) também esteve presente em diversos momentos dos discursos dos entrevistados. Na literatura sobre resiliência, o papel da família mostra-se importante, em diversas situações, para a superação das adversidades (Masten, 2015). Graff, McCain e Gomez-Vilchis (2013), por exemplo, encontram evidências de que o papel da família também é importante para dar o suporte aos discentes do ensino superior, inclusive para aqueles classificados como não-tradicionais. O entrevistado E14, que ingressou em Ciências Contábeis na FEA/USP com uma filha e tornou-se pai de um menino ao longo do curso, destaca o papel da esposa para que a sua rotina de trabalho e estudo seja possível. Nas palavras do entrevistado:

Não. Assim, de repente, talvez; por exemplo, ah, entrou uma prova; então, o filho fica doente; aí, tipo, assim, a minha esposa, queira ou não, ela assume a bronca nesse horário... (Entrevistado E14)

Sim. É uma guerreira [refere-se à esposa], não é? Está junto comigo, é tipo... ela, assim, ela... ela não é o meu braço direito, é o corpo todo, não é? Assim, ela está junto comigo, ajuda muito. (Entrevistado E14)

O discente E2, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA já formado em Administração, contou que se divorciou ao longo da graduação. Porém, o entrevistado destaca que, enquanto casado, sua então esposa o incentivava a continuar no curso. Para o discente, o apoio dos pais também foi importante para continuar estudando, oportunidade que eles não tiveram:

Sim, ela me apoiava bastante [refere-se à ex-esposa]. Ela... ela ainda não estava estudando, também, ela tinha vontade de estudar; mas ela me incentivou a estudar primeiro. (Entrevistado E2)

Sim, a minha mãe sempre me incentivou a estudar muito, ela não teve estudo; o meu pai, também, na época que a gente estava junto [seus pais se separaram quando

o entrevistado tinha 18 anos], aí ele me incentivava também. Eu tinha como plano ser jogador de futebol, quando eu estava no segundo ano... da [primeira] faculdade, inclusive, eu recebi uma proposta para jogar num time, em Minas Gerais, mas era um time pequeno, para ganhar salário-mínimo, na época, não é? E a minha mãe falou: “Não. Não. Continua estudando”. Então, ela que sempre me incentivou a estudar, assim. (Entrevistado E2)

A entrevistada E15, que já era formada em Fonoaudiologia e atuava na área antes de ingressar em Contabilidade, também destaca o apoio que recebeu dos pais quando decidiu voltar para a sala de aula e cursar uma segunda graduação. Em suas palavras:

E aí eu conversei com os meus pais, e eles me apoiaram, para caramba, assim: “Não. Vai. Faz”. Eu falei, assim: “Cara, eu vou parar; assim, a minha renda vai virar nada; então, assim, eu vou demorar mais para sair de casa”. Eles super me apoiaram, falaram assim: “Não, mas é ótimo”. O meu pai achando o máximo: “Não, você vai fazer o meu Imposto de Renda”. (Entrevistada E15).

Para o entrevistado E16, a figura paterna sempre esteve presente e se mostrou importante nas escolhas acadêmicas e profissionais do discente. A própria escolha do curso que iria seguir, ao final do ensino médio, contou com a ajuda do pai, que buscou uma orientação vocacional para E16, conforme destaca o discente:

O colégio não dava nenhum tipo de suporte, era... foi algo particular mesmo, foi o meu pai que falou: “Não, vamos lá, faz, não sei o que, tal”. E aí, nesse teste vocacional, acabou dando mais para essa parte de negócios mesmo; então, tinha dado Administração, Contabilidade, Economia, coisas mais voltadas ao mundo empresarial mesmo. (Entrevistado E16)

Alguns discentes relataram suas experiências com intercâmbio acadêmico viabilizado pelas parcerias da USP com instituições internacionais, o que contribuiu de forma positiva para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua perspectiva de carreira na área contábil. É interessante notar, contudo, que para esse tipo de atividade, os discentes tido como não-tradicionais estiveram menos expostos do que aqueles que ingressam no curso logo após a finalização do ensino médio. Isso ocorre porque, para um discente que já ingressa na graduação inserido no mercado de trabalho, com idade mais avançada, possuindo uma estrutura familiar definida (cônjuges e dependentes), fazer intercâmbio durante um semestre pode não ser uma realidade factível. Além disso, como a seleção dos discentes (e, também, das bolsas de apoio), considera o desempenho acadêmico no curso, manter uma nota elevada pode ser mais difícil, considerando todas as demandas externas existentes que concorrem (em relação ao tempo de dedicação e esforço) com os estudos para os discentes não-tradicionais da área contábil. Alguns entrevistados que não foram contemplados com bolsa, mas conseguiram uma vaga em alguma IES internacional, conseguiram angariar os recursos

financeiros necessário por outras vias. Nessas situações, além do apoio externo recebido para conseguir recursos para o intercâmbio (seja de parentes, empresas ou parcerias), as atitudes apresentadas pelos discentes que realizam o intercâmbio sem bolsa destacam importantes habilidades presentes em discentes resilientes, como autocontrole, autoeficácia e saber pedir ajuda quando necessário (Lessard et al., 2014; Tempski et al., 2015).

A entrevistada E1, que ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, por exemplo, realizou o seu intercâmbio com o suporte financeiro da própria IES para uma universidade na Suíça quando estava no segundo semestre do terceiro ano da graduação. A experiência de viver fora do país, além de gerar ganhos culturais importantes, contribuiu para a sua perspectiva profissional. Nas palavras do entrevistado:

Ah, é incrível... É bom tanto pessoal quanto profissionalmente; porque, ah, a gente abre muitos horizontes, assim. É bem difícil voltar depois. Mas lá, é... não existe... lá, não existe o Curso de Contabilidade, na faculdade onde eu fui; então, eu acabei estudando um pouquinho de Finanças, um pouquinho de Economia; e a... é, na verdade, Finanças, lá, é bem forte, não é? Aqui, a gente não tem esse curso, mas lá tinha; então, eu estudei Finanças, um pouco de Mercado de Commodities; e eu fiz uma matéria lá, que era do Mestrado, que foi Auditoria, foi o mais próximo de Contabilidade, que... que eu encontrei. Mas foi uma experiência muito, muito boa. A cidade fala alemão, falava... é, ainda fala, não é? E aí enquanto eu estava lá, eu estudei um pouquinho de Alemão, para poder me virar; e eu fiz cinco matérias, não é? Uma, foi Alemão; e as outras quatro, relacionadas a Finanças, Economia. (Entrevistada E1)

O entrevistado E6, que realizou o intercâmbio para a Alemanha, também teve o suporte financeiro da IES para realizar o processo e destaca os benefícios da experiência. Em suas palavras:

...eu pensei em ir para Holanda ou para a Alemanha; aí, no final das contas, decidi em Alemanha mesmo, e fiquei lá durante seis meses; foi bem legal, assim. A gente faz matérias optativas; então, não é nada dentro da grade curricular que a gente tem aqui, você faz o que você quiser. É, a bolsa, eu vi que era o... faz algumas exigências; então, eu tinha que cursar, também, uma quantidade, e tinha que ser aprovado, no mínimo, acho que 70% das... das disciplinas; mas foi bem tranquilo. As matérias, eu fiz um pouco de Finanças, fiz um pouco de Marketing, fiz umas matérias mais diferentes, assim; e foi bem legal. (Entrevistado E6)

O entrevistado E16, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, destaca a experiência positiva que teve em relação às disciplinas cursadas em uma universidade Holandesa na qual realizou o intercâmbio, com o apoio financeiro da instituição. Nas palavras do discente:

...todas as matérias que eu estava estudando, eram mais para essa parte de Mercado Financeiro mesmo, eu não fiz nenhuma de Contábeis; e acabei pegando uma, que

era um Seminário em Marketing, que eu falei assim: “Ah, eu quero pegar alguma coisa um pouco mais light, um pouco mais fácil de passar”. E por incrível que pareça, foi a melhor matéria que eu tive lá, é, sem dúvida. Vou te falar que foi uma das melhores matérias que eu fiz na vida; tipo, melhor nessa parte de faculdade, foi a melhor matéria que eu fiz. Era Seminário, era só seminário. [...] Só que, cara, eu percebia que o que eu estava fazendo ali, tinha uso no mundo real. Então, quando eu estou, aqui, na FEA, e aí tem aquela aula expositiva, o professor falando, eu fazendo exercício, eu olho para aquilo e falo: “Para que é que eu vou usar? Eu não vejo usando, eu não... eu não enxergo onde aquilo se encaixa”. Entendeu? Então, o que aconteceu? Lá eram casos reais, de empresas reais [...] eram todos casos que realmente aconteceram. (Entrevistado E16)

O entrevistado E20, por sua vez, também realizou o intercâmbio, mas diferentemente de E1, E6 e E16, não conseguiu o financiamento da IES. E20 buscou, então, fontes alternativas para realizar o processo, utilizando recursos próprios, que havia juntado com o dinheiro do seu trabalho, e com a ajuda de sua avó, que lhe deu a parte do dinheiro que faltava. Nas palavras do participante:

Eu me esforcei para tirar notas boas, e tal, no começo, para conseguir uma nota boa no intercâmbio; mas, enfim, eu sei que, eventualmente, a coisa desandou, teve umas disciplinas que eu fui mal, outras que eu passava com cinco, e tudo mais. Nunca fui reprovado, mas eu nunca era, tipo, o topo da minha sala... Aí eu conversei com a minha família. É... a minha avó, que tem melhor condição financeira, falou que ela conseguia me ajudar, com parte do dinheiro; eu, como eu estava trabalhando, fazendo estágio, eu consegui um pouco de grana também, juntando em 2017. [...] Acabou dando certo, assim; tipo, quando eu consegui a vaga, e eu soube, que, tipo, tinha que pagar, sei lá... o total do semestre, do intercâmbio, ia dar, tipo, uns R\$ 25.000,00. Aí eu fui conversar com a minha família; tipo, porque eu não tinha nem metade daquilo, e aí a minha avó, ela conseguiu me ajudar, porque ela tinha reserva. [...] e aí eu consegui fazer o intercâmbio, que foi de março de 2018, até setembro de 2018, foi ano passado... a experiência, como um todo foi muito legal. (Entrevistado E20)

A entrevistada E23, que ingressou no curso de Ciências Contábeis logo após concluir o Técnico em Contabilidade durante o ensino médio, realizou intercâmbio em uma instituição de Portugal. A discente, que já tinha o sonho de realizar o intercâmbio, não conseguiu bolsa da instituição, mas assim como E20, juntou recursos próprios para realizar o seu sonho. Sobre a experiência a discente pondera:

...foi muito, muito bom. Foi uma experiência, assim, incrível... e eu nunca imaginei, que eu fosse fazer isso tão cedo, sabe; tipo, eu fui, e fui por conta própria, assim... não tinha bolsa para ir, e também não tinha o patrocínio do papai, porque não dava; então, eu falei: “Poxa, é um sonho que eu quero fazer; então, vamos fazer acontecer”... Eu guardei dinheiro, eu juntei... eu fiz Monitoria por um ano, depois eu comecei a estagiar na área de Auditoria Interna. [...] Eu lembro que uma vez, eu conversando com um amigo, a gente estava conversando, tal, e eu falei: “Ah, eu queria manter as minhas notas, porque se eu conseguisse o intercâmbio, vai que eu consigo uma bolsa”. Ele falou: “Meu, eu sei que as minhas notas não vão ser aquela coisa, e tal; então, eu acho que eu prefiro, sei lá, trabalhar e juntar o meu dinheiro, e assim que eu conseguisse, fazer isso por conta própria”. E aí surgiu uma luz,

assim, na minha cabeça: Ah, eu não posso... eu não preciso ficar esperando ganhar uma bolsa para fazer o intercâmbio, eu posso juntar um dinheiro e tentar fazer isso sozinha, que é muito... eu acho que é muito mais factível, porque vai partir de mim, e não ficar esperando. (Entrevistada E23)

A entrevistada E7 também mostra ter se planejado para conseguir realizar um intercâmbio acadêmico pela USP para uma instituição da Alemanha. A discente que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP cursando Rádio e TV em uma IES privada de São Paulo, conta que se programou, tanto academicamente, quanto financeiramente, para realizar o intercâmbio. Nas palavras da discente:

Foi bem assim... foi bem planejado; assim, eu falei: “Bom, eu vou formar na Comunicação, e aí eu faço um semestre de intercâmbio”. É, aí já foi... aí eu já fui me planejando, eu queria... eu queria ter essa experiência, eu já tinha morado fora um tempinho, falei: Ai, queria estudar lá fora, e tal, mesmo. E aí acabei escolhendo uma faculdade na Alemanha, que eu já tinha familiaridade com a língua, com o país, e aí apliquei e deu certo... Aí como eu já sabia que eu ia, eu já entrei também... eu entrei em estágio em banco, já sabendo que eu queria fazer o intercâmbio; então, mensalmente, eu ia lá, juntava uma bela de uma graninha, e ia comprando euros, mês a mês. (Entrevistada E7)

A discente E5, que ingressou na FEA/USP após cursar os períodos iniciais de fonoaudiologia, realizou intercâmbio para Portugal, mas também não conseguiu o apoio da IES, angariando recursos por outras fontes, conforme explica:

É, trabalhei num *hostel*; então, a princípio, as pessoas de *hostel* vão para trabalhar com limpeza, jardinagem, tal. Como eu estava indo para um *hostel* que ia abrir, um mês depois que eu tivesse chegado, eu falei: “Vocês não têm interesse em trabalhar com alguém que saiba fazer marketing, para vocês?” Aí eles super toparam, fui lá, coloquei eles nas plataformas *Booking*, *HostelWorld*, *Airbnb*. Coloquei eles em todas as plataformas. O quê que eu ganhava em troca? Moradia e alimentação. Então, assim, não tive... gasto. O que eu gastava era 39 euros, fixo, de transporte, por mês; porque eles, assim, me davam tudo, até aula de *surf* eu tinha. Então, foi muito tranquilo. Eu fui a única pessoa da FEA, até hoje, que fez intercâmbio, que fez isso, deu super certo; hoje em dia, eu recomendo para as pessoas que não têm condições, não ganham bolsa, a conseguir conciliar a faculdade com isso. (Entrevistada E5)

Além do suporte acadêmico realizado pela IES por meio do intercâmbio, o discente E13, que ingressou em Contabilidade na FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, destaca, também, o apoio financeiro que teve durante todo o curso, o que, na visão do discente foi fundamental para conseguir continuar na graduação. No primeiro ano de contábeis, E13 não conseguiu o apoio financeiro, pois perdeu o prazo de solicitação, chegando a quase trancar o curso. No segundo ano, contudo, o discente obteve o suporte da IES, conforme explica:

...e, no primeiro semestre e no segundo semestre, eu tinha perdido o prazo... do programa de auxílio financeiro... a bolsa-auxílio.... Aí para o terceiro semestre... o primeiro semestre, do segundo ano, eu consegui a bolsa-auxílio, de novo, então aí já... eu já ajudava no pagamento do aluguel, e tudo mais; e, também, tinha o auxílio-alimentação, então, para o Bandeirão. (Entrevistado E13)

Alguns discentes ainda reportaram a flexibilidade do trabalho como fatores importantes para a conciliação com as atividades acadêmicas. O entrevistado E11, por exemplo, que quando ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já era concursado no setor público, disse conseguir, ao longo da graduação, encaixar as suas atividades acadêmicas, nos períodos de menor demanda no trabalho. Quando questionado sobre como conseguia conciliar as atividades da faculdade com as atividades profissionais, o entrevistado explica:

Agora, eu faço durante a semana, no trabalho; eu falo assim: “Parei, agora eu vou fazer as coisas da faculdade”... nem sempre foi assim... eu não encaixava direito essas coisas, entendeu; e até eu conseguir lá no trabalho, eu falei assim: “Não, eu acho que agora posso ir encaixando as minhas prioridades aqui”. Aí agora eu consigo fazer isso. (Entrevistado E11)

A entrevistada E12, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP trabalhando como consultora, também destaca a flexibilidade como um ponto positivo. Quando questionada sobre como foi o processo de conciliação entre trabalho e estudo, E12 pondera:

É, é um baita desafio ainda, não é; é difícil. É que eu tenho a sorte de trabalhar num local, que é extremamente flexível comigo, com relação a horário. Por exemplo, hoje, eu fiz home-office, eu passei metade do dia dedicada a pendências minhas do escritório; metade do dia, eu passei escrevendo o meu projeto [refere-se ao TCC]. (Entrevistada E12)

Os fatores ambientais que se mostraram importantes para os entrevistados conseguirem superar as dificuldades que apareceram ao longo da graduação foram diversos. Conforme destaca o modelo socioecológico da resiliência, a interação do indivíduo com o meio é fundamental para entender tanto os mecanismos que trazem *stress* e adversidade para a vida dos discentes quanto para mapear os recursos utilizados para enfrentá-los (Gu, 2018; Mastenfield, Beltman, & Price, 2014; Wosnitza et al., 2018). Apesar de as experiências relatadas serem múltiplas, fica claro o papel desempenhado pelo corpo docente, principalmente no que tange à flexibilização das atividades do curso, ajudando os discentes a conciliarem melhor as demandas acadêmicas com as externas. Também é perceptível o papel de familiares e amigos (internos e externos à IES) no apoio às dificuldades enfrentadas ao longo do curso e para que a integração acadêmica ocorra. Por fim, a flexibilização no ambiente de trabalho pode ser importante para que os trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores possam concluir as atividades acadêmicas com as demandas profissionais.

4.2.5 Satisfação e comprometimento dos graduandos com a carreira contábil

Ao final da entrevista, os discentes foram questionados sobre as suas perspectivas futuras. Manter-se motivado e com planos para se inserir na carreira torna-se importante para que o indivíduo consiga se desenvolver adequadamente na área contábil. Muitos entrevistados, mesmo considerando ser importante e se sentindo satisfeitos com a formação em Ciências Contábeis, diziam não planejar um desenvolvimento profissional na área propriamente dita. O resultado verificado para a quarta assertiva da segunda parte do questionário “Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, que apresentou a menor média (igual a 5,99) dentre as sentenças sobre satisfação e comprometimento com a carreira como contabilistas, corrobora essa evidência que emergiu das entrevistas.

Para os entrevistados já graduados, por exemplo, foi possível perceber uma forte predominância do primeiro curso nas perspectivas futuras do indivíduo, ficando a graduação em Ciências Contábeis em segundo plano, principalmente para aqueles discentes que buscaram no curso de Contabilidade um complemento à primeira formação. Para o discente E4, que se formou em Engenharia de Minas pela Poli/USP antes de ingressar em Ciências Contábeis, por exemplo, quando questionado sobre o que responderia, caso alguém perguntasse qual a sua atuação, considerou:

Olha, isso é uma boa pergunta que você me fez, porque eu já respondi Engenheiro, já respondi Contador. É difícil, não é? É, conheço poucas pessoas que têm duas graduações, assim, para falar: E aí, o que é que você... Como você se define? É, na verdade, tem uma pessoa que eu conheço, um amigo meu, que ele fez Biologia e depois fez IME. Não é? Porque, não é? Não queria ser professor, todos esses problemas. E eu perguntei: “Como que você se define?” Ele falou, assim: “Ah, eu sou os dois, não tem como... não tem como ser diferente”. Não é? Agora, eu penso em trazer mais Contabilidade, para a minha vida... De negócio. Talvez, não Contabilidade, o sentido contábil.... tipo balanço, não é? Mas, talvez, uma coisa... uma questão mais organizacional. Não é? Porque é uma... uma das frentes de trabalho, na Engenharia, é Controle de Custos, não é? Então, atuar nessa área. (Entrevistado E4)

Para o entrevistado E3, que se formou em Engenharia Civil pela Poli/USP e ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA porque não conseguiu se inserir profissionalmente no mercado como engenheiro e, quando da realização da entrevista, estava estudando para concursos públicos, ao ser questionado sobre qual a seria a sua ocupação principal (engenheiro ou contador), responde:

Eu ficaria mais satisfeito, é... realizado, mais com Engenharia... Mas é uma coisa que eu falei... hoje em dia... eu penso na carreira, só agora, como uma maneira fria,

como eu falei, só uma maneira de conseguir dinheiro pra eu fazer as minhas coisas fora... do momento, quando eu tiver trabalhando. Então, porque eu passei... estou esperando ser nomeado para o concurso? Porque eu sei que lá eu vou trabalhar seis horas, por dia, vou ganhar um salário, mais do que eu ganho de Engenharia; e o resto do meu dia, eu vou poder fazer o meu esporte, vou poder planejar as minhas viagens. Então, eu não penso mais em viver em função do trabalho, como anteriormente, em Engenharia, eu pensava e vivia. (Entrevistado E3)

A discente E12, que já era formada em Direito pela USP antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, considera, pelo retorno financeiro, a sua primeira formação como sendo a principal. Não obstante, pelo fato de atuar como consultora de projetos na área jurídico-econômica, a discente considera que responderia consultora caso fosse indagada sobre a sua atuação profissional. Em suas palavras:

Financeiramente, pensando em retorno, por enquanto, advogada. Eu acho que o mercado, a formação que eu tenho aí, de onde eu venho, etc., acho que em termos financeiros... é advogada... Mas eu acho que eu falaria Consultora... É, porque as pessoas me perguntam, hoje, ela fala: “Ah, o que é que você faz?” Eu falo: “Ah, eu sou advogada, mas eu não... eu não sou advogada ao pé da letra, eu sou... eu trabalho como consultora”. Essa é, normalmente, a resposta que eu costumo dar. (Entrevistada E12)

De forma similar ao que considerou E12, a discente E7, que realizou a graduação em Rádio e TV em uma IES privada de São Paulo concomitantemente com Ciências Contábeis na FEA/USP, graduando-se primeiro como radialista, ao ser questionada sobre o que responderia, caso alguém perguntasse qual a sua atuação, considerou a sua atuação como bancária como sendo a resposta, ao invés de contadora ou radialista. Em suas palavras:

Ah, eu sempre falo que eu sou bancária, hoje. Eu nunca... eu nunca falo... porque eu seria... eu sou radialista, sou formada em Rádio e TV; mas como eu não exerço; então, é mais bancária mesmo, ou *banker*... Também não falo contadora. (Entrevistada E7)

A discente E7 destaca, ainda, a sua percepção de que ingressou no curso de Contabilidade com pouca bagagem, o que pode ter influenciado na absorção do conhecimento pela participante. É importante destacar que as menores notas atribuídas pela entrevistada para a segunda parte do questionário da pesquisa foram justamente para as sentenças voltadas para os planos de atuação na área contábil (quarta assertiva) e sobre a satisfação com o conhecimento adquirido (segunda assertiva). Assim, para E7, o curso de Contabilidade seria mais indicado como uma segunda graduação, ou seja, para quem já tem experiência de mercado e busca complementar a primeira área de formação. Nas palavras da discente:

Eu acho que Contabilidade deveria ser uma... segunda graduação, por exemplo. Não, no meu caso foi uma segunda graduação, mas foi junto com a minha primeira; então, não conta. Mas, assim, tinha muitos colegas, como faziam noturno, muitos colegas... que era a segunda graduação mesmo, advogados de longa data, que não sabiam de Balanço, e precisavam disso para trabalhar. E acho muito inteligente, muito interessante, quem faz isso; porque eu, pelo menos, entrei em Contabilidade, eu tinha noções muito... muito baixas, assim, do que é uma empresa, o que é um negócio, o que é um produto, o que é que afeta, e tal. E hoje, eu penso [...] depois de ter trabalhado [...] se hoje eu comesse a fazer Contabilidade, eu entenderia muito mais. [...] Na época que eu entrei, era novinha; então, as coisas pareciam meio abstratas, sabe; eu não aproveitei muito o curso. (Entrevistada E7)

A discente E17, que chegou a iniciar, mas não finalizou, Pedagogia e Química antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, e que trabalha no setor público há bastante tempo, destaca que o conhecimento adquirido não será diretamente aplicado no seu trabalho, apesar de ser útil para a sua vida pessoal. Quando questionada se teria algum benefício no local em que trabalha ao concluir o curso de Ciências Contábeis, E17 ressalta:

Não, tem castigo. Ninguém quer, lá, que eu estude. Lá, eles querem que eu continue assim. Não tem. Não tem... Não, não tem nada. Então, uma vez, eu conversei com o Fahrenheit [nome fictício], foi uma revisão de prova que eu aproveitei, para ir conversar com ele um pouquinho; é, ele falou: “Ó, você poderia tentar a área acadêmica; ou, de repente, fazer um concurso público”; e ele... ele trouxe, para mim, uma questão, que, realmente, que é a questão salarial, eu tenho um bom padrão de vida... Para eu voltar, eu teria que abaixar. Então, hoje, esse é o meu dilema, porque eu estou muito feliz com o curso, com tudo o que eu estou aprendendo; e eu quero aplicar, tanto que eu montei a empresinha, para eu poder tentar aplicar, minimamente. (Entrevistada E17)

O discente E16, que após finalizar o ensino médio foi aprovado em Ciências Contábeis na FEA/USP (sua primeira opção na FUVEST), Administração e Economia na FGV e Engenharia de produção na UFSCar, manifestou um certo arrependimento por ter escolhido Contabilidade, dentre as opções que tinha. O discente, que chegou a trabalhar e estudar concomitantemente durante quatro semestres, conta que, quando descobriu a área que realmente gostaria de trabalhar (bancos de investimento), encontrou dificuldades para se inserir, pois as vagas não eram ofertadas para graduandos em Contabilidade, conforme explica o entrevistado:

...chegou uma hora que eu, sinceramente, virei e falei assim: “Meu, eu deveria ter feito Engenharia”; porque depois que eu vi no que é que eu queria trabalhar, e aí depois que eu percebi que não tem nenhum contador onde eu quero trabalhar, porque você é barrado no RH, só porque você faz Contabilidade, me deu um... por isso que eu falei, eu fiquei meio chateado. (Entrevistado E16)

E16, ainda questiona sobre como os processos seletivos são realizados, uma vez que, em muitos casos, a vaga está relacionada à conhecimentos da área contábil, mas Ciências Contábeis não aparece com o um dos cursos possíveis de participação. Nas palavras do entrevistado:

Em bancos de investimento, são três formações: engenheiro, economista e administrador. Aí eu ficava, tipo: “Pô, só o meu curso que não tem”. Entendeu? E aí o cara, por exemplo... vai para *investment and banking*... é só análise de balanço, e o cara prefere contratar um engenheiro, a contratar um contador. E eu fiz uma entrevista, que o cara virou para mim e falou: “Eu só tenho economista e engenheiro, porque que eu deveria contratar um contador?” Eu falei: “Você está de zoeira, não é?” Entendeu? [...] Eu sei que, no Estados Unidos, [Contabilidade] é um dos cursos mais valorizados; na Europa, é um dos cursos mais valorizados; só que, aqui, no Brasil, não. [...] Tipo, já é algo que não desce para mim. Sabe, ele falar: “Não, eu prefiro contratar um Engenheiro de Minas”. Pô, sabe, qual que é o sentido disso, cara? E aí teve uma entrevista que eu fui fazer, aí o cara fala: “Ah, por que é que você faz Contabilidade?” E eu falei: “Não, eu passei em Engenharia de Produção, na UFSCar, mas resolvi fazer Contabilidade”. Aí ele falou: “Você passou em Engenharia?” – “Eu passei.” – “Você preferiu ir para Contabilidade?” – “Eu preferi”. Aí ele ficou, tipo... do nada, eu aprendi a fazer conta. Entendeu? [...] E aí eu fiquei, tipo: Pô, deveria ter feito Engenharia; porque, pelo menos, eu não ia ser barrado pelo estagiário do RH. Entendeu? (Entrevistado E16)

O entrevistado E22, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após finalizar o ensino médio, apresentou um posicionamento similar ao demonstrado por E16. Apesar de ter se mostrado satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil, E22 destaca a dificuldade de inserção do contabilista em algumas áreas, responsabilizando, em partes, a própria classe contábil. O discente, que trabalha em uma grande multinacional de consultoria estratégica, declarou ser o único contador a trabalhar na unidade da empresa em São Paulo, na posição de consultor. Quando questionado sobre a inserção do profissional da Contabilidade em áreas como a que está inserida, E22 destaca:

Não, eu sou o único contador da empresa, em São Paulo. Eu acho que tem um que trabalha no financeiro; mas assim, o time de consultoria... que trabalha no *front*, vamos dizer, da empresa, eu sou o único contador, o resto é tudo engenheiro... engenheiro e alguns poucos administradores; e menos ainda, economistas... Então, eu já refleti bastante sobre isso, eu acho que... são múltiplos fatores... Primeiro, não tem *appeal* a profissão de contador; tipo assim, a classe de contador não trabalha para melhorar a sua imagem perante o público, sabe; para tirar essa imagem do Imposto de Renda; não existe um movimento de classe, para, tipo assim: “Galera, Contabilidade não é só fazer Imposto de Renda no final do ano”. É tudo isso, sabe? Assim, são um monte de oportunidades... N CEOs, no Estados Unidos, são contadores, sabe? Então, eu acho que, primeiro, tem isso. Segundo, que eu acho que as universidades tops, quem entra, não quer fazer Contabilidade; e continua... por obrigação, e aí fica meio que: “Ah, não tem motivação, não tem ambição, então, f***-*, está bom”. (Entrevistado E22)

É interessante destacar que outro discente já havia manifestado posicionamento similar ao de E16 e E22 no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa do estudo na questão aberta (vide fala nº 4 apresentada no Quadro 7). Além disso, com exceção da entrevistada E9, que já era concursada em uma instituição financeira do setor público antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, nenhum outro entrevistado declarou espontaneamente a pretensão de realizar o exame de suficiência do CFC, necessário para tirar o registro no CRC e, assim, atuar como contador. Apesar de todos os entrevistados já poderem realizar o exame, uma vez que todos já estavam cursando, pelo menos, o sétimo período da graduação, ao serem questionados sobre a possibilidade de ter o registro no órgão, nem todos manifestaram ter refletido sobre o assunto.

O discente E20, por exemplo, que antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP trabalhou um tempo em uma empresa pública da área de transportes em São Paulo, quando questionado sobre o exame de suficiência, demonstrou ter pouca informação sobre a prova e sobre o registro no CRC:

Eu não tinha pensado nisso. Eu acho que eu tiraria, não é? Acho que é bom eu tirar logo, porque... é que, assim, eles não entregam antes de você se formar, não é? Antes de não ter o diploma, uma coisa assim?... E eu acho que eu tiro sim, até porque não... não tem porque não tirar, só tem benefício, não é? Não sei, tem que pagar uma taxa, todo ano? (Entrevistado E20)

De forma similar, a discente E23, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP logo após realizar o Técnico em Contabilidade durante o ensino médio destaca não ter um plano estruturado para realizar o exame de suficiência, mas destaca que pretende tirar algumas certificações internacionais e, nesse sentido, seria interessante, na visão da discente, começar com o exame do CFC, que ela equipara a uma certificação nacional. Nas palavras da discente:

Então, eu ainda não pensei muito nisso, mas acredito que sim; eu tenho vontade de tirar o CRC, até porque eu gostaria de tirar outras certificações, como CPA, por exemplo; até por essa vontade de trabalhar fora, sabe? Ou então, aquela das IFRS, que também tem... então, eu gostaria de fazer. Então, para começar uma certificação internacional, eu vou começar com a nacional; então, eu estou... é uma vontade que eu tenho, sim, de... de fazer, mas nada muito estruturado. (Entrevistada E23)

O discente E14, que se formou em Tecnólogo da Construção Civil e cursou Matemática no IME/USP por quase dez anos, mas não concluiu o curso, mostrou-se na dúvida sobre a necessidade de ter o registro no CRC, uma vez que sua atuação, de acordo com o discente, não seria diretamente em Contabilidade. Nas palavras do entrevistado:

É. Então, isso aí, não sei, ainda estou pensando, se eu vou tirar o CFC; porque, a princípio, na área que eu atuo, não precisa, eu não preciso ter. Aí eu estou na dúvida, por enquanto, se eu... se eu vou utilizar ele... Mas acho que talvez eu vou fazer, mas não sei se eu vou... se eu vou continuar... se eu vou atuar na área contábil; assim, de fato, na Contabilidade; mas ela é a minha super base. (Entrevistado E14)

O entrevistado E11, que realizou o curso de Gestão de Recursos Humanos e já era funcionário público do Estado de São Paulo antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis na FEA/USP, considera que o registro no órgão de classe na área contábil não trará benefícios para o estudante, tendo em vista suas prioridades profissionais. Na visão de E11:

É uma coisa que eu não sei se eu vou tirar; porque, para mim, não é útil; porque, o CRC, você tem que fazer, você tem que pagar aquilo, a sua anuidade, porque você vai ter que assinar Balanço, tal, tal, tal. Para mim, a não ser que eu vire Contador do Estado, que é algo, que é, tipo... não está nos meus planos, e também eu teria que ter muita articulação política para chegar lá... é, para mim, não serve. Não. Não. (Entrevistado E11)

A discente E12, que se formou em Direito pela USP antes de ingressar no curso de Contabilidade, quando questionada sobre a possibilidade de ter o registro no CRC, considera ser importante ter o registro. Porém, a motivação da discente está, sobretudo, na possibilidade de ampliar a sua atuação profissional como Advogada/Consultora. Nas palavras da discente:

Ah, eu acho que vou fazer sim, acho que por questões profissionais... que aí eu posso abrir empresas, eu posso abrir... ter maior, é, opções de atuação, não é? Porque, hoje, da forma que eu estou, eu só sou registrada na OAB; então, teoricamente, eu só posso assinar qualquer documento, ou exercer qualquer atividade, que seja vinculada às atividades do advogado, não é? Então, com o CFC, eu poderia, é... atuar nessa parte financeira, contábil, etc. (Entrevistada E12)

A discente E25, que cursou Engenharia em uma IES privada juntamente com Contabilidade na FEA/USP, também manifestou interesse em realizar o exame de suficiência do CFC quando questionada, mas declarou ter outros planos de curto prazo. De acordo com a discente:

Sim. Sim. É, eu ainda não sei quando que eu vou fazer, eu procurei mais o ANPAD, para... para o Mestrado... Aí eu pretendo fazer em julho agora. É, mas, o CFC, eu preciso ir atrás, eu vou ver isso, mas eu quero fazer sim. (Entrevistada E25)

Já para a entrevistada E7, que ingressou em Ciências Contábeis na FEA/USP cursando Radio e TV em uma IES privada de São Paulo, a não realização do exame de suficiência se deve ao fato de a discente querer mudar de carreira. Conforme apresentado no subtópico 4.2.1.7, a participante se autoclassificou no grupo de *burnout* precoce. Para a entrevistada, ter o CRC só valeria a pena para ter uma carta na manga, para caso precisasse voltar para a área contábil futuramente. Quando questionada sobre o exame, E7 responde:

Acho que não vou tirar. Não sei, porque eu estou tentando migrar dessa área; então, eu não vejo uma necessidade. Seria até, assim, realmente seria interessante, porque é uma carta na manga ali, que eu posso ter, futuramente. Mas, hoje, eu estou focando tanto em me distanciar disso, que isso não é a minha prioridade. (Entrevistada E7)

O entrevistado E10 também diz não considerar a possibilidade de realizar o exame de suficiência ao final do curso. Como os pais do discente possuem uma situação financeira estável e são donos de um empreendimento, E10 considera múltiplas possibilidades tanto de atuação profissional, quanto de iniciar novas jornadas acadêmicas. A atuação como contador, porém, não está em seus planos, como relata:

Não. Não. Não é algo que... então, eu não quero ser esse cara contador, e tal; eu quero trabalhar, sei lá, abrir o meu negócio, eu quero ir atrás dos meus *hobbys*, tem o comércio. Então, como eu disse, eu sou um cara privilegiado; então, de certa forma, eu vou ter que aproveitar isso; então, já que os meus pais podem me dar esse suporte, e dão, eu vou fazer... vou agora atrás de algumas outras coisas que eu gosto de fazer, e tal; para, quem sabe, depois, assumir o nosso negócio, enfim... Eu sempre pensei em fazer Geografia, mas depois que eu terminei a minha terapia, todo mundo fala: “Meu, eu acho que você devia fazer Psicologia”. Eu falei: “Será?” Ah, eu não sei. Aí você fica com um monte de ideia na cabeça, e tal. Eu queria aprender mais sobre mecânica, fazer uns cursos no Senai, e tal. Enfim, não sei o que vai acontecer, quando eu terminar a graduação; se os meus pais vão botar pressão para eu ir trabalhar; ou se eles também vão chegar: “Não, vai, vai estudar mais um pouco, vai fazer o que você quer, e tal”. (Entrevistado E10)

Ter planos para se desenvolver na área contábil é uma característica necessária para manter a motivação do indivíduo para a atuação na área e, assim, conseguir superar os problemas que aparecem ao longo do curso (Azmitia et al., 2018). Passar por uma graduação, com todas as demandas, *stress* e adversidades que possam existir, e finalizá-la sem motivação para continuar na carreira pode representar indícios de *burnout* precoce, o que já foi identificado para estudantes da área por Peléias et al. (2017). No século XXI, contudo, é natural que os formandos atuem, ao longo de sua trajetória profissional, em diversas áreas, o que demanda da IES uma formação ainda mais complexa. Os resultados da pesquisa relacionados com a baixa motivação de alguns participantes, principalmente para aqueles que já apresentavam uma primeira graduação e buscaram na Contabilidade um complemento, aliado às dificuldades de inserção profissional relatadas por alguns discentes tradicionais (de primeira graduação) lançam luz para os problemas que a formação na área contábil apresenta na atualidade e que podem trazer consequências para a profissão no futuro.

Alguns discentes ainda demonstraram não estar satisfeitos com o conhecimento que adquiriram ao longo do curso. No questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, a segunda assertiva “Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil” apresentou a segunda menor média, perdendo apenas para a assertiva que trata sobre o desenvolvimento profissional futuro. A entrevistada E21, por exemplo, que ingressou no curso de Ciências Contábeis após finalizar a graduação em Turismo na ECA/USP, destacam o seu descontentamento com o conhecimento obtido na graduação durante a entrevista (apesar de ter atribuído nota oito para a sentença supracitada, conforme pode ser verificado na Tabela 18). A discente ainda atribui essa falha ao seu próprio desempenho enquanto estudante. Quando questionada sobre a sua satisfação em relação ao conhecimento adquirido, E21 responde:

Então, não tanto, o quanto eu gostaria. Eu vejo, assim, mais por uma falha minha; é porque, o professor, ele... ele passa o material, não é? Aí também vai do aluno querer aprofundar mais ou não; eu vejo, assim, que, da minha parte, faltou estudar um pouco mais, para eu sair, assim, no nível que eu gostaria. Mas, assim, não falo que é culpa dos professores, também, assim, porque, querendo ou não, assim, ele falou: Ó, você tem que saber isso aqui. Não é? Então, por mais que ele não tenha explicado direito, mas ele falou o que eu tinha que saber; então, eu vejo mais, não é? Como falha minha, mesmo. (Entrevistada E21)

Essa percepção de baixa absorção sobre alguns conhecimentos, inclusive, foi utilizada pela discente para justificar o seu nível de motivação para com o curso. Apesar de ter se autotclassificado no quadrante considerado indo bem, o nível de satisfação e comprometimento com a carreira, para E21, não foi alto, o que também se verifica ao analisar o gráfico da metodologia padronizada (vide subtópico 4.2.1.21). Nas palavras da discente:

É, eu vejo assim, que falta... é, foi isso que eu falei, não é? De faltar estudo; que, assim, a gente vai levando a faculdade, não é? O aluno é muito disso, de levar a faculdade; porque tem aluno, que, não é? Não estuda nunca; e eu vejo que faltou, assim, essa dedicação, não é? Por isso que eu coloquei como uma satisfação mais... mais, assim, da minha parte. (Entrevistada E21)

Apesar desses fatores negativos para a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, alguns entrevistados apresentaram elevada motivação para continuar na Contabilidade. Isso se mostrou particularmente forte para os discentes já graduados que buscaram no curso de Contabilidade uma mudança no rumo profissional. A entrevistada E15, por exemplo, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já graduada em Fonoaudiologia, e quando participou da pesquisa havia acabado de se inserir em uma instituição financeira, ao ser questionada sobre o que responderia se alguém perguntasse sobre a sua atuação, respondeu:

Não, eu sou Contadora. Vou ser uma futura Contadora. Não, isso eu não tenho nem dúvida, assim. Eu estou muito satisfeita de ter conseguido entrar no banco, não é, que é uma coisa que eu nunca tinha trabalhado; então... é um mundo, absurdamente, diferente, não é? (Entrevistada E15)

Resposta similar foi dada pela discente E24, que ingressou no curso de Ciências Contábeis já formada em Jornalismo e Artes Cênicas e buscava uma nova graduação na FEA como uma forma de ter uma atuação com melhor empregabilidade. Quando questionada sobre o que responderia, caso alguém questionasse qual a sua atuação, E24 respondeu de forma direta:

Ah, contadora... É. Contadora, Contabilista. (Entrevistada E24)

A entrevistada E19, que ingressou no curso de Ciências Contábeis após terminar o curso de Gestão Ambiental e se desmotivar com a atuação profissional na primeira área de formação, quando questionada sobre as perspectivas futuras, destaca a atuação que teve em uma empresa da área de cosméticos, diretamente relacionada com área contábil, como o seu objetivo de atuação futura na instituição financeira em que estava inserida quando da realização da entrevista. Em suas palavras:

Eu estaria aberta em tudo, para tudo, mas eu gostaria muito de trabalhar com aquilo que eu trabalhei na Empresa 03 [nome fictício], o trabalho que eu fiz na Empresa 03, eu gostei demais, que é planejamento orçamentário; então, é ver o que é que está acontecendo, ver aonde você pode ter *gaps*, onde você não pode... o que é que você projetou, o que é que foi realizado, onde você pode melhorar e, tipo, na sua mensuração, e assim por diante. É, o banco, ele tem uma área gigantesca que faz isso; então, eu gostaria muito de, no futuro, ir para essa área. (Entrevistada E19)

É interessante notar que, para essas três discentes destacadas anteriormente, as respostas obtidas no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa corroboram as evidências de alta motivação que emergiram nas entrevistas. A entrevistada E24, por exemplo, atribuiu a nota dez para todas as assertivas existentes na segunda parte do questionário, utilizada para mensurar a satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil. E15, por sua vez, atribuiu nota dez para a primeira, terceira, quarta e sétima assertiva e nove para as demais. Já E19 atribuiu nota oito para a segunda e sétima assertivas, nove para a quarta e sexta e dez para a primeira, terceira e quinta. Além disso, as três entrevistadas manifestaram um desejo claro de realizar o exame de suficiência do CFC, como uma meta de curto prazo. Quando questionadas sobre a realização da prova, as discentes responderam:

Sim. Sim. Na verdade, eu já tenho a curiosidade de antes, assim, não é; porque como eu gosto de estudar... eu já fiz simuladinho, e tal; eu falei, assim: “Nossa, olha que belezinha”. [...] Então, assim... eu quero tirar. Eu acho válido ter; eu não sei... a gente nunca sabe para onde que a vida leva, não é? Então, eu acho

importante ter, já tirar agora; porque, querendo ou não, depois fica cada vez mais difícil retomar, não é? (Entrevistada E15)

Pretendo. Está nos meus planos com certeza. (Entrevistada E24)

Vou tirar, com certeza. Já estou estudando para isso, com certeza. (Entrevistada E19)

Adicionalmente, conforme discutido no subtópico 4.2.3.1, um dos mecanismos de risco identificados ao longo das entrevistas foi a baixa motivação inicial para a realização do curso de Contabilidade. Conforme relatado, muitos discentes que ingressam na graduação de Ciências Contábeis na IES analisada pretendiam entrar em outra carreira da FEA (Administração, Ciências Atuariais ou Ciências Econômicas). Esse achado se mostra preocupante, sobretudo porque discentes com baixa motivação inicial para a carreira na qual ingressaram, quando do aparecimento de desafios (situações de *stress* e adversidade) podem não conseguir continuar na graduação, uma vez que os objetivos de se graduar naquela área não são fortes (Mansfield, Beltman, & Price, 2014; Spady, 1970; Tinto, 1975). Deixando a situação mais preocupante, vários entrevistados da pesquisa declararam, ainda, ter aceitado iniciar o curso de Contabilidade na FEA/USP já com a intenção de solicitar transferência para o curso de origem ao final do primeiro ano. Por algum motivo, contudo, esses entrevistados que manifestaram o desejo inicial de se transferir (mais uma vez, tem-se aqui o efeito de seleção da pesquisa) permaneceram no curso de Contabilidade, e alguns, inclusive, chegaram ao final da graduação com alta satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil. Torna-se relevante, portanto, analisar o que ocorreu ao longo do curso para que esses discentes permanecessem em Ciências Contábeis.

O entrevistado E6, por exemplo, ingressou em Ciências Contábeis na FEA, logo após finalizar o ensino médio, mas tinha Ciências Econômicas como primeira opção no vestibular da FUVEST. O discente explica que ingressou no curso com o pensamento de talvez solicitar a transferência, ao final do primeiro ano, caso não gostasse da graduação. Ao final do período, E6 afirma que tinha média suficiente para mudar para o curso de Economia da FEA/USP, mas preferiu continuar em Contabilidade, pois se identificou com o curso e gostou das oportunidades de trabalho que a graduação proporciona, conforme explica:

... aí eu... ia me inscrever para a transferência no final do ano, eu tinha nota para conseguir a transferência, mas eu não... não fui, não fiz; tipo, dava para passar em 1º lugar, para Economia, mas aí eu gostei muito de Contabilidade, gostei do mercado de trabalho, gostava das matérias do curso, e continuei. (Entrevistado E6)

Ainda de acordo com o entrevistado, que disse ter uma amiga que realizou transferência para Administração, a grande maioria acaba gostando de Contabilidade, desistindo da mudança de curso, após realizar o primeiro ano. E6 destaca, ainda, que muitas pessoas vão conhecer a Contabilidade quando vão para o mercado de trabalho e, depois, elas buscam os conhecimentos acadêmicos na área, ingressando no ensino superior novamente. Em suas palavras:

Todos ficaram em Contabilidade mesmo, porque gostaram do curso. Muita gente entra em Contabilidade, sem conhecer, não é? Muito; e aí acaba gostando. Outros, só vão conhecer quando estão no mercado de trabalho, e vêm fazer o curso. Então, a maioria, eu acho que acaba gostando. (Entrevistado E6)

A entrevistada E1, que ingressou em Ciências Contábeis logo após finalizar o ensino médio e realizar um ano de cursinho, havia considerado, ao entrar na FEA/USP a possibilidade de pedir transferência para Economia, após o primeiro ano. No caso de E1, o que a fez permanecer em Ciências Contábeis foi justamente apresentar um bom desempenho e ter a impressão de que o curso de Ciências Econômicas seria mais difícil, conforme explica:

Aí o segundo semestre foi um pouco mais puxado, porque aí tinha uma matéria de Cálculo, que foi bem difícil, para todo mundo, assim. E as matérias já ficaram um pouquinho mais aprofundadas; mas, mesmo assim, também foi bem tranquilo. Tanto que, eu acho que o fato de ser tão tranquilo, e eu via os meus amigos, de Economia, estudando muito, que eu pensei: “Acho que eu vou ficar em Contabilidade mesmo”. E aí, no fim, eu nem prestei a transferência. (Entrevistada E1)

Já para a entrevistada E24, que já ingressou na graduação em Contabilidade da FEA/USP formada em Jornalismo e Artes Cênicas, mas que escolheu como primeira opção no vestibular da FUVEST o curso de Economia, a motivação para continuar em Ciências Contábeis foi a rápida inserção profissional que a área contábil permite, o que era o principal objetivo da discente ao realizar uma nova graduação. Nas palavras da entrevistada:

... eu acho que o mercado é bom, sabe; eu acho que é um mercado que, via de regra, você consegue se colocar bem. Eu vejo por mim, assim, eu acho que eu consegui me colocar rápido. Então, para mim é um fator super motivante; assim, se eu... imagina, eu ficar quatro anos aqui sem trabalhar, talvez eu tivesse: “será que não convém transferir, se eu não tenho perspectiva”? Como eu tenho, isso é um fator que só... aliado ao gostar do curso, só me motivou. (Entrevistada E24)

O discente E10, que também ingressou no curso de Contabilidade da FEA/USP após finalizar o ensino médio, reflete que, se tivesse ingressado em sua primeira opção na FUVEST (Ciências Econômicas), teria desistido da graduação ainda no início do curso. Apesar de ter apresentado, de acordo com a metodologia padronizada, problemas vocacionais para a atuação na área contábil,

E10 reflete sobre os pontos positivos do curso. Quando questionado se valeu a pena o esforço para se formar em Contabilidade, E10 pondera:

Sim. Sim. Acho que valeu. Valeu. Aprendi muita coisa, vi muita coisa legal, conheci muita gente, também. Valeu. Eu acho que se eu tivesse entrado em Economia, eu já tinha desistido do curso, com certeza. Isso é uma das reflexões que eu faço, que se eu tivesse passado em Economia, primeiro ou segundo ano, eu já tinha picado a mula (*sic*). (Entrevistado E10)

E10 ainda destaca a falta de aplicabilidade do conhecimento obtido no curso de Economia como um fator que o fez pensar em ficar em Contabilidade. Nas graduações da FEA/USP, os discentes de todas as áreas são apresentados aos conteúdos introdutórios dos outros cursos já nos períodos iniciais. Assim, E10 disse ter percebido que não iria gostar de Economia (sua primeira e segunda opção no vestibular da FUVEST) quando cursou Microeconomia. Em suas palavras:

...tive Microeconomia. Era muito teórico. Era, tipo... uma sociedade que só produza trigo, só vende trigo, só come trigo. Faz a curva da demanda. Isso é uma m****a, porque aí você vai botar na prática, não dá para colocar nada em prática, sabe? Aí eu meio que desencanei, falei: Não, vamos continuar aqui. Mais vale um pássaro na mão, do que dois voando. Eu não vou me arriscar lá, e me arrepender totalmente; então, vamos continuar aqui, que está caminhando aos trancos e barrancos, mas está caminhando é melhor do que voltar do zero e perceber que era uma p**a c****a. (Entrevistado E10)

As análises da satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil para os participantes da pesquisa mostram, portanto, que um dos pontos positivos e que acabam mantendo os discentes que ingressam no curso com baixa motivação para a carreira é justamente a fácil inserção no mercado de trabalho e a aplicabilidade do conhecimento adquirido. Os dados coletados pela pesquisa revelam fortes indícios de que os discentes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada não encontram grandes dificuldades para se inserir no mercado de trabalho. Conforme relatado anteriormente, dos 25 entrevistados, apenas 2 declararam não ter trabalhado durante a graduação. As repostas obtidas pelo questionário da pesquisa indicam, ainda, que muitos discentes ingressam no curso de Ciências Contábeis já apresentando vínculo com alguma entidade. Dos 138 participantes da primeira etapa da pesquisa, 60 (43%) já haviam trabalhado antes de iniciar o curso.

Por um lado, essa alta inserção dos discentes da IES analisada mostra-se positiva à medida que a literatura sobre resiliência indica que as incertezas relacionadas à atuação profissional figuram entre as principais fontes de *stress* e adversidade para os estudantes do ensino superior (Brewer et al., 2019). Por outro lado, as oportunidades de trabalho que são ofertadas para os discentes do curso de Contabilidade nem sempre estão em linha com os seus objetivos e anseios profissionais, o que

gerou uma desmotivação em alguns participantes do estudo em relação à continuação na área contábil. O discurso do discente E16, por exemplo, materializa essa evidência, o que ainda é corroborado pelo fato de a assertiva com menor média na segunda parte do questionário da pesquisa ter sido a “4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”, conforme apresentado na Tabela 6. Nesse contexto, ao perceber que determinadas áreas do mercado de trabalho não permitem a inserção de estudantes de Contabilidade, pode-se ter uma ressignificação do compromisso do indivíduo em se graduar no curso, aumentando as chances de uma evasão voluntária ocorrer pela redução da identificação do estudante com o curso ou a IES na qual está inserido (Spady, 1970; Tinto, 1975). Isso se torna particularmente importante quando se tem muitos estudantes que já ingressam no curso sem ter escolhido, de fato, a carreira contábil, como é o caso da graduação em Contabilidade na FEA/USP. Por fim, a alta inserção no mercado pode reduzir a dedicação dos discentes no curso, impactando no seu desempenho acadêmico e reduzindo a segurança do estudante em relação ao conhecimento adquirido ao longo da graduação.

4.3 Síntese dos resultados da pesquisa

Na Figura 38 está apresentado o MRA definido pela pesquisa (vide subtópico 2.4), considerando os principais achados do estudo. Como é possível perceber, para cada uma das três fontes que interferem na satisfação e comprometimento dos discentes com o curso e com a carreira na área contábil, foram apresentados fatores protetores e de *stress* e adversidade identificados a partir dos procedimentos metodológicos utilizados pela pesquisa, corroborando com o modelo apresentado no subtópico 2.4. É importante destacar, contudo, que o processo de resiliência é individual e único e, nesse contexto, cada indivíduo apresentará nuances específicas em relação aos fatores protetores utilizados para superar as dificuldades. A apresentação da Figura 38 tem como intuito, portanto, permitir a discussão de padrões encontrados ao longo do estudo, os quais ajudam a compreender melhor o fenômeno da resiliência no contexto do ensino superior.

A primeira fonte a impactar na satisfação e comprometimento do discente com o curso e a carreira na área contábil diz respeito à bagagem do indivíduo, representado pelo contexto individual. Como discutido anteriormente (vide subtópico 4.2.3.1), um dos principais fatores que ameaçam a continuidade dos discentes no curso diz respeito à baixa motivação inicial dos estudantes que ingressam em Ciências Contábeis na IES analisada para com o curso e a carreira na área contábil.

Figura 38: Modelo de Resiliência Acadêmica (MRA) com os resultados da pesquisa

Muitos dos graduandos em Contabilidade da FEA/USP não pretendiam ingressar nesse curso quando realizaram o vestibular da FUVEST, processo seletivo que permite a escolha de quatro opções dentre as carreiras na área de negócios (Administração Diurno, Administração Noturno, Ciências Atuariais Noturno, Ciências Contábeis Diurno, Ciências Contábeis Noturno, Ciências Econômicas Diurno e Ciências Econômicas Noturno). Ainda em relação à bagagem do indivíduo, foi possível notar que alguns entrevistados passaram por problemas de saúde durante o curso, o que pode gerar prejuízos para o desempenho dos estudantes e, em última instância, provocar a evasão, seja por desmotivação para continuar na graduação (evasão voluntária) ou por desempenho insatisfatório (evasão forçada). Alguns participantes que vivenciaram a situação perderam aulas e, conseqüentemente, tiveram o seu desempenho acadêmico comprometido.

O terceiro fator mais importante identificado pela pesquisa como fonte de *stress* e adversidade para os discentes de Contabilidade da FEA/USP, ainda gerado pelo *background* do indivíduo, é a formação pregressa do estudante. Como identificado, muitos discentes que ingressam no curso possuem uma formação inicial em outra área que, em alguns casos, é complementemente diferente da Contabilidade. A mudança de área e de paradigma de pensamento mostrou-se desafiadora para alguns participantes da pesquisa. Esses desafios também foram vivenciados por discentes que tiveram uma formação básica deficitária, principalmente para as disciplinas da área quantitativa.

Por fim, a última fonte que representa um mecanismo de *stress* e adversidade é a autocobrança. Alguns participantes, tanto de primeira graduação quanto já graduados, apresentaram alta necessidade de ter um desempenho acadêmico elevado, seja para atingir seus objetivos na IES ou profissionais, ou, ainda, por motivação intrínseca. A necessidade de alta *performance* pode aumentar a carga de *stress* dos indivíduos, fazendo com que doenças mais graves apareçam. Isso pode se agravar ainda mais em um ambiente como o da IES analisada, que apresenta um processo seletivo bastante exigente e competitivo.

Conforme definido pelo MRA, apesar de ser uma fonte de *stress* e adversidade, o *background* do indivíduo também o nutre com fatores protetores. Ao longo das entrevistas pode-se notar, por exemplo, diversas situações nas quais os participantes lançaram mão de mecanismos pessoais como adaptabilidade, autocontrole e organização pessoal. Além disso, para o caso específico dos discentes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP já graduados, a experiência pregressa com os processos e demandas existentes no ensino superior mostrou-se relevante para o

enfrentamento (ou minimização) das dificuldades. É interessante perceber, ainda, que o *background* do discente interfere diretamente nas demais fontes apresentadas pelo MRA. A necessidade de estar no mercado de trabalho e a realização do curso de Contabilidade como uma segunda graduação, em especial, geram condições específicas para os contextos acadêmico e externo, fazendo emergir fontes de *stress* e adversidade e fatores protetores que são únicos para esses grupos de indivíduos.

O segundo contexto apresentado pelo MRA como mecanismo proteção e fonte de *stress* e adversidade é o ambiente acadêmico. Os resultados da pesquisa indicam que uma das principais fontes de *stress* e adversidade relacionadas com a própria IES para os discentes de Contabilidade da FEA/USP dizem respeito às estratégias didático-pedagógicas utilizadas por docentes, principalmente, nas disciplinas da área quantitativa. Além disso, foi perceptível, ainda, o descontentamento dos entrevistados com as disciplinas ministradas com o apoio das estratégias de ensino à distância da área de Finanças, as quais não foram aderentes às necessidades e expectativas dos participantes da pesquisa. Nesse último caso, contudo, é importante salientar que o processo estruturado pela própria IES mostrou-se deficitário visto que o desenho das disciplinas e o apoio docente não se deram em consonância com as estratégias necessárias para se alcançar êxito no EAD (baixo suporte para tirar dúvida dos discentes e materiais de apoio simples).

A dificuldade de relacionamento com os pares também foi perceptível ao longo do discurso, principalmente em função do ambiente heterogêneo existente no curso de Contabilidade da FEA/USP. Apesar de os entrevistados terem relatado conseguir criar laços afetivos com outros discentes ao longo da graduação (ou seja, formar seus grupos), as diferenças de idade, experiências profissionais e condições socioeconômicas geraram distanciamento entre alguns estudantes. Por fim, uma outra fonte importante de *stress* e adversidade relacionada com a própria IES diz respeito ao sistema de recompensas da universidade, o qual está relacionado com as notas obtidas ao longo do curso. A média ponderada dos discentes é utilizada para o processo de escolha dos professores que ministram as mesmas disciplinas, para determinar a prioridade na escolha de eletivas, na alocação de vagas e bolsas para o intercâmbio acadêmico, entre outras situações. Para alguns discentes, o sistema de recompensas não se mostra justo, pois não considera outros fatores para a determinação de prioridades, e, em alguns casos, reforça as diferenças existentes no ambiente acadêmico. Os discentes que obtiveram maior média ponderada, ao ter prioridade para escolher os

professores das disciplinas do semestre seguinte, muito possivelmente, irão escolher aqueles que têm a melhor didática e/ou utilizam um sistema de atribuição de nota mais justo, fazendo com que a média ponderada desses estudantes se mantenha elevada.

Em contrapartida, a análise das entrevistas mostrou que um dos principais fatores de proteção existentes no ambiente acadêmico diz respeito a proximidade estabelecida pelos discentes com os professores do EAC, o que possibilita, entre outras coisas, uma maior flexibilidade nas regras estabelecidas para o funcionamento das disciplinas, principalmente para a realização das atividades avaliativas. Conforme evidenciado pelas diversas fontes de coleta de dados da pesquisa, muitos discentes do curso de Contabilidade da IES analisada trabalham e estudam durante grande parte da graduação. Como consequência, para conseguir conciliar as diversas demandas (graduação, trabalho e vida pessoal) a flexibilização dos professores (em relação à presença e tempo para a realização das atividades, por exemplo) mostrou-se importante para que os entrevistados conseguissem chegar ao final do curso. Além disso, a integração com os demais discentes da IES também foi importante para garantir o senso de pertencimento necessário para o bom desenvolvimento acadêmico durante o curso. É importante destacar, ainda, que no caso da FEA/USP, a integração entre os discentes se dá não apenas entre estudantes de um mesmo curso. A proximidade entre as carreiras existentes na faculdade analisada permite uma integração entre os discentes de todas as graduações, o que também foi destacado pelos participantes da pesquisa como um fator importante para a conclusão do ensino superior. Contribuindo ainda mais para o processo de integração acadêmica, as atividades extraclasse (denominadas genericamente de entidades no estudo) foram mencionadas por diversos estudantes (principalmente os de primeira graduação) como relevantes para o desenvolvimento da satisfação e comprometimento do indivíduo com o curso e a carreira escolhidos.

Por fim, a terceira e última fonte de fatores protetores e de *stress* e adversidade do MRA diz respeito aos ambientes externos à graduação que também interferem direta ou indiretamente na satisfação e comprometimento do discente para com o curso e carreira na área escolhida. Para os discentes de Contabilidade da FEA/USP, um dos principais ambientes externos demandantes diz respeito ao mercado de trabalho. Conforme evidenciado ao longo de toda a pesquisa, muitos discentes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada trabalham e estudam ao mesmo tempo. Alguns ingressam na graduação já inseridos no mercado de trabalho (trabalhadores-estudantes) enquanto outros vão

para o mercado de trabalho já no início da graduação (estudantes-trabalhadores). Mesmo para os discentes do segundo grupo que foram entrevistados pela pesquisa, as demandas profissionais impactaram diretamente no desenvolvimento acadêmico dos participantes. Longas horas de trabalho, alta pressão, problemas de deslocamento, assédio moral e mudança de emprego foram algumas situações que impactaram alguns dos 25 entrevistados durante a graduação. As demandas familiares também representaram uma fonte de *stress* e adversidade para os participantes do estudo. Pelo fato de o curso atrair estudantes não-tradicionais que, em algumas situações, já estão em uma idade mais avançada, questões relacionadas à vida adulta capazes de trazer *stress* e adversidade foram citadas como tendo ocorrido ao longo da graduação, tais como: realização de casamento, processo de divórcio e adoecimento de filhos, por exemplo. Por fim, a morte de familiares próximos aos discentes também foi citado por alguns entrevistados como uma fonte de *stress* e adversidade que precisou ser enfrentada ao longo da graduação. Dentre os casos analisados, o falecimento de avós foi o mais comum, mas também esteve presente o falecimento de pai e mãe.

Já em relação aos recursos protetores advindos do ambiente externo, o apoio de familiares (financeiramente ou não) mostrou-se importante para que os discentes conseguissem continuar na graduação, principalmente em situações de *stress* e adversidade. Um segundo fator relevante para os discentes do curso de Contabilidade entrevistados pela pesquisa diz respeito às oportunidades de trabalho existentes no mercado contábil. Essa fonte, que apareceu como um fator motivacional importante para diversos grupos de entrevistados, mostrou-se ainda mais forte para participantes já graduados que buscavam na segunda graduação uma mudança de área de atuação. Ao considerar as diversas possibilidades de atuação na área contábil e, ainda, terem encontrado oportunidades de emprego na área nos períodos iniciais do curso, esses discentes conseguiram manter um bom nível de satisfação e comprometimento com o curso e a carreira ao longo da graduação. Por fim, o terceiro fator importante destacado no MRA como sendo um fator protetor do contexto externo diz respeito à flexibilidade existente no ambiente de trabalho do indivíduo. Para alguns participantes, principalmente para aqueles classificados como trabalhadores-estudantes, ter uma ocupação que apresentasse flexibilidade de horários e que entendesse as necessidades acadêmicas dos indivíduos mostra-se fundamental para a adequada conciliação entre as múltiplas demandas que os estudantes precisaram cumprir ao longo do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais. Para a investigação, a resiliência foi considerada como o fenômeno de passar por uma alta carga de *stress* e adversidade ao longo do curso e, mesmo assim, estar satisfeito e comprometido com a carreira na área contábil ao final da graduação. Dessa forma, para responder ao problema de pesquisa, aplicou-se, primeiramente, um questionário com o intuito de levantar os primeiros indícios sobre os mecanismos de *stress* e adversidade experienciados pelos concluintes de Ciências Contábeis de uma IES pública, assim como a satisfação e comprometimento desses indivíduos com a carreira na área. Além de servir como fonte de triangulação, o levantamento foi utilizado ainda para selecionar os possíveis interessados em participar de entrevistas semiestruturadas. Ao todo, 138 discentes responderam ao questionário da pesquisa e 25 entrevistas foram realizadas. A partir de uma abordagem fenomenológica, o estudo permite identificar que os estudantes que passaram por alta carga de *stress* e adversidade ao longo da graduação, mas que finalizaram o curso de Contabilidade na IES analisada com satisfação e comprometimento com a carreira contábil, lançaram mão de mecanismos pessoais e/ou ambientais promotores de resiliência.

A primeira evidência levantada pelo estudo diz respeito ao fato de o curso de Ciências Contábeis da IES analisada atrair discentes que podem ser classificados pela literatura como não-tradicionais, como os já formados em uma primeira graduação, que ingressam na universidade em idade avançada, que já possuíam filhos e/ou outros dependentes e que são a primeira geração da família a ingressar em um curso superior, por exemplo. Para esses discentes, fazer um curso de graduação pode representar um desafio na medida em que alguns mecanismos de riscos inexistentes aos estudantes tradicionais passam a estar presente no dia a dia do indivíduo, ameaçando a conclusão do curso. Alguns dos participantes do estudo classificados como não-tradicionais buscavam em uma segunda graduação uma forma de complemento ao conhecimento adquirido na primeira formação ou, ainda, como uma estratégia de mudança de área. Contudo, muitos discentes investigados pela pesquisa, inclusive os já graduados (um dos tipos de discentes não-tradicionais), não tinham a intenção de ingressar no curso de Contabilidade. Conforme relatado ao longo do capítulo de Metodologia e Análise dos Resultados, na IES analisada, o candidato a uma vaga na FEA/USP pode escolher quatro opções dentre as carreiras existentes na Faculdade (Administração

Diurno, Administração Noturno, Ciências Atuariais Noturno, Ciências Contábeis Diurno, Ciências Contábeis Noturno, Ciências Econômicas Diurno e Ciências Econômicas Noturno). Assim, como verificado pela aplicação do questionário e confirmado pelas entrevistas, muitos discentes que chegaram ao final do curso de Contabilidade optaram, por ocasião do processo seletivo da IES, por outras graduações que não Ciências Contábeis.

Os entrevistados relataram, ainda, conhecer, desde o processo seletivo, a possibilidade de solicitação de mudança de curso dentre as opções de carreira na FEA/USP, após a finalização do primeiro ano da graduação. Assim, um discente que optou por realizar Ciências Econômicas Noturno, mas foi chamado para Ciências Contábeis Diurno (que pode ter sido a sua segunda, terceira ou quarta opção no vestibular), por exemplo, poderia tentar mudar para a sua primeira opção no processo seletivo, transcorridos os dois primeiros semestres de Contabilidade. Para esse processo de transferência, leva-se em consideração o desempenho acadêmico obtido pelo estudante durante o primeiro ano letivo. Essa estratégia de otimização das vagas no processo seletivo da IES, apesar de priorizar os melhores resultados do vestibular, traz para a instituição um maior risco de evasão, quando se analisa do ponto de vista de cada curso. Ao sair de Ciências Contábeis Diurno para o curso de Ciências Econômicas Noturno, cria-se uma vaga ociosa no primeiro curso. Considerando o fenômeno da baixa motivação pelos cursos da área contábil (tanto diurno quanto noturno), no longo prazo, pode-se perceber maiores problemas para o preenchimento de vagas das nessas graduações.

A prática também pode incentivar um comportamento de maximização de oportunidades por parte dos discentes. Uma das entrevistadas da pesquisa diz ter escolhido os cursos da área de negócios porque precisava estudar no período da noite e, na FEA/USP, existiam quatro opções, o que aumentava a sua possibilidade de ingressar na Universidade. O gerenciamento da escolha da carreira aliado ao fato de a IES analisada ser gratuita (o que significa dizer que as perdas financeiras relacionadas com uma escolha errada tornam-se menores) podem incentivar um comportamento pouco pautado em questões vocacionais. Sob a ótica da motivação para a carreira, ter um discente que ingresse em Ciências Contábeis sem estar verdadeiramente motivado para a atuação profissional na área pode trazer consequências indesejadas que vão além da evasão do ensino superior. Ao ingressar no curso sem estar motivado para a carreira, o indivíduo pode apresentar problemas para se identificar com as disciplinas, os professores ou até mesmo com os demais

discentes do curso. No contexto da IES, para conseguir se transferir para o curso que foi a primeira opção no vestibular, o discente precisa obter boas notas ao longo dos dois primeiros semestres. Contudo, obter um bom desempenho sem estar motivado com as disciplinas da graduação que ingressou pode ser um desafio para o indivíduo. Caso não consiga nota suficiente, ou caso o indivíduo se acomode com o fato de já estar no ensino superior em uma IES de prestígio, corre-se o risco de ter profissionais formados na área contábil sem estar verdadeiramente motivados para a atuação na área. Apesar desse fenômeno ser bem característico da IES analisada, que possui um processo seletivo pautado na escolha de uma carreira dentro de um grupo de cursos relacionados entre si, o atual sistema de escolha de cursos em instituições públicas de ensino superior, o SiSU, possui características que podem fomentar o mesmo tipo de comportamento nos candidatos, da área contábil ou de outras áreas do saber.

Conforme evidenciado tanto pelas entrevistas quanto pela aplicação dos questionários, alguns discentes de Ciências Contábeis da IES analisada chegaram ao final da graduação apresentando sinais de problema vocacional para a atuação na área. Durante as entrevistas, por exemplo, apenas uma discente disse espontaneamente ter planos para realizar o Exame de Suficiência do CFC, cuja aprovação é necessária para a atuação como contador(a) no país. Por ocasião das entrevistas, todos os discentes já estavam habilitados para realizar o Exame de Suficiência, o qual pode ser feito a partir do sétimo período do curso na IES analisada. Para os 24 demais entrevistados, ao serem questionados sobre a realização da prova, muitos manifestaram não ter interesse, justificando que não atuarão como contadores, enquanto outros manifestaram não ter pensado no assunto ou até mesmo desconhecer a necessidade do Exame. Dois entrevistados, em especial, os quais atuaram no mercado financeiro e de consultoria de gestão de negócios durante o curso, manifestaram descontentamento com a inserção do profissional da área contábil nesses nichos do mercado. Para o questionário, em especial, dentre as sentenças utilizadas para captar a satisfação e o comprometimento com a atuação na área Contábil, aquela que mostrou menor média foi a “4. Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil”. A baixa motivação inicial para a atuação profissional dos ingressantes de Ciências Contábeis da IES analisada pode ser um problema ainda maior quando se consideram os riscos aos quais os discentes podem estar expostos durante toda a graduação. Além do fenômeno poder facilitar a evasão dos discentes ao longo do curso (uma vez que o custo de oportunidade de continuar na graduação quando não se está motivado tende a ser menor), para aqueles que chegam ao final do ensino superior tendo passado por alta carga de *stress*

e adversidade, tem-se maior risco de ocorrência do *burnout* precoce. Tanto para os respondentes do questionário quanto para alguns participantes da etapa das entrevistas, foi possível identificar indícios desse fenômeno. Ter profissionais formados na área contábil sem uma motivação para a atuação na carreira pode representar um risco para profissão. Além de perder as potencialidades que esses indivíduos poderiam agregar para a classe contábil, o dispêndio para formar um indivíduo para a resolução de problemas específicos da área não trará o devido retorno.

Além dos problemas atrelados à falta de motivação inicial para a carreira na área contábil, outros riscos decorrentes das características do próprio indivíduo foram identificados ao longo da pesquisa. Alguns discentes, por exemplo, relataram ter passado por problemas de saúde, gerando impacto negativo, direta ou indiretamente, em seus respectivos desempenhos acadêmicos. Em alguns casos, os discentes ingressaram na IES já apresentando problemas de saúde, tendo que conviver de forma contínua com a doença ao longo da graduação (principalmente as patologias de cunho psicossomático como a depressão). Também foi comum o aparecimento de enfermidades que precisaram ser enfrentadas em períodos pontuais do curso, como rompimento de ligamento, caxumba e até mesmo tumor no coração. Mesmo tendo uma duração menor, esses problemas também foram capazes de impactar negativamente no desempenho dos indivíduos. Eventos como esses são prováveis de ocorrer, quando se considera que a graduação em Ciências Contábeis da IES demanda, pelo menos, quatro anos para ser realizada. Para enfrentar as dificuldades que as doenças geram para a continuidade no curso (como empecilhos para comparecer às aulas, não realização de atividades avaliativas e dificuldades para estudar), os discentes precisaram lançar mão de fatores protetores, tanto pessoais quanto ambientais, capazes de solucionar as consequências diretas e indiretas que a adversidade provocada pelo problema de saúde gerou para a continuidade no curso.

Outra fonte de *stress* e adversidade relacionada com o *background* do indivíduo, diz respeito a bagagem acadêmica trazida pelo estudante para o ensino superior. Alguns discentes, durante as entrevistas, declararam ter passado por uma formação acadêmica deficitária, principalmente em relação a conhecimento da área de matemática, o que gerou complicações durante o curso para as disciplinas da área quantitativa. De acordo com os entrevistados, alguns conhecimentos de matemática aos quais eles não foram expostos durante o ensino médio, mostravam-se necessários para a realização das disciplinas quantitativas dos períodos iniciais da graduação de Contabilidade.

Apesar de situações como essas serem pouco triviais na IES, tendo em vista ser a USP uma das instituições de ensino superior mais disputadas no processo seletivo, mudanças recentes na forma de ingresso na instituição podem fazer com que o fenômeno se torne mais comum. Desde 2017, a FEA/USP possui vagas destinadas exclusivamente, via SiSU, para discentes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Esses novos ingressantes não foram abarcados pela pesquisa, tendo em vista que a coorte mais nova de participantes havia ingressado em 2016. Mesmo assim, é razoável supor que situações de *gap* de conhecimento podem passar a ser mais frequentes nesse novo contexto, tendo em vista que a nova política de ingresso tende a mudar o perfil dos estudantes que historicamente ingressavam na IES analisada.

Adicionalmente, ainda em relação à bagagem dos indivíduos, os discentes que já haviam finalizado uma primeira graduação relataram dificuldades para absorver a nova forma de pensar demandada pelo curso de Ciências Contábeis. Entrevistados já formados em Direito, Comunicação Social ou Turismo, por exemplo, disseram ter sido necessário um período de adaptação ao raciocínio usado pelas disciplinas da área de Contabilidade. Para esses discentes, o afastamento de algumas áreas do conhecimento, como a matemática, por exemplo, também representou um mecanismo de risco. A discente que havia cursado o bacharelado em Gestão Ambiental, por exemplo, sinalizou ter apresentado dificuldades para absorver os conhecimentos das disciplinas da área quantitativa dos períodos iniciais da graduação. Para esses indivíduos, mesmo que o ensino fundamental e médio tenha sido realizado em uma boa instituição, o *gap* temporal ocasionado pela realização de um primeiro curso pode representar um fator dificultador para a continuidade na graduação. Nesse cenário, todo o *background* acadêmico do indivíduo, portanto, representa uma possível fonte de *stress* e adversidade, quando se considera as demandas acadêmicas necessárias para a conclusão do curso em Ciências Contábeis na IES analisada.

Por fim, uma última fonte de risco relacionada aos próprios indivíduos está relacionada com a autocobrança pelo desempenho. Alguns entrevistados manifestaram uma necessidade interna de obter um desempenho elevado durante toda a graduação. Além disso, os entrevistados destacaram a necessidade de obter um bom desempenho com o intuito de conseguir alcançar alguns objetivos acadêmicos. De acordo com os discentes, existem diversas recompensas realizadas pela própria IES atreladas ao desempenho obtido pelo indivíduo, tais como: possibilidade de mudança de curso, realização de intercâmbio, escolha de disciplinas e alocação de bolsas. Apesar de a motivação

interna e externa ser importante para fazer com que o indivíduo se dedique ao curso, uma autocobrança em excesso por um desempenho elevado pode aumentar a carga de *stress* percebida pelo indivíduo, aumentando o risco de desenvolvimento de doenças psicossomáticas nos estudantes. Isso pode ser ainda mais grave, quando o discente não consegue atender às expectativas. Em um contexto como o da IES, que possui um processo de seletivo de ingresso bastante rigoroso, destacar-se academicamente pode não ser uma tarefa simples. Ao não atingir o padrão de desempenho esperado, o discente pode, inclusive, sentir-se um impostor no ambiente em que está inserido, dificultando a sua continuidade na graduação.

Ao mesmo tempo em que as características dos indivíduos representaram fontes de *stress* e adversidade durante a graduação, algumas mostraram-se mecanismos eficientes de combate às situações de riscos que apareceram para os estudantes ao longo do curso. Entre elas, destacam-se a capacidade de adaptação, o autocontrole e a organização pessoal. Todas essas características pessoais foram utilizadas pelos discentes, em diferentes situações, para superar o *stress* e as adversidades que apareceram ao longo da graduação. Durante as entrevistas, ficou evidente que estudantes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis logo após a conclusão do ensino médio, precisaram lançar mão da adaptabilidade para conseguir se adequar às demandas existentes no ensino superior, as quais se diferem das do ensino fundamental e médio. Discentes já graduados em outros cursos também necessitaram se adaptar ao novo ambiente acadêmico, seja porque as habilidades requeridas diferiam do primeiro curso, ou porque eles apresentavam uma grande inserção no mercado e precisavam conciliar as atividades profissionais, acadêmicas e as demandas da vida pessoal. Para esses discentes, a capacidade de organização da rotina mostrou-se ainda mais importante, uma vez que as horas disponíveis para os estudos eram reduzidas, frente as demais demandas existentes. Manter uma rotina de estudos estruturada também foi fundamental para os discentes recém-formados no ensino médio. As entrevistas realizadas evidenciam, ainda, que mesmo com uma menor inserção profissional, muitos discentes que ingressaram em Ciências Contábeis logo após o ensino médio iniciaram a carreira, por meio de estágios, nos semestres iniciais do curso. Os resultados obtidos para o questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa mostram que 46% dos respondentes estudaram e trabalharam concomitantemente durante mais de quatro semestres da graduação em Contabilidade da IES analisada. Esse número cresce para 67% quando se considera o corte de quatro semestres ou mais de estudo e trabalho concomitante. Para alguns discentes entrevistados, por exemplo, os deslocamentos entre casa-trabalho-faculdade-casa

eram utilizados para se manter em dia com os estudos. Outros, destinavam os finais de semana para a realização das atividades da graduação. Para sustentar essa rotina atribulada, os discentes se utilizavam da estratégia de autocontrole. Para os discentes que precisavam (ou optaram) por trabalhar e estudar ao mesmo tempo, as situações de *stress* e adversidade apresentavam-se de forma contínua (ou seja, perene). Em situações como essa, os mecanismos de enfrentamento utilizados não visam eliminar totalmente as dificuldades enfrentadas, mas sim permitir um bom desenvolvimento na presença de uma condição não ótima que persiste ao longo do tempo. Por fim, ainda em relação às características pessoais, os discentes entrevistados pela pesquisa que já haviam finalizado uma graduação mostraram responder melhor às demandas universitárias, em função de já conhecer as regras do jogo. Mesmo que a primeira graduação realizada tenha sido em uma área distinta, saber como funciona o ensino superior e o que é esperado dos discentes nesse ambiente mostrou-se útil para a minimização da carga de *stress* e adversidade que podem estar presentes no dia a dia dos graduandos.

Conforme verificado na literatura, o ambiente acadêmico também se mostrou uma fonte de *stress* e adversidade para os discentes. A primeira dificuldade enfrentada pelos entrevistados relacionada a esse contexto diz respeito às questões didáticas e os modelos apresentados para as disciplinas. Na perspectiva dos entrevistados, os maiores problemas enfrentados ao longo do curso recaíram em disciplinas da área quantitativa. Esse resultado lança luz para uma das dificuldades que os estudantes da área podem enfrentar no processo de formação, o que pode ter várias justificativas. Conforme destacado anteriormente, o *background* educacional dos discentes também representa uma fonte capaz de trazer dificuldades para os estudantes no ambiente universitário. Nesse contexto, ter passado por um ensino fundamental e médio deficitário, em especial na área da matemática, pode potencializar as dificuldades enfrentadas ao se realizar disciplinas, no ensino superior, que demandam conhecimento prévio sobre o assunto. Uma segunda razão para o problema recai nas estratégias didático-pedagógicas dos professores responsáveis pelas disciplinas. Nas instituições públicas, que apresentam departamentalização, é comum ter professores ministrando disciplinas da área quantitativa na grade curricular de Ciências Contábeis que não apresentam uma formação acadêmica na área contábil (ou de negócios, de uma forma mais geral). Assim, pode ser difícil para esses docentes conseguir mostrar uma aplicação, direta ou indireta, dos conhecimentos ministrados nas disciplinas da área quantitativa para os discentes de Ciências Contábeis. Por fim, a própria baixa motivação para a carreira na área discutida anteriormente, a

qual está diretamente relacionada com o desconhecimento da própria atuação profissional em Contabilidade, pode gerar dificuldades e até mesmo barreiras para o aprendizado das disciplinas quantitativas. Ingressar em um curso sem saber o que está por vir pode gerar frustrações de expectativas e, conseqüentemente, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, como um segundo fator de *stress* e adversidade do curso, as disciplinas da grade da IES que utilizam de estratégias de EAD, as quais são da área de Finanças, foram criticadas pelos participantes do estudo. Apesar da flexibilidade que a introdução de disciplinas na modalidade à distância possibilita para os discentes, principalmente para aqueles que apresentam alta inserção no mercado de trabalho, o modelo utilizado no curso de Ciências Contábeis na IES analisada, na visão dos entrevistados, não facilitou o processo de ensino-aprendizagem. Conforme discutido no capítulo da Análise dos Resultados, a percepção dos discentes pode ter diversas raízes, as quais vão desde o preconceito existente na sociedade em relação às possibilidades do EAD até ao desenho utilizado para a criação das disciplinas. Mais uma vez, tem-se a possibilidade de a percepção dos entrevistados refletir, ainda, uma quebra de expectativas. Ao ingressar em um curso presencial, os discentes podem apresentar um descontentamento com disciplinas que utilizam estratégias de EAD, pois não estavam em seus planos esse tipo de abordagem.

O relacionamento com os pares também representou uma fonte de *stress* e adversidade para alguns discentes entrevistados pelo estudo. Apesar de todos os participantes terem relatado conseguir formar um grupo de suporte na IES, fator essencial para o desenvolvimento do senso de pertencimento, a heterogeneidade existente no curso de Ciências Contábeis foi um fator dificultador para alguns estudantes. Esse fenômeno foi mais forte para os entrevistados do curso noturno, marcado tanto por discentes recém-saídos do ensino médio quanto por discentes já graduados em outras áreas que já apresentam maior inserção no mercado de trabalho. Um dos entrevistados do curso noturno, o qual ingressou em Ciências Contábeis logo após o ensino médio, destacou ter demorado para conseguir formar um grupo com o qual se identificasse. No curso diurno, um discente já formado em um Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos e que ingressou em Contabilidade trabalhando no setor público destacou a dificuldade de se identificar com os discentes mais jovens e com uma situação econômico-financeira bem superior a dele. Para os entrevistados que manifestaram pertencer à comunidade LGBTQIA+ ao longo da entrevista, mais especificamente os participantes do gênero masculino desse grupo, o ambiente da IES

analisada ainda se mostrou tolerante, mas não necessariamente inclusivo. Apesar de nenhum preconceito ter sido vivenciado, os dois discentes que se classificaram como homossexuais durante a entrevista apresentaram argumentos que sinalizam uma falta de receptividade. Uma discente relatou, ainda, uma situação de um possível caso de racismo, ocasionada pela pressuposição de que uma discente negra tinha o Candomblé como religião. Como destacado anteriormente, as novas formas de entrada no processo seletivo da IES analisada podem modificar o público existente no curso de Contabilidade, trazendo ainda mais diversidade para a sala de aula, fazendo com que grupos menos representados se tornem mais presentes. A heterogeneidade do grupo de discentes gera consequências, inclusive, para os docentes do curso, que precisam considerar os diferentes *backgrounds* dos seus discentes. Conforme relatado no início deste capítulo, muitos discentes já graduados procuram na Contabilidade uma forma de complementar o conhecimento adquirido no primeiro curso, aumentando as suas possibilidades de atuação. Dessa forma, como relatado por alguns entrevistados da pesquisa, é comum que a sala de aula apresente discentes que ingressam no curso com algum conhecimento sobre Contabilidade, enquanto outros (principalmente os recém-saídos do ensino médio) não apresentam nenhum contato prévio com os conhecimentos da área.

Assim como as características pessoais, o ambiente acadêmico também apresenta uma função dupla. Apesar de apresentar fontes de *stress* e adversidade, ele é capaz de prover os discentes com fontes eficientes de enfrentamento às dificuldades que aparecem ao longo do curso. Nesse contexto, os professores representam um dos fatores mais relevantes no processo de suporte aos discentes. Vários entrevistados destacaram a flexibilidade dos docentes como uma importante estratégia de enfrentamento (ou minimização) da carga de *stress* e adversidades que aparecem ao longo da graduação. Para os discentes que ingressam no curso já inseridos no mercado de trabalho, por exemplo, a oportunidade de realizar as atividades avaliativas durante o final de semana mostrou-se uma estratégia essencial para a conciliação das demandas acadêmicas com as profissionais. Outra situação em que a flexibilidade se mostrou importante diz respeito ao enfrentamento de doenças, seja do próprio discente ou de parentes próximos. Nessas situações, contar com a possibilidade de realizar as atividades de casa ou, ainda, poder sair/chegar mais cedo/tarde foi necessário para que os discentes conseguissem concluir as disciplinas com êxito.

Adicionalmente, ainda em relação aos mecanismos de proteção existentes na IES, a integração entre os discentes mostrou-se fundamental para a criação do senso de pertencimento no contexto acadêmico. Uma das principais estratégias utilizadas pelos discentes para a formação de vínculos de amizade na Universidade foram as atividades extraclasse existentes na FEA/USP. Na IES analisada, diversas entidades e coletivos são geridos pelos discentes (em alguns casos, com o auxílio dos docentes da Faculdade). Dentre as entidades e coletivos mais citados pelos discentes como importantes para a criação de laços de amizade estão a FEA Social, o Cursinho, a FEA *Consulting Club*, a Liga do Mercado Financeiro, a Empresa Júnior e a FEA *Society*. Além de possibilitar o desenvolvimento de importantes habilidades para a atuação profissional e cidadã dos discentes, essas atividades extraclasse permitiram um maior envolvimento e vivência dos discentes com o ambiente universitário, auxiliando, portanto, no senso de pertencimento.

Por fim, a última fontes de *stress* e adversidade para os entrevistados da pesquisa diz respeito ao ambiente externo à IES, o que compreende tanto o contexto familiar no qual o discente se insere quanto o ambiente profissional com o qual ele se relaciona. Como já relatado, no curso de Contabilidade da IES analisada foi comum encontrar discentes que ingressam na graduação já inseridos no mercado de trabalho (os chamados trabalhadores-estudantes) e discentes que se inserem no mercado de trabalho já nos períodos iniciais do curso (os chamados estudantes-trabalhadores). Para eles, manter a rotina de estudos e trabalho durante o curso mostrou-se um fator de risco, na medida em que as atividades acadêmicas passam a competir com as atividades profissionais. Para os discentes classificados como trabalhadores-estudantes, que tendem a ser mais velhos e já ter a própria família, com filhos e outros dependentes financeiros, o tempo de estudo e trabalho precisou ser conciliado, ainda, com as demandas familiares. Um dos entrevistados classificados nesse grupo explicou ter mudado diversas vezes de emprego durante a graduação. Em uma dessas atividades, passou a atuar em uma área em que foi submetido a uma situação de alta pressão, o que chegou a comprometer as suas noites de sono e o seu desempenho no curso. Uma das entrevistadas da pesquisa, também classificada como trabalhadora-estudante, relatou um caso extremo de assédio moral e racismo sofrido no ambiente de trabalho. Essa situação a prejudicou significativamente na graduação, chegando a reprovar em todas as disciplinas que estava matriculada no período. A visão socioecológica da resiliência estabelece que os diversos ambientes no qual o indivíduo se insere estão em constante processo de interação, sendo a carga de *stress* e adversidade vivenciada em um nível capaz de influenciar os demais. Os discentes classificados

como trabalhadores-estudantes, por ter o trabalho como a sua primeira ocupação, podem levar para a sala de aula toda a carga de *stress* e adversidade que experienciam nesse ambiente. Torna-se imprescindível, portanto, considerar a situação de dupla jornada vivenciada pelo indivíduo, quando da criação das estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas no contexto da sala de aula.

Mesmo para os discentes classificados como estudantes-trabalhadores, as entrevistas realizadas pela pesquisa permitiram identificar uma necessidade de alta dedicação ao trabalho, dependendo da área de atuação na qual o indivíduo se insere. Duas discentes que participaram da entrevista e que poderiam ser classificadas como estudantes-trabalhadores, além de cursar Ciências Contábeis e trabalhar na área, ainda realizavam uma segunda graduação concomitantemente, reduzindo ainda mais o tempo de dedicação para as demandas do curso. Um entrevistado, que ingressou em Contabilidade na IES analisada logo após finalizar o ensino médio em conjunto com um Técnico em Contabilidade, relatou ter vivenciado, durante a graduação, uma crise de ansiedade em função das demandas profissionais que apresentava, chegando a ser internado. As múltiplas demandas que os discentes inseridos no mercado de trabalho precisam enfrentar, reduzem o período de dedicação às atividades do curso, o que pode comprometer a formação dos futuros profissionais da área contábil. Corroborando essa evidência, os questionários aplicados pela pesquisa evidenciam que dentre as sentenças utilizadas para mensurar a satisfação e o comprometimento dos discentes com a carreira na área contábil, a segunda menor média foi atribuída para a assertiva “2. Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil”. A literatura destaca que o ensino superior, de uma forma geral, tende a não apresentar estratégias de ensino-aprendizagem pensadas para os estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, apesar da expansão percebida para os cursos noturnos. Na graduação em Ciências Contábeis, a existência de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores é uma realidade. Isso ocorre, principalmente pelo caráter tecnicista da própria atuação em Contabilidade, o que atrai indivíduos já inseridos no mercado de trabalho e permite uma inserção rápida para aqueles que iniciam o curso com dedicação exclusiva. Apesar dos benefícios para o processo de aprendizagem da aplicação do conhecimento gerado em sala de aula, a tarefa de conciliar estudo e atividade profissional aumenta a carga de *stress* e adversidade dos discentes, trazendo riscos de não conclusão do curso.

O ambiente externo ainda representa uma fonte de *stress* e adversidade que pode gerar impactos negativos para o curso de graduação na medida em que as demandas familiares também passam a

competir com as atividades acadêmicas. Uma das entrevistadas pelo estudo relatou ingressar no curso de Contabilidade da IES analisada com uma alta demanda familiar. Apesar de ser uma discente de primeira graduação, recém-saída do ensino médio, por ter pais divorciados e pelo fato de sua mãe ter sérios problemas com a depressão, a discente precisou assumir tarefas relacionadas com o dia a dia da casa e com a criação do seu irmão mais novo. Essas demandas, por diversas vezes, impactaram negativamente na rotina de estudo da entrevistada, comprometendo o seu desempenho. Um outro entrevistado, já casado e com filhos, relatou precisar se organizar durante a semana para deixar o final de semana exclusivamente para se dedicar à família. Apesar de mostrar uma forte organização pessoal e autocontrole para manter a rotina, o discente relatou ter sido reprovado em uma disciplina justamente porque o prazo de realização das atividades no AVA era sempre programado para o final de semana. As múltiplas demandas com as quais os discentes entram em contato durante o curso podem influenciar no desempenho acadêmico do indivíduo. Conforme discutido anteriormente, na visão socioecológica da resiliência, os múltiplos ambientes nos quais o indivíduo se insere são capazes de potencializar a percepção de *stress* e adversidade, uma vez que os riscos experienciados em um contexto podem afetar o indivíduo nos demais.

Ainda em relação ao contexto externo, foi possível identificar que a doença e morte de pessoas próximas também foram fatores capazes de afetar os discentes ao longo do curso, aumentando o nível de *stress* e adversidade percebido. Sobre o assunto, uma das participantes entrevistadas pela pesquisa contou que chegou a trancar a graduação por dois semestres seguidos. No primeiro, para acompanhar a sua mãe no hospital, que estava realizando um tratamento contra um câncer, e, no segundo, para conseguir se recuperar do luto. Um outro participante contou que perdeu o pai, que já estava hospitalizado, dias antes de realizar um intercâmbio para uma IES alemã. Uma outra entrevistada também destacou que precisou contar com a flexibilidade dos professores durante um semestre específico do curso para sair mais cedo das aulas para conseguir visitar a sua avó que estava internada no hospital, falecendo posteriormente. Uma quarta discente relatou, ainda, ter perdido a sua avó, com quem morava, justamente no período das provas finais, o que comprometeu o seu desempenho no semestre. Eventos externos como esses podem impactar qualquer discente ao longo do curso. Na ocorrência de adoecimento e morte, quanto mais próximo for o ente, maiores as chances de o discente sofrer impactos negativos na graduação.

Da mesma forma como discutido para os dois primeiros contextos (do indivíduo e da IES), o ambiente externo também se mostrou importante para equipar os estudantes com mecanismos de proteção para serem utilizados em situações de *stress* e adversidade, como as relatadas anteriormente. Nesse contexto, a primeira fonte protetora diz respeito ao suporte de familiares e amigos (externos à IES). Contar com o suporte (financeiro e emocional) dos pais, cônjuge ou avós, por exemplo, mostrou-se uma importante estratégia para passar pelos períodos de dificuldade durante o curso. Um dos entrevistados, por exemplo, relatou ter contado com o suporte financeiro da avó para a realização de um intercâmbio acadêmico, tendo em vista que ele não obteve bolsa para a realização do processo. Um outro entrevistado, que relatou ser casado e ter dois filhos pequenos, contou com uma espécie de suporte operacional da sua esposa, que assumiu uma maior responsabilidade no cuidado com os filhos, em função de o discente trabalhar e estudar durante a semana. Os vínculos de amizade externos à IES também representaram uma importante ferramenta de combate às situações de *stress* e adversidades. Muitos dos participantes da pesquisa já haviam realizado uma primeira graduação e/ou já estavam em uma idade mais avançada. Para esses indivíduos, a manutenção dos vínculos externos mostrou-se útil para aumentar o suporte social. Mesmo para alguns dos entrevistados em que o curso de Contabilidade representou a primeira graduação, manter vínculos de amizade fora do ambiente da IES (como os do ensino fundamental e médio, por exemplo) foi uma estratégia utilizada para reduzir o peso da dedicação aos estudos. Uma das entrevistadas classificada nesse grupo disse ter mantido, durante a graduação, a rotina de frequentar uma instituição religiosa, entre outras justificativas, para poder manter os vínculos de amizade que havia desenvolvido com outros membros da sua comunidade religiosa. Ter pessoas com quem contar representa um dos pilares para o enfrentamento das situações de risco que são impostas aos indivíduos ao longo da vida. No ambiente acadêmico essa situação não é diferente. Ao passar por situações difíceis durante o curso, os discentes podem utilizar os vínculos afetivos, internos ou externos à IES, para reduzir a percepção de *stress*, e assim evitar o desenvolvimento de doenças mais graves.

Adicionalmente, uma segunda fonte do contexto externo que funciona como um fator protetor diz respeito às oportunidades de trabalho. Conforme destacado anteriormente, muitos dos entrevistados que já eram graduados em outras áreas, buscavam em uma segunda graduação uma possibilidade de complementar o conhecimento adquirido na primeira formação ou uma alternativa para mudança de área. Mesmo que o curso de Contabilidade não tenha representado a primeira

opção no processo seletivo da IES analisada, as diversas oportunidades profissionais que aparecem já no início da graduação motivam os discentes a continuar no curso. Foi o caso, por exemplo, da discente entrevistada pela pesquisa que já era formada em Jornalismo e Artes Cênicas. Apesar de ter optado, em primeiro lugar, por Economia no processo seletivo da FEA/USP, o principal objetivo da discente era alterar o rumo da sua carreira, buscando uma atuação com maiores oportunidades de emprego. Ao ingressar em Contabilidade e se inserir profissionalmente já nos períodos iniciais, a discente conseguiu se identificar com o curso, mostrando um alto nível de satisfação e comprometimento com a carreira contábil ao final da graduação. Mesmo para os discentes de primeira graduação, a alta oferta de vagas de estágio na área contábil também se mostrou um fator que aumentou a satisfação dos indivíduos. Alguns dos entrevistados recém-saídos do ensino médio que haviam optado por outro curso no processo seletivo da FEA/USP e pretendiam mudar de graduação ao final do primeiro ano (uma estratégia permitida pela IES, conforme explicado anteriormente), acabaram se mantendo no curso, entre outros fatores, por perceber que a carreira na área contábil poderia ser mais atrativa do que a de outros cursos existentes na FEA/USP.

Por fim, apesar de a inserção profissional ter se apresentado como um fator motivador para os entrevistados pela pesquisa, estratégias de flexibilização no trabalho foram essenciais para que alguns discentes conseguissem manter, durante toda a graduação, a jornada dupla de estudo e trabalho. Ter uma ocupação no mercado de trabalho que entende as necessidades dos indivíduos, enquanto estudantes, pode ser fundamental para reduzir os níveis de *stress* percebido pelos discentes. Para os estudantes-trabalhadores, que normalmente estão inseridos em atividades de estágio, a jornada de trabalho reduzida representou uma importante ferramenta para a conciliação das atividades acadêmicas. Isso foi ainda mais necessário para as discentes que realizaram dois cursos de graduação e trabalhavam concomitantemente. Já para os trabalhadores-estudantes, que muitas vezes estão inseridos em atividades *full time*, a política de *home office*, a possibilidade de sair mais cedo em dias de prova e o respeito ao horário de trabalho dos empregados foram estratégias necessárias para que os entrevistados conseguissem se planejar adequadamente para atender a todas as demandas acadêmicas do curso.

Em relação às limitações da pesquisa, é necessário destacar que investigações qualitativas, de natureza fenomenológica e sobre a temática da resiliência, como o caso do presente estudo, não permitem generalizações para outros contextos, além da amostra utilizada pelo estudo. Além disso,

por ser a resiliência um fenômeno único, resultado do processo de troca entre o indivíduo e o ambiente no qual ele se insere, não se torna possível (ou viável) definir uma única possibilidade para o fenômeno. Apesar de possibilitar a identificação de padrões, os achados da pesquisa precisam ser considerados como exemplificativos para o processo de resiliência dos discentes de Ciências Contábeis e não exaustivos. Em outras palavras, os resultados do estudo contribuem para o entendimento teórico do fenômeno abordado, mas cada caso precisa ser considerado sob suas especificidades. Uma segunda limitação metodológica diz respeito ao possível viés de seleção dos entrevistados. Como a participação no estudo foi voluntária, seguindo os padrões éticos de pesquisa com seres humanos, obteve-se uma maior participação (entre os entrevistados, quando comparados com os não-entrevistados) de mulheres e de discentes que chegaram ao final da graduação com maior satisfação e comprometimento com a carreira na área contábil, conforme ressaltado no subtópico 4.2. Mesmo não apresentando impacto negativo para o estudo, esse efeito-seleção pode, em alguma medida, influenciar nos resultados alcançados pela pesquisa. Além disso, ainda como limitação, para responder à questão de pesquisa do estudo, foram utilizados estudantes que estavam cursando disciplinas do último semestre de Ciências Contábeis da IES analisada, uma aproximação para indivíduos recém-formados. Essa estratégia teve como uma limitação intencional não analisar a situação de discentes que evadiram do curso. Analisar o fenômeno da resiliência em discentes evadidos fugiria ao escopo do objetivo proposto para a investigação. Não obstante, os resultados também precisam ser analisados considerando o corte realizado. Além disso, ao utilizar estudantes ainda matriculados no curso como a melhor *proxy* para os recém-formados, tem-se a limitação não intencional de algum participante da pesquisa não chegar a concluir a graduação. Apesar de essa ser uma possibilidade, acredita-se que a chance seja remota, uma vez que o custo de oportunidade de evadir ao final do curso de graduação tende a ser alto, fazendo com que o indivíduo escolha finalizar o ensino superior.

Como sugestões para pesquisas futuras, sugere-se identificar o processo de resiliência em outras IES, em especial, em instituições de ensino privadas, que podem apresentar discentes com perfil socioeconômico diferente do verificado para a presente pesquisa e, conseqüentemente, outras fontes de *stress* e adversidade, assim como mecanismos de enfrentamento, poderão ser identificados. A presente pesquisa focou em discentes concluintes como escopo de investigação. Nesse contexto, ainda se torna necessário investigar o processo de resiliência em discentes evadidos do curso de Ciências Contábeis. Pesquisas que busquem analisar o porquê esses indivíduos não

conseguiram concluir o curso, sob a ótica da resiliência, serão úteis para uma compreensão mais profunda do fenômeno da evasão. Além disso, investigar, por meio de uma pesquisa longitudinal, como a resiliência se altera ao longo do curso poderia ajudar, ainda, a mapear os diferentes mecanismos de proteção utilizados pelos discentes, de acordo com a maturidade e os problemas que aparecem ao longo do curso. Uma outra frente de investigação que ainda carece de pesquisas é a relação entre a resiliência dos discentes e o desempenho acadêmico no curso. Torna-se importante verificar se os mecanismos geradores de resiliência, de alguma forma (ou de que forma), podem ser utilizados pelos discentes, em situação de risco ou não, também para manter um desempenho elevado. Conforme discutido ao longo da Introdução e do Referencial Teórico, a resiliência pode ser desenvolvida pelos indivíduos. Nesse contexto, pesquisas intervencionistas que busquem desenvolver a resiliência dos discentes na área contábil terão grande utilidade para o desenvolvimento teórico e contribuirão significativamente para a melhoria da prática profissional na área contábil. Em especial, estratégias que visem desenvolver os mecanismos de proteção para discentes que precisam ou querem se manter no mercado de trabalho durante a graduação (os denominados trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores, respectivamente) poderão contribuir para uma melhor formação dos profissionais da área. Por fim, com o atual processo seletivo das instituições públicas por meio do SiSU, torna-se importante, para as pesquisas futuras, analisar a motivação inicial dos discentes que ingressam em Contabilidade em outras IES, tendo em vista o fenômeno observado para a FEA/USP. Estratégias de maximização da utilidade pessoal (relacionadas a estar inserido em uma IES pública e de prestígio), como as verificadas para o estudo, podem se repetir nessa nova configuração de vestibular unificado, trazendo consequências para a formação na área contábil.

Os resultados da pesquisa podem ser úteis, em primeiro lugar, para o avanço da literatura na área, na medida em que foi possível desenvolver e aplicar um modelo teórico que agrega a teoria da resiliência ao contexto do ensino superior, ajudando a entender como o processo de evasão/conclusão da graduação ocorre. Além disso, ao analisar como a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis é moldada ao longo da graduação por fatores pessoais e contextuais, foi possível identificar padrões que podem ser úteis para a criação de políticas educacionais (para discentes da área contábil ou de áreas próximas) que visam reforçar e/ou desenvolver a resiliência dos discentes, o que pode representar uma estratégia de prevenção da evasão do ensino superior. Por fim, os resultados da pesquisa trazem reflexões para a própria classe contábil. Conforme

destacado ao longo do estudo, ainda existe a necessidade de maior transparência e alcance em relação às possibilidades de atuação na área. Muitos participantes do estudo, recém-saídos do ensino médio, e até mesmo os já graduados, mostraram desconhecer a atuação na área contábil, quando realizaram o processo seletivo na IES analisada. Para atrair e reter as melhores mentes, torna-se fundamental que a classe contábil envide esforços na popularização sobre a atuação dos contabilistas, buscando uma maior inserção no dia a dia da população.

REFERÊNCIAS

- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relação entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(2), 254-267. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: SAGE.
- Ajjawi, R., & Higgins, J. (2007). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *The Qualitative Report*, 12(4), 612-638. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss4/6/>
- Almeida, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação (Campinas)*, 17(3), 899-920. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- American Psychological Association - APA. (2014). The road to resilience. Recuperado de <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20225/19509>
- Azmitia, M., Sumabat-Estrada, G., Cheong, Y., & Covarrubias, R. (2018). “Dropping out is not an option”: how educationally resilient first-generation students see the future. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2018(160), 89-100. <https://doi.org/10.1002/cad.20240>
- Bachan, R. (2014). Student’s expectations of debt in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 848-873. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.754859>
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre o desenvolvimento de carreiras na graduação*. 242 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 101-112. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000100011&script=sci_abstract
- Bean, J. P. (1980). Dropout and turnover: the synthesis and test of casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34(1), 77-95. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00027-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00027-2)
- Beauvais, F., Chavez, E. L., Oetting, E. R., Deffenbacher, J. L., & Cornell, G. R. (1996). Drug use, violence, and victimization among white American, Mexican American, and American

- Indian dropouts, students with academic problems, and students in good academic standing. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 292-299. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.292>
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33-55. <https://doi.org/10.1177/1074840707312237>
- Bernd, D. C., & Beuren, I. M. (2017). A síndrome de burnout está associada ao trabalho dos auditores internos? *Gestão e Regionalidade*, 33(99), 143-169. <http://dx.doi.org/10.13037/gr.vol33n99.3408>
- Borges, A. M. B., & Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de Burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. *Aletheia*, (19), 45-56. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942004000100005&lng=pt&nrm=iso
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195. https://www.jstor.org/stable/3202948?seq=1#page_scan_tab_contents
- Borrero, N., & Lee, D. S. (2013). Developing a culture of resilience for low-income immigrant youth. *The Urban Review*, 45(2), 99-116. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-012-0215-4>
- Bottrel, D. (2009). Understanding 'marginal' perspectives: towards a social theory of resilience. *Qualitative Social Work*, 8(3), 321-339. <https://doi.org/10.1177/1473325009337840>
- Brandão, J. M., Mahfoud, M. & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 21(49), 263-271. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>
- Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bublitz, S., Guido, L. A., Freitas, E. O., Lopes, L. F. D. (2012). Estresse em estudantes de enfermagem: uma revisão integrativa. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 2(3), 530-538. <http://dx.doi.org/10.5902/217976923485>
- Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: backgrounds characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3-11.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461-466. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-Y](https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-Y)

- Byrne, M., Flood, B. & Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of first-year accounting students. *Accounting Education: An International Journal*, 23(5), 407-423. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240>
- Carvalho, V. D., Borges, L. O. Vikan, A. & Hjemdal, O. (2011). Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(5), p. 815-833. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000500003>
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781-1795. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competências sociais e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1). 71-93. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>
- Conselho Federal de Contabilidade – CFC. (2018). Profissionais ativos nos conselhos regionais de contabilidade por categoria – 06/01/2018. Recuperado de <http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=1>
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. *Liberabit*, 23(1), 89-102. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.06>
- Chung, E., Turnbull, D., Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between ‘traditional’ and ‘non-traditional’ university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Chung, Y., & Emery, R. (2010). Early adolescents and divorce in South Korea: risk, resilience and pain. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(5), 855-870. https://www.jstor.org/stable/41604408?seq=1#page_scan_tab_contents
- Coiro, M. J., Bettis, A. H., & Compas, B. E. (2017). College students coping with interpersonal stress: examining a control-based model of coping. *Journal of American College Health*, 65(3), 177-186. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1266641>
- Collis, R., & Reed, M. (2016). Non-traditional students, non-traditional teaching: pathways to academic success include resourcefulness and adaptation skills. Paper presented at the Higher Educational in Transformation Symposium (pp. 1-28), Ontario, Canada. <https://arrow.dit.ie/heit165/6/>
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236. <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>
- Connolly, C. M. (2005). A qualitative exploration of resilience in long-term lesbian couples. *The Family Journal*, 13(3), 266-280. <https://doi.org/10.1177/1066480704273681>

- Chong, V. K., Monroe, G. S. (2015). The impact of the antecedents and consequences of job burnout on junior accountants' turnover intentions: a structural equation modelling approach. *Accounting & Finance*, 55(1), 105-132. <https://doi.org/10.1111/acfi.12049>
- Costa, A. L. S. (2007). Estresse em estudantes de enfermagem: construção dos fatores determinantes. *Revista Mineira de Enfermagem*, 11(4), 414-419. <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/366#>
- Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in higher education using resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>
- Cox, B. E., Reason, R. D., Nix, S., & Gillman, M. (2016). Life happens (outside of college): non-college life-events and students' likelihood of graduation. *Research in Higher Education*, 57(7), 823-844. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9409-z>
- Cunha, J. V. A., Nascimento, E. M., & Durso, S. O. (2016). Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. *Advanced in Scientific and Applied Accounting*, 9(2), 141-161. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2016090202>
- Damascena, L. G., França, R. D., & Silva, J. D. G. (2016). Relação entre locus de controle e resiliência: um estudo com profissionais contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 13(29), 69-90. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2016v13n29p69>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://psycnet.apa.org/buy/2005-06518-016>
- Degenhart, L., Turra, S., & Tanirabiavatti, V. (2016). Mercado de trabalho na percepção dos acadêmicos concluintes do curso de ciências contábeis do estado de Santa Catarina. *ConTexto*, 16(32), 77-93. <http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/54331>
- Durso, S. O. (2015). *Características do processo de evasão dos estudantes de ciências contábeis de uma IES pública brasileira*. 198 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Departamento de Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Recuperado de: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A7HH26/1/disserta_o_final_cd.pdf
- Durso, S. O., Nascimento, E. M., Cunha, J. V. A. (2016). Fatores motivadores da realização de disciplinas em EAD: um estudo sob a ótica da teoria da autodeterminação. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 8(2), 83-116. Recuperado de <https://www.revistafuture.org/FSRJ/article/view/225/361>
- Durso, S. O., & Cunha, J. V. A. (2018). Determinant factors for undergraduate student's dropout in an accounting studies department of a Brazilian public university. *Educação em Revista*, 34(e186332), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698186332>
- Durso, S. O., Cunha, J. V. A., Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre alunos de ciências contábeis e ciências

- econômicas à luz da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), 243-258. <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201602080>
- Ebersöhn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': a honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874518>
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 568-594. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>
- Ebersöhn, L. (2017). A resilience, health and well-being lens for education and poverty. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n1a1392>
- Faria, A. C., Come, E. de, Poli, J., & E2, Y. X. (2008). O grau de satisfação dos alunos do curso de ciências contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 25(1), 25-36. <http://dx.doi.org/10.4025/enfoque.v25i1.3507>
- Ferreira, L. R. C., & Martino, M. M. F. (2012). Padrão de sono e sonolência do trabalhador estudante de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(5), 1178-1183. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000500020>
- Fontana, R. T., & Brigo, L. (2012). Estudar e trabalhar: percepções de técnicos de enfermagem sobre essa escolha. *Escola Anna Nery*, 16(1), 128-133. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452012000100017>
- Forbus, P., Newbold, J. J., & Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 109-125.
- Fundação Universitária para Vestibular - FUVEST. (2014). Questionário de avaliação socioeconômica dos candidatos inscritos pela carreira em que se inscreveu. Recuperado de: https://acervo.Fuvest.br/Fuvest/2014/FUVEST_2014_qase_umatr_car_Fuvest_2014.pdf
- Fundação Universitária para Vestibular - FUVEST. (2015). Questionário de avaliação socioeconômica dos candidatos inscritos pela carreira em que se inscreveu. Recuperado de: http://acervo.Fuvest.br/Fuvest/2015/FUVEST_2015_qase_umatr_car_Fuvest_2015.pdf
- Fundação Universitária para Vestibular - FUVEST. (2016). Questionário de avaliação socioeconômica dos candidatos inscritos pela carreira em que se inscreveu. Recuperado de: http://acervo.Fuvest.br/Fuvest/2016/FUVEST_2016_qase_umatr_car_Fuvest_2016.pdf
- Garcia, N. R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19(2), 277-286. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002003>
- Garcia, S. C. (2008). A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 31, 25-36. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7>

- Garcia, S. C., Brino, R. F. & Williams, L. C. A. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, (28), 23-50. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100003
- Garnezy, N. (1991a). Resilience in children's adaptation to negative life and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Garnezy, N. (1991b). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Gomes, W. B. (2007). Distinção entre procedimentos técnico e lógico na análise fenomenológica. *Gestalt*, 13(2), 228-240. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200007
- Graff, C. S., McCain, T. & Gomez-Vilchis, V. (2013). Latina resilience in higher education: contributing factors including seasonal farmworker experiences. *Journal of Hispanic Higher Education*, 12(4), 334-344. <https://doi.org/10.1177/1538192713494212>
- Grace, S., & Ajjawi, R. (2010). Phenomenological research. In J. Higgs, N. Cherry, R. Mackling, & R. Ajjawi (Eds.), *Researching practice: a discourse on qualitative methodologies* (Vol. 2, pp. 197-208). Australia: Sense Publisher.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-54. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: a social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: concepts, contexts and connections* (v.1, chap. 2, pp. 13-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_1
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279. <https://doi.org/10.1177/0539018402041002005>
- Hartley, M. T. (2010). Increasing resilience: strategies for reducing dropout rates for college students with psychiatric disabilities. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 13(4), 295-315. <https://doi.org/10.1080/15487768.2010.523372>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596-604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hartley, M. T. (2012). Assessing and promoting resilience: an additional tool to address the increasing number of college student with psychological problems. *Journal of College Counseling*, 15, 37-51. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00004.x>

- Hartley, M. T. (2013). Investigating the relationship of resilience to academic persistence in college students with mental health issues. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(4), p. 240-250. <https://doi.org/10.1177/0034355213480527>
- Haveroth, J., Ganz, A. C. S., Bilk, A., & Silva, M. Z. (2019). Relação entre locus de controle e resiliência de acordo com as características sociais dos estudantes de contabilidade. *REPeC*, 13(1), 110-131. <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v13i1.1845>
- Henry, C. S., Morris, A. S., & Harrist, A. W. (2015). Family resilience: moving into the third wave. *Family Relations*, 64, 22-43. <https://doi.org/10.1111/fare.12106>
- Herbert, H., & Manjula, M. (2017). Stress-coping and factors contributing to resilience in college students: an exploratory study from India. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 44(1), 26-34. <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:ijcp&volume=44&issue=1&article=005>
- Hodgson, G. M. (2016). The future of work in the twenty-first century. *Journal of Economic Issues*, 50(1), 197-215. <https://doi.org/10.1080/00213624.2016.1148469>
- Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. M. (2018). ...Not drowning, waving. Resilience and university: a student perspective. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1837-1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 339-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College student stressors: a review of the qualitative research. *Stress & Health*, 29(4), 275-285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Jaggars, S. S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: community college student voices. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.867697>
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' view. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Kaplan, D. S., Damphousse, K. R., & Kaplan, H. B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62(2), 105-123. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/20152404>
- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x>
- Kingston, E. (2008). Emotional competence and drop-out rates in higher education. *Education and Training*, 50(2), 128-139. <https://doi.org/10.1108/00400910810862119>
- Koeske, R. D., & Koeske, G. F. (1989). Working and non-working students: roles, support and well-being. *Journal of Social Work Education*, 25(3), 244-256. https://www.jstor.org/stable/23042598?seq=1#page_scan_tab_contents

- Kukihara, H., Yamawaki, N., Uchiyama, K., Arai, S., & Horikawa, E. (2014). Trauma, depression, and resilience of earthquake/tsunami/nuclear disaster survivors of Hirono, Fukushima, Japan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 68, 524-533.
<https://doi.org/10.1111/pcn.12159>
- Lagioia, U. C. T. L., Santiago, H. L. F., Gomes, R. B., & Ribeiro Filho, J. F. (2007). Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao curso de ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 4(8), 121-138.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/5055>
- Leal, E. A., Soares, M. A., & Souza, E. G. (2008). Perspectivas dos formandos do curso de ciências contábeis e as exigências do mercado de trabalho. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 5(10), 147-159.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2008v5n10p147>
- Lessard, A., Fortin, L., Butler-Kisber, L. & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Libório, R. M. C., Castro, B. M., Ferro, E. G., & Souza, M. T. S. (2015). Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(2), 185-198. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200002>
- Lourenço, A. V. M. (2014). *O fenômeno da evasão no ensino superior no curso de administração no estado do Rio de Janeiro nos anos de 2006 a 2012 – um estudo de caso UNIGRANRIO*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de:
<http://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/72>
- Lowe, J., & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), p. 6-22.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4224324/>
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). I'm coming back again! The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 547-567.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204%281%29%20-%2065-90.pdf>
- Martineau, S. (1999). *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”*. Tese de Doutorado, Departament of

- Educational Studies, The University of British Columbia, Vancouver, Canada. Recuperado de: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055549>
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56, 227-238. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in development systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychology*, 19(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: resilience in development*. New York: Guilford.
- Masten, A. S., Bet, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychology*, 53(2), 205-220. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S., & Monn, A. R. (2015). Child and family resilience: a call for integrated science, practice, and professional training. *Family Relations*, 64(1), 5-21. <https://doi.org/10.1111/fare.12103>
- McDonald, A. (2013). Family resilience an interview with Froma Walsh, MSW, PhD. *The Family Journal*, 21(2), 235-240. <https://doi.org/10.1177/1066480712465821>
- Mesquita, M. C. G. D. (2010). *O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação*. Tese de Doutorado, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, Goiás, Brasil. Recuperado de: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/677/1/MARIA%20CRISTINA%20DAS%20GRACAS%20DUTRA%20MESQUITA.pdf>
- Milne, T., Creedy, D. K., & West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, 36, 387-394. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.10.008>
- Ministério da Educação – MEC. (2019). *Microdados do censo da educação superior*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>
- Morales, E. E. (2008a). Academic resilience in retrospect: following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(3), 228-248. <https://doi.org/10.1177/1538192708317119>
- Morales, E. E. (2008b). Exceptional female students of color: academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33, p. 197-213. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9075-y>

- Moreira, D. P., & Furegato, A. R. F. (2013). Estresse e depressão entre alunos do último período de dois cursos de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(no. spe.), 155-162. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000700020>
- Mortier, P., Cuijpers, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Kessler, R. C., Nock, M. K., & Bruffaerts, R. (2017). The prevalence of suicidal thoughts and behaviours among college students: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 48(4), 554-565. <https://doi.org/10.1017/S0033291717002215>
- Moretti, F. A., & Hübner, M. M. C. (2017). O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 258-267. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/03.pdf>
- Mounsey, R., Vandehey, M., Diekhoff, G. (2013). Working and non-working university students: anxiety, depression, and grade point average. *College Student Journal*, 47(2), 379-389. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2013/00000047/00000002/art00014>
- Moyes, G. D., Shao, L. P., & Newsome, M. (2008). Comparative analysis of employee job satisfaction in the accounting profession. *Journal of Business & Economics Research*, 6(2), 65-82. <https://doi.org/10.19030/jber.v6i2.2392>
- Mullen, A. L., Goyette, K. A., Soares, J. A. (2014). Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education*, 76(2), 143-169. https://www.jstor.org/stable/3090274?seq=1#page_scan_tab_contents
- Oreopoulus, P., & Petronijevic, U. (2013). Making college worth it: a review of the returns to higher education. *The Future of Children*, 23(1), 41-65. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2013.0001>
- Ortega, J. (2014). Estrés y evaluación psicológica: un acercamiento teórico relacionado al concepto de resiliencia. *Anuario de Investigaciones*, 21(1), 297-302.
- Ortiz, E. A., Dehon, C. (2013). Roads to success in Belgian French community's higher education system: predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54(6), 693-723. DOI: 10.1007/s11162-013-9290-y
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50-64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>
- Panucci-Filho, L. P., Clemente, A., Souza A., Espejo, M. M. S. B. (2013). Dificuldades e perspectivas dos estudantes de ciências contábeis da Universidade Federal do Paraná segundo o perfil socioeducacional. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 7(1), 20-34. <https://doi.org/10.17524/repec.v7i1.241>
- Parkman, A. (2016). The impostor phenomenon in higher education: incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51-50. http://www.m.www.na-businesspress.com/JHETP/ParkmanA_Web16_1_.pdf

- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246. <https://doi.org/10.1002/jclp.10019>
- Peixoto, F., Wosnitza, M. Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, C. F. Mansfield (Eds.). *Resilience in education: concepts, contexts and connections* (v.1, chap. 5, pp. 73-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_1
- Peleias, I. R., Guimarães, E. R., Chan, B. L., & Carlotto, M. S. (2017). The Burnout syndrome in accountancy students from Private HEI: a research in the city of São Paulo. *REPeC*, 11(1), 31-52. <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v11i1.1468>
- Peleias, I. R., Nunes, C. A., & Carvalho, R. F. (2017). Fatores determinantes na escolha do curso de Ciências Contábeis por estudantes de instituições superior particulares na cidade de São Paulo. *Revista GUAL*, 10(3), 39-58. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p39>
- Peltzer, K., Siyan, Y., Pengpid, S. (2017). Suicidal behaviors and associated factors among university students in six countries in the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). *Asian Journal of Psychiatry*, 26, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.01.019>
- Pereira, E., Bernardo, M. P. S. L., D'Almeida, V., & Louzada, F. M. (2011). Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(5), 975-984. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000500015>
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>
- Pinto, F. R., Silva, J. S., Nogueira, T. V., & Ferreira, T. C. (2014). Resiliência em Discentes de Administração, por idade, religiosidade e gênero. *ReFAE*, 5(2), 141-162. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-9583/refae.v5n2p141-162>
- Pluut, H., Curşeu, P. L., & Ilies, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 262-268. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.018>
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>
- Ptzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over school year. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15-29. <https://doi.org/10.1177/0165025416642051>
- Queiroz, F. C. B. P., Queiroz, J. V., Vasconcelos, N. V. C., Furukava, M., Hékis, H. R., Pereira, F. A. B. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das instituições privadas de ensino superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: Avaliações e Políticas em Educação*, 21(79), 349-370. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000200009>

- Reis, S. M., Colbert, R. D. & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), p. 110-120.
<https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *Higher Education*, 56(6), 735-746.
https://www.jstor.org/stable/40269100?seq=1#page_scan_tab_contents
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107-117.
<https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Ross-Gordon, J. M. (2011). Research on adult learners: supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional. *Peer Review* 13(1) 26–29.
<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/research-adult-learners-supporting-needs-student-population-no>
- Rubin, M., & Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. *Studies in Higher Education*, 42(2), 315-330.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481>
- Saccol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, 2(2), 250-269.
<https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555/863>
- Sacker, A. & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: resources and assets in adolescence and return to educational after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36, p. 873-896. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.06.002>
- Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, 8(19), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>
- Sancovschi, M., Fernandes, L. J. D., & Santos, A. S. (2009). Custos pessoais do empenho imoderado de alunos de cursos de graduação em contabilidade nos estágios: a relação entre alunos, sobrecarga de trabalho, estresse no trabalho e aspectos significativos da vida acadêmica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 4(1), 142-157. <http://atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/ufrrj/article/view/475/464>
- Sanderson, B., & Brewer, M. (2017). What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of literature. *Nurse Education Today*, 58, 65-71.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.07.018>
- Santos, E. A., & Almeida, L. B. (2018). Seguir ou não carreira na área de contabilidade: um estudo sob o enfoque da teoria do comportamento planejado. *Revista Contabilidade & Finanças*, 29(76), 114-128. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201804890>
- Santos, M. M., Cardoso, H. F., & Santos, M. M. (2012). Avaliação dos estressores no trânsito: desenvolvimento da escala de estressores do trânsito (ESET). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 175-187.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100010

- Scherer, I. B., Schaefer, R. & Minello, I. F. (2015). Resilience in the face of business failure: a Brazilian study on entrepreneurial behavior. *Business and Management Review*, 4(7), p. 354-365.
- Schultz, T. (1988). Education investment and returns. In: H. Cheney & T. Srinivasam (Editors). *Handbook of development economics*. North-Holland, Amsterdam, chapter 13, pp. 543-630.
- Schwenk, T. L., Davis, L. Wimsatt, L. A. (2010). Depression, stigma, and suicidal ideation in medical students. *JAMA*, 304(11), 1181-1190. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.1300>
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology*, 24(2), 507-528. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000120>
- Silva, I. J. A., Miranda, G. J., Leal, E. A., Pereira, J. M. (2018). Estratégias das coordenações dos cursos de ciências contábeis para combater a evasão. *Revista Universo Contábil*, 14(2), 61-81. <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/6600/Silva%20-%20Miranda%20-%20Leal%20-%20Pereira>
- Silva, I. J. A., Nasu, V. H., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2020). Fatores determinantes da evasão nos cursos de ciências contábeis no Brasil. *Revista GUAL*, 13(1), 48-69. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p48>
- Silva, T. D., Pereira, J. M., Miranda, G. J. (2018). O estresse em graduandos de ciências contábeis e administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 11(2), 330-350. <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/411/pdf>
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Simons, J., Beaumont, K., & Holland, L. (2018). What factors promote student resilience on a level 1 distance learning module? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(1), 4-17. <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2017.1415140>
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71(2), 231-256. <http://dx.doi.org/10.1086/604249>
- Smith, D. W. (2006). Phenomenology. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00153>
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. London: SAGE.
- Smith, K. J., & Emerson, D. J. (2017). An analysis of the relation between resilience and reduced audit quality within the role stress paradigm. *Advances in Accounting*, 37, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adiac.2017.04.003>

- Smith, K. J., Emerson, D. J., Everly Jr., G. S. (2017). Stress arousal and burnout as mediators of role stress in public accounting, in K. E. Karim (ed.) *Advances in Accounting Behavioral Research*, 20, Emerald Publishing Limited, 79-116.
<https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/S1475-148820170000020004>
- Smith, K. J., Emerson, D. J., Haight, T. D., Mauldin, S., & Wood, B. G. (2019a). An examination of the psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale-10 (CD-RISC10) among accounting and business students. *Journal of Accounting Education*, 47, 48-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.01.002>
- Smith, K. J., Haight, T. D., Emerson, D. J., Mauldin, S., & Wood, B. G. (2019b). Resilience as a coping strategy for reducing departure intentions of accounting students. *Accounting Education*, 29(1), 77-108. <http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2019.1700140>
- Smith, S. S., Carter, J. S., Karczewski, S., Pivarunas, B., Suffoletto, S., & Munin, A. (2015). Mediating effects of stress, weight-related issues, and depression on suicidality in college students. *Journal of American College Health*, 63(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2014.960420>
- Souza, C. S., & Rodrigues-Miranda, F. P. (2015). Envelhecimento e educação para resiliência do idoso. *Educação & Realidade*, 40(1), 33-51. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645562>
- Souza, D. P. O., Areco, K. N., & Silveira Filho, D. X. (2005). Álcool e alcoolismo entre adolescentes da rede estadual de ensino de Cuiabá, Mato Grosso. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 585-592. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000400011>
- Souza, D. P. O., & Silveira Filho, D. X. (2007). Uso recente de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes adolescentes trabalhadores e não trabalhadores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 10(2), 276-287. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2007000200015>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Sparrenberger, F., Santos, I., Lima, R. C. (2003). Epidemiologia do *distress* psicológico: estudo transversal de base populacional. *Revista de Saúde Pública*, 37(4), 434-439.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102003000400007>
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G. & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: a difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, 25(4), 943-953.
<https://doi.org/10.1177/0956797613518349>.
- Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, T. (2012). A cultural mismatch: independent cultural norms produce greater increase in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1389-1393. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.008>
- Tate, K. A., Fouad, N. A., Marks, L. R., Young G., Guzman, E., & Williams, E. G. (2015). Underrepresented first-generation, low-income college students' pursuit of a graduate

- educations: investigating the influence of self-efficacy, coping efficacy, and family influences. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 427-441. <https://doi.org/10.1177/1069072714547498>
- Tempski, P., Santos, I. S., Mayer, F. B., Enns, S. C., Perotta, B., Paro, H. B. M. S., et al. (2015). Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and Quality of Life. *Plos One*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: resilient black South African student's experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297-306. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.10.003>
- Terribili Filho, A. (2004). Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. *Educação*, 29(1), 21-36. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3868>
- Thomas, L. J., & Revell, S. H. (2016). Resilience in nursing students: an integrative review. *Nurse Education Today*, 36, 457-462. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.10.016>
- Thornton, B., Collins, M., & Daugherty, R. (2006). A study of American Indian high school students. *Journal of American Indian Education*, 45(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/1066568930260109>
- Thornton, B., & Sanchez, J. E. (2010). Promoting resiliency among native American students to prevent dropouts. *Education*, 131(2), 455-464. Retrieved from www.projectinnovation.com/education.html
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 1. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Ungar, Michael. (2004). A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children. *Youth Society*, 35(3), 341-365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Vargas, H. M., Paula, M. F. C. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação (Campinas)*, 18(2), 459-485. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>
- Vasconcellos, E. G. (2017). Stress, coping, burnout, resiliência: troncos de uma mesma raiz. In: Silva Junior, N., & Zangari, W. (Org.). *A psicologia social e a questão do hífen*. 1ed. São Paulo: Blüncher. <http://dx.doi.org/10.5151/9788580392357-20>
- Vergara, S. C. (2008). *Métodos de pesquisa em administração*. 3ed. São Paulo: Atlas.
- Volkwein, J. F., & Lorang, W. G. (1996). Characteristics of extenders: full-time students who take light credit loads and graduate in more than four years. *Research in Higher Education*, 37(1), 43-68. <https://doi.org/10.1007/BF01680041>

- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). Can students within higher education learn to be resilient and, educationally speaking, does it matter? *Educational studies*, 32(3), p. 251-264. <https://doi.org/10.1080/03055690600631184>
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95(3), p. 167-178. <https://doi.org/10.1080/00220670209596587>
- Weatherby-Fell, N., Duchesne, S. & Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *The Australian Educational Researcher*, 46, 621-637. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00340-4>
- Wilding, C., & Whiteford, G. (2005). Phenomenological research: an exploration of conceptual, theoretical, and practical issues. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25(3), 98-104. <https://doi.org/10.1177/153944920502500303>
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Wosnitza, M., Delzepich, R., Schwarze, J., O'Donnell, M., Faust, V., Camilleri, V. (2018). Enhancing teacher resilience: from self-reflection to professional development. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, C. F. Mansfield (Eds.). *Resilience in education: concepts, contexts and connections* (v.1, chap. 16, pp. 275-289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_1
- Wright, M. O'D., Masten, A. S., Narayan, A. J. (2013). Resilience process in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Revista Psicologia em Estudo*, 8(spe), 75-84. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>
- Yunes, M. A. M., Szymanski, H. (2001). *Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas*. In: Tavares, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 2ed. São Paulo: Cortez.
- Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Albuquerque, B. M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300012>
- Zhang, X., Wang, H., Xia, Y., Liu, X., Jung, E. (2012). Stress, coping and suicide ideation in Chinese college students. *Journal of Adolescence*, 35(3), 683-690. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.003>
- Zarifa, D., Kim, J., Seward, B., Walters, D. (2018). What's taking you so long? Examining the effects of social class on completing a bachelor's degree in four years. *Sociology of Education*, 91(4), 290-322. <https://doi.org/10.1177/0038040718802258>

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá! Tudo bem com você? O meu nome é Samuel Durso e sou doutorando do Departamento de Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (USP). Estou desenvolvendo minha tese sobre a resiliência dos discentes de ciências contábeis. Gostaria muito de poder contar com a sua ajuda, respondendo este questionário. Ressalto que meu projeto de tese foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP. Você tem o direito de não participar do estudo ou, ainda, de desistir de sua participação a qualquer momento. Essa pesquisa também não impacta, em nenhum aspecto, a sua situação na graduação de ciências contábeis. Caso possa colaborar com a pesquisa, destaco que as informações fornecidas nesse questionário serão analisadas de forma agregada e, portanto, você terá garantido tanto o sigilo quanto o anonimato no estudo. Caso tenha qualquer dúvida sobre o projeto ou queira solicitar os resultados agregados do estudo, basta entrar em contato comigo! Meu e-mail é “sodurso@gmail.com” e meu telefone/WhatsApp (11) 94991-1313.

Por favor, atribua uma pontuação de 0 a 10 para as sentenças abaixo, de acordo com a frequência em que os eventos reportados se mostraram presentes durante a sua graduação em ciências contábeis. Uma nota 10 significa que o evento ocorreu frequentemente e uma nota 0 significa que o evento não ocorreu:

Sentença	Pontuação
1) Eu tive dificuldade para acompanhar as disciplinas por causa da minha rotina fora do ambiente acadêmico	
2) Eu tive dificuldade para me identificar com os professores que ministraram disciplinas durante o curso	
3) Eu tive dificuldade para conciliar minha vida pessoal com a vida acadêmica	
4) Eu tive dificuldade para me adaptar ao ambiente acadêmico	

5) Eu tive que lidar com problemas pessoais importantes (ex.: financeiros, de saúde e familiares) durante o curso	
6) Eu tive dificuldade para me integrar com os demais alunos do curso	
7) Eu tive dificuldade para acompanhar o curso em função do deslocamento diário até a universidade	

Agora, por gentileza, solicito que você atribua uma pontuação de 0 a 10 para as sentenças abaixo de acordo com a sua percepção sobre o curso de ciências contábeis, em que 10 significa que você concorda totalmente com o que está descrito e 0 que você discorda totalmente:

Sentença	Pontuação
1) Eu sinto que fiz a escolha correta ao cursar ciências contábeis	
2) Eu estou seguro em relação ao conhecimento que adquiri ao longo do curso para atuar na área contábil	
3) Eu acredito que o diploma em ciências contábeis me ajudará a alcançar meus objetivos no futuro	
4) Eu tenho planos para me desenvolver na carreira contábil	
5) Com o meu diploma de ciências contábeis, poderei ocupar boas posições no mercado se eu quiser	
6) Eu acredito que o meu esforço ao longo da graduação em ciências contábeis será recompensado	
7) Eu penso que a profissão contábil é importante para a sociedade	

As próximas perguntas são importantes para as análises que serão realizadas na pesquisa. Por favor, responda a todas e, caso você se sinta desconfortável com alguma delas, chame o pesquisador ou, em última instância, deixe-a em branco e pule para a próxima questão:

1) Qual a sua idade?

_____anos.

2) Com qual gênero você se identifica?

_____Masculino _____Feminino _____Outro

3) Qual o seu estado civil?

_____Solteiro _____Casado _____União Estável _____Divorciado _____Viúvo

4) Qual a sua cor/raça?

_____Preta _____Parda _____Amarela _____Branca _____Indígena

5) Você possui filhos?

_____Não _____Sim, apenas 1 _____Sim, apenas 2 _____Sim, mais de 2

6) Com exceção dos filhos, você possui algum dependente (ex.: cônjuge, mãe, avós, etc.)?

_____Não _____Sim

7) Qual o maior nível educacional alcançado pelo seu pai?

_____Nenhum nível educacional completo
_____Ensino fundamental completo
_____Ensino médio completo
_____Ensino superior completo
_____Pós-graduação completa
_____Não sei/Não declarar

8) Qual o maior nível educacional alcançado pela sua mãe?

_____Nenhum nível educacional completo
_____Ensino fundamental completo
_____Ensino médio completo
_____Ensino superior completo
_____Pós-graduação completa
_____Não sei/Não declarar

9) Ciências Contábeis é a sua primeira graduação?

- ☐ Não, iniciei outra graduação, mas não terminei
☐ Não, já sou formado em outro curso
☐ Sim, não sou formado e não iniciei outra graduação antes de Ciências Contábeis

10) Qual ano e semestre você iniciou o seu curso? (ex.: 2015/1 ou 2015/2)

_____/____

11) Em qual período você iniciou o curso de Ciências Contábeis?

☐ Matutino ☐ Noturno

12) Ciências Contábeis foi a sua primeira opção no processo seletivo (FUVEST ou outro)?

- ☐ Sim, foi a primeira
☐ Não, foi a segunda
☐ Não, foi a terceira
☐ Não, foi a quarta

13) Você trabalhava antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis?

☐ Não ☐ Sim

14) Quantos semestres do curso de Ciências Contábeis você trabalhou/estagiou e estudou conjuntamente até o momento?

- ☐ Nenhum semestre
☐ Apenas um semestre
☐ Dois semestres
☐ Três semestres
☐ Quatro semestres
☐ Mais de quatro semestres

15) Você está trabalhando/estagiando atualmente?

☐ Não ☐ Sim

16) Você planeja finalizar o curso de Ciências Contábeis no segundo semestre de 2018?

- ☐ Sim
☐ Não, pretendo terminar a graduação em 2019/1
☐ Não, pretendo terminar a graduação após 2019/1

17) Você tem interesse de participar da segunda etapa desta pesquisa que consiste em uma breve entrevista?

_____ Não

____ Sim (e-mail ou telefone para contato: _____/Nome: _____)

Tem alguma informação adicional que você gostaria de passar para o pesquisador?

[illegible]

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PRIMEIRO MACROCONTEXTO:

Por favor, “me conte” sobre a sua vida antes de começar o curso de contabilidade. Eu estou particularmente interessado em suas experiências acadêmicas e eventos da vida que são relevantes para entender você hoje.

Tópicos para o pesquisador seguir:

- ✓ Onde você nasceu?
- ✓ Como é a sua relação com seus pais? Eles sempre encorajaram você a estudar? Você tem irmãos?
- ✓ Como e onde foi o seu ensino fundamental? E o ensino médio?
- ✓ Qual/Quais foi/foram a/as situação/situações mais difícil/difíceis que você teve que enfrentar durante a infância (até os 12)? E adolescência (até os 18)?
- ✓ Como era a sua vida antes de iniciar o curso de contabilidade?

Suporte teórico: a primeira parte da entrevista objetiva começar uma relação entre o pesquisador e o entrevistado. Além disso, ela trará informações sobre o background do estudante, dados que serão importantes para entender as particularidades no contexto da educação superior.

SEGUNDO MACROCONTEXTO:

Por favor, “me conte” agora como e por que você decidiu pelo curso de contabilidade. Estou interessado em todos os aspectos da sua vida que influenciaram na sua decisão! Se possível, tente lembrar o momento exato em que essa decisão se concretizou na sua vida.

Tópicos para o pesquisador:

- ✓ Contabilidade é a sua primeira graduação?
- ✓ Você começou, mas não terminou algum curso antes de Ciências Contábeis?
- ✓ Contabilidade foi a sua primeira opção no vestibular da FUVEST?
- ✓ Quais eram as suas motivações antes de começar o curso?
- ✓ Você trabalhava antes de começar a graduação? Se sim, “me conte” sobre a sua experiência profissional antes de iniciar o curso de contabilidade.
- ✓ O que você esperava da USP antes de iniciar o curso?

Suporte teórico: esse macrocontexto objetiva coletar informações sobre as razões que levaram o estudante a optar pelo curso de contabilidade. As informações coletadas nessa etapa trarão para a pesquisa possíveis questões vocacionais e profissionais que estão relacionadas com a realização do curso.

TERCEIRO MACROCONTEXTO:

OBS: Antes de iniciar o novo tópico da pesquisa aplicar a primeira estratégia de coleção adicional de informações.

Por favor, marque com um X no gráfico a sua posição, considerando todo o stress e adversidade que você passou durante o curso de Contabilidade e a sua satisfação e comprometimento com a profissão contábil hoje:

Agora nós vamos focar no período pós-início do curso de Contabilidade. Eu estou particularmente interessado nos desafios que você precisou enfrentar do início do curso até hoje! Se possível, tente lembrar exemplos para ilustrar esses desafios.

Tópicos para o pesquisador:

- ✓ Durante o curso, você pensou em desistir da graduação em Contabilidade na USP?
- ✓ As suas expectativas sobre a instituição foram satisfeitas?
- ✓ “Me conte” sobre a sua relação com os demais estudantes. Você se sentiu parte de um grupo durante a graduação? Você teve algum problema com outros alunos? Se sim, consegue se lembrar?

- ✓ “Me conte” sobre a sua relação com o corpo docente do curso. Você se identificava com eles? Como eram as técnicas de ensino-aprendizagem, satisfatórias? Você teve algum problema com algum professor durante a graduação?
- ✓ Você trabalhou durante a graduação? Se sim, quantos semestres você estudou e trabalhou ao mesmo tempo? O trabalho era CLT ou estágio? Era na área contábil ou em área completamente diferente? Como foi a experiência de trabalhar e estudar conjuntamente? Você sentiu alguma dificuldade? Se sim, poderia me dar exemplo das dificuldades? Você precisou alterar alguma coisa na sua rotina ou vida pessoal em função dessa condição (estudar e trabalhar ao mesmo tempo)? Se fosse possível para você realizar todo o curso sem trabalhar, você teria feito isso? Por quê? Se você não trabalhou durante o curso, foi uma decisão sua? Como você se sente em relação a isso?
- ✓ Como você se sente sobre o conhecimento que você adquiriu durante o curso? Você se sente confiante para trabalhar como contador?

OBS: Antes de terminar esse tópico, peça para o entrevistado organizar, em ordem de prioridade, os recursos que o ajudaram a lidar com as dificuldades enfrentadas ao longo da graduação. Dê opções ao entrevistado, mas o deixe livre para completar com outras possibilidades. Após essa tarefa, peça por exemplos de situações onde ele identifica que o recurso foi importante.

RECURSOS			IMPORTANTE
Suporte de Amigos	Suporte da Família	Professores	NÃO IMPORTANTE
Religião	Facilidade de Transporte	Motivação em Aprender Contabilidade	
Organização Pessoal	Atividade Física	Pensamento Positivo	
Suporte do Trabalho	Tempo de Descanso	Flexibilidade da Faculdade e/ou Professores	
Suporte do Governo	Relações Amorosas	Autocontrole	
Suporte da Faculdade	Facilidade para Aprender	Adaptabilidade	
Pensamento de Longo Prazo	Oportunidade de Trabalho	Cartões em Branco	
Atividades Extra Classe	Suporte Financeiro		

Suporte teórico: essa parte da entrevista objetiva capturar todas as dificuldades (*stress*/adversidades) pelas quais os entrevistados passaram durante o curso de ciências contábeis assim como os recursos utilizados para enfrentá-las.

QUARTO MACROCONTEXTO:

Antes de terminar a entrevista, gostaria de saber quais são os seus planos para o futuro? Eu estou particularmente interessado em seus projetos profissionais. Você poderia, por gentileza, falar um pouco sobre eles?

Tópicos para o pesquisador:

- ✓ Você planeja terminar o curso esse ano?
- ✓ Como você se vê daqui a 5 anos? E daqui a 10 anos?
- ✓ Você acha que a profissão contábil irá ajudá-lo a alcançar os seus objetivos?
- ✓ O que você espera da profissão contábil?
- ✓ Você já percebe algum benefício por ter cursado Contabilidade?

Suporte teórico: esse último macrocontexto objetiva entender qual a satisfação e o comprometimento atual do entrevistado para com a profissão contábil, o que é fundamental para o entendimento da resiliência nessa pesquisa.

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Entrevista

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “A resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis como um mecanismo de prevenção da evasão” que tem como pesquisador/a responsável SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO, aluno do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, orientado pelo professor Dr. LUÍS EDUARDO AFONSO, os quais podem ser contatados pelo e-mail sodurso@usp.br/sodurso@gmail.com ou telefone (11) 94991-1313. O presente trabalho tem por objetivo: analisar o efeito da resiliência na permanência dos estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis. Minha participação se dará por meio de entrevista. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

ANEXO A**APROVAÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO** **COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA****FEUSP 091/2017**

Projeto: "A Resiliência Dos Estudantes-Trabalhadores E Trabalhadores-Estudantes De Ciências Contábeis Como Um Mecanismos De Prevenção Da Evasão."

Interessados: Samuel de Oliveira Durso e o Dr. Luís Eduardo Afonso

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "A Resiliência Dos Estudantes-Trabalhadores E Trabalhadores-Estudantes De Ciências Contábeis Como Um Mecanismos De Prevenção Da Evasão", de autoria do pesquisador de doutorado: Samuel de Oliveira Durso, orientando do Prof. Dr. Luís Eduardo Afonso. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 06 de novembro de 2017

Profª. Dra. **Flávia I. Schilling**

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Sou um economista, formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que iniciou a carreira profissional na PricewaterhouseCoopers (PwC) como *trainee* de auditoria externa. Lembro claramente de falar para o sócio da empresa no processo seletivo que “não tinha a menor ideia do que auditoria externa era, mas que queria muito aprender”. Não sei se foi a sinceridade que me deu a vaga na empresa, mas uma coisa se mostrou correta, eu realmente estava motivado a

aprender. Posso dizer que foi lá na PwC que conheci e me apaixonei pela Contabilidade. Tanto foi que, quase dois anos após ingressar na empresa, pedi demissão para realizar um mestrado acadêmico, em Ciências Contábeis, também na UFMG.

Iniciei o mestrado com vontade de pesquisar na área de Contabilidade Societária, mas já no primeiro semestre conheci as pesquisas em Educação Contábil realizadas pela professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e me apaixonei pelo tema. Talvez porque, ao estudar temas relacionados com a Educação Contábil, eu consigo aproximar um pouco mais as minhas paixões da Economia ao mundo da Contabilidade. Acabei realizando minha dissertação sobre a evasão no curso de Ciências Contábeis da UFMG, realizando a abordagem de *mixed-methods*, sob orientação da professora Jacqueline, minha eterna madrinha acadêmica. A pesquisa contou com um modelo de previsão da evasão dos discentes de Contabilidade e, ainda, com entrevistas com estudantes que evadiram do curso. Recebi o prêmio de melhor dissertação defendida no Departamento de Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia da UFMG em 2015.

Quando estive no segundo semestre do mestrado, fui aprovado em primeiro lugar no concurso público para analista de auditoria interna na Companhia de Desenvolvimento Econômica de Minas Gerais (CODEMIG). Após um ano trabalhando na entidade, assumi o cargo de auditor chefe, passando a ser o responsável pelos trabalhos de auditoria interna da empresa. Porém, a essa altura eu já estava apaixonado pela vida acadêmica e decidido a realizar o doutorado após a finalização do mestrado. Como ainda não existia o doutorado em Contabilidade na UFMG, decidi largar o emprego público em Minas Gerais e tentar o doutorado em Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo (USP), o programa de pós-graduação da área contábil mais credenciado pela CAPES no Brasil (até o presente momento). Mesmo sendo apaixonado pela UFMG, ter contato com a USP me abriu portas que, certamente, não estariam disponíveis em Belo Horizonte.

No projeto que desenvolvi para participar do processo seletivo do doutorado na USP já pretendia estudar a resiliência dos estudantes de Ciências Contábeis. A ideia de pesquisa veio, em partes, da etapa qualitativa realizada em minha dissertação e, em partes, pela sugestão da professora Jacqueline. As entrevistas realizadas com os evadidos mostraram que as justificativas dadas pelos indivíduos para a evasão, em certa medida, representavam fenômenos que também eram comuns aos concluintes. Por alguma razão, os fatores que concorriam com a graduação em Ciências Contábeis – em termos de horas e energias a serem direcionadas – tiveram mais importância para aqueles que evadiram do curso (principalmente as questões pertinentes ao papel duplo de estudar e trabalhar ao mesmo tempo). Em conversas com a professora Jacqueline sobre qual projeto desenvolver para o processo seletivo do doutorado na USP, a teoria da resiliência surgiu como uma possível resposta ao fenômeno que eu estava visualizando ao final do meu mestrado.

Sou um eterno apaixonado pela educação. Encerro esta pós-graduação na FEA/USP já aprovado em segundo doutorado, dessa vez na Faculdade de Educação da UFMG. Venho de uma família que

não teve a oportunidade de realizar uma graduação e sou o primeiro do meu núcleo familiar a ingressar em uma universidade pública. Talvez por isso a minha preocupação em entender como tornar o ensino superior, principalmente o gratuito, mais acolhedor seja o motor de tamanha motivação. Espero que os resultados dessa pesquisa possam ajudar a Educação Contábil e, de uma forma mais ambiciosa, o ensino superior brasileiro. Em um momento político como o atual, de desvalorização do ensino de qualidade e do pensamento crítico, estudar mecanismos de melhoria da educação superior, principalmente no âmbito público, torna-se fundamental.