



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (FACE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)

Emília de Oliveira Faria

**Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores
em Administração do Distrito Federal**

Brasília/DF
Fevereiro de 2017

Emília de Oliveira Faria

Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Administração da Universidade de Brasília (PPGA/UnB) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Administração Pública e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Correa Gomes

BRASÍLIA/DF

2017

Emília de Oliveira Faria

Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, analisada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

Dr. Ricardo Corrêa Gomes
Professor-Orientador

Dra. Patrícia Guarnieri dos Santos
Membro Interno

Dr. Roberto de Góes Ellery Junior
Membro Externo

Brasília, 24 de fevereiro de 2017.

Agradecimentos

“Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de alguém sem nenhuma razão.”

(Chico Xavier)

Essa frase resume o sentimento que transborda em mim nesse momento.

Muitas foram as pessoas que cruzaram essa minha trajetória e a mim, só resta ser muito grata.

Agradeço inicialmente a Deus por seus desígnios em minha vida.

Aos meus pais por serem o alicerce moral que rege o meu caminho.

Ao Alisson por trazer a alegria de volta aos meus dias, por ser meu companheiro de vida e parceiro em todos os momentos.

Agradeço ao professor Ricardo por ter acreditado em mim desde o primeiro momento.

Agradeço a UnB e ao ADM, pelas oportunidades e pelos desafios que fizeram de mim uma profissional melhor.

Agradeço ao prof. Edgar pelas conversas sempre produtivas.

Agradeço ao prof. Carlos Denner pelos ensinamentos e pelo estímulo a aprendizagem.

Agradeço ao prof. Calmon por me fazer acreditar que é possível reunir competência e generosidade na academia.

Agradeço a profa. Elaine Neiva pelas aulas proveitosas que me fizeram crer que a estatística não é impossível.

Agradeço fortemente ao prof. Maduro e ao prof. Antonio Jr pelo apoio, confiança e amizade.

Agradeço aos colegas do PPGA por compartilhar das experiências, dos apuros e das vitórias e um agradecimento todo especial à Lady por sua amizade verdadeira.

Por fim, agradeço a Deus por todas as dificuldades que enfrentei, não fosse por elas, eu não teria saído do lugar.

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

Resumo

Diante de um cenário de implementação de processos avaliativos no Ensino Superior desde a década de 90, a análise deste estudo baseou-se na possibilidade de utilização dos dados extraídos do Questionário Socioeconômico do ENADE, exame nacional de desempenho estudantil, que avalia o rendimento dos alunos da educação superior. A pesquisa teve por objetivo principal a identificação dos fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de Administração a fim de que esses apontamentos pudessem servir de subsídio para o direcionamento das políticas públicas de Educação. Para tanto, fez-se o uso dos microdados do ENADE 2012 dos cursos de Administração do Distrito Federal disponibilizados em sítio eletrônico do INEP. A pesquisa tem características de análise predominantemente quantitativa, baseada em uso de técnica estatística descritiva e multivariada. De início foi realizada a análise descritiva e exploratória de dados para cada uma das variáveis do estudo a fim de identificar o perfil dos alunos dos cursos de Administração do DF. Em seguida, procedeu-se a análise fatorial exploratória do instrumento de pesquisa com o objetivo de definir a estrutura subjacente à matriz de dados. Na sequência, a técnica multivariada de regressão múltipla foi utilizada para verificar se as características próprias do estudante, como aspectos pessoais e socioeconômicos, as características da instituição, a organização didático-pedagógico seriam variáveis significativas na explicação do resultado do ENADE 2012. Os resultados da regressão confirmaram as seguintes hipóteses: (H1) a renda familiar tem influência positiva no desempenho do aluno; (H2) a variável escolaridade dos pais está positivamente relacionada ao desempenho dos alunos; (H4) a qualificação do corpo docente está positivamente relacionada ao desempenho do aluno e (H5) a infraestrutura da instituição está positivamente relacionada ao desempenho do aluno. Os resultados da regressão apontaram que os fatores relacionados ao aluno que apresentaram significância na predição da variabilidade da variável dependente (desempenho) foram: renda familiar, sexo masculino, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, Ensino Médio cursado maior parte em escola privada, Ensino Médio metade cursado em escola pública metade em escola privada, Ensino Médio cursado maior parte em escola pública, estado civil casado e quantidade de livros lidos. Adicionalmente, os fatores relacionados à Instituição foram: tipo de organização acadêmica - Universidade, horas de estudos por semana, plano de ensino apresentado pelo docente, a utilização de manuais ou materiais elaborados pelos docentes, contribuição do curso para a formação teórica, exigência de língua estrangeira, atendimento docente extraclasse e utilização de artigo e periódicos. Diante dos resultados obtidos no estudo, foi possível constatar que a relação entre os resultados do ENADE e as respostas do questionário socioeconômico mostra claramente o peso do capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes na aprendizagem e na sua trajetória acadêmica. Ao se considerar as condições das IES foi possível observar também que as unidades que possuem melhor infraestrutura e corpo docente mais qualificado tendem a proporcionar aos seus alunos melhores condições, conseqüentemente, melhor desempenho. As contribuições do estudo estão relacionadas a sistematização da literatura nacional e internacional recente a respeito dos fatores relacionados ao desempenho acadêmico, especificamente na educação superior; no que diz respeito à parte metodológica, o estudo contribuiu ao fazer uso científico de uma ampla base de dados produzida periodicamente pelo INEP e MEC acerca dos cursos da educação superior. Quanto às implicações práticas da pesquisa, entende-se como principal contribuição o fornecimento de subsídios para a formulação de políticas públicas e privadas relacionadas à oferta desse nível de educação, ou seja, conhecer o que influencia o desempenho acadêmico pode auxiliar na elaboração de políticas públicas coerentes, dando subsídios para que o SINAES reestruture o sistema de avaliação, inserindo variáveis apontadas pela literatura e estudos empíricos como determinantes do desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Educação superior. Políticas Públicas. Avaliação de Desempenho. ENADE.

Abstract

Facing the scenario of evaluative processes implementation in Higher Education since the 90's, the analysis of this study was based on the possibility of using the data extracted from the Socio-Economic Questionnaire of ENADE, a national student performance exam, which evaluates the students income in Higher Education. The research main objective was to identify the determinants of Management students performance in such a way it could be used as a subsidy to guide the directions of educational policies. For this purpose, it was used the ENADE 2012's micro data related to Management students of Distrito Federal, available at INEP's website. The research characteristic was predominantly quantitative, based on the use of descriptive and multivariate statistical techniques. Inicially, it was made a descriptive and exploratory analysis for each variables of the study in order to identify the Management Students profile. Then, the exploratory factor analysis of the research instrument was carried out in order to define the underlying structure of the data matrix. The multivariate multiple regression technique was used to verify the extent to which student's own characteristics, such as personal and socioeconomic aspects, as well as, institutions characteristics and the learning strategies could be significant variables in predicting the ENADE 2012 results. The regression results confirmed the following hypotheses: (H1) family income has a positive influence on student performance; (H2) the variable parents 'schooling is positively related to the students' performance; (H4) faculty qualification is positively related to student performance (H5) the institution's infrastructure is positively related to student performance. The factors related to students with significance power in predicting the variability of the dependent variable (performance) were: family income, male sex, mother's schooling, father's schooling, half enrolled in public school half in private school, high school attended mostly in public school, married civil status and quantity of books read. Additionally, the factors related to institution were: type of academic organization - University, hours of study per week, teaching plan presented by the teacher, use of manuals or materials prepared by teachers, contribution of the course to theoretical training, foreign language requirement, teaching extraclass and use of articles and journals. Based on the research results, it can be concluded that the associations between the ENADE results and the responses of the socioeconomic questionnaire clearly shows the impact of economic, social and cultural capital of families and students in learning process and in their academic trajectory. Besides, when considering the institutions conditions, it was showed that colleges which have the best infrastructure and the most qualified teaching staff tend to provide better conditions to their students, consequently, they would performance better. The study contributions are related to the systematization of recent national and international literature regarding factors related to academic performance, specifically in higher education; With regard to the methodological part, the study contributed to make scientific use of a broad database periodically produced by INEP and MEC on higher education courses. Regarding the practical implications of the research, it is understood as the main contribution the provision of subsidies for the formulation of public and private policies related to the offer of this level of education, that is, knowing what influences academic performance can help in the elaboration of coherent public policies, giving subsidies for the SINAES to restructure the evaluation system, inserting variables pointed out in the literature and empirical studies as determinants of academic performance.

Keywords: Higher Education. Public Policy. Performance Evaluation. ENADE.

Lista de Figuras

Figura 1. Evolução do número de artigos publicados de 2005 a 2016.....	22
Figura 2. Relação da quantidade de artigos produzidos por país no período de 2005 a 2015.....	22
Figura 3. Frequência de uso das abordagens: quantitativa, qualitativa e quali/quantitativa.	23
Figura 4. Frequência das abordagens teóricas identificadas nos artigos	24
Figura 5. Modelo conceitual dos fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos.....	32
Figura 6. Itens excluídos por perguntas ou respostas múltiplas	72
Figura 7. Itens excluídos respostas ambíguas	72
Figura 8. Itens selecionadas para a AFE	76
Figura 9. Perfil da amostra quanto ao gênero (N = 4121) e faixa etária (N = 4121).....	78
Figura 10. Perfil da amostra quanto à cor declarada e estado civil (N = 4121).	79
Figura 11. Perfil da amostra quanto à categoria administrativa (N = 4121) e organização acadêmica (N = 4121).....	81
Figura 12. Perfil da amostra quanto ao tipo de escola frequentada no Ensino Médio (N = 4121).....	81
Figura 13. Perfil da amostra quanto ao turno de concentração das disciplinas e sobre a situação de trabalho (N = 4121).....	81
Figura 14. Teste de Homocedasticidade	101
Figura 15. Teste de Normalidade	102

Lista de Tabelas

Tabela 1: Periódicos por area de estudo.....	21
Tabela 2: Síntese dos artigos encontrados na literatura internacional.....	28
Tabela 3: Síntese dos principais estudos encontrados na literatura nacional	50
Tabela 4: Perfil da amostra quanto ao gênero, idade e cor.....	78
Tabela 5: Variância total explicada.....	84
Tabela 6: Matriz Fatorial.....	85
Tabela 7: Fator 1 - Percepção sobre a Infraestrutura.....	86
Tabela 8: Fator 2 - Percepção sobre o curso	87
Tabela 9: Fator 3 – Percepção sobre os docentes.....	88
Tabela 10: Fator 4 – Indicadores Familiares	89
Tabela 11: Fator 5 – Dedicção Própria.....	90
Tabela 12: Validade do Instrumento	90
Tabela 13: Sumário do Modelo.....	94
Tabela 14: Teste de ajuste do modelo	95
Tabela 15: Contribuição de cada variável independente (X) na predição dos escores da VD (Y).....	95
Tabela 16: Teste de autocorrelação.....	100
Tabela 17. Teste de Multicolinearidade	102

Lista de Abreviaturas e Siglas

AFE – Análise Fatorial Exploratória

ANOVA – Análise de Variância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFA – Conselho Federal de Administração

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DF – Distrito Federal

ENADE – O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UCT – *Human Capital Theory*

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

VD – Variável Dependente

VI – Variável Independente

Sumário

1. Introdução.....	12
1.1 Contextualização.....	12
1.2 Formulação do problema e relevância do tema.....	15
1.3 Objetivos.....	16
2. Referencial Teórico.....	17
2.1 Revisão da literatura internacional	18
2.2 Revisão da literatura nacional.....	31
2.3 Teorias de Base	52
<i>2.3.1 Fatores determinantes do desempenho</i>	<i>52</i>
<i>2.3.2 Fatores relacionados ao aluno</i>	<i>55</i>
<i>2.3.3 Fatores relacionados à Instituição</i>	<i>60</i>
3. Material e Métodos	67
3.1 Descrição geral da pesquisa	67
3.2 A Origem e a Estrutura dos Dados	68
3.3 População e amostra.....	70
3.4 O Instrumento de Pesquisa.....	70
4. Análise dos Resultados.....	76
4.1 Tratamento dos dados.....	76
4.2 Perfil do discente do curso de Administração do DF	77
4.3 Análise Fatorial Exploratória.....	82
4.4 Regressão Linear Múltipla	92
<i>4.4.1 Fatores relacionados ao aluno</i>	<i>96</i>
<i>4.4.2 Fatores relacionados à Instituição</i>	<i>99</i>
<i>4.4.3 Análise dos Resíduos</i>	<i>100</i>

5. Conclusões e Recomendações	103
5.1 Considerações finais	103
5.2 Limitações da Pesquisa	110
5.3 Sugestões de estudos futuros.....	111
5.4 Contribuições do estudo.....	112
6. Referências.....	113
Anexo A – Questionário Socioeconômico ENADE 2012	134

1. Introdução

1.1 Contextualização

Ao longo dos últimos anos é possível observar mudanças significativas nas democracias em todo o mundo. A participação mais ativa de grupos de pressão e membros da sociedade engajados com a vida política traz à tona um movimento de coparticipação social na gestão e avaliação das ações do governo, sobretudo as que se referem à eficiência de políticas públicas de grande impacto social, tais como saúde e educação. Nesse sentido essas políticas são constantemente avaliadas tanto por membros da sociedade, quanto órgãos de controle. Esse direcionamento está relacionado não somente ao processo democrático, mas também à eficiência e eficácia dessas políticas no combate à pobreza e à desigualdade social.

Especificamente sobre as políticas de educação, nas últimas décadas, vem ganhando considerável destaque, sobretudo como mecanismo de ajuste estrutural do estado e como dito, no combate à desigualdade social e à pobreza. No que se refere ao ajuste estrutural, no Brasil, pode-se considerar como marco as reformas empreendidas na década de 1990, mais especificamente em 1995. A proposta do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), era que atividades não exclusivas do estado, como a educação, compusessem um patrimônio nem público nem privado onde o estado exerceria controle sobre essas atividades (*publicização*) (Bresser-Pereira, 2002).

No que se refere ao combate à desigualdade social e à pobreza, a lógica é que a educação seja capaz de promover ascensão social, se for conduzida junta ao desenvolvimento econômico do país, alavancando setores importantes do estado e gerando crescimento. No caso brasileiro observam-se importantes esforços nesse sentido. A criação dos Institutos Federais (IFBs) e políticas públicas associadas ao financiamento estudantil, principalmente

relacionadas ao ensino superior, Programas como o Universidade Para todos – PROUNI e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, são exemplos recentes.

Nos dois casos as políticas de educação parecem associadas a uma tendência de se ampliar a participação do setor privado. Nesse sentido, embora muitos de seus objetivos não tivessem passado do campo teórico, alguns ideais do PDRAE parecem ainda bem vivos, tais como a ampliação do papel da iniciativa privada em atividades não exclusivas e a necessidade de direcionar as ações do estado ao controle dessas atividades. Junte-se nisso o controle social em um contexto mais contemporâneo e é possível observar que a avaliação dessas políticas passa a ter um papel cada vez mais relevante, tanto para garantir a qualidade dos serviços, responder à sociedade (Transparência e *accountability*) quanto para adequação aos fins propostos. No caso da educação não é diferente (Paula, 2005).

A avaliação escolar vem se consolidando no Brasil, em todos os níveis de ensino, nas últimas décadas. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), substituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), substituído pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituíram-se como importantes instrumentos nesse contexto. Como consequência desse processo de avaliação, as escolas e IES são cada vez mais cobradas pelo desempenho de seus formandos, pelo governo e pela sociedade (Gracioso, 2006).

Nesses casos, a avaliação consiste em instrumento fundamental no processo de adequação e reconfiguração da política educacional. No que se refere à educação superior é possível considerar seu marco o sistema de avaliação do ensino superior criado a partir da Lei 9.131 de 1996, chamado de Exame Nacional de Cursos (ENC), aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento predefinidos.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861, servindo de instrumento de avaliação da educação superior em três eixos: avaliação de instituições, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos alunos. Para avaliar este último eixo, passou-se a realizar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que tem por objetivo averiguar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais desenvolvidas pelos estudantes ingressantes e concluintes das Instituições de Educação Superior (IES).

O ENADE trata especificamente do desempenho individual do aluno embora isso seja reflexo de uma série de fatores, que envolvem os outros dois eixos (instituição e curso). Por outro lado, é igualmente importante se observar não só o desempenho do aluno no emprego de competências adquiridas durante o curso, tais como os conhecimentos e habilidades, mas nesse contexto mais amplo que envolve políticas públicas, redução da desigualdade social e o combate à pobreza, outros fatores podem ser determinantes para o sucesso dessas políticas, tais como fatores relacionados ao aluno e fatores relacionados ao processo de regulação, além dos já mencionados dois outros eixos do SINAES, quais sejam fatores relacionados ao curso e fatores relacionados à instituição (Inep/MEC, 2012).

Embora a perspectiva da avaliação de desempenho seja majoritariamente voltada para o ambiente organizacional e esteja ligada aos critérios de produtividade, eficiência, eficácia e efetividade, acredita-se que ela possa contribuir para os estudos que tratam dos fatores determinantes na melhoria do desempenho dos estudantes, uma vez que os estudos na área de desempenho já apontam as variáveis: relação com os *stakeholders*, autonomia, aplicabilidade da missão, cultura organizacional, liderança, desenho de tarefas, tecnologia, desenvolvimento dos recursos humanos, profissionalismo e motivação, como determinantes para o desempenho das organizações. Sendo assim, essa pesquisa foi construída a partir de um esforço em aliar a

literatura sobre desempenho das organizações públicas e a avaliação de políticas públicas da educação superior no contexto universitário.

1.2 Formulação do problema e relevância do tema

O peso da avaliação de políticas públicas como instrumento de gestão vem ganhando um espaço cada vez maior tanto na agenda acadêmica quanto na agenda do governo. Esse destaque é inerente às críticas feitas aos modelos de gestão baseados em preceitos burocráticos e gerenciais já insuficientes para lidar com a complexidade de muitas políticas públicas, no cenário atual, sobretudo porque agora envolvem o contexto democrático e a governança pública.

Em função da dificuldade de abarcar toda essa complexidade inerente ao campo de gestão e avaliação, nesse caso da educação superior, fazem-se necessárias informações que sejam ao mesmo tempo úteis aos formuladores de políticas públicas, aos gestores e à sociedade e que possibilitem todos os atores envolvidos refletir e agir sobre os objetivos e o impacto social dessa política. Nesse sentido o SINAES oferece a possibilidade de uma avaliação multidimensional em três eixos, todavia o modelo se propõe a avaliar a Política de Educação Superior sobre a ótica da Educação, tornando-se assim um instrumento limitado à análise de algumas outras dimensões, a ver.

Se por um lado a avaliação do curso e da instituição pode ter algo relacionado ao desempenho do aluno, por outro lado esse desempenho pode estar condicionado também a diversas outras questões além da questão institucional. Aspectos individuais relacionados ao aluno e processos de regulação também podem exercer uma importante influência. Nesse contexto, o desempenho do aluno pode ser influenciado não só pelo meio acadêmico, mas por diversas outras variáveis externas. Em uma revisão sistemática da literatura foi possível observar que essas dimensões ainda são pouco exploradas no Brasil (vide seção 2.2). A maioria dos estudos que tratam do desempenho escolar refere-se ao contexto da educação

infantil e básica (Alves & Franco, 2008; Franco et al., 2003; Paul & Barbosa, 2007; Soares, 2004, 2007).

Deste modo, o estudo dessas relações no âmbito universitário traz novas perspectivas acadêmicas e práticas, tanto para avaliação das políticas de educação quanto o uso dessa avaliação em um aspecto mais amplo, considerando a transversalidade desse tipo de política. No mesmo sentido, ao identificar outros fatores determinantes para o desempenho dos alunos de curso superior é possível atuar de maneira mais racional na condução das políticas públicas. Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido bastante explorados pelo pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas (Arroyo, 2010).

Esse tipo de análise também encoraja os pesquisadores a pensar como o meio influencia o desempenho e esse desempenho reflete no meio, sobretudo na forma de redução de desigualdades sociais e da pobreza e crescimento econômico, por exemplo. Se a educação pode transformar o ambiente, o ambiente também pode transformar a educação.

Portanto, estudar a influência de variáveis que afetam o desempenho do aluno no ensino superior, sobretudo variáveis que envolvem um contexto mais amplo, pode trazer importantes contribuições não só para o meio acadêmico-científico, ajudando a preencher uma lacuna importante também para a gestão de políticas públicas, sobretudo no que diz respeito à avaliação e a tomada de decisão. Posto isso, a questão central desse trabalho é: quais são os fatores que determinam o desempenho dos alunos de ensino superior no Brasil?

1.3 Objetivos

O objetivo geral desse estudo é analisar como os fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de administração podem servir de subsídio para o direcionamento das políticas públicas de Educação. Dessa forma, tem-se como objetivos específicos:

I – Levantar por meio de revisão sistemática da literatura, os principais fatores determinantes para o desempenho;

II – Caracterizar o perfil dos alunos concluintes do curso Administração do DF;

III – Validar estatisticamente o instrumento de pesquisa buscando revelar padrões de correlação entre as variáveis estudadas e verificar a existência de dimensões subjacentes a elas;

IV – Verificar se as características próprias do estudante, como aspectos pessoais e socioeconômicos, as características da instituição, a organização didático-pedagógica são variáveis significativas na explicação do resultado do ENADE 2012 para os cursos de Administração.

2. Referencial Teórico

A pesquisa bibliográfica desse estudo pode ser dividida em duas etapas: inicialmente foi realizada uma revisão sistemática da literatura internacional sobre o tema desempenho de estudantes universitários. Em um segundo momento foi agregada a pesquisa outra revisão sistemática a respeito da produção nacional relacionada ao tema desempenho estudantil a fim de contextualizar o tema avaliação de desempenho de estudantes universitários à realidade brasileira.

A escolha pela revisão sistemática de literatura se deve prioritariamente pelo fato de que diferentemente da revisão de literatura tradicional, o objetivo de uma revisão sistemática consiste em fornecer uma lista tão completa quanto possível de todos os estudos publicados e não publicados relativos a um determinado assunto, utilizando critérios explícitos e rigorosos (Cronin, Ryan, & Coughlan, 2008).

Deste modo, este estudo utilizou-se do procedimento de revisão sistemática proposto por Cronin et al. (2008), utilizado por Guarnieri (2015) e Duarte & Thomé (2015). Com o intuito de conferir confiabilidade à revisão, Cronin et al. (2008) propõem um protocolo a ser seguido pelos pesquisadores, a saber: (1) formulação da pergunta de pesquisa; (2) critérios de inclusão e exclusão; (3) Seleção e acesso da literatura; (4) avaliação da qualidade da literatura; (5) análise, síntese e disseminação dos resultados.

2.1 Revisão da literatura internacional

Os estudos sobre o desempenho acadêmico, no âmbito internacional e nacional, se fundamentam principalmente no contexto do ensino básico e fundamental. O relatório intitulado *Equality of Educational Opportunity*, mais conhecido como *Coleman Report*, de 1966, é apontado como primeiro estudo sobre os determinantes do desempenho escolar. Redigido com base numa grande pesquisa *survey* realizada com aproximadamente 640 mil alunos e quatro mil escolas, foi encomendado pelo *U.S. Office of Education* em resposta à exigência da Lei dos Direitos Civis, que pressupunha significativa desigualdade qualitativa entre as escolas de negros e brancos e entre as escolas do norte e do sul nos Estados Unidos. Naquele período, acreditava-se que os insumos das escolas (equipamentos, infraestrutura e outras condições de funcionamento) determinariam o desempenho dos alunos. Entretanto, as conclusões do relatório surpreenderam, visto que demonstraram que as escolas não eram muito importantes em determinar o desempenho dos alunos, as famílias e em menor grau, os pares, eram os principais determinantes na variação do desempenho (Hanushek, 1989; Ferreira, Santos, Miranda, & Leal, 2014; Bertolin & Telmo, 2015).

O Relatório Coleman mostrou que ao se controlar as diferenças socioeconômicas dos estudantes por meio de métodos estatísticos, as variações entre as escolas eram responsáveis apenas por pequenas frações das diferenças nos desempenhos dos alunos. As variáveis que

influenciavam de forma mais significativa o desempenho dos alunos eram o contexto familiar, social, econômico e cultural (Bertolin & Telmo, 2015).

Os achados do estudo eram claramente controversos e isso imediatamente gerou um grande esforço em pesquisas a fim de compilar evidências sobre a relação *input-output* nas escolas. Sendo assim, desde a publicação deste Relatório, um intenso debate cercou a questão fundamental sobre os determinantes do desempenho dos alunos. Qual seria o papel da escola? Qual seria o papel dos professores? Quais os fatores seriam preponderantes para um bom desempenho?

Guiado por alguns desses questionamentos, Hanushek (1989) buscou identificar estudos que focaram o desempenho individual dos alunos, como sendo influenciado por uma série de *inputs*. Dentre os 187 estudos analisados, o autor destacou que a forma de mensurar os *inputs* foi basicamente a mesma, por exemplo, os *inputs* familiares tendiam a ser medidos por características sociodemográficas das famílias, tais como educação parental, renda e tamanho da família. Os *inputs* relacionados aos pares, quando incluídos no modelo, eram resumos agregados das características sócio-demográficas de outros estudantes da escola. Os *inputs* escolares incluíam medidas relacionadas às características dos professores (nível de escolaridade, experiência, gênero, raça), quanto aos *inputs* da organização da escola os indicadores mais comuns eram tamanho das classes, as instalações, despesas administrativas, etc, e por fim, os estudos que analisavam os distritos ou os fatores comunitários usavam como indicador os níveis médios de despesa.

Em uma atualização do seu estudo de 1989, Hanushek (1997) avaliou, a partir de aproximadamente 400 estudos disponíveis sobre produção educacional, os efeitos dos recursos no desempenho dos estudantes. Essa investigação demonstrou que não há uma relação consistente entre o desempenho discente e os recursos disponíveis.

Percebeu-se por meio desses estudos o interesse crescente pela temática de avaliação de desempenho e seus determinantes. Entretanto, as pesquisas levantadas dizem respeito ao desempenho de alunos da educação básica e fundamental. Sendo assim, embora a temática seja a mesma, desempenho estudantil, o objeto deste estudo são os alunos do ensino superior. Como forma de conhecer o que tem sido produzido, fez-se necessário conhecer sistematicamente como tem sido a produção internacional sobre a avaliação do desempenho no âmbito das universidades a fim de levantar quais seriam as variáveis mais recorrentes na literatura. A seguir são apresentados os critérios adotados nesta pesquisa de acordo como os autores Cronin et al. (2008).

(a) Formulação da pergunta de pesquisa: Quais são as principais variáveis apontadas na literatura que influenciam o desempenho discente no ensino superior?

(b) Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão: os critérios adotados foram: a base de dados escolhida foi o Periódicos CAPES; optou-se por apenas artigos científicos publicados em revistas nos últimos dez anos (2005 – 2015), sendo que artigos e artigos-resumo de publicações de congressos e eventos foram excluídos; em relação às palavras-chave, foram utilizados os termos: desempenho acadêmico (*academic performance, achievement, success*) estudantes universitários (*college students and university students*), em inglês, aplicados individual ou coletivamente, a busca ocorreu tanto no título, quanto no resumo e, em alguns casos, no próprio corpo do texto do artigo; quanto aos operadores booleanos utilizou-se somente o *and*.

(c) Seleção e acesso de literatura: os resultados gerais da busca retornaram 65 artigos. Segundo os critérios de inclusão e exclusão mencionados no tópico anterior, 16 artigos foram excluídos da população, pois são artigos referentes a congressos e eventos, relatórios de pesquisa ou artigo de jornais;

(d) Avaliação da qualidade da literatura incluída na revisão: foi realizada uma análise do Resumo (Abstract) dos artigos, de modo a verificar a pertinência e qualidade dos artigos selecionados. Feita a análise, 38 artigos foram mantidos.

(e) Análise, síntese e disseminação dos resultados: por fim, os artigos foram analisados detalhadamente e os indicadores resultantes da pesquisa foram: periódicos, ano de publicação, abordagem metodológica e resultados obtidos.

A análise inicial apresenta os principais periódicos que publicaram artigos sobre o tema, sendo que as áreas dos estudos foram as mais diversas, lembrando que alguns desses periódicos estão classificados de acordo com a CAPES na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. A Tabela 1 apresenta os periódicos por área.

Tabela 1: Periódicos por area de estudo

	Revistas	
Principais áreas	Administração	<i>International Journal of Project Management</i>
	Psicologia	<i>Journal of Research in Personality; British Journal of Educational Psychology; Personality and Individual Differences; Psychological Bulletin; Journal of Research in Personality; Learning and Individual Differences; Journal Happiness Studies; Psychology Journal; Journal of Research in Personality; Procedia Social and Behavioral Sciences.</i>
	Educação	<i>Educational Research Review; Higher Education; Contemporary Educational Psychology; Journal of Accounting Ed.; Education Policy Analysis Archives; Educational Assessment; Evaluation and Accountability; College Student Journal; Review of Educational Research; Computers & Education; International Journal of Educational Research; International Review of Economics Education; Education + Training; Quality Assurance in Education.</i>
	Economia	<i>The American Economic Review; Economics of Education Review; The Quarterly Review of Economics and Finance; China Economic Review; Journal of Econometrics.</i>
	Ciências Contábeis	<i>Accounting Research Journal; Journal of Financial Reporting and Accounting.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados contidos na Figura 1 representam a quantidade de artigos publicados no período de 2005 a 2016. Observa-se que os anos de 2005, 2014 e 2015 foram os anos que tiveram a maior quantidade de artigos científicos publicados. Portanto, pode-se depreender que houve um período de crescimento no interesse por essa temática entre os anos de 2006 e

2009, em seguida, houve uma queda na produção nos anos de 2011 e 2012 e recentemente houve uma retomada dos estudos dessa área.

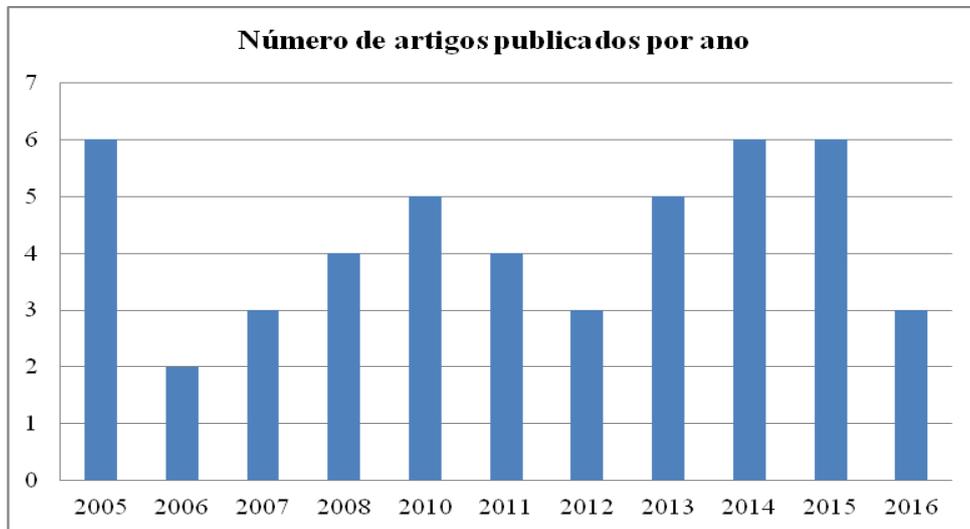


Figura 1. Evolução do número de artigos publicados de 2005 a 2016.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 2, a frequência apresentada refere-se à quantidade de artigos produzidos por país no período analisado. Verifica-se uma predominância de produção na área de avaliação do desempenho acadêmico nos Estados Unidos da América. Em segundo lugar, tem-se a produção acadêmica do Reino Unido. Apesar da predominância de produção dos Estados Unidos, é válido destacar também uma gama de estudos em diversos outros países.

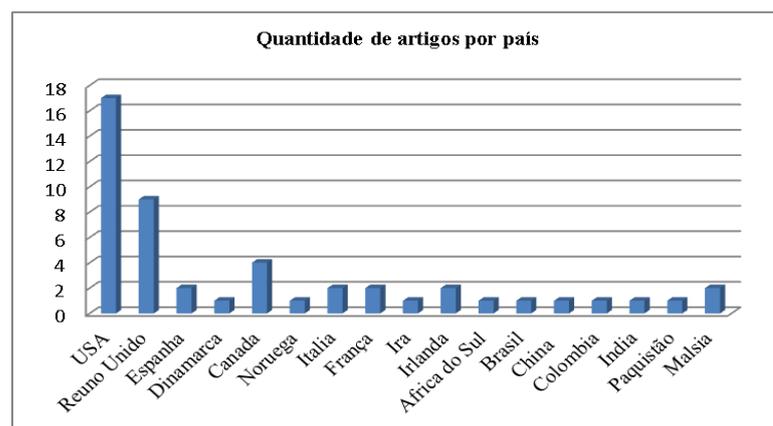


Figura 2. Relação da quantidade de artigos produzidos por país no período de 2005 a 2015.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o processo de construção de um trabalho científico, o pesquisador, dependendo da natureza das informações, dos dados, das evidências levantadas, poderá empreender uma avaliação quantitativa ou qualitativa, ou até mesmo mista. A abordagem quantitativa

pressupõe: organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar dados numéricos coletados por meio da aplicação de métodos e técnicas estatística. Enquanto que a abordagem qualitativa busca encontrar nexos entre diversas variáveis relacionadas ao objeto de estudo por meio de processo de estudo, busca, construção e investigação no ambiente no qual o fenômeno está inserido (Martins & Theophilo, 2007).

A Figura 3 trata do uso dessas abordagens nos artigos selecionados. Sendo assim, percebe-se uma predominância da abordagem quantitativa. Isso pode ser justificado em função da maioria dos dados utilizados serem numéricos, por exemplo: GPA (*Grade Point Average*) ou SAT (*Scholastic Assessment Test*). Destaca-se que um dos principais instrumentos de coleta de dados usado nos estudos foram os questionários.

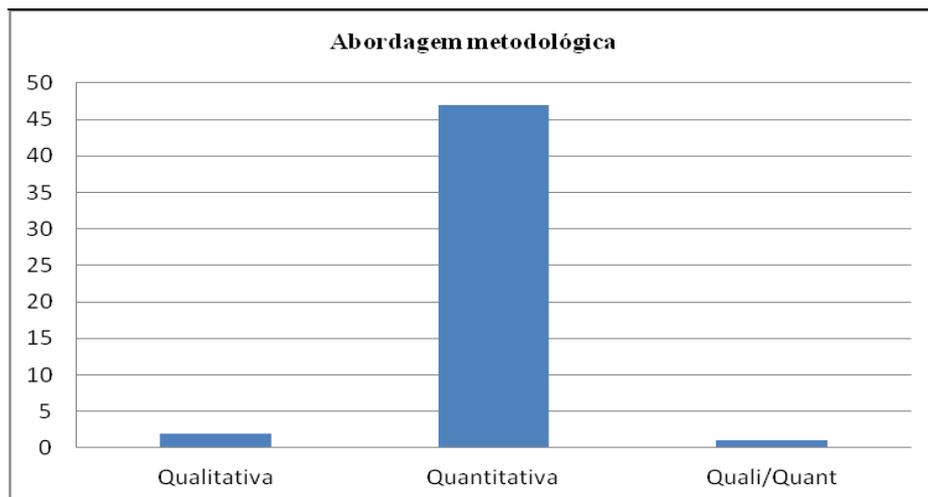


Figura 3. Frequência de uso das abordagens: quantitativa, qualitativa e quali/ quanti.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às teorias utilizadas, foi percebida uma grande variedade de abordagens teóricas. Isso se deve principalmente a diversidade de áreas que estudam o tema, tais como: economia, educação, psicologia, contabilidade, etc. Dentre as teorias, a Teoria dos Cinco Grandes Fatores ou modelo dos Cinco Fatores foi a mais recorrente, sendo utilizada em oito dos quarenta e nove artigos, conforme Figura 4. O modelo descreve a personalidade humana em termos de grandes dimensões, cada uma reunindo uma variedade de traços psicológicos. Ele vem sendo muito utilizado em pesquisas acerca da personalidade por se

mostrar abrangente e conciso (Saldanha-Silva, Schlottfeldt, Rozenberg, Teles-Santos, & Lelé, 2008).

É importante salientar que em alguns artigos não houve o uso de uma teoria específica, os autores contextualizaram a situação, caracterizaram o objeto de estudo, fizeram revisão da literatura existente e na sequência já iniciavam a parte metodológica. Além disso, muitos estudos analisaram somente uma variável que poderia ser determinante no desempenho do aluno. Nesses casos, a parte do referencial teórico se restringiu a explicar tal variável, como a questão da classe social, a escola de ensino médio de origem, a escolaridade dos pais, etc.

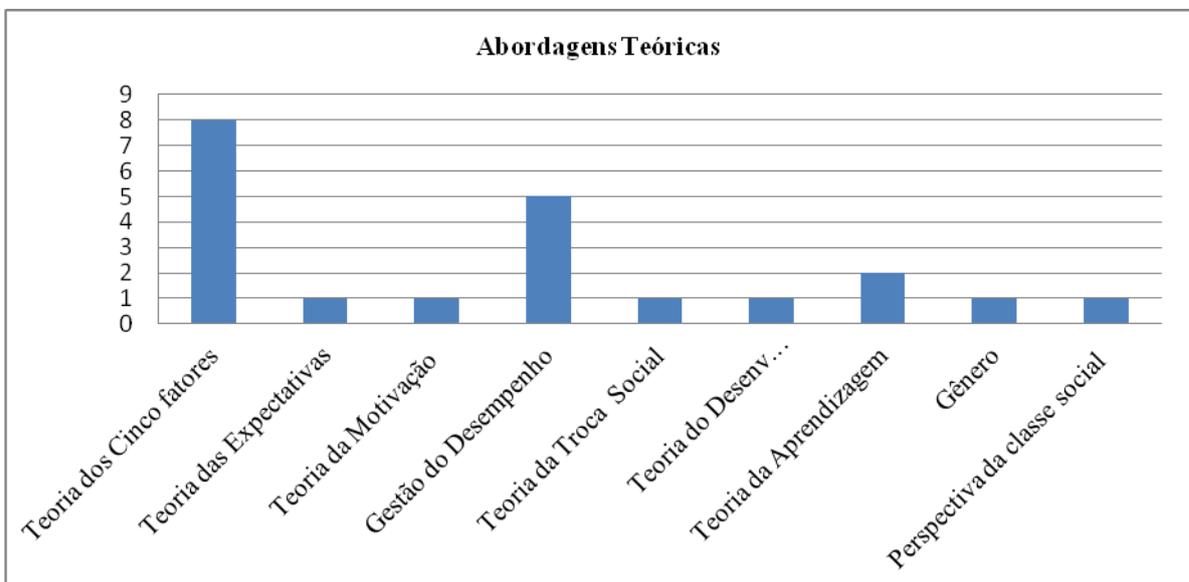


Figura 4. Frequência das abordagens teóricas identificadas nos artigos

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar os resultados dos artigos estudados pretendeu-se observar quais as variáveis foram apontadas como determinantes para o bom desempenho dos alunos, bem como comparar os resultados obtidos em diferentes contextos.

Os autores Athey, Katz, Krueger, Levitt, e Poterba (2007) mensuraram o desempenho acadêmico dos egressos do curso de Economia a partir da colocação ou não destes no mercado de trabalho. A conclusão do estudo é que o gênero, as notas da graduação e a origem dos alunos não predizem a sua colocação no mercado. Em contrapartida, Triventi (2014) apontou em seus resultados que as variáveis sociodemográficas, as notas escolares e o

desempenho universitário tiveram uma relação positiva com a colocação no mercado de trabalho.

Vermunt (2005) concluiu que a aprendizagem está associada com fatores contextuais, como educação prévia, idade e gênero. Corroborando com esse estudo, Cyrenne e Chan (2012) afirmaram que bom desempenho no ensino médio tem um efeito positivo na carreira universitária, principalmente entre as mulheres e os estudantes de baixa renda. Ainda nessa linha de pensamento, Giada, Giovanni, e Vincenza (2014) mostraram uma relação positiva entre bons resultados no ensino médio e bom desempenho acadêmico.

Cavalcanti, Guimaraes e Sampaio (2010) apontaram também uma diferença de desempenho entre os alunos advindos de escola pública e escola privada nos exames de admissão nas universidades. Eles observaram que o desempenho dos alunos de escola pública é mais baixo que os de escola privada e acrescentaram que o histórico familiar (escolaridade da mãe, renda, etc.) também influenciaram as notas obtidas. Entretanto, uma vez que os estudantes entram na universidade, aqueles que vieram de escola pública tem desempenho semelhante àqueles vindos de escolas particulares.

Ardila (2011) em seu estudo sobre o desempenho acadêmico dos universitários da Colômbia, afirma que o desempenho discente é um problema complexo e multifacetado e que para resolver esta questão é necessário dar um passo atrás e olhar para a contribuição do histórico familiar e do comportamento do estudante em vez de confiar exclusivamente em medidas cognitivas. Ele infere que essas variáveis associadas ao reforço dos interesses acadêmicos (por exemplo, apoio dos pais) e reforço das estratégias de aprendizagem (por exemplo, hábitos de estudo) podem prever significativamente o desempenho acadêmico em diversos contextos culturais.

No que diz respeito à qualidade do corpo docente como variável determinante do desempenho, Andere (2015) sugere que outros fatores, provavelmente pertencentes à cultura

(valor da educação por parte dos pais e da sociedade), contexto (nível de educação dos pais), a qualidade da educação pré-universitária e os diferentes elementos utilizados na definição de "qualidade do professor", podem estar envolvidos na relação causal com um desempenho elevado do estudante. Em outras palavras, o estudo conclui que somente a variável corpo docente qualificado não é a única responsável pelo alto desempenho discente.

Ratificando tais resultados, Smith e Naylor (2005) e Jury, Smeding, Court e Darnon (2015) também concluíram que o grau de desempenho universitário é sensível à prévia formação escolar e que a classe social deve ser considerada como um elemento que está potencialmente associado ao desempenho.

Entretanto, Richardson, Abraham e Bond (2012) concluíram que fatores contextuais, demográficos e psicossociais têm pequenas correlações com GPA. Uma correlação média foi apontada entre desempenho e notas obtidas no ensino médio.

Em congruência com esses resultados, Da Wan e Cheo (2012), em seus estudos sobre o desempenho dos universitários da Malásia e de Singapura, encontraram como a variável mais importante para determinar o desempenho acadêmico do aluno de graduação, os resultados pré-universitários. Eles afirmam que a importância desse fator claramente supera outros determinantes, sejam eles de antecedentes pessoais, ou características institucionais da universidade.

No que se refere às variáveis relacionadas com a formação curricular, Dollinger, Matyja e Huber (2008) apresentaram a variável frequência às aulas como um bom preditor do desempenho e Van Dinther, Dochy e Segers (2011) apontaram a relevância da experiência prática durante a graduação como fator determinante do desempenho acadêmico.

Nos estudos que tiveram como embasamento teórico o modelo dos cinco grandes fatores, os resultados obtidos foram: a variável *Conscientiousness* ou conscienciosidade que avalia o grau de organização, persistência e motivação do indivíduo no comportamento

dirigido aos objetivos, pode prever bons resultados acadêmicos (Conard, 2005). Contrariando esse estudo, Metofe, Gardiner, Walker e Wedlow (2014) não encontraram relação significativa entre o fator conscienciosidade e o desempenho acadêmico dos estudantes africanos.

Komarraju, Karau, Schmeck e Avdic (2011), ao relacionar os cinco fatores de personalidade e a aprendizagem, concluíram que os cinco fatores associados a estratégias de aprendizagem explicam um bom desempenho acadêmico.

Byrne e Flood (2008) estabeleceram que a confiança dos alunos em suas competências e habilidades, as percepções sobre o papel da universidade no desenvolvimento de carreira, experiências anteriores positivas de aprendizagem e um desejo de experimentar o crescimento intelectual são todas variáveis significativas para explicar a variação no desempenho acadêmico.

Nos estudos mais recentes, variáveis relacionadas à tecnologia, como o uso de *smartphones* e uso das redes sociais começam a surgir nos modelos como fatores que podem influenciar o desempenho acadêmico. Samaha e Hawi (2016) e Rashid e Asghar (2016) trazem à tona a questão do uso da tecnologia e sua relação com o desempenho.

Ao analisar o portfólio de artigos encontrados, percebeu-se a complexidade do fenômeno a ser estudado quando se trata também do ensino superior. Os resultados sinalizaram uma preocupação crescente com essa temática em diversas áreas. A análise permitiu ainda a identificação de lacunas no que se refere às abordagens teóricas, uma vez que parte dos artigos analisados não possuía embasamento teórico.

De maneira geral, verificou-se uma predominância das publicações nos Estados Unidos da América e uma grande variedade de países estudando o tema. Detectou-se também, a partir da análise temporal, uma tendência ao aumento do interesse na temática nos últimos anos, sendo o pico em 2014 e 2015.

No que concerne à abordagem metodológica, houve um domínio da metodologia quantitativa. Isso pode ser justificado pelo fato da concepção de avaliação estar relacionada à mensuração e a busca por indicadores numéricos. No entanto, a partir dos resultados obtidos com os estudos, foi possível perceber que a avaliação deve abranger também os aspectos qualitativos, que são mais difíceis de serem considerados tendo em vista que envolvem objetivos subjetivos, posturas, políticas e valores.

Em suma, essa aproximação com a pesquisa internacional permitida a partir da revisão sistemática da literatura contribuiu com a discussão sobre o tema desempenho acadêmico e seus possíveis determinantes. Entretanto, faz-se necessária uma análise crítica de quais elementos encontrados no ambiente internacional se assemelham ou não ao contexto brasileiro, visto que não houve uma corrente dominante nos estudos analisados. O resultado dessa análise está resumido na Tabela 2, que elenca as variáveis apontadas nos estudos e como elas se comportam em relação ao desempenho.

Tabela 2: Síntese dos artigos encontrados na literatura internacional

Autores	Variáveis do estudo	Tipo de relação com o desempenho
(Lebcir, Wells, & Bond, 2008)	Práticas em sala de aulas, recursos de internet, avaliação quantitativa e qualitativa	Relação positiva com o desempenho
(Fenollar, Román, & Cuestas, 2007)	Auto-eficácia e realização de objetivos	Não tem relação direta com o desempenho
(Athey, Katz, Krueger, Levitt, & Poterba, 2007b)	Notas em micro e macroeconomia, Graduate Record Examinations General Test (GRE), sexo, estudante estrangeiro	As variáveis relacionadas às notas nas disciplinas de micro e macroeconomia estão relacionadas positivamente ao desempenho, já as variáveis GRE, sexo e nacionalidade não tiveram relação direta.
(Vermunt, 2005)	Fatores contextuais, como disciplina acadêmica, educação anterior a graduação, idade e gênero	Associação positiva com o desempenho
(Cyrenne & Chan, 2012)	Desempenho no Ensino Médio e renda	A variável relacionada às notas do Ensino Médio teve relação positiva com o desempenho, por outro lado, os estudantes que tem situação financeira precária mostraram um desempenho pior.
(Falch & Naper, 2013)	Gênero	O sexo feminino está relacionado ao melhor desempenho
(Triventi, 2014)	Trabalho	A variável afeta negativamente o desempenho

(Black, Lincove, Cullinane, & Veron, 2015)	Característica do Ensino Médio	As características do ensino médio afetam o desempenho dos alunos, e esses efeitos parecem mais evidenciados para as mulheres e estudantes de baixa renda.
(Richardson et al., 2012)	Fatores contextuais e demográficos/ fatores psicológicos	Os fatores contextuais e demográficos apresentaram baixa correlação com desempenho, já o fator psicológico auto-eficácia apresentou alta correlação com o bom rendimento.
(Giada et al., 2014)	Tipo de Escola do Ensino Médio	Relação positiva com o desempenho
(Plant, Ericsson, Hill, & Asberg, 2005)	Horas de estudos	Preditor significativo de desempenho
(Jury et al., 2015)	Classe social	Relação de associação positiva com o desempenho
(Dollinger et al., 2008)	Frequência às aulas, horas de estudo e trabalho	O desempenho pode ser predito por essas variáveis
(Hassanbeigi et al., 2011)	Habilidades de estudos	Desenvolver habilidades de estudo pode melhorar o desempenho significativamente.
(Horowitz & Spector, 2005)	Tipo de Escola	Os alunos que frequentaram escolas religiosas tendem a ter um desempenho melhor do que os que frequentaram outros tipos de escola.
(Smith & Naylor, 2005)	Qualificação educacional prévia e <i>background</i> social	O desempenho acadêmico é sensível a essas duas variáveis.
(Byrne & Flood, 2008)	Confiança em suas habilidades e competências, Percepções sobre o papel do desenvolvimento universitário, experiências anteriores positivas de aprendizagem e desejo de experimentar o crescimento intelectual	Todas essas variáveis foram significantes ao explicar a diferença de desempenho.
(Payne & Israel, 2010)	Desempenho no Ensino Médio e idade	Esses dois fatores foram os que mais influenciaram o desempenho.
(Cavalcanti et al., 2010)	Tipo de escola e <i>background</i> familiar	Escola pública tem uma relação negativa com o desempenho e as variáveis relacionadas com o <i>background</i> familiar, como escolaridade da mãe e pai são fatores chave para predizer o desempenho.
(Andere, 2015)	Professores	Outros fatores, provavelmente pertencentes à cultura (valor da educação dos pais e da sociedade), o contexto (nível de educação dos pais), a qualidade da educação pré-universitária poderiam estar envolvidos na relação causal com alto desempenho do aluno.

(Lakhal, Sévigny, & Frenette, 2015)	Traços da personalidade	Ao se controlar as variáveis sexo e idade, os traços da personalidade influenciaram o desempenho.
(Rogaten, Moneta, & Spada, 2013)	Emoções	Emoções positivas predizem desempenho acadêmico.
(Metofe, P. A., Gardiner, C., Walker, A., & Wedlow, 2014)	Fatores psicológicos	Auto-eficácia, motivação intrínseca e extrínseca previram significativamente o desempenho acadêmico do alunos afro-americanos.
(Bai, Chi, & Qian, 2014)	Notas no exame de admissão e notas ensino médio	Notas no exame de admissão e notas ensino médio são preditores significantes das notas na faculdade.
(Paunonen & Ashton, 2013)	Traços de personalidade	Motivação tem influência positiva no desempenho acadêmico.
(Berzonsky & Kuk, 2005)	Identidade e maturidade psicossocial	Os estudantes com um estilo de identidade informacional tiveram mais sucesso no ambiente universitário.
(Komarraju et al., 2011)	Traços de personalidade	Traços de personalidade e estilos de aprendizagem contribuem para desempenho acadêmico.
(Sanchez-Ruiz, Mavroveli, & Poullis, 2013)	Inteligência Emocional	Inteligência Emocional previu o desempenho acadêmico mais a capacidade cognitiva e os traços de personalidade.
(Denny, Doyle, McMullin, & O'sullivan, 2014)	Programa de acesso a universidade a estudantes de baixo nível socioeconômico	O programa teve um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos.
(Huang & Fang, 2013)	GPA acumulado do aluno, notas obtidas em quatro disciplinas e pontuações em três exames	GPA foi o único preditor do desempenho acadêmico.
(Andujar et al., 2010)	Características socioeconômicas	Características socioeconômicas foram fortemente associadas com desempenho acadêmico, entretanto, não necessariamente associado com a posição no NRE (Ranking Nacional de Avaliação).
(Ardila, 2011)	Reforço dos interesses acadêmicos e aperfeiçoamento das estratégias de aprendizagem	As variáveis associadas ao reforço dos interesses acadêmicos (por exemplo, apoio parental) e ao aperfeiçoamento de estratégias de aprendizagem (por exemplo, hábitos de estudo) significativamente podem prever o desempenho acadêmico.
(Da Wan & Cheo, 2012)	Determinantes pessoais ou ambientais, características institucionais da universidade, notas no Ensino Médio	O determinante mais importante do desempenho acadêmico são os resultados pré-universitários.
(Das, Das, & Das, 2014)	Contexto Socioeconômico e <i>background</i> acadêmico	Desempenho no ensino superior foi mais influenciado pelo background acadêmico do que por fatores socioeconômicos. Renda familiar e educação dos pais foram insignificante neste estudo.
(Rasul & Bukhsh, 2011)	Fatores psicológicos, físicos, socioeconômicos e educacionais	Fatores psicológicos, físicos, socioeconômicos e educacionais foram considerados pelos alunos como variáveis que afetam o desempenho.

(Alfan & Othman, 2005)	Perfil demográfico dos alunos, as qualificações de entrada e as matérias tomadas pelos alunos no nível pré-universitário	O conhecimento antes de entrar na universidade foi crucial para o bom desempenho. Estudantes do sexo feminino têm melhor desempenho do que os estudantes do sexo masculino; Estudantes chineses têm melhor desempenho do que estudantes malaios e indianos.
(Mooi, 2006)	Crenças, pensamentos e sentimentos dos indivíduos sobre suas capacidades pessoais	Os estudantes que são mais conservadores em suas expectativas quanto aos resultados do curso tem um melhor desempenho do que aqueles que são mais otimistas.

Fonte: Elaborado pela autora

2.2 Revisão da literatura nacional

A segunda parte da revisão bibliográfica consistiu em sistematizar a produção nacional recente sobre o tema avaliação de desempenho no ensino superior. De forma semelhante ao que ocorre internacionalmente, a produção sobre avaliação de desempenho estudantil está mais consolidada quando se trata da educação básica.

Os autores Barretto, Pinto, Martins e Duran (2001) sintetizaram e discutiram as principais constatações de estado da arte realizado sobre o tema no Brasil, tendo utilizado como fontes artigos publicados em dez dos principais periódicos da área na década de 90. Eles constataram ao longo do exame dos periódicos que há número considerável de autores estudando o tema há pelo menos duas décadas, sugerindo que o campo de estudos está em processo de consolidação. Vários deles tem se tornado referências importantes, seja pelas análises e discussões sobre modelos, pressupostos e aspectos metodológicos da avaliação e das práticas avaliativas nas escolas, seja pelos esforços de focalizar as informações sobre o rendimento do aluno como elementos que subsidiam a gestão dos sistemas de ensino.

Com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Inep em 1990, os estudos sobre desempenho escolar no Brasil em larga escala se tornaram uma realidade no país, uma vez que os dados produzidos pelo Sistema são de melhor qualidade, além de a avaliação ser realizada a cada dois anos o que viabiliza a comparação desses dados ao longo do tempo (Alves & Franco, 2008).

Sendo assim, há uma extensa literatura sobre os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes da Educação Básica (Alves & Soares, 2013; Menezes-Filho, 2008; L. F. B. de Oliveira & Gusso, 2014; Soares, 2004, 2005). Soares (2005) propõe um modelo conceitual (Figura 5) que mostra como os fatores intra e extra-escolares estão associados ao desempenho cognitivo dos alunos. Segundo ele, para o entendimento completo do desempenho do aluno é necessária uma abordagem multidisciplinar que agregue conhecimentos pelo menos da psicologia, da educação, da sociologia, da economia e inclusive da ciência política.

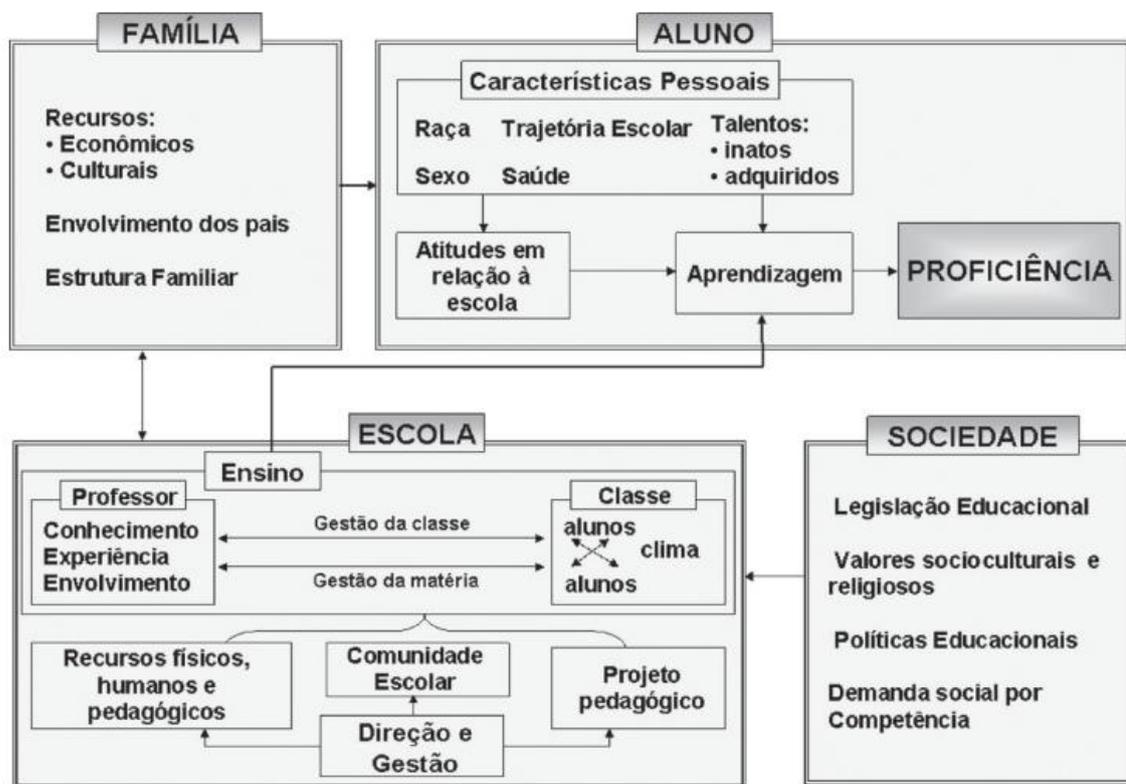


Figura 5. Modelo conceitual dos fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos.

Fonte: Soares, J. F. (2005). Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *Os Desafios Da Educação No Brasil, 1*.

Ao analisar o modelo proposto por Soares (2005), percebe-se a complexidade do fenômeno a ser estudado. O modelo mostra que o desempenho dos alunos está associado a uma diversidade de fatores sejam eles familiares, escolares ou pessoais. De forma semelhante, ao que vem ocorrendo na Educação Básica com o SAEB, o que se tem mais recentemente no Brasil, é a implantação de políticas públicas de avaliação da educação superior. A avaliação

do desempenho acadêmico, enquanto componente da política pública de avaliação da educação superior brasileira, caracterizada pela aplicação de exames nacionais, é atividade de grande complexidade que exige constante discussão e análise.

Embora os estudos sobre políticas públicas em alguns países como os Estados Unidos remontem a metade do século passado, no Brasil ainda podem ser considerados incipientes em meio a um campo de conhecimento em formação. Um marco para a produção em políticas públicas no Brasil foi o processo de redemocratização do país, que teve início ao final da década de 1970 (Trevisan & Van Bellen, 2008). A partir da consolidação desses movimentos democratizantes que culminaram na Constituição Federal de 1988, houve um significativo aumento na quantidade de políticas públicas, sobretudo em nível local (Arretche, 2006).

Bertolin (2009) corrobora com esses autores ao afirmar que, até a segunda metade do século XX, o estatuto da educação superior como bem público não esteve em questão visto que a política de financiamento se baseou por muito tempo na tradição europeia que delegava tal tarefa ao Estado. No entanto, em meados da década de 1980, essa temática da educação superior adquiriu destaque.

Nesse mesmo período, com o aprofundamento da crise mundial, as recomendações do Consenso de Washington se traduziram num conjunto de políticas de ajustes para a América Latina. Em países como o Brasil, o Banco Mundial defendeu a ideia de que os investimentos em educação básica propiciariam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior. Sendo assim, diversos países começaram a efetuar contingenciamento nos investimentos estatais, a diversificar suas fontes de recursos e a incentivar a expansão de instituições privadas na educação superior, ou seja, iniciaram o desenvolvimento de políticas baseadas na lógica do mercado para a educação superior (Bertolin, 2009; Congilio, 2010).

No Brasil, a educação é apresentada como integrante da categoria dos direitos sociais previstos no art. 6.º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que estão

inseridos dentre os Direitos e Garantias Fundamentais. O art. 208 da Carta determina os limites dessa obrigação definindo como impositivo ao Poder Público o dever de garantir a educação fundamental e gratuita, a progressiva universalização do ensino médio e, quanto ao ensino superior, tão somente o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Já o Art. 209 indica que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as devidas condições, ou seja, a Constituição Federal permite o mercado como forma possível de expansão da educação superior desde que atenda às normas gerais da educação nacional e desde que seja autorizado e avaliado pelo Poder Público.

O desenvolvimento do ensino universitário iniciou-se apenas a partir da década de 1930, fortalecendo-se nos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a reforma de 1968. A tentativa de transformação da educação superior de um sistema elitista para um massificado começou a se construir na década de 1960.

Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas (Arroyo, 2010).

Para Felicetti, Cabrera e Costa-Morosini (2014), a inclusão social voltada para a educação corresponde a um conjunto de ações que combatam a exclusão dos benefícios da educação na vida em sociedade. Entretanto, muitas vezes essas políticas estabelecem padrões igualitários, contradizendo o perfil populacional, o qual é delineado por diferenças, composto por pessoas de diferentes condições socioeconômicas.

Sobrinho (2004) afirma que a avaliação da educação superior ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a que se dirige. Seus efeitos atingem não só o sistema de educação superior como também têm impactos sobre toda a sociedade. A avaliação tem por objetivos: instrumentalizar as reformas educacionais, produzir mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas

concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social. Esse processo tem a ver não só com as transformações desejadas para a educação superior, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir.

Nesse sentido, Barreyro e Rothen (2006) asseguram que a avaliação assume, há três décadas, em diversos sistemas educacionais, o status de temática privilegiada na agenda da educação superior. O modelo de Estado que começa a se tornar hegemônico no mundo ocidental, a partir de então, questiona o financiamento público de algumas instituições sociais, como as universidades.

Com as reformas administrativas de grande parte das funções do Estado nos anos 90, o governo brasileiro intensificou uma política de auto-avaliação e de regulação das ações econômicas e sociais. Sendo assim, iniciou-se o processo de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior com a Lei 9.131 de 1996 (BRASIL, 1995), chamado de Exame Nacional de Cursos (ENC), a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento predefinidos.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861, servindo de instrumento de avaliação da educação superior em três eixos: avaliação de instituições, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos alunos. A fim de avaliar este último eixo, é realizado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que tem por objetivo averiguar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais desenvolvidas pelos estudantes ingressantes e concluintes das Instituições de Educação.

Diante desse cenário, percebe-se a importância da avaliação e o monitoramento das políticas da educação superior, ocupando também espaço crescente nas pesquisas acadêmicas. Sua atualidade no debate em torno da eficácia e do impacto das políticas públicas em diferentes áreas é evidenciada pelos vários fóruns, encontros e redes de especialistas que

tratam da temática, pela demanda oriunda de órgãos públicos, e pela profissionalização dessa atividade em escala internacional (Ramos & Schabbach, 2012).

A propósito de prospectar de forma sistemática a produção recente no Brasil sobre a avaliação de desempenho acadêmico do ensino superior, procedeu-se a revisão sistemática da literatura nacional, conforme os protocolos de Cronin et al. (2008).

(a) Formulação da pergunta de pesquisa: Quais são os principais estudos brasileiros que tratam da avaliação do desempenho discente no ensino superior?

(b) Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão: as bases de dados escolhidas foram: a scielo.org por ser uma biblioteca que espelha a produção científica brasileira na internet, que tem por objetivo disponibilizar eletronicamente as publicações científicas do Brasil e da América Latina, contando atualmente com 336 títulos de periódicos nacionais e a BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que reúne teses e dissertações defendidas no Brasil em um único portal de busca; quanto à delimitação temporal da pesquisa optou-se por artigos publicados nos últimos quinze anos (2000 – 2015), como forma de comparar os estudos publicados antes e depois da criação do SINAES; em relação às palavras-chave, foram utilizados os termos: desempenho acadêmico, ENADE e estudantes universitários, aplicados individual ou coletivamente, nos campos título, resumo e, no corpo do texto do artigo; quanto aos operadores booleanos utilizou-se o *and* e *or*.

(c) Seleção e acesso de literatura: os resultados gerais da busca retornaram 75 artigos.

(d) Avaliação da qualidade da literatura incluída na revisão: foi realizada uma análise do Resumo (Abstract) dos artigos, de modo a verificar a pertinência e qualidade dos artigos selecionados. Feita a análise, 45 trabalhos foram mantidos, entre teses, dissertações e artigos.

(e) Análise, síntese e disseminação dos resultados: por fim, os artigos foram analisados detalhadamente e os indicadores resultantes da pesquisa foram: autores, periódicos, ano de

publicação, objeto de análise e resultados encontrados. Segue adiante o detalhamento dos estudos mais relevantes para a pesquisa.

Um dos estudos pioneiros (Láran & Costa, 2001) sobre o desempenho de alunos em curso de graduação foi realizado em 1999, sendo seu universo de pesquisa correspondente aos 1781 alunos cursando o segundo semestre do curso de Administração de Empresas. Embora o estudo não tenha atingido seu objetivo principal que era estabelecer as possíveis relações entre o desempenho acadêmico de estudantes universitários e a sua experiência profissional, o estudo mostrou que não são apenas os perfis econômico e profissional do aluno que o levam a ter um bom desempenho, mas também uma série de variáveis, como satisfação com o curso, leitura de livros técnicos, necessidade financeira, entre outros aspectos abordados no decorrer do trabalho.

Percebeu-se que os estudos que abordavam a avaliação de desempenho dos estudantes até então se baseavam em questionários, entrevistas, grupos focais, análise documental. Todavia, com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), aplicado no período de 1996 a 2003, que tinha por objetivo avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, tornou-se factível a realização de pesquisas a partir de um banco de dados mais amplo.

Nesse sentido, Nascimento (2005) com o objetivo de realizar uma avaliação sobre a qualidade do ensino nos cursos de graduação em Ciências Contábeis localizados na região norte do estado do Paraná, questionava a efetividade da qualidade dos cursos ofertados, em um contexto de ampliação do acesso à educação superior por meio de uma maior abertura para a criação de instituições privadas. Os dados utilizados pelo autor foram os resultados do até então ENC (Exame Nacional dos Cursos) e o ES (Exame de Suficiência) realizado pelo Conselho Federal de Contabilidade.

Em 2004, o ENC foi substituído pelo ENADE, pela Lei 10.861, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o intuito de auferir

conhecimentos, habilidades acadêmicas e competências profissionais, definidas previamente por diretrizes educacionais e desenvolvidas pelos seus estudantes durante a graduação. Com a institucionalização do ENADE e sua obrigatoriedade desde 2004, foi possível avaliar o rendimento dos alunos de acordo com novos parâmetros. Sendo assim, já se percebe em 2005, um crescente interesse de autores em analisar esses dados.

Moreira (2005) analisou as influências de fatores institucionais sobre o rendimento de estudantes concluintes de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia no ENADE. Considerou-se a hipótese de que, controladas as variáveis individuais e socioeconômicas, características institucionais, como: instalações físicas, equipamentos, laboratórios, biblioteca, espaço pedagógico, titulação docente e nível de exigência do curso das instituições de ensino superior poderiam influenciar o desempenho dos estudantes no exame. Verificou-se que a influência dos fatores institucionais é heterogênea, variando conforme a categoria administrativa e a organização acadêmica da instituição de ensino superior.

Seguindo essa linha de pesquisa, Neves e Domingues (2006) realizaram os cruzamentos dos resultados do ENADE 2006 com os do censo da Educação Superior 2006 e mostraram que as IES que possuíam um menor índice de docentes com tempo integral e titulação mais baixa e menor relação candidato/vaga nos processos seletivos tiveram desempenho inferior aos de IES onde estes índices são mais elevados.

Silva (2016) buscou verificar em sua dissertação o efeito do trabalho no desempenho de estudantes no ENADE. Para isso, foram obtidos dados do ENADE 2013, aplicado a 196.855 estudantes de 17 cursos superiores. Os resultados do estudo demonstraram que o desempenho no exame foi maior para estudantes que não trabalhavam, e não diferiu entre estudantes que trabalhavam até 20 horas ou acima de 20 horas. Considerando apenas instituições públicas, os estudantes que não trabalhavam obtiveram melhores médias quando comparados com

estudantes que trabalhavam. Em instituições privadas, o desempenho na prova também foi maior para estudantes que não trabalhavam, e não diferiu entre estudantes que trabalhavam.

Muitos dos estudos encontrados focaram em analisar e comparar o desempenho de cursos específicos. Brito (2007), a partir da análise da prova do ENADE, do questionário dos coordenadores, do questionário socioeconômico e dos dados do Censo da Educação Superior, elaborou um estudo com a finalidade de analisar o perfil dos estudantes dos cursos de Licenciaturas que se submeteram ao ENADE 2005.

Estudos também têm sido realizados a partir dos resultados do desempenho dos alunos de Engenharia. Teive (2007) apresentou uma análise dos resultados do desempenho dos alunos do curso de Engenharia de Computação da UNIVALI/SC, nos exames Provão 2002 e ENADE 2005, apresentando também as ações oriundas desta análise, implementadas na matriz curricular do curso.

Queiroz, Hekis, Queiroz e Câmara (2012) também tiveram como ponto de partida os dados sobre o desempenho dos alunos do curso de engenharia de produção, só que de outra instituição, a UFRN. Os autores concluíram que as propostas de ações levantadas para melhoria do desempenho constituem-se num importante instrumento de apoio à decisão para o gestor de curso, pois ao permitir uma avaliação do ENADE, é possível obter informações diferenciadas ou mesmo realizar correlações antes improváveis, que lhe permitam maior embasamento para interferir com eficiência e eficácia na realidade encontrada.

Nessa mesma direção, Mello e De Souza (2015) trazem como resultado da investigação sobre o desempenho dos alunos do curso de Engenharia de Produção em âmbito nacional no ENADE 2011 a constatação de que os cursos mais bem avaliados são os ofertados pelas instituições públicas de ensino superior e que a predominância de docentes com a formação em doutorado estaria associada a uma boa avaliação do curso.

Em convergência aos objetivos da pesquisa anterior, Oliveira e Costa (2013) também analisaram o desempenho dos cursos de Engenharia de Produção. Entretanto, os autores se preocuparam em apresentar uma evolução desse desempenho ao longo dos anos, bem como fazer um comparativo com as demais modalidades de Engenharia. Uma das principais conclusões do estudo é que a expansão quantitativa da Engenharia de Produção não tem sido acompanhada por um crescimento qualitativo, ao contrário, tem-se verificado queda no desempenho da Engenharia de Produção no ENADE.

Moriconi e Nascimento (2014) também tiveram como objeto de pesquisa os cursos de engenharia. Eles objetivaram fornecer aos gestores das instituições e aos formuladores de política de ensino superior indícios sobre o que se mostra mais relevante na formação nas engenharias, principalmente no que concerne a fatores suscetíveis à tomada de decisão. Os resultados reforçam a percepção geral de que cursos seletivos de instituições públicas se destacam na formação de engenheiros, mas também apontam a importância, em muitos cursos, da disponibilidade do professor para atendimento fora do horário de aula. Na média, aferiram desempenho melhor os alunos que cursaram o ensino superior na idade correta e que fizeram o ensino médio em escolas públicas, os alunos do sexo masculino e os que se declararam brancos.

Já Duarte (2013) buscou trazer as percepções de todos os atores envolvidos nesse processo de avaliação e para desenvolver sua pesquisa, ele analisou o uso dos resultados do ENADE na gestão do curso de Pedagogia da UEMA nos *campi* de Caxias e São Luís. Os achados da pesquisa revelaram que professores, gestores e estudantes reconhecem a importância da avaliação da educação superior, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política no tocante ao uso dos resultados como instrumento que pode agregar valor às ações que visem a melhorias de qualidade no curso. Além disso, afirmaram também não perceberem que os resultados do ENADE tenham repercutido em melhorias de qualidade do

curso em análise, e ainda que os gestores não os utilizaram no desenvolvimento de ações ou mesmo para discutir os problemas detectados nos dois *campi* pesquisados. Desse modo, o autor enfatizou que a relação entre avaliação, qualidade e gestão precisa avançar e transformar-se verdadeiramente num processo de melhoria.

Um curso de graduação bastante explorado nas análises sobre o ENADE é o de Ciências Contábeis. Souza (2008) traz como questão central de sua dissertação a identificação de algumas variáveis determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE 2006. O autor pretendia identificar a relação entre o desempenho dos alunos e sua situação socioeconômica. Os resultados indicaram que o nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior é a variável de maior influência no desempenho dos cursos. Em seguida, em ordem decrescente, surgem a escolaridade do pai, o esforço pessoal no curso e a renda familiar como as variáveis mais influentes do modelo econométrico desenvolvido. No que diz respeito à variável que capta em que tipo de instituição o discente cursou o ensino médio, ela mostrou-se pouco significativa. Sobre a questão de o aluno trabalhar ou não, também não se verificou correlação significativa. Já a escolaridade da mãe mostrou-se negativamente correlacionada com o desempenho do curso, entretanto, se tomada em conjunto com a escolaridade do pai, verifica-se que a escolaridade dos pais possui influência positiva na predição do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis.

De forma análoga, Santos (2012) objetivou analisar o efeito de características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, via resultados obtidos no ENC-Provão de 2002 e 2003 e ENADE de 2006. Os principais resultados sugerem associação significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes com determinadas características próprias e da família, como gênero, horas de dedicação aos estudos, faixa de renda familiar, ter estudado o ensino médio

em escolas públicas e certos insumos das IES, como ter tido professores com domínio de conteúdo e que utilizaram como prática de ensino predominante à aula expositiva. Na categoria efeitos dos pares, foi encontrada, em todos os anos observados, relação negativa e significativa do desempenho acadêmico do estudante por ser solteiro. Ademais, os achados indicam que o efeito no desempenho dos estudantes tendeu a ser positivo nas instituições com professores com titulação de mestrado ou doutorado e jornada integral, de 40 horas, ou dedicação exclusiva ao ensino.

Seguindo essa mesma corrente de pesquisa, Ferreira (2015) também buscou identificar as variáveis significativas na explicação do resultado ENADE 2012 em Ciências Contábeis. Por meio do Modelo Hierárquico Linear, encontrou-se uma correlação intraclasse de 0,1010, ou seja, 10% da variação do resultado no ENADE 2012 dos alunos do curso de Ciências Contábeis podem ser atribuídos às diferenças entre as IES que eles frequentam, e o restante da variabilidade, 89,9%, deve-se às reais diferenças entre os estudantes. Esse resultado indica que, ao próprio aluno, atribui-se a maior responsabilidade pelo seu próprio desempenho e que características das IES e docentes são importantes, todavia em proporção bem menor do que em relação às características individuais e o *background* do aluno.

Ainda no campo das Ciências Contábeis, Miranda, Lemes, Lima e Bruno Junior (2012) se propuseram a identificar a existência de relações entre o desempenho dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, medido pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), e o ingresso dos alunos em programas de pós-graduação, em nível de mestrado. Foram constatadas diferenças significativas entre as médias das instituições que tiveram alunos ingressantes em programas de mestrado acadêmico e a média nacional para o CPC e todos os indicadores que o compõem.

A variável qualificação do corpo docente também se mostrou significativa no estudo de Pereira, Nunes e Castro Junior (2013). O objetivo da pesquisa consistia em verificar qual o

impacto da proporção de mestres e doutores vinculados aos cursos de Ciências Contábeis na nota obtida pelos discentes destes cursos no ENADE. Os resultados apontaram que estudantes de cursos que possuem uma maior proporção de docentes mestres e de docentes doutores apresentaram um desempenho superior na prova do ENADE. Essa relação entre baixa qualificação docente e baixo desempenho também foi apresentada por Morais e Costa (2014) nos cursos de bacharelado em ADM.

Seguindo essa mesma linha, Oliveira e Bastos (2005) buscaram evidenciar a relação entre os conceitos obtidos pelas escolas de Administração no Exame Nacional de Cursos e seus respectivos perfis de qualificação e de dedicação docente em 2000, 2001 e 2002. Os resultados apontaram a constante ampliação de IES, predomínio de organizações classificadas como o conceito "C", expressiva frequência de instituições privadas na região sudeste do país, pequeno contingente de professores com doutorado, grande número de IES que dispõe de uma pequena porção de professores com dedicação exclusiva.

Dando sequência às pesquisas, Carmo e Almeida (2015) avaliaram a influência de variáveis qualitativas relacionadas a algumas das características dos alunos e dos cursos de Ciências Contábeis, e/ou das respectivas instituições de ensino superior ofertantes, sobre o desempenho dos discentes no ENADE 2012. Foi percebido que o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis naquele ano foi melhor na avaliação acerca da sua formação geral do que na prova de formação específica, e, ainda, que variáveis relacionadas à região do país, sexo do aluno, período do curso, entre outras, são significativamente relevantes e influenciaram o desempenho dos discentes.

Embora haja muitas pesquisas sobre a avaliação do desempenho no ENADE de cursos de graduação específicos, alguns autores se dedicaram a analisar as instituições. Em vista disso, Andriola (2009) objetivou identificar fatores institucionais internos que tivessem associação com os resultados dos discentes dos cursos de graduação da UFC no ENADE. Foi

constatado que instalações físicas/adequação da maioria dos espaços pedagógicos, adequação dos equipamentos de informática, disponibilidade dos docentes para orientações extra sala de aula, participação dos discentes em projetos de pesquisa/extensão e elevado grau de motivação são fatores positivamente associados ao desempenho discente.

Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011) avançaram ainda mais, ao pesquisar uma amostra de 52 IFES no período de 2006 a 2008 com o objetivo de analisar possíveis relações entre indicadores de gestão e desempenho discente. Os resultados indicaram que, de fato, alguns indicadores de gestão parecem ser capazes de influenciar o desempenho discente. Este é o caso, por exemplo, do custo por aluno que apresentou um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos.

Gurgel (2010) se atentou ao caráter formativo do ENADE, ao verificar o desempenho dos seguintes cursos de graduação: agronomia, educação física, enfermagem, farmácia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, serviço social, após a conclusão do primeiro ciclo avaliativo do ENADE, nos três campi da UFPI (Teresina, Bom Jesus e Parnaíba), confrontando com o desempenho das demais IES do Piauí. Os dados coletados atestaram desempenho satisfatório e consistente destes cursos em 2004 na UFPI. Em 2007, os mesmos cursos avaliados apresentaram decréscimo em relação ao exame anterior. Em suma, a função formativa da avaliação não apresentou efeito significativo nos resultados de um exame para outro, exceto nos cursos de medicina, odontologia e serviço social que apresentaram melhor nota obtida em comparação com 2004.

Uma variável que surgiu também ao longo dos estudos diz respeito ao tipo de instituição. Nesse sentido, Nicolini, Andrade e Torres (2013) compararam o desempenho acadêmico de universidades, centros universitários e faculdades, públicas e privadas, por tipo de instituição de ensino superior e pelo número de estudantes nelas matriculados, com base no desempenho dos seus egressos. As conclusões do estudo mostraram que universidades são

melhores que centros universitários e faculdades, que instituições públicas não são sempre as melhores, e que o crescimento do número de estudantes em universidades particulares promete impactos positivos no desempenho dos profissionais que ingressarão no mercado de trabalho.

Intensificando o debate sobre as diferenças entre instituições públicas e privadas, Camargo, Unitri, e Miranda (2014) realizaram um estudo multicasos em quatro IES de Uberlândia nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas com o objetivo de identificar que ações foram utilizadas pelas IES públicas e privadas de Uberlândia que afetaram no desempenho do ENADE dos cursos área de negócios nas edições de 2006 a 2012. Como resultado, conclui-se que a IES pública não possui ações pontuais direcionadas para a mobilização da sua estrutura para o ENADE; já as IES particulares possuem ações direcionadas para a realização da prova, tendo sido as ações de sensibilização e preparação dos alunos e dos professores, para o ENADE, consideradas como fundamentais para a melhoria do resultado do exame.

Bastos, Gondim, Souza e Souza (2011) ao analisar o desempenho dos cursos de psicologia, indicaram que as IES públicas (federais e estaduais) apresentaram desempenho superior em relação às instituições públicas municipais e particulares. Eles também destacaram a forte associação entre a qualidade do desempenho no ENADE dos cursos de psicologia e a presença de programa de pós-graduação na IES.

Apesar dos estudos apontarem para um desempenho superior das IES públicas, Garcia (2014) destacou como importante achado do seu estudo a diminuição da diferença de desempenho no ENADE entre instituições públicas e privadas ao longo do período analisado. Nessa análise retrospectiva, o autor afirmou ainda que não foi possível demonstrar correlação entre a variável desempenho com as variáveis corpo docente, planos de ensino e infraestrutura, na forma como são apurados no CPC.

Reforçando esse debate no que tange à dependência administrativa, Nicolini, Andrade, Torres e Calderón (2014) afirmaram que as IES públicas se mantiveram de forma geral com maior representação nos bons resultados do que as privadas. Contudo, vale registrar a redução da representação do setor público no nível máximo de excelência, o conceito 5, e o aumento consistente das IES privadas que caminham nesta direção. Em se tratando de cursos de bacharelado em Administração de forma geral, os Centros Universitários e Universidades públicas se apresentam como as melhores opções para o estudante, enquanto as faculdades públicas precisam receber urgentemente maior atenção. É digno de nota, entretanto, que o setor privado apresenta melhoras significativas de desempenho em todos os tipos de organização.

Cortelazzo e Ribeiro (2013) verificaram que a variável carga horária dos cursos não interferiu no desempenho dos estudantes, independentemente da natureza jurídica ou organização administrativa da IES analisada.

Outra questão relevante que pode ser depreendida a partir dos dados do ENADE diz respeito à diferença entre a nota do ingressante e do concluinte. Seguindo essa lógica, Rothen e Nasciutti (2011) buscaram discutir se a educação superior brasileira cumpre o papel de democratizar as oportunidades ou, ao contrário, aumenta as diferenças entre os indivíduos. Para isso, os resultados do ENADE 2005 e 2006 foram analisados e o desempenho dos alunos ingressantes com o dos concluintes foram comparados. Foi possível verificar que o desnível cultural científico dos egressos é maior do que dos ingressantes. Sendo assim, os autores concluíram que os resultados do ENADE reforçam a ideia de que a superação da elitização da educação superior brasileira não se resolve apenas ampliando o acesso, mas principalmente na qualificação da permanência do aluno.

A análise de Gontijo, Senna, Lima e Duczmal (2011) apontou condição sociocultural, rede pública de ensino e percepção de alta oferta de formação complementar pela instituição

como fatores associados ao melhor desempenho do concluinte. Tanto a nota no componente específico do concluinte como a diferença entre a nota de formação geral do concluinte e do ingressante são indicadores de forte discriminação de desempenho.

Alguns estudos buscaram aliar aos dados do ENADE, informações adicionais que poderiam corroborar ou não com os resultados encontrados. É o caso dos autores Sousa e Sousa (2012) que discutiram o uso dos resultados do ENADE 2008 para os cursos de Biologia, Física, Matemática e Química, de cinco instituições privadas do Distrito Federal, a partir de dados colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com oito coordenadores. Foi possível depreender que as instituições de grande porte tendem a revelar maior nível de esclarecimento sobre a finalidade do ENADE, considerando-o um auxílio para seu sucesso, enquanto as de menor porte parecem ainda não visualizá-lo como um instrumento que pode contribuir para seu próprio aperfeiçoamento.

Miranda, Lemos, Pimenta, e Ferreira (2013) realizaram uma revisão bibliométrica de artigos relativos ao tema desempenho acadêmico dos alunos da área de negócios. As variáveis encontradas no estudo foram separadas em três grupos: relacionadas ao corpo docente, relacionadas às instituições de ensino e relacionadas ao corpo discente. Como principais resultados, pode-se constatar que as variáveis relacionadas ao corpo discente são as frequentes e que mais fortemente explicam o desempenho acadêmico.

Paralelamente a esses estudos que enfatizavam a influência de características sociodemográficas e institucionais no desempenho discente, alguns autores estavam interessados em apresentar sugestões às instituições de ensino superior no sentido de propor práticas que viessem a atender as necessidades curriculares pautadas na construção de uma formação geral do estudante do curso superior.

Seguindo essa tendência, Alvarães (2009) trouxe constatações sobre o baixo desempenho dos estudantes do curso de Administração na parte de formação geral que foram

possíveis a partir de análises e comparações utilizando-se os números e pareceres dos relatórios dos ENADE de 2004 a 2006. Confirmando essa preocupação, Stadtlober (2010) em sua tese focou principalmente na percepção dos egressos do curso de graduação em Administração em relação a qualidade e a qualificação na profissão.

Já Aragão (2008) em sua tese de doutoramento traz a questão da qualidade dos cursos de graduação em Administração sob a ótica dos gestores dos cursos. A temática do trabalho era a avaliação institucional e teve como objetivo verificar se as Políticas de Avaliação do Ensino Superior potencializam, segundo os gestores dos cursos de graduação em administração, em efetivas melhorias dos mesmos. Os resultados apresentados mostram o que gestores pensam, avaliam e o que fazem a partir dessas políticas.

Dando sequência aos estudos no campo da Administração, Neves, Rodrigues, e Scharf (2010) realizaram uma análise descritiva e exploratória das semelhanças existentes entre os estudantes dos cursos de Administração das IES da região Norte do Brasil. Os resultados demonstraram que os desempenhos dos cursos de Administração de IES privadas na prova do ENADE 2006 foram homogêneos entre si, porém heterogêneos quando comparados aos desempenhos dos estudantes de IES públicas, que, por sua vez, possuem resultados homogêneos entre si.

Ainda no campo da Administração, Freitas Jr, Cruz e Sharland (2008) trazem reflexões e análises sobre o IDD na composição da nota do ENADE. Pelos resultados apresentados, é notório perceber que existem algumas questões que devem ser consideradas pelo MEC, escolas e sociedade no que diz respeito a esse índice. A principal delas para o campo do Ensino de Administração é que o IDD deveria contribuir como um *feedback* para coordenadores, servindo como base para ações de melhoria nas escolas e nos cursos de Administração.

Oliveira e Caggy (2013) se propuseram a realizar algumas reflexões sobre o Ensino da Administração no Brasil sob a ótica dos docentes no que diz respeito aos fatores que poderiam influenciar o desempenho do acadêmico no curso de Administração. Os resultados apontaram que fatores como a origem familiar, condições financeiras, condições físicas podem influenciar no desempenho dos estudantes, mas o interesse (comprometimento), na ótica dos docentes, é o principal fator influenciador e diferenciador do bom e mau aluno no curso de Administração.

O objetivo do artigo de Barbosa, Carvalho, Neto, e Costa (2014) foi analisar os condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes do curso de Administração sob uma perspectiva que avaliasse questões relativas à estrutura do curso e da instituição, além da reputação profissional e do curso. Como resultado foi verificado que o desempenho dos estudantes é fundamentalmente definido por seu empenho pessoal nos estudos, praticamente não havendo maiores influências diretas de sua satisfação. Por outro lado, a satisfação dos estudantes, que mostrou ser definida pelos vários fatores analisados, é um determinante consistente do empenho dos estudantes em seus estudos. Além disso, os autores também constataram a crescente concentração na oferta de cursos de bacharelado em Administração, fruto do processo de consolidação deste segmento produtivo, além de aumento na *performance* dos cursos que são ofertados.

Por fim, os autores, Francisco, Nakayama, Souza e Zilli (2015) apresentam uma experiência de um curso de Administração em uma universidade comunitária que está introduzindo o princípio do uso de indicadores como instrumentos de governança. Os resultados do estudo apontam que o uso desses indicadores pode fortalecer as ações de sensibilização e permitir a construção de políticas institucionais que podem ajudar no controle e no acompanhamento dos indicadores do ENADE.

A realização da revisão de literatura nacional permitiu a identificação:

- da ênfase de cada estudo que trouxe a temática da avaliação de desempenho dos alunos universitários;
- dos referenciais teóricos que subsidiaram as investigações;
- das sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores;
- das contribuições das pesquisas e das tendências do campo.

Associações significativas foram apontadas nos estudos no que diz respeito à qualificação do corpo docente, ao perfil socioeconômico, ao *background* familiar. Entretanto, as divergências também estiveram presentes quando o curso de graduação foi alterado, quando a região foi levada em consideração, quando as dependências administrativas (pública/privada) foram comparadas ou até quanto a percepção dos atores envolvidos esteve em voga.

Notou-se que em alguns estudos as variáveis foram comumente investigadas em nível micro de análise, ou seja, variáveis de nível individual tentando prever os resultados de desempenho do indivíduo. Em outros estudos houve a investigação da influência de variáveis de contexto socioeconômico na predição de desempenho discente. Em uma terceira análise, algumas pesquisas utilizaram os fatores relacionados à organização como variáveis independentes. Entretanto, nenhum estudo abarcou todas essas variáveis em um mesmo modelo. A Tabela 3 apresenta uma síntese dos principais estudos e os resultados encontrados.

Tabela 3: Síntese dos principais estudos encontrados na literatura nacional

Autor	Objetivos	Resultados
Láran & Costa (2001)	Estabelecer as possíveis relações entre o desempenho acadêmico de estudantes universitários e a sua experiência profissional	Satisfação com o curso, leitura de livros técnicos, necessidade financeira influenciam o desempenho acadêmico
Moreira (2005)	Analisar as influências de fatores institucionais sobre o rendimento de estudantes concluintes de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia	Influência dos fatores institucionais é heterogênea, variando conforme a categoria administrativa e a organização acadêmica
Neves & Domingues (2006)	Comparar resultados do ENADE das IES no ano de 2006	Desempenho inferior nas IES com menor índice de docentes com tempo integral e titulação mais baixa e menor relação candidato/vaga desempenho inferior

Souza (2008)	Identificar a relação entre o desempenho dos alunos e sua situação socioeconômica no curso de Ciências Contábeis	O nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso; a escolaridade do pai, o esforço pessoal no curso e a renda familiar.
Andriola (2009)	Identificar fatores institucionais internos que tivessem associação com os resultados dos discentes dos cursos de graduação da UFC no ENADE.	Instalações físicas/adequação da maioria dos espaços pedagógicos, adequação dos equipamentos de informática, disponibilidade dos docentes para orientações extra sala de aula, participação dos discentes em projetos de pesquisa/extensão e elevado grau de motivação são fatores positivamente associados ao desempenho discente.
Santos (2012)	Analisar o efeito de características individuais e institucionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis	Características próprias e da família, como gênero, horas de dedicação aos estudos, faixa de renda familiar, ter estudado o ensino médio em escolas públicas e certos insumos das IES
Oliveira e Caggy (2013)	Realizar algumas reflexões sobre o Ensino da Administração no Brasil sob a ótica dos docentes no que diz respeito aos fatores que poderiam influenciar o desempenho do acadêmico no curso de Administração	Origem familiar, condições financeiras, condições físicas podem influenciar no desempenho dos estudantes, mas o interesse (comprometimento), na ótica dos docentes, é o principal fator influenciador e diferenciador do bom e mau aluno no curso de Administração.
Moriconi e Nascimento (2014)	Fornecer aos gestores das instituições e aos formuladores de política de ensino superior indícios sobre o que se mostra mais relevante na formação nas engenharias	Desempenho melhor os alunos que cursaram o ensino superior na idade correta e que fizeram o ensino médio em escolas públicas, os alunos do sexo masculino e os que se declararam brancos.
Oliveira e Bastos (2005); Pereira, Nunes e Castro Junior (2013); Morais & Costa (2014)	Verificar qual o impacto da proporção de mestres e doutores no desempenho dos alunos	Relação positiva com o desempenho no ENADE
Bastos, Gondim, Souza, e Souza (2011); Nicolini, Andrade, e Torres (2013); Camargo, Unitri, e Miranda (2014); Nicolini, Andrade, Torres, e Calderón (2014)	Comparar o desempenho acadêmico de universidades, centros universitários e faculdades, públicas e privadas	IES públicas (federais e estaduais) apresentaram desempenho superior em relação às instituições públicas municipais e particulares

Fonte: Elaborado pela autora

Ao comparar a realidade nacional com a internacional, pode-se concluir que o contexto brasileiro possui uma especificidade no que diz respeito à forma como o desempenho é mensurado. A avaliação do ensino superior no Brasil é feita a partir de um sistema, instituído por lei, de abrangência nacional, e de obrigatoriedade de participação. Ademais, os dados são amplamente divulgados e estão acessíveis em portais na internet. Isso permite que estudos em

grande escala sejam realizados com regularidade, nas diferentes regiões do país, comparando a evolução da educação ao longo do tempo.

Entretanto, a educação é um fenômeno muito complexo e a compreensão destes resultados nem sempre é simples e uma apropriação indevida dos mesmos pode levar a conclusões equivocadas. Deste modo, buscando proporcionar um melhor entendimento do fenômeno estudado, os fundamentos teóricos que perpassam essa pesquisa são: Desempenho em organizações públicas e seus determinantes, a Teoria do Capital do Humano e Efetividade Organizacional com ênfase na estrutura das universidades.

2.3 Teorias de Base

2.3.1 Fatores determinantes do desempenho

Escolas e universidades, governos locais, e outros setores da administração pública, organizações não governamentais e órgãos internacionais estão todos envolvidos em produzir dados e informações sobre resultados do desempenho e seu possível impacto. Os pensadores do *New Public Management* atribuem essa alta prioridade em medir resultados e basear as políticas e atividades de gestão nesse tipo de informação puramente na intenção de fazer a implementação das políticas de forma mais eficiente e efetiva (van Thiel & Leeuw, 2002). Essas alterações levaram à adoção de um grande número de técnicas do setor privado para medir e melhorar o desempenho, tais como indicadores de desempenho.

Desempenho organizacional na visão de Richard, Johnson, Devinney e Yip (2008) é a variável dependente final de interesse para pesquisadores preocupados com praticamente qualquer área da gestão. Esta variável é essencial, pois permite que pesquisadores e gestores avaliem as organizações ao longo do tempo, além de possibilitar a comparação entre organizações rivais. Em suma, o desempenho organizacional é o critério mais importante nas organizações uma vez que avaliam não só suas ações, mas também o ambiente na qual estão

inseridas. A importância desse construto reflete-se no uso generalizado de desempenho organizacional como variável dependente em diversas pesquisas.

Medir o desempenho tornou-se crucial não só na reforma, mas também no dia a dia da gestão pública e na formulação de políticas públicas. Sendo assim, é importante definir esse conceito, pois ele acumula múltiplos significados e por muitas vezes até ambíguos. Em ciências, as conotações variam de acordo com as disciplinas. Por exemplo, na psicologia, nas ciências sociais e nas ciências gerenciais o uso das diferentes definições dependerá do nível de análise que será utilizado, podendo ser individual ou societal, organizacional ou sistêmico (Van Thiel & Leeuw, 2002).

Van Thiel e Leeuw (2002) conceituam desempenho seguindo quatro perspectivas. A primeira perspectiva enfatiza as tarefas sendo realizadas por um agente. Nesse caso, desempenho inclui todas as ações que são realizadas. Por exemplo, uma campanha de vacinação, um tratamento médico, a realização de um curso. Nessa concepção, todas as tarefas listadas são exemplos de desempenho, entretanto, o êxito das mesmas é indiferente. Em outras palavras, desempenho é um comportamento intencional de atores governamentais. As outras dimensões do conceito estão relacionadas a julgamento de valor. Nesse caso, desempenho tem a qualidade de ser alto ou baixo. Na segunda perspectiva, desempenho diz respeito à qualidade das ações, e não tanto sobre a qualidade das realizações. Deste modo, o desempenho é conceituado como competência ou capacidade.

Por outro lado, quando o desempenho trata da qualidade dos resultados e não tanto sobre a qualidade das ações, o desempenho é igual a resultados. Sendo assim, a capacidade da organização não é o foco desta conceituação.

Por fim, quando a concepção de desempenho se refere tanto a qualidade das ações quanto a qualidade dos resultados, ela será tipificada por resultados sustentáveis. Portanto, desempenho refere-se à organização produtiva, ou seja, uma organização que tem a

capacidade de realizar e ao mesmo tempo converter essa capacidade em resultados (Dooren, Bouckaert, & Halligan, 2010).

Ingraham, Joyce e Donahue (2003) ratificam essa concepção, ao dizer que um foco exclusivo em avaliar só os *inputs* ou os *outcomes* pode tornar o desempenho ilusório e destrutivo para o setor público.

Desempenho não é apenas um conceito, mas também uma agenda. O termo "desempenho" expressa um programa de mudança e melhoria, e é nesse sentido que os resultados das avaliações devem ser analisadas. Avaliar o desempenho é propor mudanças, melhorias, valorizar as melhores práticas, trocar experiências (Dooren, Bouckaert & Halligan, 2010).

Gerir e medir o desempenho são elementos indispensáveis para a modernização do setor público, apesar de não ser algo novo. Segundo Peters e Bouckaert (2002) a função *desempenho* implica em foco nos atores, implementação de estratégia, desenvolvimento de um sistema de medidas, definições objetivas, sistemas de auditoria adequados e relacionados e um sistema de gestão orientado para o desempenho. Entretanto, mesmo que todos esses elementos estejam suficientemente presentes, paradoxos, dilemas, contradições e conflitos possivelmente emergirão durante a implementação.

Rainey e Steinbauer (1999) propuseram uma teoria das organizações públicas eficientes baseada em afirmações teóricas e evidências empíricas desenhadas pela literatura da gestão pública. Para eles, as variáveis, relação com os *stakeholders*, autonomia, aplicabilidade da missão, cultura organizacional, liderança, desenho de tarefas, tecnologia, desenvolvimento dos recursos humanos, profissionalismo e motivação, são determinantes para o desempenho das organizações.

Nessa mesma linha, Boyne (2003) apresenta uma revisão crítica sobre os estudos relacionados aos fatores determinantes na melhoria do desempenho dos serviços públicos. Os

resultados estatísticos da pesquisa foram agrupados com base em cinco perspectivas teóricas: recursos, regulação, mercado, organização e gestão. A análise sugere que, os fatores mais determinantes na melhoria dos serviços são recursos extras e uma melhor gestão.

Meier e O'Toole (2002) desenvolveram e testaram uma medida da qualidade gerencial baseada em um adicional ao salário pago aos dirigentes das escolas com o objetivo de verificar a relação entre a gestão da qualidade e o desempenho de programas públicos.

Sendo assim, a partir desses estudos, surgiu o interesse de trazer o conceito de desempenho para a realidade da educação superior brasileira com o intuito de verificar quais são esses fatores que determinam o desempenho do aluno.

Essa discussão sobre o uso dos dados de desempenho tornou-se recentemente proeminente na política de ensino superior, onde tem havido considerável esforço para explorar questões importantes, como a maneira em que os dados quantitativos e diagnósticos de desempenho podem ser empregados para promover melhores resultados de aprendizagem do estudante, conter altos custos, identificar oportunidades de financiamento externo de ex-alunos e doadores privados, e ser mais eficaz em expandir a capacidade de pesquisa e desenvolvimento (Rabovsky, 2014).

Por outro lado, essas informações sobre o desempenho também, de fato, incitaram os gestores a usar os dados mais extensivamente, embora este uso pareça estar ligado principalmente ao uso de informações positivas com propósito de envolvimento externo, ao invés de gerar pressões provocadas pelo desempenho negativo para investir mais extensivamente em novas estratégias (Rabovsky, 2014).

2.3.2 Fatores relacionados ao aluno

A fim de avaliar os fatores atinentes ao aluno que podem ser determinantes em seu desempenho acadêmico deve-se ter em mente não apenas as competências cognitivas, objeto nuclear das avaliações, mas o avanço no sentido de promover aquisições de competências

sociais e emocionais em indivíduos com trajetórias e dotações familiares distintas (Oliveira & Gusso, 2014).

Nesse sentido, a teoria do Capital Humano pode ser bem pertinente, uma vez que ela tem tido um impacto profundo em uma série de disciplinas da Economia, Educação e Sociologia. Ela é considerada uma abordagem compreensiva para analisar um amplo espectro de assuntos relacionados ao ser humano a luz de uma mentalidade particular. A educação, nessa abordagem, é colocada no centro das pesquisas e é considerada a fonte do desenvolvimento econômico (Tan, 2014).

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram habilidades úteis e conhecimento, não é óbvio que essas habilidades e conhecimento estão na forma de capital. Nesse sentido, foi constatado que além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico, havia outra variável implícita nos modelos estudados ainda não atribuída a essa teoria: o capital humano (Schultz, 1961).

A OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) (2001) definiu capital humano como sendo os conhecimentos, aptidões, competências e atributos incorporados aos indivíduos que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico. Em essência, HCT (*Human Capital Theory*) sugere que a educação aumenta a produtividade e ganhos dos indivíduos, em outras palavras, a educação é vista como um investimento. De fato, esse investimento não é crucial só para o indivíduo, mas também é chave para o crescimento econômico de um país.

Esse conceito de capital humano tem sido amplamente usado como instrumento para moldar políticas educacionais em muitos países. É importante ressaltar, que esse conceito não está limitado somente à educação e treinamento, pelo contrário, é um conceito extenso que cobre muitas outras áreas (Tan, 2014). Porém, para fins desse estudo, o conceito estará limitado à educação.

A educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e ao fortalecimento das economias regionais, influenciando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico (Viana & Lima, 2010).

Tan (2014) afirma que para se obter uma maior compreensão dessa teoria é necessário entender o modelo econômico neoclássico e seus pressupostos básicos sobre o comportamento humano. Neste modelo, assume-se que os indivíduos procuram maximizar seus próprios interesses econômicos, ou seja, os indivíduos investem em educação e formação na esperança de obter uma renda maior no futuro.

O Banco Mundial distingue quatro formas básicas de capital: i) natural, que consiste nos recursos naturais de que dispõe um país; ii) o construído, gerado pelo ser humano, que inclui a infraestrutura, bens de capital, o capital financeiro, comercial, etc ; iii) capital humano, que é determinado pelos graus de nutrição, saúde e educação da população; e por fim, iv) o capital social, que é determinado pelo nível de associação entre os indivíduos, estudado recentemente como uma forma determinada do crescimento econômico, tanto de base local, quanto regional. Alguns estudos apontam que as duas últimas formas de capital tiveram uma participação majoritária no desenvolvimento econômico das nações no final do século XX, indicando que estes, são chaves decisivas para o progresso tecnológico, a competitividade, o crescimento sustentado, a boa governança e estabilidade democrática (Klikberg, 1999).

Desse modo, o nível de capital humano de uma população influencia o sistema econômico de diversas formas, com o aumento da produtividade, dos lucros, do fornecimento de maiores conhecimentos e habilidades, e também por resolver problemas e superar dificuldades regionais, contribuindo com a sociedade de forma individual e coletiva (Viana & Lima, 2010).

No intuito de medir o estoque de educação (capital humano), deve-se levar em consideração três aspectos: 1) anos de escola completados, porém tal medida deixa de considerar o aspecto qualitativo da educação; 2) anos escolares completados constantes em um período de tempo, que leva em conta períodos de estudo das populações, em diferentes momentos do tempo; 3) os custos de educação como medida, que leva em consideração as diferentes proporções de investimento em cada categoria de estudo, além de apresentar a diferente proporção de investimento per capita em cada região (Viana & Lima, 2010).

Já a caracterização da educação ocorre por meio do “ensino” e do “aprendizado”, sendo que seu significado decorre da extração de algo potencial ou latente de uma pessoa, aperfeiçoando-a, moral e mentalmente, a fim de torná-la suscetível a escolhas individuais e sociais. Preparando-a para uma profissão, por meio de instrução sistemática e exercitando-a na formação de habilidades (Schultz, 1961).

Diante do exposto, acredita-se que avaliar a aprendizagem e o ensino por meio de um instrumento como o ENADE poderá revelar o nível de capital humano dos alunos e ao mesmo tempo perceber o papel da formação acadêmica no progresso individual e coletivo.

Além do capital humano, faz-se necessária a identificação de questões relativas ao contexto sociocultural e econômico no qual esse aluno está inserido, com o intuito de adotar uma visão mais pluralista do desempenho discente.

O Brasil é um país com extensões territoriais quase continentais, possui uma ampla heterogeneidade regional em relação aos aspectos étnicos, geográficos, socioculturais e econômicos e, sem dúvida, trata-se de uma nação altamente complexa em todas as suas dimensões de Estado, sociedade civil e mercado (Bertolin, 2007).

Deste modo, para avaliar o desempenho da educação superior, objeto de estudo dessa pesquisa, é preciso levar em conta não só desempenho dos alunos nas provas de conhecimento geral e específico, como também as variáveis que dizem respeito às desigualdades sociais.

Para tentar mapear os fatores que podem determinar o desempenho dos alunos é necessário perceber a compreensão da questão social na qual eles estão envolvidos. Em estudos do IBGE ficou claro que a forte desigualdade ainda permeia a estrutura social do país. Entretanto, isso não significa dizer que não se tenha verificado transformações de ordem social nos últimos anos (Oliveira, 1993).

Acesso amplo à escola é visto como um veículo poderoso de equalização de oportunidades econômicas, redistribuição de renda e eliminação da pobreza (Bowles, 1972). E foi a partir dos anos 90 que a oferta da educação alterou-se significativamente no Brasil. Houve a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram (Andrade, 2012).

Nesse contexto, é comum que os pais façam investimentos consideráveis no capital humano de seus filhos, e os próprios filhos também fazer investimentos em si mesmos. A escolaridade é apontada como um importante investimento em capital humano e estudar o seu impacto deve ser considerado ao avaliar os fatores que podem determinar o desempenho educacional (Behrman, 1987).

De todos os tipos de determinantes que afetam o nível de escolaridade das pessoas, os recursos familiares são os que aparecem com maior frequência nos estudos aplicados à realidade brasileira.

Em particular, dois tipos de recursos familiares têm sido intensamente investigados: a renda familiar per capita e o nível de escolaridade dos pais. A renda domiciliar per capita é a razão entre a soma das rendas de todos os membros do domicílio (incluídos aí rendimentos de todas as fontes, provenientes ou não do trabalho) e o número de membros deste domicílio. Já a escolaridade dos pais é medida pelo número de séries de estudo completadas pelos pais (Barros, Mendonca, Santos & Quintaes, 2001).

A partir das ideias apresentadas é possível inferir que fatores relacionados ao capital humano e condição socioeconômica tem poder de determinar o desempenho dos alunos. Essa inferência suscita as três primeiras hipóteses desse trabalho, a saber:

H1: A renda familiar está positivamente relacionada ao desempenho dos alunos.

H2: A escolaridade dos pais está positivamente relacionada ao desempenho dos alunos.

H3: O tipo de escola (pública/privada) frequentada pelo aluno no ensino médio está relacionado ao seu desempenho.

2.2.3 Fatores relacionados à Instituição

Os primeiros estudos sobre o desempenho do aluno estavam relacionados com *outputs* primários tais como: influência familiar, pares e renda (Hanushek, 1997). Entretanto, por meio de pesquisas percebeu-se que fatores relacionados à própria instituição também poderiam influenciar no desempenho discente (Moreira, 2005; Andriola, 2009; Barbosa et al., 2011; Morais & Costa, 2014).

Sendo assim, pretende-se, identificar inicialmente qual seria essa estrutura na qual os alunos estão inseridos e a partir disso perceber quais seriam essas características que teriam potencial para determinar ou não o desempenho discente.

Universidades são instituições complexas, em estreita interação com seu meio ambiente. Moldadas pela tradição de um passado secular, sensíveis às mudanças recentes e perplexas com os desafios futuros, essas organizações têm recebido severas críticas da sociedade acerca de seu desempenho e efetividade (Oliveira, 2000).

A partir das últimas décadas, a universidade tem visto crescer as expectativas econômicas, políticas e sociais a que deve atender e várias e muitas mudanças ocorrem a cada dia. O número de clientes cresce e se diversifica; as conexões com o mercado do trabalho se tornam mais estreitas, mutáveis e temporalmente estabelecidas; novos tipos de conhecimentos são produzidos no interior da universidade para usos anteriormente inexistentes; diferentes

formas de financiamento das atividades acadêmicas requerem crescente capacidade de adaptação e flexibilidade (Oliveira, 2000).

Diversas perspectivas têm sido adotadas pelos pesquisadores a fim de compreender as transformações as quais a universidade vem passando, bem como sua estrutura e processos decisórios. Cohen, March, e Olsen (1972) consideram as universidades como anarquias organizadas e para ser caracterizada como tal a organização deve possuir três propriedades gerais. A primeira é ambiguidade de objetivos. Nesse tipo de organização é difícil imputar uma série de preferências às situações de decisão. Ela pode ser melhor descrita como um conjunto disperso de ideias do que uma estrutura coerente que descobre suas preferências durante a ação, mais do que age baseado em objetivos. A segunda propriedade está relacionada à tecnologia indefinida. Embora a organização gerencie a sua sobrevivência e até mesmo sua produção, os seus próprios processos não são compreendidos pelos seus membros. A terceira característica dessas organizações é a fluída participação de seus membros no cotidiano da instituição, que varia ao longo do tempo e em função de diferentes variáveis. Como resposta a essa característica, as fronteiras da organização são incertas e mutáveis (Cohen et al., 1972).

Ao definir as organizações educacionais Weick (1976) corrobora com a conceituação proposta por Cohen et al. (1972) e as denomina como *loose coupling*, termo que pode ser traduzido como frouxamente acopladas. A palavra *coupling* significa conexão, interdependência. O termo também trás a ideia de inconstância, dissolução, latência que são propriedades cruciais para manter esse tipo de organização funcionando. Dentre as características desse tipo de sistemas destacam-se: os diversos meios para produzir os mesmos fins, potenciais conexões em rede fracamente articuladas, falta de coordenação e pouca regulação, sistema de planejamento ineficiente, inspeção escassas das atividades por parte do

sistema, descentralização e delegação da autoridade, sistemas de avaliação de resultados inconsistentes, estrutura independente de estratégias (Weick, 1976).

Em outra perspectiva, as universidades foram descritas como “burocracias profissionais”, uma configuração estrutural presente em organizações complexas que operam em ambientes relativamente estáveis (Mintzberg, 1979).

Nesse modelo, de acordo com Oliveira (2000), o trabalho é desempenhado por profissionais altamente treinados e qualificados, a descentralização horizontal e vertical deslocam os eixos de poder para o nível operativo – no caso da universidade, professores e pesquisadores – que lidam diretamente com a atividade-fim da organização. Os profissionais requerem considerável nível de autonomia no exercício de suas funções, trabalham de forma independente em relação a seus colegas e possuem alto grau de qualificação técnico-profissional. O modelo privilegia a análise das estruturas e processos no interior da universidade.

Já o modelo político preconizado por Pfeffer e Salancik (1974), parte do pressuposto de que as universidades são organizações complexas que podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura e que possuem muitas das características de anarquia organizada de Cohen et al. (1972).

Pfeffer e Salancik (1974) examinaram o efeito do poder de uma subunidade na decisão da alocação de recursos de uma universidade. O estudo surgiu da constatação de que não havia nenhum estudo sistemático sobre alocação de recursos dentro da organização. Eles partiram da hipótese de que o processo de alocação de recursos na universidade é basicamente um processo político. Os autores analisaram também quais são as variáveis que podem determinar esse poder diferenciado e verificaram que a capacidade demonstrada pela unidade para gerar recursos para a instituição, a reputação da unidade em relação a seus pares em nível

nacional por meio de rankings e o tamanho de seus programas de pós-graduação foram as mais importantes.

Apresentados os modelos teóricos, mais do que salientar as diferenças entre eles, é importante realçar o poder de compreensão e observar as contribuições de cada um acerca dessas complexas instituições que são as universidades.

Embora os autores supracitados acreditem que as universidades não devem vistas como organizações formais, o uso de um modelo formal ao estudá-las pode ser de grande utilidade (Gross, 1968).

A questão sobre o que determina o nível de desempenho atingido por certa organização ainda sobrevive e ainda sem uma resposta precisa. O problema é extremamente complexo, uma vez que um grande número de influências no desempenho se encontra no trabalho. Algumas delas são quantificáveis, outras não; algumas são externas à firma, outras são internas e de gestão, e muitas estão sutilmente conectadas (Child, 1974).

Sendo assim, por se tratar de um tema complexo, muitas são as abordagens que abarcam os determinantes do desempenho. Child (1974) separa essas abordagens em duas categorias. A primeira pode ser chamada de teoria universalista porque ela abrange os argumentos de que a presença de alguns atributos vai, por si só, propiciar um desempenho superior na maioria das circunstâncias, se não em todas. Já a segunda abordagem, chamada de teoria da contingência, contém propostas de que os atributos favoráveis a um bom desempenho irão alterar de acordo com as circunstâncias sobre as quais a organização está operando.

Na visão de Cameron (1981), há uma variedade de abordagens que tratam da efetividade das organizações. Essas diferentes abordagens surgiram de diferentes conceituações do significado de organização. Sendo assim, a medida que o conceito de organização muda, a definição e abordagem sobre efetividade também mudam.

Quatro dessas abordagens que têm sido mais difundidas, os modelos de objetivos, de recursos, de processos e dos constituintes estratégicos. A primeira delas é o *goal model* (inclui objetivos operacionais e oficiais) que apresenta as organizações como entidades que perseguem objetivos racionais e previamente definidos, e nessa abordagem a efetividade é avaliada em função da capacidade da organização de atingir esses objetivos. No “modelo de recursos” a efetividade é conceituada como a capacidade da organização para alcançar uma posição de barganha que lhe permita explorar o ambiente para a aquisição dos recursos escassos e valiosos para seu funcionamento. O “modelo de estruturas e processos” oferece significativa contribuição para a compreensão do impacto de estruturas, estratégias, processos e tecnologia sobre a *performance* das organizações. No “modelo dos constituintes estratégicos” as organizações efetivas são aquelas que adaptam seus processos, estruturas, valores e estratégias para atender às expectativas de seus constituintes estratégicos. Entretanto, dadas as diferenças conceituais e metodológicas dos modelos adotados, os resultados são tão diversos que nenhuma conclusão pode ser esboçada (Cameron, 1981).

A dificuldade em avaliar empiricamente a efetividade organizacional surgiu porque nenhum critério definitivo existia. Pelo contrário, as organizações buscam múltiplos objetivos, por vezes até contraditórios. Além disso, critérios relevantes de efetividade podem mudar ao longo do ciclo de vida da organização, determinados aspectos podem ser importantes em algum momento e posteriormente se tornarem obsoletos, os critérios podem variar de acordo com o nível organizacional, e por fim, a relação entre várias dimensões de efetividade pode ser bem difícil de determinar (Ashraf & Abd Kadir, 2012).

Em resumo, a efetividade organizacional pode ser tipificada como sendo mutável, uma vez que é composta de diferentes critérios em diferentes estágios da vida da organização, compreensiva, pois inclui uma multiplicidade de dimensões, divergente, ao estar relacionada

com diferentes aspectos, transpositivo, pois altera a relevância do critério a medida que se altera o nível de análise) e complexo, pela difícil relação entre as variáveis (Cameron, 1978).

Bertucci (2005) após analisar os modelos teóricos disponíveis que avaliam as relações entre ambiente, estratégia, estrutura, tecnologia e processos com a *performance* organizacional concluiu que eles produziam resultados controvertidos e, por vezes, inconclusivos. Para ela, um dos esforços mais bem-sucedidos foi o de o modelo de Cameron (1978, 1981).

Sendo assim, Cameron (1981) propôs um modelo desenvolvido especificamente para avaliar a efetividade dessas instituições. Ele desenvolveu seu modelo baseado nas seguintes características desse tipo de organização: são anarquias organizadas, são frouxamente acopladas e as subunidades possuem ampla autonomia (Cohen et al. 1972; Weick, 1976; Pfeffer & Salancik, 1974).

Esse modelo busca avaliar instituições de ensino superior a partir da identificação de nove dimensões: satisfação do estudante com o ensino, desenvolvimento acadêmico do estudante, desenvolvimento na carreira, desenvolvimento pessoal, satisfação de professores e funcionários com o trabalho, desenvolvimento profissional e qualidade dos professores, abertura do sistema para interações com a comunidade, habilidade para adquirir recursos e vitalidade organizacional.

No modelo de Cameron (1981) é possível identificar que as quatro primeiras dimensões estão relacionadas ao aluno. A primeira dimensão está relacionada com o grau de satisfação do aluno com sua experiência educacional na organização. Enquanto que o segundo item, desenvolvimento acadêmico do aluno, diz respeito à realização acadêmica, seu crescimento e progresso ao longo do curso. Já a dimensão desenvolvimento de carreira enfatiza as oportunidades de trabalho que o aluno terá por meio da sua formação. Por fim, a dimensão que trata sobre o desenvolvimento pessoal do aluno dá ênfase a questões não acadêmicas e

está relacionada com as emoções, a cultura, etc. A quinta dimensão trata do corpo técnico e equipe de gestão das universidades e sua satisfação com o trabalho. O sexto item trás a questão do desenvolvimento e qualidade da própria organização, esse item pode ser mensurado a partir de do número de publicações, prêmios, participação em eventos, etc.

As dimensões sete e oito estão relacionadas diretamente ao ambiente externo e como a organização interage com ele. Aldrich e Pfeffer (1976) propõem, a partir do modelo de dependência de recursos, que as organizações não são capazes de gerar internamente todos os recursos ou funções necessárias para manter seu funcionamento, portanto, as organizações devem se envolver em transações e relações com elementos do ambiente que podem fornecer os recursos e serviços necessários. O modelo de dependência de recursos retrata a organização como um ser ativo, capaz de mudança e interação com o ambiente.

Por fim, a última dimensão trata da saúde organizacional. Nesse aspecto são considerados os processos internos, sua funcionalidade e vitalidade. Como proposta de mensuração, Cameron (1978) elenca alguns indicadores, tais como: definição de metas em longo prazo, ambiente cooperativo, equidade no tratamento, supervisão e controle, dentre outros.

Com base em todas as informações apresentadas sobre a estrutura das universidades, seu desempenho e efetividade, construiu-se a quarta e quinta hipóteses de pesquisa a ser estudada:

H4: A qualificação do corpo docente está positivamente relacionada ao desempenho do aluno.

H5: A infraestrutura da instituição está positivamente relacionada ao desempenho do aluno.

3. Material e Métodos

Neste capítulo, são abordados os aspectos metodológicos que foram utilizados na pesquisa, a saber, a descrição geral da pesquisa, a origem e a estrutura dos dados, população e amostra, instrumento de pesquisa, e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Descrição geral da pesquisa

Hair, Barbin, Money e Samouel (2005) afirmam que o tipo de pesquisa pode ser definido em relação a seus fins e a seus meios. Portanto, esse estudo trata-se de pesquisa descritiva, explicativa, uma vez que buscou descrever como o fenômeno ocorre e explicativa, porque busca estabelecer as causas dos fatos, seus efeitos e o fenômeno estudado. No que tange ao horizonte temporal do estudo, ele é caracterizado como transversal, uma vez que os dados foram coletados em determinado espaço temporal (Zanella, 2009).

Quanto à natureza epistemológica do estudo, ele é caracterizado como positivista, uma vez que busca explicar e prever o que acontece no mundo social, pela procura de regularidades e relações causais entre seus elementos constituintes (Burrell & Morgan, 1979).

A pesquisa tem características de análise predominantemente quantitativa, baseada em uso de técnica estatística descritiva e multivariada. Considerando os objetivos de pesquisa e as hipóteses assumidas, presume-se como variável dependente de desempenho a nota geral no ENADE obtida pelo aluno e busca-se identificar possíveis relações entre essa VD e as variáveis independentes (Vis) que foram levantadas a partir do questionário socioeconômico.

De início foi realizada a análise descritiva e exploratória de dados para cada uma das variáveis do estudo a fim de identificar o perfil dos alunos dos cursos de Administração do DF. Em seguida, procedeu-se a análise fatorial exploratória do instrumento de pesquisa com o objetivo de definir a estrutura subjacente a matriz de dados. Hair et al. (2009) recomendam o uso dessa técnica quando se pretende analisar a estrutura das inter-relações entre um grande

número de variáveis, como escores de testes e respostas de questionários, definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamada de fatores. Essa técnica foi utilizada como o intuito de atingir o objetivo específico III da pesquisa.

Na sequência, o uso da técnica multivariada de regressão múltipla foi utilizada no intuito de verificar se as características próprias do estudante, como aspectos pessoais e socioeconômicos, as características da instituição, a organização didático-pedagógico são variáveis significativas na explicação do resultado do ENADE 2012 para o curso de Administração. Cabe ressaltar que esses resultados não devem ser interpretados puramente como relação causal entre as variáveis e o desempenho acadêmico e sim como uma análise sobre os fatores associados a esse desempenho.

3.2 A Origem e a Estrutura dos Dados

Os dados secundários utilizados nessa pesquisa foram coletados a partir dos microdados disponibilizados pelo INEP e são referentes ao ano de 2012. Essa base de dados contém várias informações referentes aos alunos que efetivamente fizeram o Exame. Além das notas, que determinam o desempenho do estudante, várias características socioeconômicas e de percepção subjetiva do aluno a respeito da infraestrutura da instituição, da qualidade do corpo docente e da contribuição do curso no seu processo de formação são apresentadas nessa base de dados.

No ano de 2012, o ENADE foi realizado no dia 25 de novembro, quando foram avaliados os estudantes dos cursos que conferem diploma de bacharel em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Turismo; e também os cursos que conferem diploma de tecnólogo em Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing e Processos Gerenciais.

Justificou-se a escolha da análise dos dados do curso de Administração em função do curso agregar o maior número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro. De acordo com o Censo da Educação Superior elaborado pelo INEP, no ano de 2016, encontram-se matriculados 623.373 discentes nos cursos que formam futuros Administradores, representando 9% do universo de alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras.

Dados fornecidos pela pesquisa nacional sobre o “Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador”, realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA), trazem que o número de Administradores vem crescendo continuamente. Em 1994, houve um crescimento de 21%; em 1998 de 25%; em 2003 de 30%; em 2006 de 33% e, os dados mais atuais, de 2011, trazem um crescimento de 35%. Em 17 anos o percentual de Administradores teve um crescimento em termos percentuais de 67% (S. D. Mello, Melo Jr & Mattar, 2011).

Dada a periodicidade trienal da avaliação do ENADE para cada área do conhecimento e levando em consideração o início de sua realização em 2004, os dados referentes ao curso de Administração estão disponíveis nos anos de 2006, 2009 e 2012. Inicialmente, pretendia-se analisar os microdados referentes aos três anos, de modo a compará-los longitudinalmente, entretanto, ao consolidar as bases de cada ano, percebeu-se uma falta de unidade nos itens do questionário ao longo do tempo. Deste modo, isso inviabilizou o projeto inicial.

É importante salientar que a forma de se obter os insumos dessa pesquisa foi por meio do questionário socioeconômico que devem ser obrigatoriamente respondidos por todos os alunos concluintes do curso, ou seja, as respostas dadas pelos discentes aos itens do questionário do ENADE formaram a base para se desenvolver o estudo.

Embora, o Exame tenha por principal objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de

graduação, as respostas do Questionário do Estudante, constituem-se em insumos importantes no que diz respeito aos indicadores de qualidade da educação superior.

O Questionário do Estudante ficou disponível durante o período de 25 de outubro a 25 de novembro de 2012, exclusivamente por meio da página da Internet <http://portal.inep.gov.br>, onde foi respondido eletronicamente pelos concluintes dos cursos avaliados em 2012. Por força da obrigatoriedade de respostas ao Questionário do Estudante estabelecida pela Portaria Normativa nº. 40/2007, em sua atual redação, o concluinte selecionado para participar do ENADE 2012 só teria conhecimento sobre seu local de prova após o preenchimento do Questionário do Estudante.

3.3 População e amostra

Em 2012, foram inscritos no Exame 176.254 estudantes do curso de Administração, sendo que destes 140.180 estavam presentes (20,5% de ausências). Para fins deste estudo, o universo considerado na análise foi o Distrito Federal, somente com os alunos concluintes do curso de Administração, regularmente inscritos e que compareceram a prova, portanto o número de sujeitos da amostra é de 4121 alunos.

3.4 O Instrumento de Pesquisa

Conforme já foi dito anteriormente o instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário socioeconômico, cujos itens tratam das características demográficas e socioeconômicas dos alunos, das características relacionadas ao hábito de estudo, frequência à biblioteca e à participação em atividades acadêmicas extraclasse dos mesmos, da infraestrutura e da organização didático-pedagógica da instituição.

O questionário socioeconômico passou por diversas alterações ao longo do tempo. Modificações quanto à estrutura e conteúdo foram feitas, sobretudo para proporcionar uma análise mais robusta e padronizada dos dados. O questionário utilizado em 2012 passou por reformulações no que diz respeito às escalas dos itens e quanto à pertinência dos mesmos.

Essas mudanças certamente facilitarão o uso desses dados em pesquisas futuras, entretanto, em função da indisponibilidade dos dados do ENADE 2015, nesse estudo foi utilizado o questionário de 2012. No intuito de minimizar possíveis distorções causadas por itens mal formulados ou ambíguos e seguindo as proposições de Pasquali (1998), o instrumento de pesquisa foi submetido à análise, visando analisar a pertinência de seus itens (análise de conteúdo ou de constructo), bem como verificar se o enunciado, a escala e os itens eram inteligíveis aos respondentes.

Em uma primeira análise, foram retirados os itens 3, 45, 46, 47, 48 e 49 por se tratarem de dois questionamentos em um só enunciado, não sendo possível a análise das respostas, pois isso possivelmente gerou uma confusão ao respondente. Hill e Hill (2005) afirmam o uso de perguntas ou respostas múltiplas é uma falha bem comum em questionários e seu uso inviabiliza a análise do item. Segue a Figura 6 com os enunciados excluídos.

3 - Onde e como você mora atualmente?	<p>A = Em casa ou apartamento, sozinho. B = Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes. C = Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos. D = Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república). E = Em alojamento universitário da própria instituição de ensino. F = Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).</p>
45 - Seu curso oferece atividades complementares?	<p>A = Sim, regularmente, com programação diversificada. B = Sim, regularmente, com programação pouco diversificada. C = Sim, eventualmente, com programação diversificada. D = Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada. E = Não oferece atividades complementares.</p>
46 - Você participou de programas de iniciação científica? Como foi a contribuição para a sua formação?	<p>A = Sim, participei e tive grande contribuição. B = Sim, participei e tive pouca contribuição. C = Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição. D = Não participei, mas a instituição oferece. E = A instituição não oferece esse tipo de programa.</p>
47 - Você participou de programas de monitoria? Como foi a contribuição para a sua formação?	<p>A = Sim, participei e tive grande contribuição. B = Sim, participei e tive pouca contribuição. C = Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição. D = Não participei, mas a instituição oferece. E = A instituição não oferece esse tipo de programa.</p>

48 - Você participou de programas de extensão? Como foi a contribuição para a sua formação?	A = Sim, participei e teve grande contribuição. B = Sim, participei e teve pouca contribuição. C = Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição. D = Não participei, mas a instituição oferece. E = A instituição não oferece esse tipo de programa.
49 - Seu curso apoia financeiramente a participação dos estudantes em eventos (congressos, encontros, seminários, visitas técnicas etc.)?	A = Sim, sem restrições. B = Sim, mas apenas eventualmente. C = Não apoia de modo algum. D = Não sei responder.

Figura 6. Itens excluídos por perguntas ou respostas múltiplas

Fonte: Elaborado pela autora

Dando sequência à análise, foram verificados os itens em que as respostas eram ambíguas (mais de uma resposta em um item) ou apresentavam incoerência semântica (Hill & Hill, 2005). Nessa etapa, foram retirados os 6, 8, 28, exibidos abaixo.

6 - Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa)	A = Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas. B = Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos. C = Tenho renda e me sustento totalmente. D = Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família. E = Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.
8 - Durante o curso de graduação:	A = Não fiz nenhum tipo de estágio. B = Fiz ou faço somente estágio obrigatório. C = Fiz ou faço somente estágio não obrigatório. D = Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.
28 - Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso?	A = Amplo e adequado. B = Amplo, mas inadequado. C = Restrito, mas adequado. D = Restrito e inadequado. E = A minha instituição não dispõe desses recursos /meios.

Figura 7. Itens excluídos respostas ambíguas

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência foram retirados os itens 9 e 33 em função da escala de resposta ser de apenas 3 pontos (Maroco, 2011). O item que trata da UF em que o discente cursou o ensino médio também foi retirado, pois as opções de resposta são categóricas. Os itens do questionário que estavam relacionados ao estado civil (item 1), raça (item 2), recebimento de algum tipo de bolsa de estudo/financiamento (itens 10 e 11), ingresso por alguma política afirmativa (12), tipo de curso realizado no ensino médio (17 e 18) e turno de concentração do

curso (21) também não fizeram parte da análise, por não haver uma relação crescente ou decrescente entre os pontos das escalas, impossibilitando a quantificação dos mesmos e consequentemente a realização da análise fatorial. A Figura 8 apresenta as variáveis/itens que foram mantidas para a realização da análise fatorial.

<p>4 - Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa? (Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você)</p>	<p>A = Nenhuma. B = Uma. C = Duas. D = Três. E = Quatro. F = Cinco. G = Seis. H = Mais de seis.</p>
<p>5 - Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)</p>	<p>A = Nenhuma. B = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50) C = Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00). D = Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50). E = Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00). F = Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00). G = Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00). H = Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01).</p>
<p>7 - Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria)</p>	<p>A = Não estou trabalhando. B = Trabalho eventualmente. C = Trabalho até 20 horas semanais. D = Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais. E = Trabalho em tempo integral - 40 horas semanais ou mais.</p>
<p>13 - Até que nível seu pai estudou?</p>	<p>A = Nenhuma escolaridade. B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série). D = Ensino médio. E = Ensino superior. F = Pós-graduação.</p>
<p>14 - Até que nível de ensino sua mãe estudou?</p>	<p>A = Nenhuma escolaridade. B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série). D = Ensino médio. E = Ensino superior. F = Pós-graduação.</p>

19 - Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?	A = Nenhum. B = Um ou dois. C = Entre três e cinco. D = Entre seis e oito. E = Mais de oito.
20 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?	A = Nenhuma, apenas assisto às aulas. B = Uma a três. C = Quatro a sete. D = Oito a doze. E = Mais de doze.
23 - As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhuma.
24 - As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhum.
25 - Os ambientes para aulas práticas específicas do curso são adequados à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhum.
26 - Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhum.
30 - Dentre as vezes em que precisou utilizar o acervo da biblioteca, você conseguiu ter acesso ao material? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas as vezes. B = Sim, a maior parte das vezes. C = Somente algumas vezes. D = Nunca.
31 - Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?	A = É atualizado. B = É parcialmente atualizado. C = É pouco atualizado. D = É desatualizado.
32 - Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?	A = É atualizado. B = É parcialmente atualizado. C = É desatualizado. D = Não existe acervo de periódicos especializados. E = Não sei responder.
34 - Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?	A = Sim, todos os aspectos. B = Sim, a maior parte dos aspectos. C = Somente alguns aspectos. D = Nenhum dos aspectos. E = Não sei responder.
35 - Os conteúdos trabalhados pela maioria dos professores são coerentes com os que foram apresentados nos respectivos planos de ensino?	A = Sim. B = Sim, somente em parte. C = Nenhum. D = Não sei responder.

36 - Os professores solicitam em suas disciplinas a realização de atividades de pesquisa?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
37 - Os professores indicam como material de estudo a utilização de livros-texto?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
38 - Os professores indicam como material de estudo a utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos)?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
39 - Os professores indicam a utilização em suas disciplinas de manuais ou materiais elaborados pelos docentes?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
40 - As disciplinas do curso exigem domínio de língua estrangeira?	A = Sim, em todas as disciplinas. B = Sim, na maior parte das disciplinas. C = Sim, somente em algumas disciplinas. D = Não, nenhuma disciplina exige.
41 - Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
42 - Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
43 - O curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira?	A = Sim, em todas as disciplinas. B = Sim, na maior parte das disciplinas. C = Sim, somente em algumas disciplinas. D = Não contextualiza.
44 - Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?	A = É bem integrado. B = É relativamente integrado. C = É pouco integrado. D = Não apresenta integração.
50 - Como você avalia o nível de exigência do curso?	A = Deveria exigir muito mais. B = Deveria exigir um pouco mais. C = Exige na medida certa. D = Deveria exigir um pouco menos. E = Deveria exigir muito menos.
51 - Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?	A = Contribui amplamente. B = Contribui parcialmente. C = Contribui muito pouco. D = Não contribui.
52 - Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?	A = Contribui amplamente. B = Contribui parcialmente. C = Contribui muito pouco. D = Não contribui.
53 - Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?	A = Contribui amplamente. B = Contribui parcialmente. C = Contribui muito pouco. D = Não contribui.

54 - Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?	A = Muito boa. B = Boa. C = Regular. D = Fraca. E = Muito fraca.
--------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

Figura 8. Itens selecionadas para a AFE

Fonte: Elaborado pela autora

4. Análise dos Resultados

O objetivo geral desse estudo foi identificar os fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de administração a fim de que sirvam de subsídio para o direcionamento das políticas públicas de Educação. Neste capítulo, a análise de resultados está estruturada em quatro tópicos. Primeiramente, foram realizados o exame e tratamento dos dados a fim de detectar dados omissos e casos extremos. Em seguida, foi realizada a análise descritiva das variáveis que compõem a amostra com a finalidade de traçar o perfil do discente do curso de Administração do DF. Adicionalmente, procedeu-se com a técnica multivariada de análise fatorial exploratória com o intuito de validar o instrumento de pesquisa e identificar os construtos inerentes a ele. Por fim, utilizou-se a técnica multivariada de regressão linear múltipla para melhor compreender como as variáveis independentes afetam a variável dependente.

4.1 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados iniciou-se com a inspeção das estatísticas descritivas univariadas em busca de erros de digitação ou valores omissos, efetuando análise de valores fora da amplitude normal, médias e desvios padrão. Como o percentual de dados ausentes está abaixo de 5%, eles não foram retirados, tampouco substituídos.

Para identificar os casos extremos ou observações atípicas, foram utilizadas as perspectivas: univariada por meio de análise gráfica do *box-plot* e multivariada por meio da distância de *Mahalanobis*. Embora, tenham sido identificadas observações atípicas, seguiu-se

recomendação de Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) que afirmam que, a menos que exista prova demonstrável de que os *outliers* estão verdadeiramente fora do normal e que não são representativos de quaisquer observações na população, eles devem ser mantidos.

4.2 Perfil do discente do curso de Administração do DF

Nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Foi um crescimento constante e significativo, observou-se altas taxas de crescimento da educação superior, notadamente em função da proliferação de instituições privadas, muitas delas, Centros Universitários e Universidades, dotados de autonomia para criar novos cursos e aumentar o número de vagas ofertadas (Ristoff, 2014).

No Distrito Federal essa realidade não é diferente. Embora, a formação do campo das instituições de Ensino Superior no Distrito Federal tenha sido iniciada com a criação da UnB em 1962, ela se manteve como a única instituição de ensino superior por muito tempo. O Distrito Federal presenciou de 1973 a 1993, um crescimento de 150% na taxa de crescimento do número de IES, enquanto o país vivenciava uma pequena taxa de expansão. Vale ressaltar, que esse crescimento no número de IES é representado exclusivamente pelo setor privado, uma vez que o DF permanece apenas com uma universidade pública (C Martins, 1997).

É nesse contexto de domínio das instituições privadas que os estudantes do curso de Administração estão inseridos, dos 4121 concluintes do curso, apenas 2,9% estudam em uma instituição pública. Na Tabela 4 e nas Figura 9 e Figura 10, apresenta-se a caracterização do perfil da amostra quanto ao gênero, idade, cor e estado civil.

A amostra inclui 4121 discentes do curso de graduação em Administração do Distrito Federal, sendo que 59,3% são do sexo feminino e 40,7% do sexo masculino. Predominam os alunos com idade dos 25 aos 31 anos (39,5%) e dos 18 aos 24 anos (33,7%). Com relação à cor, os estudantes do ENADE responderam à seguinte pergunta, assim formulada pelo Inep:

“Como você se considera?” A resposta continha as seguintes alternativas: a) “branco(a); b) negro (a); c) pardo(a)/mulato(a); d) amarelo(a) (de origem oriental) e e) indígena ou de origem indígena”. Observa-se um percentual aproximado entre brancos (44,1%) e pardos/mulatos (42,4%) no curso de Administração, o que contraria a realidade de alguns cursos de graduação que possuem grande maioria branca, como é o caso do curso de Medicina 74% (brancos) e o curso de Direito que conta com 65% de brancos (Ristoff, 2014).

Tabela 4: Perfil da amostra quanto ao gênero, idade e cor.

VARIÁVEIS	Categorias	n	%
Gênero (N = 4121)	Feminino	2445	59,3
	Masculino	1676	40,7
Idade (N = 4121)	18 a 24 anos	1388	33,7
	25 a 31 anos	1628	39,5
	32 a 39 anos	754	18,3
	40 a 47 anos	252	6,1
	48 a 55 anos	80	1,9
	56 a 69 anos	19	0,5
Cor (N = 4121)	Branco	1818	44,1
	Negro	386	9,4
	Pardo/mulato	1749	42,4
	Amarelo/Oriental	91	2,2
	Indígena	31	,8
Estado Civil (N = 4121)	Solteiro	2747	66,7
	Casado	1043	25,3
	Separado/desquitado	139	3,4
	Viuvo	10	,2
	Outro	137	3,3

Fonte: Elaborado pela autora

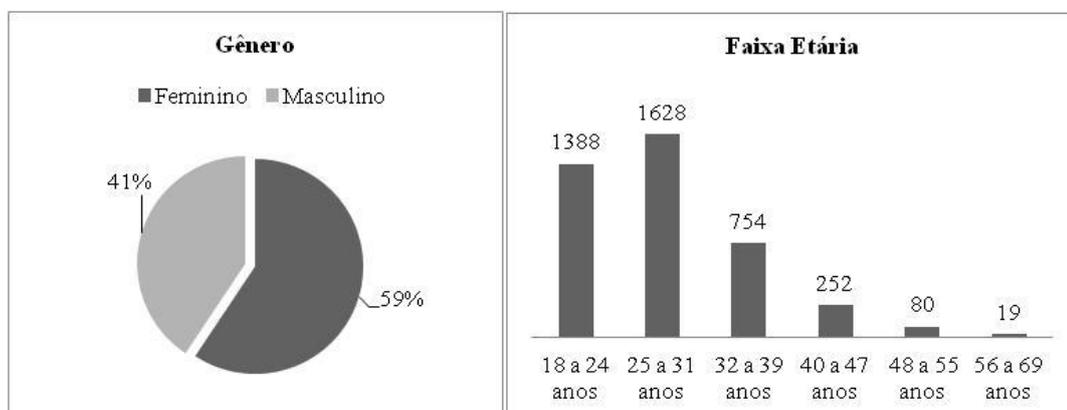


Figura 9. Perfil da amostra quanto ao gênero (N = 4121) e faixa etária (N = 4121).

Fonte: Elaborado pela autora

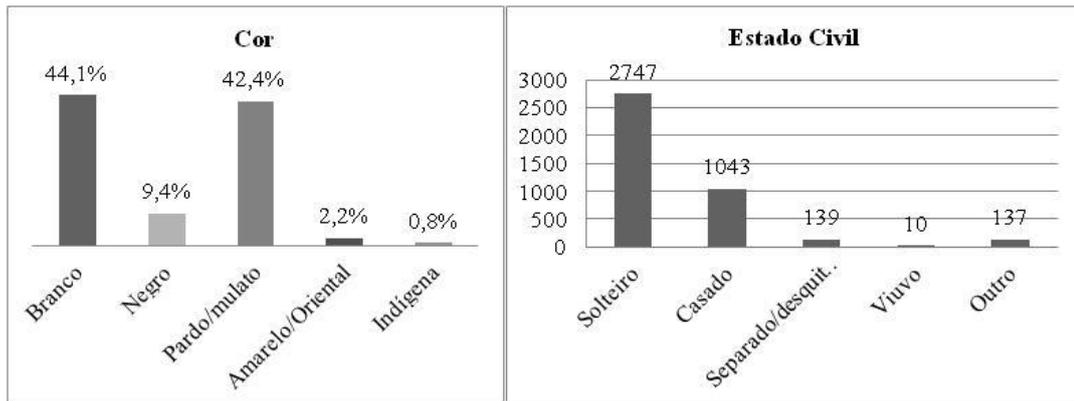


Figura 10. Perfil da amostra quanto à cor declarada e estado civil (N = 4121).

Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura 11, Figura 12 e Figura 13 apresenta-se a caracterização da amostra quanto à categoria administrativa, organização acadêmica, tipo de escola frequentada pelo aluno no Ensino Médio e a situação de trabalho do aluno. De acordo com a nomenclatura estabelecida pelo INEP/MEC, a categoria administrativa está dividida em instituição pública ou particular. Quanto à organização acadêmica, o Decreto nº 5.773/06 estabelece que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades; centros universitários; e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Já os centros universitários são as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Além disso, eles precisam ter, no mínimo, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado e um quinto dos professores contratados em regime de tempo integral.

Observa-se grande predomínio de discentes em instituições particulares (97%), sendo que a maioria dos estudantes está matriculada em organizações do tipo faculdade (65%), seguida por percentual semelhante entre Centros Universitários (17,3%) e Universidades (17,8%). No que diz respeito à escola frequentada pelos alunos do curso de Administração no Ensino Médio, observa-se que, a maior parte deles é procedente de escolas públicas (69,6%). Quanto à situação de trabalho, metade (50,9%) dos alunos afirmou trabalhar em tempo integral (40h ou mais), 23,7% não está trabalhando, 3,9% trabalha eventualmente, 5,2% trabalha até 20h/semanais e 15,6% trabalha mais de 20h semanais e menos de 40h. Quanto ao turno de maior concentração das disciplinas, 74,5% dos alunos frequentam disciplinas no turno noturno, apenas 2,2% frequentam as aulas em turno integral diurno.

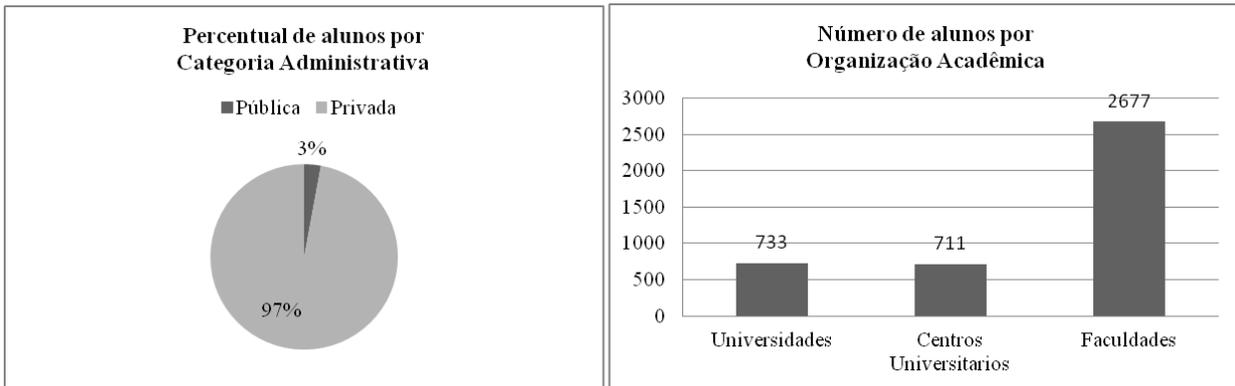


Figura 11. Perfil da amostra quanto à categoria administrativa (N = 4121) e organização acadêmica (N = 4121).

Fonte: Elaborado pela autora

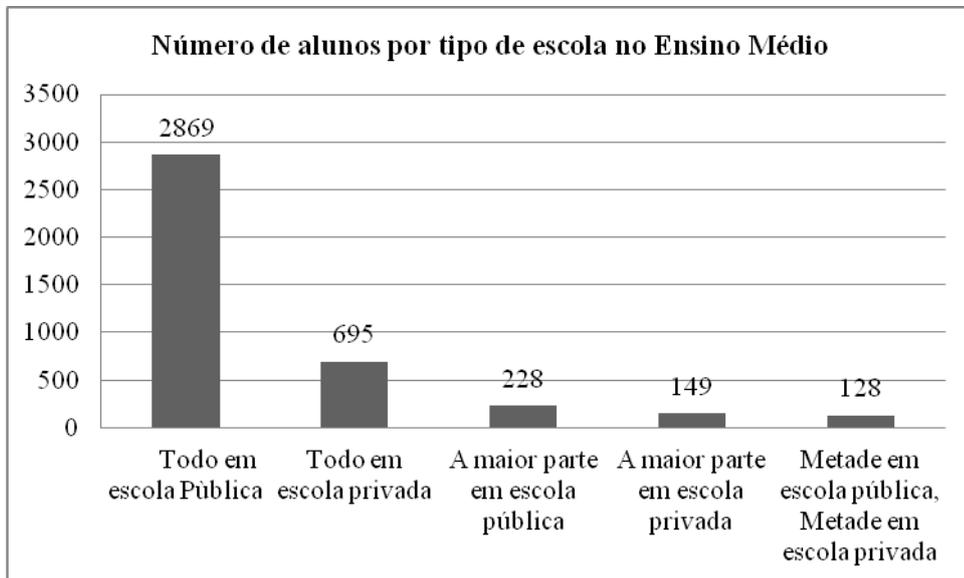


Figura 12. Perfil da amostra quanto ao tipo de escola frequentada no Ensino Médio (N = 4121).

Fonte: Elaborado pela autora

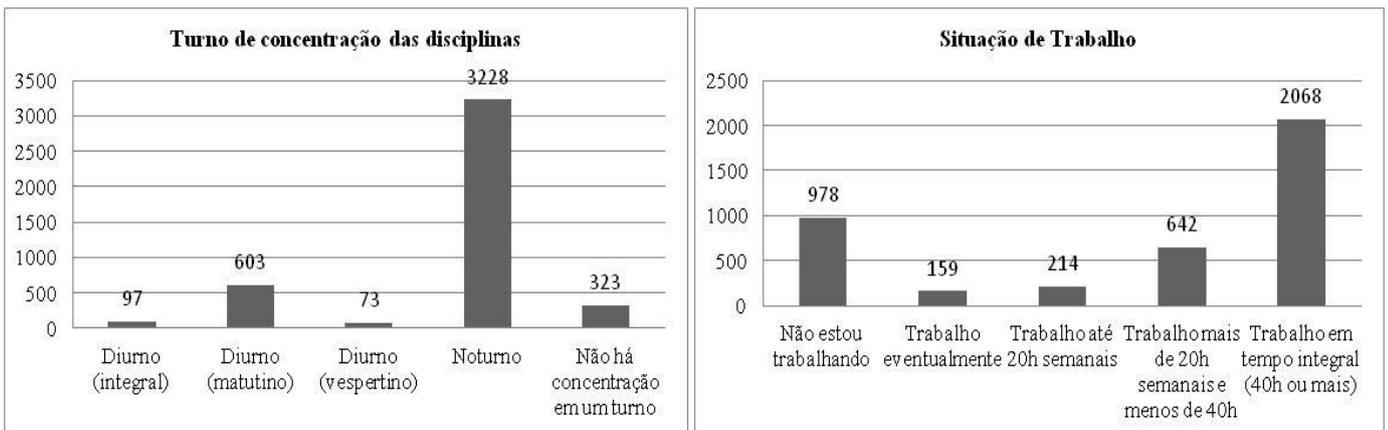


Figura 13. Perfil da amostra quanto ao turno de concentração das disciplinas e sobre a situação de trabalho (N = 4121).

Fonte: Elaborado pela autora

4.3 Análise Fatorial Exploratória

Dando continuidade à análise dos dados, deu-se início ao procedimento de análise fatorial exploratória. Nessa técnica assume-se que as variáveis medidas são quantitativas calculando matrizes de variâncias-covariâncias ou correlações de Pearson para estimar os fatores e as estimativas ao modelo fatorial exploratório. Entretanto, em inúmeros estudos das Ciências Sociais e Humanas, as variáveis medidas são qualitativas. Maroco (2011) sugere uma estratégia de análise relativamente simples para dados qualitativos, que é a transformação dessas variáveis em ordens, uma vez que o coeficiente de correlação de *Spearman* nada mais é do que o coeficiente da correlação de Pearson aplicado às ordens das variáveis. Sendo assim, foram obtidas as ordens das variáveis, recorrendo-se ao menu **Transform-Rank**. Então, novas variáveis foram criadas, por exemplo, a variável Renda com o *label RankofRenda*.

No que se refere à questão do tamanho da amostra, Hair et al. (2005) afirmam que, como regra geral, o mínimo é ter pelo menos cinco vezes mais observações que o número de variáveis a serem analisadas, sendo o tamanho mais aceitável de 10 para um. No caso deste estudo, em que se tem 29 variáveis e uma amostra de 4121 sujeitos, o tamanho está adequado.

Quanto às suposições críticas, Hair et al. (2009) defendem que elas são mais conceituais que estatísticas. Sendo que, um pouco de multicolinearidade é desejável, pois o objetivo é identificar o conjunto de variáveis inter-relacionadas.

O primeiro passo da análise foi a verificação da fatorabilidade da matriz de correlações, pois se as variáveis não têm variância em comum, a análise fatorial não faz sentido. Para verificar a fatorabilidade da matriz de correlações, vários procedimentos foram executados: (1) inspeção da matriz de correlações; (2) verificação do determinante da matriz; e (3) cálculo do índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Com base nas respostas

aos 29 itens do instrumento de pesquisa, extraiu-se então a matriz das correlações entre as variáveis.

A inspeção visual da matriz indicou que há um bom percentual (aproximadamente 50%) de correlações iguais ou superiores a 0,30 e algumas chegam a atingir 0,69 e 0,74, índices que sugerem a fatorabilidade dos dados. O cálculo do índice de adequação da amostra, o KMO, também revelou a possibilidade de fatorabilidade do instrumento (KMO=0,934), considerado um valor excelente segundo Maroco (2011). Examinando a matriz de correlações anti-imagem (anexo y), por sua vez, verificou-se que os quadrados das correlações múltiplas (R^2), em sua grande maioria, eram superiores a 0,90, o que indica suficiente relação entre as variáveis para se proceder uma análise fatorial.

Todas essas medidas indicaram que o conjunto de variáveis é adequado à análise fatorial. Sendo assim a análise prosseguiu com a identificação dos fatores que a matriz comporta. Para realizar estimativas iniciais do número de fatores, recorreu-se à Análise dos Componentes Principais. A Tabela 5 apresenta os resultados da análise dos componentes principais (APC), indicando os autovalores (*eigenvalues*) e respectivos percentuais da variância explicada.

Os cinco fatores comuns retidos foram definidos pelo teste *screeplot*, uma vez que ele é usado para identificar o número ótimo de fatores que podem ser extraídos antes que a quantia de variância única comece a dominar a estrutura de variância comum (Hair et al., 2005). Ademais, foi utilizado o critério de extração de fatores de forma a explicar pelo menos 50% da variância total das variáveis originais (Maroco, 2011). Nesse caso, os cinco fatores retidos explicam 53,843%. (Tabela 5). Verificou-se, ainda, que a estrutura com cinco fatores era passível de interpretação, uma vez que as variáveis se agruparam, por significado teórico e semelhança semântica.

Tabela 5: Variância total explicada

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,937	30,817	30,817	8,937	30,817	30,817	4,277	14,750	14,750
2	2,320	8,000	38,817	2,320	8,000	38,817	4,080	14,069	28,819
3	1,583	5,457	44,274	1,583	5,457	44,274	3,789	13,065	41,884
4	1,461	5,039	49,313	1,461	5,039	49,313	1,997	6,888	48,772
5	1,314	4,530	53,843	1,314	4,530	53,843	1,471	5,071	53,843
6	1,079	3,720	57,563						
7	1,053	3,632	61,194						
8	,933	3,217	64,411						
9	,855	2,949	67,361						
10	,803	2,769	70,129						
11	,752	2,593	72,722						
12	,714	2,464	75,186						
13	,691	2,382	77,568						
14	,621	2,141	79,709						
15	,568	1,960	81,668						
16	,515	1,774	83,443						
17	,481	1,659	85,102						
18	,479	1,653	86,755						
19	,454	1,565	88,320						
20	,443	1,526	89,846						
21	,402	1,387	91,233						
22	,379	1,308	92,540						
23	,374	1,289	93,829						
24	,360	1,240	95,069						
25	,338	1,164	96,233						
26	,325	1,121	97,354						
27	,302	1,040	98,394						
28	,261	,899	99,292						
29	,205	,708	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Definidos os fatores a serem extraídos e dando continuidade à análise fatorial, empregou-se uma ferramenta importante para interpretação dos fatores, a rotação fatorial ortogonal (*Varimax*) com o objetivo de simplificar as linhas e colunas da matriz fatorial. A Tabela 6 apresenta a matriz fatorial (*pattern*). Nela, são apresentadas apenas as cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,40, por serem consideradas cargas mais importantes (Hair et al., 2005).

Tabela 6: Matriz Fatorial

Patern Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
Rank of renda_familia				,627	
Rank of trabalho					
Rank of esc_pai				,854	
Rank of esc_mae				,846	
Rank of livros_lidos					,693
Rank of horas_estudo					,650
Rank of salas_aula	,778				
Rank of lab_equip_etc	,824				
Rank of amb_pratico	,828				
Rank of equip_materiais	,812				
Rank of uso_bce					,520
Rank of acervo_bce	,658				
Rank of acervo_period	,566				
Rank of Plano_ensino					
Rank of Coerencia_plano		,451			
Rank of Ativ_pesquisa			,667		
Rank of Livros_texto			,689		
Rank of Artigos_periodicos			,773		
Rank of Manuais_doc			,716		
Rank of Dominio_LI					
Rank of Atend_extra_classe			,547		
Rank of Dominio_docente		,412	,497		
Rank of Conhec_context		,471	,522		
Rank of Integ_Curriculo		,596			
Rank of Nivel_exigencia					
Rank of Cont_aqui_cultura		,745			
Rank of Cont_form_teorica		,788			
Rank of Cont_exerc_prof		,779			
Rank of Cont_formacao		,732			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Ao analisar os resultados dispostos na Matriz *Pattern* (Tabela 6), optou-se por eliminar quatro itens (Rank of trabalho, Rank of Plano_ensino, Rank of Dominio_LI, Rank of Nivel_exigencia), visto que apresentavam baixas cargas fatoriais (próximas ou inferiores a 0,40). Os itens Rank_of_Dominio_Docente e Rank_of_Conhec_Context foram mantidos no fator 3, uma vez que apresentaram cargas fatoriais de magnitudes maior em tal fator.

É importante destacar que a decisão final quanto à quantidade de fatores só pode ser tomada pela interpretabilidade de cada fator e sua consistência interna, as quais são obtidas a partir da análise dos itens que o compõem. Sendo assim, os fatores foram verificados quanto a sua consistência interna, a qual avalia a consistência entre as variáveis de uma escala múltipla, ou seja, os itens os indicadores individuais da escala devem medir o mesmo construto e assim ser intercorrelacionados (Hair et al., 2009). O alfa de Cronbach é a medida mais amplamente usada para avaliação de consistência interna. Segundo (Hair et al., 2009), em pesquisas exploratórias, o alfa geralmente aceito é de 0,60.

Os resultados constantes na Tabela 7, Tabela 8, Tabela 9, Tabela 10 e Tabela 11 reproduzem essa análise para cada fator. Observou-se que três fatores produziram alfas superiores a 0,80, tendo um deles chegado a 0,897, esses valores indicam bom grau de consistência interna. O fator quatro obteve alfa de aproximadamente 0,70, o que representa razoável consistência, já o fator cinco, apresentou um índice de 0,437, o que sugere baixo grau de confiabilidade. Como o Alpha de Crombach é indicativo da constância ou da invariância dos fatores, esses resultados sugerem ser provável que os quatro primeiros fatores apareçam também em outras pesquisas. A interpretação dos fatores foi feita por meio de análise do conteúdo semântico e do significado teórico dos itens que compõem cada fator primário, dando especial atenção às variáveis que apresentam maiores cargas.

Tabela 7: Fator 1 - Percepção sobre a Infraestrutura

Variável	Carga Fatorial	Alpha de Crombach, se deletado o item
Rank of salas_aula - As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	0,778	0,883
Rank of lab equip_etc - As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	0,824	0,868

Rank of amb_pratico - Os ambientes para aulas práticas específicas do curso são adequados à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	0,828	0,866
Rank of equip_materiais - Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	0,812	0,869
Rank of acervo_bce - Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?	0,658	0,888
Rank of acervo_period - Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?	0,566	0,896

Número de Itens = 06 Alpha de Cronbach = 0,897 Casos válidos= 3859

Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se, pela Tabela 7, que os 6 itens que compõem o Fator 1 dizem respeito a percepção do estudante quanto a infraestrutura da instituição, abordando aspectos, como, adequação das salas de aula, das instalações de laboratórios, dos equipamentos, dos materiais e dos serviços de apoio específicos, e também de aspectos referentes ao acervo da biblioteca e sua atualização frente às necessidades do curso. Os itens possuem elevadas cargas fatoriais e, o fator, excelente consistência interna ($\alpha = 0,897$). Quanto à validade semântica e teórica do fator, na literatura sobre eficácia escolar e desempenho, percebeu-se uma preocupação constante em determinar a influência de variáveis de infraestrutura sobre o desempenho, corroborando com a confiabilidade estatística do fator. (Alves & Soares, 2013; G. D. C. Barbosa et al., 2011; Bittencourt, Casartelli & Rodrigues, 2009; Garcia, 2014; Lemos & Miranda, 2014).

Tabela 8: Fator 2 - Percepção sobre o curso

Variável	Carga Fatorial	Alpha de Crombach, se deletado o item
Rank of Coerencia_plano - Os conteúdos trabalhados pela maioria dos professores são coerentes com os que foram apresentados nos respectivos planos de ensino?	0,451	0,858
Rank of Integ_Curriculo - Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?	0,596	0,834
Rank of Cont_aqui_cultura - Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?	0,745	0,827
Rank of Cont_form_teorica - Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?	0,788	0,820

Rank of Cont_exerc_prof - Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?	0,779	0,818
Rank of Cont_formacao - Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?	0,732	0,818

Número de Itens = 06

Alpha de Cronbach = 0,854

Casos válidos= 3837

Fonte: Elaborado pela autora

O Fator 2, também possui seis variáveis, com boas cargas fatoriais e alta consistência interna ($\alpha = 0,854$). Seus itens versam sobre a percepção do discente a respeito do curso de graduação quanto: a coerência dos conteúdos trabalhados; a integração entre os diversos conteúdos e as disciplinas; a contribuição do curso na aquisição de cultura geral, na formação teórica e na prática profissional. O fator foi validado semanticamente, uma vez que os itens foram agregados em uma mesma temática, entretanto, quanto à validação teórica, nas revisões sistemáticas da literatura realizadas não foram encontrados estudos que se aprofundaram na percepção dos alunos acerca da qualidade do curso e de sua contribuição para formação em geral.

Tabela 9: Fator 3 – Percepção sobre os docentes

Variável	Carga Fatorial	Alpha de Crombach, se deletado o item
Rank of Ativ_pesquisa - Os professores solicitam em suas disciplinas a realização de atividades de pesquisa?	0,667	0,846
Rank of Livros_texto - Os professores indicam como material de estudo a utilização de livros-texto?	0,689	0,846
Rank of Artigos_periodicos - Os professores indicam como material de estudo a utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos)?	0,773	0,837
Rank of Manuais_doc - Os professores indicam a utilização em suas disciplinas de manuais ou materiais elaborados pelos docentes?	0,716	0,845
Rank of Atend_extra_classe - Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?	0,547	0,862
Rank of Dominio_docente - Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?	0,497	0,849
Rank of Conhec_context - O curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira?	0,522	0,843

Número de Itens = 07 Alpha de Cronbach = 0,866 Casos válidos= 3700

Fonte: Elaborado pela autora

O Fator 3 contém itens que dizem respeito à percepção dos alunos sobre as práticas docentes, seus 7 itens possuem cargas fatoriais consideráveis (entre 0,50 a 0,70), possuindo boa consistência interna ($\alpha = 0,866$). Ao avaliar a consistência semântica, pode-se concluir que as variáveis foram agrupadas corretamente, sendo os aspectos abordados relacionados a proposição de atividades de pesquisa, a utilização de livros-texto, artigos de periódicos, manuais ou materiais elaborados pelos docentes como material de estudo, a disponibilidade de atendimento fora do período de aula, ao domínio do conteúdo das disciplinas, e a contextualização do conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira. Contrário ao que foi observado no fator 2, a questão das práticas docentes e sua qualificação tem sido bastante explorada na literatura, trazendo assim, a consistência teórica do fator 3 (Andere, 2015; Espinosa, 2015; Freitas, Rodrigues & Costa, 2009; Hsieh, 2016; Oliveira & Bastos, 2005; Rivkin, Hanushek & John F. Kain, 2014; Novossate, 2010).

Tabela 10: Fator 4 – Indicadores Familiares

Variável	Carga Fatorial	Alpha de Crombach, se deletado o item
Rank of renda_familia - Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?	0,627	0,773
Rank of esc_pai - Até que nível de ensino seu pai estudou?	0,854	0,479
Rank of esc_mae - Até que nível de ensino sua mae estudou?	0,846	0,504

Número de Itens = 03 Alpha de Cronbach = 0,690 Casos válidos= 3915

Fonte: Elaborado pela autora

O Fator 4, possui apenas 3 itens, entretanto, eles tem carga fatorial elevadas (item 1 - 0,627, item 2 - 0,854 e item 3 - 0,846), já o índice de consistência interna se situa próximo ao aceitável ($\alpha = 0,70$). Os três itens do fator estão relacionados, ao que a literatura, comumente chama de *background* familiar, quais sejam: escolaridade do pai, escolaridade da mãe e renda familiar. Em diversos estudos, esse é o fator considerado como o principal prevalecente

quando se pretende explicar o desempenho, sendo assim, ele possui não só validade semântica, como também, significância teórica (Byrne & Flood, 2008; Das, Das & Das, 2014; Fenollar, Román & Cuestas, 2007; Jury et al., 2015; Okioga, 2013; Lam & Schoeni, 1993; Barbosa, 2010).

Tabela 11: Fator 5 – Dedicção Própria

Variável	Carga Fatorial	Alpha de Cronbach, se deletado o item
Rank of livros_lidos - Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?	0,693	0,276
Rank of horas_estudo - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?	0,650	0,306
Rank of uso_bce - Com que frequência normalmente você utiliza a biblioteca da sua instituição?	0,520	0,437

Número de Itens = 03 Alpha de Cronbach = 0,437 Casos válidos= 3898

Fonte: Elaborado pela autora

O último fator apresentou um baixo índice de consistência interna ($\alpha = 0,437$), que se situa abaixo do limite inferior a aceitabilidade (Hair et al., 2005). Ele possui três itens, os quais dizem respeito ao comportamento do aluno, ou seja, quantas horas por semana ele se dedica aos estudos, a frequência com que ele vai a biblioteca e a quantidade de livros lidos, excetuando-se os indicados nas bibliografias das disciplinas. Apesar do fator não ter confiabilidade estatística, a agregação destes itens em um único fator possui consistência semântica. Ademais, a literatura apresenta diversos estudos que tratam dessas variáveis como basilares no estudo dos fatores que afetam o desempenho (Dias, Enumo & Turini, 2006; Honicke & Broadbent, 2016; Mooi, 2006; Santos, 2012; Triventi, 2014; Van Dinther, Dochy & Segers, 2011b).

Tabela 12: Validade do Instrumento

Cronbach's Alpha	N of Items
,893	25

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, na Tabela 12, consta o valor do *alpha de Cronbach* do instrumento avaliado (0,893), que demonstra alto grau de consistência interna dos fatores e confiabilidade. Deste modo, o que pode ser depreendido após a realização da análise fatorial exploratória é que os itens integrantes de cada fator possuem razoável semelhança semântica entre si. De modo geral, seu significado teórico reflete as categorias relacionadas à avaliação de desempenho já consolidadas na literatura que trata sobre o desempenho da Educação Básica e mais recentemente sendo construídas nos estudos sobre a avaliação do desempenho no ensino superior.

Existem fundamentalmente algumas críticas à composição do instrumento de pesquisa, as quais dificultam a sua própria análise, como por exemplo, as escalas dos itens não serem padronizadas, alguns itens apresentarem escalas do tipo *likert* de 7 pontos, outras com 5 pontos, tendo item com 3 pontos. Outro aspecto negativo está relacionado à alternância no sentido das respostas das variáveis ordinais, o questionário apresenta itens com escalas em ordem crescente nas respostas e em outros itens com ordem decrescente, o que pode gerar confusão ao respondente. Além disso, alguns itens foram excluídos por estarem mal formulados, ambíguos ou com redação dúbia.

Dessa forma, a AFE realizada nesse estudo não levou em consideração a total integralidade do questionário. Contudo, mesmo com a exclusão de alguns itens, foi possível depreender a estrutura conceitual subjacente aos itens do questionário, atendendo assim, a um dos objetivos específicos dessa pesquisa. Cabe lembrar que esse instrumento vem sendo constantemente avaliado por comissões técnicas a fim de construir um instrumento mais condizente que reflita as dimensões esperadas.

Dando sequência as análises, a seção seguinte trata da construção do modelo de regressão utilizado para o teste das hipóteses dessa pesquisa.

4.4 Regressão Linear Múltipla

A última etapa da análise desta pesquisa consistiu em utilizar o método de regressão linear múltipla a fim de construir um modelo que melhor se ajustasse ao objetivo geral desse estudo é analisar como os fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de administração podem servir de subsídio para o direcionamento das políticas públicas de Educação.

Segundo (Hair et al., 2005), a análise de regressão múltipla é uma técnica estatística que pode ser usada para analisar a relação entre uma variável dependente (critério) - Y e várias variáveis independentes (preditoras) - X_n . O objetivo dessa análise é usar as variáveis independentes, cujos valores são conhecidos, para prever os valores da variável dependente selecionada pelo pesquisador. Cada variável independente é ponderada pelo procedimento da análise de regressão para garantir a máxima previsão a partir do conjunto de variáveis independentes. Os pesos denotam a contribuição relativa das variáveis independentes para a previsão geral e facilitam a interpretação sobre a influência de cada variável na previsão.

O modelo de regressão linear múltipla é descrito conforme expressão a seguir:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + \varepsilon, \quad k = 1, 2, \dots, n$$

k - é utilizado para indexar a quantidade de variáveis;

ε - é o erro associado ao ajuste do modelo;

β_i - valor do coeficiente (peso) relacionado às variáveis independentes para a previsão do valor da variável dependente.

O método utilizado para seleção de variáveis chama-se *stepwise*. Este método permite ao pesquisador examinar a importância de cada variável independente no modelo de regressão. O modelo é desenvolvido inicialmente considerando apenas o ajuste do intercepto (β_0). Em seguida, são ajustados k modelos apenas com uma variável explicativa (X_i , $i=1, \dots, k$) para verificar qual variável é mais significativa, a um nível de significância α .

A etapa seguinte consiste em ajustar $k - 1$ novos modelos, adicionando outras variáveis independentes no modelo ajustado no passo anterior, verificando, novamente, a combinação de variáveis mais significativas. Após definido o par de variáveis mais importantes, verifica-se a significância de uma das variáveis dado que a outra está no modelo, uma vez que é possível que, com a inclusão de uma variável a outra possa ser não significativa para o modelo.

As etapas anteriores são repetidas, incluindo novas variáveis independentes ao modelo, até que sejam verificadas todas as combinações possíveis de variáveis, checando, em cada passo, se a inclusão da nova variável faz com que as outras percam sua significância no modelo. Ao final do processo de seleção obtêm-se as variáveis mais significativas para o modelo e as variáveis que em algum aspecto não contribuem com o modelo são retiradas. O critério para determinar se as variáveis são ou não incluídas no modelo é o teste de Wald, o qual considera como variáveis significativas àquelas que possuem p-valor menor ou igual ao nível de significância α e como não significativas as que possuem p-valor superior a α .

Para verificar a adequação do modelo utilizou-se a Análise de Variância (ANOVA). A análise de variância é baseada na decomposição da soma de quadrados e nos graus de liberdade associados a variável dependente Y .

Com a finalidade de determinar se cada variável explicativa é importante para o modelo de regressão, testes de hipóteses individuais para os coeficientes da regressão são fundamentais, uma vez que ao adicionar uma variável ao modelo de regressão sempre causa um aumento na soma dos quadrados da regressão e um decréscimo na soma dos quadrados do erro. Entretanto, a adição de variáveis independentes também aumenta a variância do valor ajustado \bar{Y} . Por isso, deve-se ter o cuidado para incluir somente variáveis dependentes que realmente explicam a variável resposta.

Além disso, para verificar se o modelo é adequado, é preciso investigar se as suposições feitas para o desenvolvimento do modelo estão satisfeitas. Para tanto, é necessário analisar o comportamento dos resíduos do modelo (diferença entre o que foi observado na variável dependente com o que foi estimado com as variáveis preditoras), de forma a verificar se os resíduos possuem homocedasticidade, autocorrelação, distribuição normal com média zero ($\mu = 0$) e variância constante (σ^2) e multicolinearidade.

A seguir, apresentam-se os resultados das análises dos dados, conforme se observa na Tabela 13. O primeiro ponto a ser analisado é o poder explicativo do modelo de RM por meio do R^2 . O coeficiente de determinação - R^2 – é um indicador que varia entre 0 e 1 e mede o resultado da variabilidade do ajuste da regressão sobre a variabilidade total dos dados, ou seja, indica o quanto o modelo foi capaz de explicar os dados coletados. Ele deve ser usado com cuidado, uma vez que é possível aumentá-lo com a inclusão de uma nova variável. Entretanto, essa adição de variável nem sempre implica numa melhoria do ajuste do modelo.

No modelo proposto (Tabela 13) o $R = 0,381$ indica razoável correlação entre as Vis e a VD. O R^2 (0,145) e o R^2 ajustado (0,141) indicam que o modelo de regressão adotado não foi bem preditivo, pois cerca de 86% da variabilidade dos escores da VD não são explicadas pelas variáveis do modelo.

Tabela 13: Sumário do Modelo

R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
				R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
,381 ⁹	,145	,141	12,45113	,001	4,066	1	3152	,044	1,966

A Tabela 14 está relacionada ao teste de ajuste do modelo que verifica a existência do modelo de regressão com base nas informações preditivas. Considerando que a hipótese nula é de que os coeficientes são iguais ao zero, com um p-valor igual à 0,00 e um nível de significância de 5%, temos evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, ou seja,

existe o modelo que explica, através das variáveis independentes, o desempenho dos discentes no ENADE.

Tabela 14: Teste de ajuste do modelo

ANOVA					
Model	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
Regression	82993,068	17	4881,945	31,490	,000 ^f
Residual	488656,764	3152	155,031		
Total	571649,832	3169			

Após verificar que as variáveis independentes foram capazes de prever com êxito a variabilidade da variável dependente, a próxima etapa foi analisar a contribuição de cada variável independente (X) na predição dos escores da VD (Y). A tabela de coeficientes mostra isto a seguir. Essa tabela mostra os pesos não padronizados (B), os pesos padronizados (Betas), os valores t, os limites de confiança de 95% em torno do coeficiente B.

Tabela 15: Contribuição de cada variável independente (X) na predição dos escores da VD (Y).

Coeficientes										
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
(Constant)	13,513	1,465		9,226	,000					
Universidade	5,000	,610	,139	8,202	,000	,192	,145	,135	,947	1,056
horas_estudo	2,046	,281	,127	7,289	,000	,165	,129	,120	,896	1,116
Plano_ensino	3,280	,420	,147	7,815	,000	,147	,138	,129	,770	1,298
Manuais_doc	-1,489	,328	-,100	-	,000	-,096	-,081	-,075	,559	1,790
renda_familia	,459	,148	,057	4,543						
Masculino	,459	,148	,057	3,097	,002	,144	,055	,051	,790	1,265
Masculino	2,464	,463	,090	5,317	,000	,110	,094	,088	,938	1,067
Cont_form_teorica	2,069	,468	,082	4,425	,000	,088	,079	,073	,782	1,279
esc_mae	,660	,225	,064	2,941	,003	,134	,052	,048	,573	1,746
Dominio_LI	-1,303	,289	-,081	-	,000	-,060	-,080	-,074	,847	1,180
Atend_extra_classe	1,272	,313	,079	4,514						
Atend_extra_classe	1,272	,313	,079	4,068	,000	,062	,072	,067	,716	1,396
Artigos_periodicos	-1,435	,376	-,085	-	,000	-,078	-,068	-,063	,545	1,836
Artigos_periodicos	-1,435	,376	-,085	3,821						
Maior_EscolaPrivada	-4,211	1,170	-,060	-	,000	-,041	-,064	-,059	,973	1,027
Maior_EscolaPrivada	-4,211	1,170	-,060	3,600						

Metade_Metade	-3,694	1,269	-,048	-	,004	-,040	-,052	-,048	,984	1,016
esc_pai	,529	,225	,051	2,910	,019	,134	,042	,039	,565	1,770
Casado	1,244	,521	,041	2,390	,017	,026	,043	,039	,939	1,065
Maior_EscolaPublica	-2,202	,976	-,038	-	,024	-,031	-,040	-,037	,979	1,021
livros_lidos	,438	,217	,035	2,257	,044	,071	,036	,033	,908	1,101
				2,017						

Foi possível, a partir dos valores contidos na tabela, montar a equação de regressão múltipla, como se segue, substituindo-se os valores da equação geral pelos valores da tabela.

Nota geral ENADE (valor predito) = 13,513 + 5,000*Universidade + 2,046*horas_estudo + 3,280* Plano_ensino - 1,489*Manuais_doc + 0,459*renda_familia + 2,464*Masculino + 2,069*Cont_form_teorica + 0,660*esc_mae - 1,303*Dominio_LI +1,272* Atend_extra_classe - 1,435*Artigos_periodicos - 4,211*Maior_EscolaPrivada - 3,694* Metade_Metade + 0,529*esc_pai + 1,244*Casado - 2,202* Maior_EscolaPublica + 0,438* livros_lidos.

Para se emitir juízo quanto à importância de cada variável na explicação da VD, os coeficientes de cada uma foram analisados separadamente e para fins de melhor compreensão foram agrupados em: fatores relacionados aos alunos e fatores relacionados à instituição.

4.4.1 Fatores relacionados ao aluno

Em se tratando dos fatores relacionados ao aluno que tem influência sobre o desempenho acadêmico, o modelo apresentou 11 das 17 variáveis nessa categoria, a saber: renda familiar, gênero, escolaridade do pai e da mãe, domínio de língua estrangeira, estado civil, escola frequentada no Ensino Médio, quantidade de livros lidos e quantidade de horas de estudo.

Inicia-se a análise pela variável renda familiar. De acordo com a hipótese proposta, a renda familiar teria influência positiva no desempenho do aluno. Como pode ser observado na Tabela 15, a relação é positiva, ou seja, a cada aumento na escala de renda familiar, aumenta em 0,459 da variável dependente nota geral do aluno. Diaz (2007) verificou em seu estudo

que se o aluno tiver uma renda familiar de até R\$ 454,00, seu desempenho, em média, tenderia a ser 3,6 pontos inferior ao de alunos com renda familiar superior a R\$ 7.550,00. Outros estudos como o de Barros et al. (2001), Santos (2012) e Souza (2008) também confirmam a hipótese de que a renda familiar está relacionada positivamente com o desempenho do aluno.

Quanto à questão de gênero, os dados mostram que se o aluno for do sexo masculino, há um aumento de 2,391 no desempenho na prova. Esse resultado vai ao encontro de pesquisas realizadas por Silva, Vendramini e Lopes (2010) que apontam que em algumas áreas de exatas, como a Matemática e Engenharia, ainda há a tendência dos homens obterem maiores médias. Entretanto, os mesmos autores destacam que existe uma tendência à alteração e/ou inversão destes estereótipos, visto que também na presente pesquisa foram observados resultados bastante diversificados da tendência tradicional, como por exemplo, maiores médias para mulheres em áreas mais masculinas, como Engenharia e Arquitetura.

Quanto ao estado civil, a tendência apontou que estudantes casados tendem a ter desempenho melhor, ou seja, o estudante casado tem um aumento de 1,244 na nota final. O estudo de Ferreira (2015) corrobora com esse resultado. Em seu estudo, ele conclui que estudantes solteiros tendem a ter desempenho menor do que estudantes casados. Entretanto, percebeu-se por meio da revisão de literatura que esse tema é escasso uma vez que não foram encontrados outros estudos empíricos nos quais essa variável apresentasse significância.

Outra hipótese do estudo baseia-se na relação positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho do aluno. Schultz (1961) ao trazer a Teoria do Capital Humano já sinalizava a importância da escolaridade dos pais como fator preponderante para o desenvolvimento. Os dados desta pesquisa confirmam a significância da escolaridade dos pais no desempenho dos filhos. Sendo importante destacar que a escolaridade da mãe (0,660) apresenta uma influência maior em relação à escolaridade do pai (0,529). Percebeu-se que na literatura recente, a

variável renda familiar e escolaridade vêm sendo bastante investigadas. (Barros et al., 2001; Lemos & Miranda, 2014; Reis & Ramos, 2011; Souza, 2008). O estudo de Barros et al. (2001) confirma que a escolaridade dos pais é importante para predizer desempenho, sendo esta a variável como mais poder explicativo em seu modelo. Por outro lado, no estudo de Souza (2008), a influência maior está relacionada à escolaridade do pai, apontando inclusive para uma relação negativa entre o desempenho e a escolaridade da mãe.

Em relação à variável escola frequentada no Ensino Médio, os resultados foram bem controversos. O item do questionário apresentava as seguintes opções de escolha: a) todo em escola pública; b) todo em escola privada; c) a maior parte em escola pública; d) a maior parte em escola privada e; e) metade em escola pública e metade em escola privada. Para operacionalizar o item, foram criadas variáveis *dummies* para cada uma das respostas. É interessante observar que a relação entre as variáveis *dummies* Maiorparte_EscolaPrivada, Metade_Metade, Maiorparte_EscolaPublica e o desempenho foi negativa, sendo que ter estudado a maior parte do ensino médio em escola privada diminui em 4,211 a nota geral no Exame. Santos (2012) apresentou como descoberta de seu estudo o efeito positivo observado entre o discente ter estudado totalmente ou a maior parte do ensino médio em escola pública e o seu desempenho no ENADE. Em compensação, Black, Lincove, Cullinane & Veron (2015) examinaram a relação entre a qualidade da escola do ensino médio e o sucesso dos alunos na vida acadêmica. Os achados da pesquisa apontam que as características do ensino médio afetam o desempenho dos alunos, sendo que esses efeitos parecem mais perceptíveis para as mulheres e estudantes de baixa renda.

Uma alternativa para dirimir essa questão sobre a relevância ou não da variável Ensino Médio e sua possível influência no desempenho dos alunos, seria a utilização das notas dos alunos no Ensino Médio como *inputs* no modelo, ao invés do tipo de escola. Esses novos dados podem sugerir que o tipo de escola não é o fator preponderante para o sucesso

acadêmico e sim o esforço pessoal de cada aluno. De modo a fundamentar tal proposição, cita-se o estudo de Cyrenne & Chan (2012) que constataram a relação positiva entre as notas obtidas no Ensino Médio e o desempenho acadêmico.

Por fim, ao se tratar dos fatores determinantes do desempenho relacionados aos alunos, surgem as variáveis, horas de estudos e livros lidos como significantes. Essas variáveis estão relacionadas à dedicação do aluno. A variável horas de estudo é bastante significativa, proporcionando a cada aumento no nível da escala, um acréscimo de 2,046 no valor da variável dependente. A variável livros lidos também apresentou relação positiva com o desempenho, proporcionando um aumento de 0,438 na nota do aluno.

4.4.2 Fatores relacionados à Instituição

Em relação às variáveis explicativas relacionadas à Instituição, constatou-se que as variáveis referentes à percepção dos alunos quanto ao corpo docente foram as mais significativas. As variáveis relacionadas às práticas docentes de apresentação de plano de ensino que abarquem os aspectos: objetivos, metodologias de ensino, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia e atendimento fora do período de aula tiveram relação positiva com o desempenho discente. Um aumento na escala da variável apresentação do plano de ensino representa um aumento de 3,280 na nota geral do ENADE. Embora com efeito menor, a variável disponibilidade para atendimento fora do período de aula, também representa impactos positivo na nota geral do aluno. Por outro lado, as variáveis relacionadas ao uso de artigos e periódicos em sala de aula e ao uso de manuais e livros texto tiveram relação significativa, porém, negativa com o desempenho. Apesar de haver um consenso sobre a importância da formação dos professores e influência positiva das práticas docentes no desempenho dos alunos, a relação entre estes fatores e o desempenho mostrou-se contraditória neste estudo.

A última variável a ser analisada diz respeito à organização acadêmica das instituições de ensino superior. Como já foi explicado anteriormente, as IES são categorizadas como: Universidade, Faculdades e Centros Universitários. A diferença entre as categorias reside principalmente na qualificação do corpo docente e estrutura de oferta dos cursos. Sendo assim, como pode ser depreendido deste modelo de regressão, a variável de maior significância é a organização acadêmica Universidade. Isso significa que se o estudante estiver em uma universidade, há um aumento de 5,765 na nota final. Importante ressaltar, que as universidades também podem ser privadas. Nesse sentido, pode-se inferir que as duas hipóteses propostas neste estudo que estão relacionadas à instituição foram confirmadas.

4.4.3 Análise dos Resíduos

Para a conclusão completa do modelo há a necessidade de cumprimento dos pressupostos da regressão. Na análise da autocorrelação ou independência dos resíduos é preciso considerar o tamanho da amostra (n) e o número de variáveis independentes (p) para estabelecer o valor crítico inferior (dL) e o valor crítico superior (dU). A análise se baseia na seguinte regra para comparação apresentada por Corrar, Paulo, & Dias Filho (2007), para os valores encontrados na estatística de DURBIN-WATSON.

Valores da Estatística DW próximos a 2 atendem ao pressuposto e aceita-se que não há autocorrelação entre os resultados. Sendo assim, segundo o valor do teste, os resíduos não possuem autocorrelação.

Tabela 16: Teste de autocorrelação

Model	Durbin-Watson
	1,97

Para se verificar a homocedasticidade, o conjunto de resíduos referentes a cada observação de X deve ter variância constante ou homogênea em toda a extensão das variáveis independentes; isto é, a dispersão de Y em relação às observações deve manter consistência

ou ser constante em todas as dimensões desta variável. Tal característica se define como homocedasticidade, ou seja, dispersão homogênea das ocorrências de Y em relação a cada observação de X (Corrar, Paulo & Dias Filho, 2007). Conforme se observa na Figura 14 os resíduos são homocedásticos.

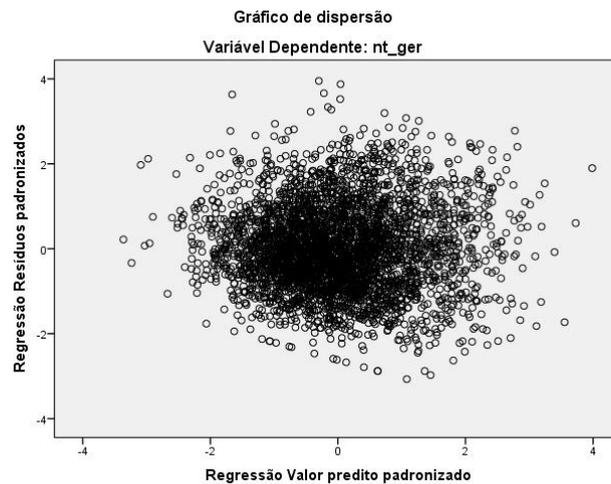


Figura 14. Teste de Homocedasticidade

O pressuposto da distribuição normal dos erros pode ser averiguado graficamente através de um gráfico de probabilidade normal (*Normal Probability Plot*) onde nos eixos das abscissas se representa a probabilidade observada acumulada dos erros, e no eixo das ordenadas se representa a probabilidade acumulada que se observaria se os erros possuísem distribuição normal. Segundo Maroco (2011), se os erros possuírem distribuição normal, então os valores representados no gráfico devem distribuir-se mais ou menos na diagonal principal. Pode-se concluir, por meio da análise gráfica (figura 15), que o pressuposto da normalidade foi atendido.

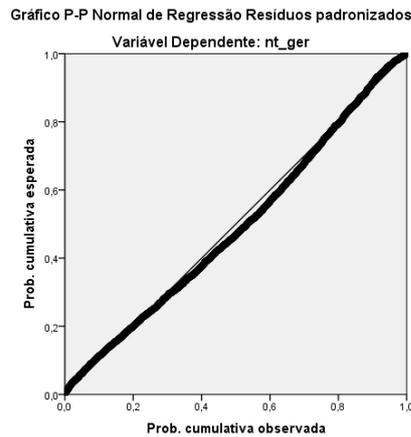


Figura 15. Teste de Normalidade

Para análise das estatísticas de diagnóstico de colinearidade, a tolerância e o VIF, é necessário analisar a tabela de coeficientes mais uma vez. A Tolerância é uma medida de colinearidade e multicolinearidade calculada para cada variável a partir da seguinte fórmula: $T_i = 1 - R^2$, onde T é a tolerância da variável i e R^2 é o coeficiente de determinação para a previsão da variável i pelas outras variáveis preditoras. Os valores que se aproximam de zero indicam que a variável é altamente colinear com as outras variáveis preditoras. Utilizando-se dessas estatísticas para diagnosticar a multicolinearidade, não foram identificados em nenhuma das variáveis problemas de colinearidade para que se procedesse com sua eliminação.

Tabela 17. Teste de Multicolinearidade

Coeficientes		
	Collinearity Statistics	
	Tolerance	VIF
(Constant)		
Universidade	,947	1,056
horas_estudo	,896	1,116
Plano_ensino	,770	1,298
Manuais_doc	,559	1,790
renda_familia	,790	1,265
Masculino	,938	1,067
Cont_form_teorica	,782	1,279
esc_mae	,573	1,746
Dominio_LI	,847	1,180
Atend_extra_classe	,716	1,396
Artigos_periodicos	,545	1,836

Maior_EscolaPrivada	,973	1,027
Metade_Metade	,984	1,016
esc_pai	,565	1,770
Casado	,939	1,065
Maior_EscolaPublica	,979	1,021
livros_lidos	,908	1,101

5. Conclusões e Recomendações

5.1 Considerações finais

Tendo como ponto de partida a implementação de avaliações nacionais em diferentes níveis educacionais (Ensino Fundamental, Médio e Superior) desde a década de 90, mais especificamente em se tratando de Ensino Superior, a análise deste estudo baseou-se na possibilidade de utilização dos dados do ENADE, que é um dos componentes avaliativos do SINAES, para além de simples ranqueamento das IES participantes a cada edição do Exame. Os dados referentes ao processo avaliativo do ENADE foram analisados de modo a contribuir para o progresso dos processos educativos, bem como das políticas de acesso, expansão e equidade.

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar os fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de administração a fim de que esses apontamentos pudessem servir de subsídio para o direcionamento das políticas públicas de Educação. Para tanto, fez-se o uso dos resultados de uma investigação com dados secundários de alunos dos cursos de Administração do Distrito Federal no ENADE do ano de 2012. Nessa referida investigação, foram utilizadas diversas técnicas estatísticas, destacando-se as de Análise Fatorial Exploratória e a de Regressão Linear Múltipla.

A consecução do objetivo geral da pesquisa foi possível a partir do alcance dos seguintes objetivos específicos: (I) Identificação dos principais fatores definidos na literatura como determinantes para o desempenho; (II) Caracterização do perfil dos alunos concluintes

do curso Administração do DF; (III) Validação estatística do instrumento de pesquisa buscando revelar padrões de correlação entre as variáveis estudadas e verificar a existência de dimensões subjacentes a elas; e (IV) Verificação da relação entre as características próprias do estudante, como aspectos pessoais e socioeconômicos, as características da instituição, a organização didático-pedagógico na explicação do resultado do ENADE 2012 para o curso de Administração do Distrito Federal.

A fim de identificar os principais fatores definidos na literatura como determinantes para o desempenho foi necessário inicialmente fazer um levantamento sobre o tema e buscar na literatura sobre desempenho de organizações públicas quais eram os fatores preponderantes nesse contexto, servindo como base para este estudo. De modo a extrapolar o tema avaliação de desempenho no âmbito organizacional, duas revisões sistemáticas da literatura foram realizadas no intuito de situar o estudo no âmbito escolar. A primeira delas tratou-se de uma revisão sistemática da literatura internacional, que buscou, por meio de protocolos pré-estabelecidos, responder a seguinte pergunta: Quais são as principais variáveis apontadas na literatura que influenciam o desempenho discente no ensino superior? Os estudos apontaram diversas variáveis, algumas socioeconômicas (renda familiar, raça, escolaridade dos pais), outras contextuais (infraestrutura escolar, montante de recursos, qualidade do corpo docente) e psicológicas (autodeterminação, autoeficácia, dedicação). Entretanto, observou-se pouca convergência no que diz respeito à direção (positiva e negativa) e intensidade dessas relações. Deste modo, essa aproximação com a pesquisa internacional contribuiu com a discussão sobre o tema desempenho acadêmico e seus possíveis determinantes, porém não se mostrou consolidada quanto à generalização dos resultados.

A segunda revisão sistemática da literatura foi realizada em âmbito nacional e buscou sistematizar a produção recente sobre o tema avaliação de desempenho no ensino superior. Observou-se que, de modo semelhante ao que ocorreu internacionalmente, a produção sobre

avaliação de desempenho estudantil está mais consolidada quando se trata da educação básica. Em se tratando das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, considerou-se pertinente, antes mesmo de proceder à revisão sistemática, relatar o histórico de construção dos processos avaliativos no Brasil, uma vez que o Estado intervém no âmbito das Instituições de Ensino Superior por meio de dois instrumentos principais quer sejam: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes Curriculares Nacionais que determinam um conjunto de orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos dos Cursos Superiores.

Feito isso, passou-se a análise da produção nacional recente sobre o tema. Como principais achados, destacaram-se as associações significativas no que diz respeito à qualificação do corpo docente, ao perfil socioeconômico, ao background familiar e o desempenho acadêmico. As divergências de resultados também estiveram presentes quando o curso de graduação foi alterado, quando a região foi levada em consideração, quando as dependências administrativas (pública/privada) foram comparadas ou até quanto a percepção dos atores envolvidos esteve em voga.

A partir desse levantamento dos principais fatores definidos na literatura como determinantes para o desempenho, foi possível analisar quais eram as variáveis contempladas no questionário do estudante que se enquadrariam como fatores determinantes do desempenho, tendo em vista que a *proxy* desempenho utilizada foi a nota do ENADE dos alunos do curso de Administração. Sendo assim, a partir das duas revisões sistemáticas da literatura, foi possível atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa.

Quanto à caracterização do perfil dos alunos concluintes do curso Administração do DF, segundo objetivo específico desta pesquisa, a análise descritiva dos dados aponta que a maioria dos alunos é do gênero feminino, predominam os alunos com idade dos 25 aos 31 anos, com um percentual aproximado de alunos se declarando brancos (44,1%) e

pardos/mulatos (42,4%) e maioria solteira. Observou-se também grande predomínio de discentes em instituições particulares (97%), sendo que a maioria dos estudantes está matriculada em organizações do tipo faculdade (65%), seguida por percentual semelhante entre Centros Universitários (17,3%) e Universidades (17,8%). No que diz respeito à escola frequentada pelos alunos do curso de Administração no Ensino Médio, observa-se que, a maior parte deles é procedente de escolas públicas (69,6%). Quanto à situação de trabalho, 71,7% dos alunos afirmou trabalhar seja em tempo integral (40h ou mais), até 20h/semanais ou mais de 20h semanais e menos de 40h. Quanto ao turno de maior concentração das disciplinas, a maioria frequenta disciplinas no turno noturno. Essa identificação do perfil do discente do curso de Administração permitiu compreender melhor a realidade na qual ele está inserido.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa concentrou-se em validar estatisticamente o instrumento de pesquisa utilizado como fonte de dados para o modelo de regressão que seria utilizado posteriormente. A análise baseou-se na técnica de AFE que buscou revelar padrões de correlação entre as variáveis estudadas e verificar a existência de dimensões subjacentes a elas. A AFE revelou cinco fatores a partir do questionário socioeconômico do ENADE. O Fator 1 diz respeito à percepção do estudante quanto a infraestrutura da instituição, o Fator 2 versa sobre a percepção do discente à respeito do curso, já o Fator 3 contém itens que dizem respeito à percepção dos alunos sobre as práticas docentes, na sequência, o Fator 4, está relacionado, ao que a literatura, comumente chama de *background* familiar, por fim, o fator 5 diz respeito ao comportamento do alunos. Todos os fatores foram avaliados quanto a sua confiabilidade e consistência interna por meio do valor do alpha de Cronbach. No geral, os índices foram aceitáveis, sendo que o último fator apresentou baixa consistência interna. Além disso, foi realizado também o teste para avaliar a confiabilidade do instrumento, o índice do teste apontou alto grau de consistência interna dos fatores e confiabilidade. Sendo

assim, a realização da análise fatorial exploratória permitiu validar estatisticamente o instrumento utilizado nas análises.

Por fim, o último objetivo específico buscou verificar se as características próprias do estudante, como aspectos pessoais e socioeconômicos, as características da instituição, a organização didático-pedagógico são variáveis significativas na explicação do resultado do ENADE 2012 para o curso de Administração. O método escolhido para consecução desse objetivo foi à regressão linear múltipla uma vez que nesse método cada variável independente é ponderada pelo procedimento da análise de regressão para garantir a máxima previsão a partir do conjunto de variáveis independentes. Os pesos denotam a contribuição relativa das variáveis independentes para a previsão geral e facilitam a interpretação sobre a influência de cada variável na previsão. Para a seleção das variáveis foi utilizado o método *stepwise*, pois ele permite ao pesquisador examinar a importância de cada variável independente no modelo de regressão. No modelo proposto o $R = 0,381$ indicou razoável correlação entre as Vis e a VD, sendo que o $R^2 (0,145)$ e o R^2 ajustado $(0,141)$ indicaram que o modelo de regressão adotado não foi bem preditivo, pois 86% da variabilidade dos escores da VD não foram explicadas pelas variáveis do modelo.

Entretanto, o objetivo principal do estudo não era encontrar um modelo que tivesse um ótimo índice de previsibilidade da VD, mas sim, verificar como cada uma das VIs se comportava em relação à VD. Sendo assim, procedeu-se a análise da cada variável separadamente, a fim de entender sua contribuição na explicação do desempenho.

As variáveis que apresentaram significância na predição da variabilidade da variável dependente foram: tipo de organização acadêmica - Universidade, horas de estudos por semana, plano de ensino apresentado pelo docente, a utilização de manuais ou materiais elaborados pelos docentes, renda familiar, sexo masculino, contribuição do curso para a formação teórica, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, domínio de língua estrangeira,

atendimento docente extraclasse; utilização de artigo e periódicos, Ensino Médio cursado maior parte em escola privada, Ensino Médio metade cursado em escola pública metade em escola privada, Ensino Médio cursado maior parte em escola pública, estado civil casado e quantidade de livros lidos.

Para a análise dos dados, fez-se a divisão das variáveis em fatores relacionadas ao aluno e fatores relacionados à instituição a fim de refutar ou confirmar as hipóteses propostas no estudo. De acordo com a hipótese proposta (H1), a renda familiar teria influência positiva no desempenho do aluno. Os dados do modelo confirmaram essa hipótese. Sendo a relação positiva entre renda familiar e desempenho acadêmico, ou seja, a cada aumento na escala de renda familiar, há um aumento em 0,459 da variável dependente nota geral do aluno.

Embora as hipóteses do estudo não apontassem o fator gênero como determinante do desempenho, os dados da pesquisa mostraram que se o aluno for do sexo masculino, há um aumento de 2,391 no desempenho na prova. Outra variável que também surgiu a partir do modelo está relacionada ao estado civil, os dados apontaram que estudantes casados tendem a ter desempenho melhor, ou seja, o estudante casado tem um aumento de 1,244 na nota final.

A hipótese (H2) do estudo sugeria que a variável escolaridade dos pais estaria positivamente relacionada ao desempenho dos alunos. Os dados desta pesquisa confirmaram a significância da escolaridade dos pais no desempenho dos filhos. Sendo importante destacar que a escolaridade da mãe (0,660) apresentou uma influência maior em relação à escolaridade do pai (0,529).

A Hipótese (H3) acreditava que o tipo de escola (pública/privada) frequentada pelo aluno no ensino médio estaria relacionado ao seu desempenho. Entretanto, pelos dados da pesquisa, os resultados foram bem controversos. Ter cursado o Ensino Médio nas seguintes condições: a maior parte em escola privada, a metade em escola pública e metade em escola particular, maior parte em escola pública tiveram relação negativa com o desempenho, sendo

que ter estudado a maior parte do ensino médio em escola privada diminui em 4,211 a nota geral no Exame.

Duas variáveis que também não estavam contempladas nas hipóteses surgiram como significantes no modelo, horas de estudos por semana e livros lidos. A variável horas de estudo foi bastante significativa, proporcionando a cada aumento no nível da escala, um acréscimo de 2,046 no valor da variável dependente. A variável livros lidos também apresentou relação positiva com o desempenho, proporcionando um aumento de 0,438 na nota do aluno.

Em relação às variáveis explicativas relacionadas à Instituição, o estudo apresentou duas hipóteses: (H4) A qualificação do corpo docente está positivamente relacionada ao desempenho do aluno e (H5) A infraestrutura da instituição está positivamente relacionada ao desempenho do aluno. Foi constatado a partir dos dados que as variáveis referentes à percepção dos alunos quanto ao corpo docente foram as mais significativas. As variáveis relacionadas às práticas docentes de apresentação de plano de ensino e atendimento fora do período de aula tiveram relação positiva com o desempenho discente. Entretanto, as variáveis relacionadas ao uso de artigos e periódicos em sala de aula e ao uso de manuais e livros texto tiveram relação significativa, porém, negativa com o desempenho. Apesar de haver um consenso sobre a importância da formação dos professores e influência positiva das práticas docentes no desempenho dos alunos, a relação entre estes fatores e o desempenho mostrou-se contraditória neste estudo. Por fim, a última variável analisada está relacionada à organização acadêmica das instituições de ensino superior, sendo que a diferença entre as categorias reside principalmente na qualificação do corpo docente e estrutura de oferta dos cursos. No modelo de regressão do estudo, a variável de maior significância foi a organização acadêmica Universidade, ou seja, se o estudante estiver em uma universidade, há um aumento de 5,765

na nota final. Sendo assim, pode-se inferir que as duas hipóteses (H4 e H5) foram validadas teórico e empiricamente.

Diante dos resultados obtidos no estudo, foi possível concluir que a relação entre os resultados do ENADE e as respostas do questionário socioeconômico respondido pelos alunos que participaram da prova mostra claramente o peso do capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes na aprendizagem e na sua trajetória acadêmica. Ao se considerar as condições das IES foi possível observar também que as unidades que possuem melhor infraestrutura e corpo docente mais qualificado tendem a proporcionar aos seus alunos melhores condições, conseqüentemente, melhor desempenho.

Adicionalmente, quando se trata de avaliação da educação superior, deve-se avaliar não só as instituições, como também, o desempenho de professores e estudantes, os métodos de ensino e a política de expansão e melhoria da qualidade da educação, assim como o seu impacto. Portanto, entender os determinantes sociais dos bons e maus resultados pode servir para identificar os procedimentos e as práticas que possam melhorar esses resultados.

Sendo assim, os resultados obtidos a partir da análise dos dados do ENADE nesta pesquisa trazem implicações sobre a avaliação da educação superior, uma vez que permitem um direcionamento mais objetivo das ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos por parte dos gestores universitários e por parte dos formuladores de políticas públicas.

5.2 Limitações da Pesquisa

Quanto às limitações dessa pesquisa pode-se citar:

(a) O fato da análise dos dados ter sido realizada somente para o ano de 2012 não possibilitou a realização de comparações ao longo dos ciclos do ENADE ou indicação de tendências;

(b) A utilização do ENADE como *proxy* de desempenho também pode ser considerada como uma limitação, uma vez que há diversas críticas sobre a capacidade do Exame em medir de fato as competências e habilidades adquiridas durante o curso;

(c) Outra limitação pode estar relacionada à utilização exclusiva de dados secundários produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não levando em consideração a percepção de outros autores envolvidos no processo (docentes, coordenadores, gestores);

(d) Por questões metodológicas e operacionais, a pesquisa se limitou aos cursos de Administração do Distrito Federal. Portanto, as descobertas deste estudo dificilmente refletem todo e qualquer curso superior. Generalizações devem ser evitadas e os resultados devem ser utilizados como tendências de ocorrência.

5.3 Sugestões de estudos futuros

Ao apontar as limitações do estudo, sugere-se que novas investigações sejam realizadas, para dar prosseguimento a pesquisa:

(a) Realização de estudos qualitativos em instituições com o pior e com o melhor desempenho no ENADE no intuito de analisar outras condições que possam influenciar seu desempenho;

(b) Utilização como *proxy* de desempenho a colocação no mercado de trabalho ou empregabilidade;

(c) Realização de estudos longitudinais de modo a comparar a evolução do desempenho ao longo dos ciclos avaliativo do ENADE;

(d) Aprofundamento nas questões relacionadas ao desempenho dos alunos ingressantes por meio das cotas e das políticas de financiamento estudantil (ProUNi, FIES);

(e) A utilização de métodos de avaliação multinível, que reflitam os dois níveis de análise: os alunos e as instituições; e

(f) Estudos que relacionem o aporte de investimentos nas instituições e o desempenho dos alunos.

Sendo assim, propõe-se a continuidade dessa pesquisa quer seja para confirmar o modelo aqui apresentado em outras áreas da educação superior, quer seja para aprofundar e aperfeiçoar a utilização da técnica ou para explorar novas dimensões e indicadores desse fenômeno (desempenho), eminentemente complexo.

5.4 Contribuições do estudo

Avaliar a educação superior é um desafio, não apenas por ser difícil definir, de forma clara e universal, os objetivos desse nível de ensino, mas também, especialmente, pelas suas múltiplas finalidades previstas no artigo 43 da LDB. O desafio, porém, vale a pena pelo impacto potencial tão significativo para a melhoria desse nível de ensino, na medida em que são subsídios para a revisão e construção de políticas públicas, bem como, para a revisão e construção das políticas de cada Instituição de educação superior (Beltrão, Kaizô Iwakami Mandarino, Góes & Megahós, 2016).

É nesse sentido que essa investigação acerca dos fatores determinantes do desempenho acadêmico pretendeu contribuir. Do ponto de vista teórico, este trabalho contribuiu com a sistematização da literatura nacional e internacional recente a respeito dos fatores relacionados ao desempenho acadêmico, especificamente na educação superior ao possibilitar uma visão objetiva da influência e interrelação desses fatores.

No que diz respeito à parte metodológica, o estudo contribuiu ao fazer uso científico de uma ampla base de dados produzida periodicamente pelo INEP e MEC acerca dos cursos da educação superior. Além disso, acredita-se que a partir da validação do instrumento de pesquisa “Questionário Socioeconômico” do ENADE, ele poderá ser utilizado em outros

estudos que busquem analisar os construtos latentes a estrutura do mesmo. Ademais, houve a proposição de um modelo de análise que melhor explique o desempenho na educação superior por meio da inclusão de diversas variáveis até então não analisadas em conjunto.

Quanto às implicações práticas da pesquisa, entende-se como principal contribuição o fornecimento de subsídios para a formulação de políticas públicas e privadas relacionadas à oferta desse nível de educação, ou seja, conhecer o que influencia o desempenho acadêmico pode auxiliar na elaboração de políticas públicas coerentes, dando subsídios para que o SINAES reestruture o sistema de avaliação, inserindo variáveis apontadas pela literatura e estudos empíricos como determinantes do desempenho acadêmico.

Por fim, os resultados desta investigação apontam ainda que há 86% de explicação no modelo que não foi identificado pelas variáveis levantadas no estudo. Nesse sentido, há de se destacar variáveis intrínsecas aos alunos, tais como motivação, determinação, confiança, que podem ser importantes determinantes do desempenho acadêmico. Entretanto, o SINAES, não leva em consideração tais variáveis no ENADE. Sendo assim, essa pesquisa também contribui para suscitar o debate crítico sobre a necessidade de novas estratégias de ensino, tendo em vista que os resultados da pesquisa mostram que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem, e que as variáveis contextuais, socioeconômicas e institucionais são coadjuvantes nesse processo.

6. Referências

- Aldrich, H. E., & Pfeffer, J. (1976). *Environments of organizations*. *New York*.
- Alfan, E., & Othman, N. (2005). Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 329–343.
<http://doi.org/10.1108/09684880510626593>
- Alvarães, A. C. T. (2009). A formação geral de estudantes do curso de Administração de Empresas: propostas a partir das constatações do ENADE. *Encontro Nacional de Pós-*

Graduação Em Administração - EnANPAD, 33, 1–11.

Alves, M. T. G., & Franco, C. (2008). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil - Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* (pp. 482–552).

Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação E Pesquisa (USP)*, 39(1), 177–194. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>

Andere, E. (2015). Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 23(39), 1–27. <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.1752>

Andrade, C. Y. de. (2012). Acesso ao ensino superior no Brasil: Equidade e desigualdade social. *Ensino Superior UNICAMP*, 406, 1–9. Retrieved from <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>

Andriola, W. B. (2009). Fatores Institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): estudo dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(1), 23–49.

Andujar, P., Bastuji-Garin, S., Botterel, F., Prevel, M., Farcet, J.-P., & Claudepierre, P. (2010). Factors affecting students performance on the National Ranking Examination in a French Medical School. *La Presse Medicale*, 39(6), e134–e140. <http://doi.org/10.1016/j.lpm.2010.03.007>

Aragão, J. E. de O. S. (2008). *Cursos de Administração e Políticas de Avaliação do Ensino Superior no Estado de São Paulo (1995-2006)*.

- Ardila, A. (2011). Predictors of university academic performance in Colombia. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 411–417. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00038-6](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00038-6)
- Arretche, M. (2006). *Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais.
- Arroyo, M. G. (2010). Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc., Campinas*, 31(113), 1381–1416. <http://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400017>
- Ashraf, G., & Abd Kadir, S. bte. (2012). A review on the models of organizational effectiveness: A look at Cameron's model in higher education. *International Education Studies*, 5(2), 80–87. <http://doi.org/10.5539/ies.v5n2p80>
- Athey, S., Katz, L. F., Krueger, A. B., Levitt, S., & Poterba, J. (2007a). What Does Performance in Graduate School Predict? Graduate Economics Education and Student Outcomes. *AEA Papers and Proceedings*, 97(2), 512–518.
- Athey, S., Katz, L. F., Krueger, A. B., Levitt, S., & Poterba, J. (2007b). What Does Performance in Graduate School Predict? Graduate Economics Education and Student Outcomes. *The American Economic Review*, 97(2), 512–518.
- Bai, C. E., Chi, W., & Qian, X. (2014). Do college entrance examination scores predict undergraduate GPAs? A tale of two universities. *China Economic Review*, 30, 632–647. <http://doi.org/10.1016/j.chieco.2013.08.005>.
- Barbosa, G. D. C., Freire, F. D. S., & Crisóstomo, V. L. (2011). Análise dos indicadores de desempenho de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 16(2), 317–344.
- Barbosa, M. L. de O. (2009). Desigualdade e desempenho : uma introdução à sociologia da escola brasileira, 21(46), 407–412.

- Barbosa, S. I. S., Carvalho, D. L. T. de, Neto, J. B. S., & Costa, J. F. (2014). Uma análise dos condicionantes da Satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes de cursos de Administração. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 15(2), 323–349.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2006). “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 955–977.
- Barros, R. P., Mendonca, R., Santos, D. D., & Quintaes, G. (2001). Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa E Planejamento Econômico*, 31(1), 1–42. <http://doi.org/10.1590/S1413-80502006000400007>
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., Souza, J. A. J. de, & Souza, M. P. R. de. (2011). Formação Básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE -2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 313–347.
- Behrman, J. R. (1987). Schooling and other human capital investments: Can the effects be identified? *Economics of Education Review*, 6(3), 301–305. [http://doi.org/10.1016/0272-7757\(87\)90008-2](http://doi.org/10.1016/0272-7757(87)90008-2)
- Beltrão, Kaizô Iwakami Mandarino, M. C. F., Góes, R. R., & Megahós, R. S. (2016). Diferenciais Socioeconômicos dos Concluintes das Diferentes Áreas. In *ENADE: quarto recortes – quarto visões* (p. 340p). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.
- Bertolin, J. C. G. (2007). Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira. *Revista de Avaliação Da Educação Superior*, 12(Jan), 309–331.
- Bertolin, J. C. G. (2009). A Mercantilização da Educação Superior : uma trajetória do bem público ao serviço comercial, 34(3), 191–211.
- Bertolin, J. C. G., & Telmo, M. (2015). O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural

- dos estudantes. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 20, 105–122. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100105&lang=pt
- Bertucci, J. (2005). Ambiente, Estratégia e Performance Organizacional no Setor Industrial e de Serviços. *Rae*, 45(3), 10–24. <http://doi.org/10.1590/S0034-75902005000300002>
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 235–247. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.010>
- Bittencourt, H. R., Casartelli, A. D. O., & Rodrigues, A. C. de M. (2009). Sobre o índice geral de cursos (IGC). *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 14(3), 667–682. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300008>
- Black, S. E., Lincove, J., Cullinane, J., & Veron, R. (2015). Can you leave high school behind? *Economics of Education Review*, 46, 52–63. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.02.003>
- Bowles, S. (1972). Schooling and Inequality From Generation To Generation. *The Journal of Political Economy*.
- Boyne, G. a. (2003). Sources of Public Service Improvement: A Critical Review and Research Agenda. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(3), 367–394. <http://doi.org/10.1093/jopart/mug027>
- Bresser-Pereira, L. C. (2002). A reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, 34(4), 7–26.
- Brito, M. R. F. De. (2007). ENADE 2005 : Perfil , desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. *Avaliação (Campinas)*, 12(3), 401–443. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300003>

- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann.
- Byrne, M., & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 202–212. <http://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2009.02.001>
- Camargo, C., Unitri, E., & Miranda, G. J. De. (2014). Fatores Que Afetam O Desempenho No Enade Em Ies Da Cidade De Uberlândia – Mg : Um Estudo, 1–18.
- Cameron, K. (1978). Measuring Org Effectiveness.pdf. *Academy Of Management*.
- Cameron, K. S. (1981). Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. *Academy of Management Journal*, 25(1), 25–46.
- Carmo, C. R. S. C., & Almeida, S. de A. F. (2015). Naciona Exam About the Student Performance (ENADE): The Influence of Quality Variable About the Students' Performance in Accounting Courses in Brazil. *A Revista de Auditoria Governança E Contabilidade - RAGC*, 3(7), 71–87. Retrieved from <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/ragc/article/view/602/435>
- Cavalcanti, T., Guimaraes, J., & Sampaio, B. (2010). Barriers to skill acquisition in Brazil: Public and private school students performance in a public university entrance exam. *Quarterly Review of Economics and Finance*, 50(4), 395–407. <http://doi.org/10.1016/j.qref.2010.08.001>
- Child, J. (1974). Managerial and Organizational Factors Associated with Company Performance Part I. *Journal of Management Studies*, 11(3), 175–189. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1974.tb00693.x>
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25. <http://doi.org/10.2307/2392088>
- Conard, M. A. (2005). Aptitude is Not Enough: How Personality and Behavior Predict

- Academic Performance ARTICLE IN PRESS. *Journal of Research in Personality*, xxx.
<http://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.10.003>
- Congilio, C. R. (2010). Reestruturações do capital e políticas de Estado : repercussões no trabalho e na educação básica *, (Vii), 31–43.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Corrar, L. J., Paulo, E., & Dias Filho, J. M. (2007). *Análise Multivariada: para os curso de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Comunic, Saúde, Educ.* São Paulo: Atlas. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/%0D/icse/v10n19/a15v1019.pdf>
- Cortelazzo, A. L., & Ribeiro, V. K. (2013). ENADE 2005 e 2008 : Desempenho dos Estudantes de Biologia de Instituições de Educação Superior Estaduais e Municipais de São Paulo. *Ciência E Educação*, 19(2), 409–424.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17, 38–43.
- Cyrenne, P., & Chan, A. (2012). High school grades and university performance: A case study. *Economics of Education Review*, 31(5), 524–542.
<http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.03.005>
- Da Wan, C., & Cheo, R. (2012). Determinants of Malaysian and Singaporean Economics Undergraduates' Academic Performance. *International Review of Economics Education*, 11(2), 7–27. [http://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30014-1](http://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30014-1)
- Das, S., Das, M., & Das, T. (2014). Impact of Socio-Economic and Academic Background on Students' Achievement in Higher Education: A Study of Assam University. *J. Glob & Sci. Issues*, 2(4).
- Decreto nº 5.773/06, de 9 de maio de 2006.* Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos

superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

- Denny, K., Doyle, O., McMullin, P., & O'sullivan, V. (2014). Money, mentoring and making friends: The impact of a multidimensional access program on student performance. *Economics of Education Review*, 40, 167–182. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.001>
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Turini, F. A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 381–390. <http://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400006>
- Diaz, M. D. M. (2007). Efetividade no Ensino Superior Brasileiro: Aplicação de Modelos Multinível À Análise dos Resultados do Exame Nacional de Cursos. *Revista Economia*, 8(1), 93–120. Retrieved from <http://ideas.repec.org/a/anp/econom/v8y2007i1p93-120.html>
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 872–885. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007>
- Dooren, W. Van, Bouckaert, G., & Halligan, J. (2010). Performance Management in the Public Sector, (February 2016), 208. <http://doi.org/10.13140/2.1.2299.9682>
- Duarte, A. L. C. (2013). *Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.*
- Duarte, S. C. de L., & Thomé, K. M. (2015). Short food supply chain: estado da arte na academia brasileira. *Estudos Sociedade E Agricultura*, 2(2015), 315–340.
- Espinosa, S. M. (2015). *Licenciatura em História: Contribuições, Limites, e Desafios dos Professores frente ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.* UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE.

- Falch, T., & Naper, L. R. (2013). Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 12–25. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.002>
- Felicetti, V.-L., Cabrera, A. F., & Costa-Morosini, M. (2014). Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Revista Iberoamericana de Educação Superior*, v(13), 21–39. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71951-1](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71951-1)
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: an integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891. <http://doi.org/10.1348/000709907X189118>
- Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do Desempenho Discente no Enade em cursos de Ciências Contábeis*. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
- Francisco, T. H. A., Nakayama, M. K., Souza, I. R., & Zilli, J. C. (2015). Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de Administração. In *XXVI ENANGRAD*.
- Franco, C., Fernandes, C., Soares, J. F., Beltrão, K., Barbosa, M. E., & Alves, M. T. G. (2003). O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (28), 39–74.
- Freitas, A. L. P., Rodrigues, S. G., & Costa, H. G. (2009). Emprego de uma abordagem multicritério para classificação do desempenho de instituições de ensino superior. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 17(65), 655–674. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400006>
- Freitas Jr, A. de A., Cruz, B. de P. A., & Sharland, E. M. R. (2008). Reflexões sobre o Indicador de Diferença entre os desempenhos observado e esperado na composição da nota do ENADE - ensino de administração. *Angrad*, 9.
- Garcia, M. (2014). Análise Retrospectiva dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho

- de Estudantes (ENADE) de 2007 a 2012. *Cientefico*, 14(27), 11–22.
- Giada, A., Giovanni, B., & Vincenza, C. (2014). A new indicator for higher education student performance. *Higher Education*, 68(5), 653–668. <http://doi.org/10.1007/s10734-014-9737-x>
- Gontijo, E. D., Senna, M. I. B., Lima, L. B. De, & Duczmal, L. H. (2011). Cursos de Graduação em Medicina: uma Análise a partir do Sinaes *. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(2), 209–218.
- Gracioso, A. (2006). *Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil*. Fundação Getúlio Vargas.
- Gross, E. (1968). Universities as Organizations: A Research Approach. *American Sociological Review*, 33(4), 518–544. <http://doi.org/10.2307/2092439>
- Guarnieri, P. (2015). Síntese dos principais critérios, métodos e subproblemas da seleção de fornecedores. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(1), 1–25. <http://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151109>
- Gurgel, C. R. (2010). Análise do exame Nacional de desempenho dos estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 18(66), 85–104. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77954584249&partnerID=tZOtx3y1>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada dos Dados*. Bookman Editora.
- Hair, J. F., Money, A., Babin, B., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. (Bookman, Ed.). Porto Alegre.
- Hanushek, E. A. (1989). The Impact of Differential Expenditures on School Performance. *Educational Researcher*, 45–62.

- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141–164.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416–1424. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.276>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário (2ª)*. Edições Sílabos.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(February), 63–84. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Horowitz, J. B., & Spector, L. (2005). Is there a difference between private and public education on college performance? *Economics of Education Review*, 24(2), 189–195. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.03.007>
- Hsieh, C. C. (2016). Teacher education reform and its impact on teachers colleges in Taiwan: An analysis and reflections based on sociological institutionalism. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(2), 29–56. [http://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).02](http://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).02)
- Huang, S., & Fang, N. (2013). Predicting student academic performance in an engineering dynamics course: A comparison of four types of predictive mathematical models. *Computers and Education*, 61(1), 133–145. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.015>
- Inep/MEC. (2012). *Relatório Síntese ENADE 2012 - Administração*.
- Ingraham, P. W., Joyce, P. G., & Amy Kneedler Donahue. (2003). *Government performance: Why management matters*.
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and

- performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 25–36.
<http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.001>
- Klay, C., Santos, S., & Leal, E. A. (2014). Desempenho Discente: O Passado Determina o Futuro? *Encontro Da ANPAD - EnANPAD*, *38*, 1–16.
- Klikhsberg, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de La CEPAL*.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, *51*, 472–477. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Kombo Okioga, C. (2013). The Impact of Students' Socio-economic Background on Academic Performance in Universities, a Case of Students in Kisii University College. *American International Journal of Social Science*, *2*(2).
- Lakhal, S., Sévigny, S., & Frenette, É. (2015). Personality and Student Performance on Evaluation Methods Used in Business Administration Courses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *27*(2015), 171–199. <http://doi.org/10.1007/s11092-014-9200-7>
- Lam, D., & Schoeni, R. F. (1993). Effects of Family Background on Earnings and Returns to Schooling: Evidence from Brazil. *Journal of Political Economy*, *101*(4), 710–740.
<http://doi.org/10.1086/261894>
- Láran, J. A., & Costa, F. C. X. da. (2001). O uso da avaliação do desempenho acadêmico de estudantes como instrumento de qualificação de cursos universitários. *RAUSP*, *34*(4), 73–82.
- Lebcir, R. M., Wells, H., & Bond, A. (2008). Factors affecting academic performance of international students in project management courses: A case study from a British Post 92 University. *International Journal of Project Management*, *26*(3), 268–274.

<http://doi.org/10.1016/j.ijproman.2008.02.003>

Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

Lei n. 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Lemos, K. C. S., & Miranda, G. J. (2014). Alto e Baixo Desempenho no ENADE - que variáveis explicam? *Ufsc*, (2011), 1–19.

Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5th ed.). ReportNumber Lda.

Martins, C. B. (1997). O Ensino Superior Privado no Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, (102), 157–186.

Martins, G. de A., & Theophilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.

Meier, K. J., & O’Toole, L. J. (2002). Public Management and Organizational Performance: The Effect of Managerial Quality. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21(4), 629–643. <http://doi.org/10.1002/pam.10078>

Mello, J. A. V. B., & De Souza, F. R. (2015). Caminhos Formacionais Na Engenharia De Produção : a Formação Docente E Os Resultados Do Enade 2011. *Revista Gestão Universitária Na América Latina*, v.8, n.2, 199–215.

Mello, S. D., Melo Jr, J. S. M., & Mattar, F. (2011). Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional. *Brasília: Conselho Federal de Administração*.

Menezes-Filho, N. A. De. (2008). Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. *Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP E FEA-USP*.

Metofe, P. A., Gardiner, C., Walker, A., & Wedlow, W. (2014). The Influence of Psychological Factors on Academic Performance in African-American Students:

- Another Case for Conscientiousness. *Psychology Journal*, 11.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research.* University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.
- Miranda, G. J., Lemes, S., Lima, F. D. C., & Bruno Junior, V. (2012). SINAES Mede Desempenho? Um Estudo nos Cursos de Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis. In *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração* (pp. 1–16).
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Pimenta, A. S. de O., & Ferreira, M. A. (2013). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *EnEPQ*, 1–16.
- Mooi, T. L. (2006). Self-efficacy and Student Performance in an Accounting Course. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 4, 129–146. <http://doi.org/10.1108/19852510680001586>
- Morais, D. M. G., & Costa, L. V. da. (2014). Influência da Titulação Docente no Desempenho de Cursos de Administração. *XVII SemeAd Seminários Em Administração*.
- Moreira, A. M. de A. (2005). *Fatores Institucionais E Desempenho Acadêmico No Enade : Um Estudo Sobre Os Cursos De Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia.* Universidade de Brasília.
- Moriconi, G. M., & Nascimento, P. A. M. M. (2014). Fatores Associados ao Desempenho dos Concluintes de Engenharia no ENADE 2011. *Est. Aval. Educ.*, 25(57), 248–278.
- Nascimento, C. D. L. (2005). Qualidade do ensino superior de ciências contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná. *BASE - Revista de Administração E Contabilidade Da Unisinos*, 2(3), 155–166.
- Neves, A. P., & Domingues, M. J. C. de S. (2006). Desempenho dos Estudantes das Instituições Públicas e Privadas no ENADE : Um estudo no Estado de Roraima Alberio

- Pinto Neves Maria José C . de Souza Domingues. *SEGeT – Simpósio de Excelência Em Gestão E Tecnologia*, 1–15.
- Neves, A. P., Rodrigues, R. de F. A., & Scharf, E. R. (2010). A qualidade dos cursos de Administração da região Norte , de acordo com o desempenho dos estudantes nas provas do ENADE. In *VII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia* (pp. 1–12).
- Nicolini, A. M., Andrade, R. O. B. de, & Torres, A. A. G. (2013). Comparando os resultados do ENADE 2009 por número de instituições e número de estudantes: como anda o desempenho acadêmico dos cursos de administração? *Administração: Ensino E Pesquisa*, 14(1), 161–196.
- Nicolini, A. M., Andrade, R. O. B. de, Torres, A. A. G., & Calderón, P. A. L. (2014). Desempenho dos cursos de bacharelado em Administração no Brasil: uma análise dos resultados no Exame Nacional de Desempenho (ENADE) em 2006, 2009, 2012. In *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*.
- Novossate, S. (2010). *O ENADE e os Documentos Curriculares: Um Estudo sobre a Formação de Professores de Biologia*. Universidade Federal do Paraná.
- OECD. (2001). *The Well-Being of Nations - The Role of Human and Social Capital*. *Oecd*.
- Oliveira, D. J. de A., & Caggy, R. C. S. S. (2013). Análise dos fatores influenciadores do desempenho acadêmico de estudantes de administração : um olhar do docente. *Revista Formadores: Vivências E Estudos*, 6(1), 5–28.
- Oliveira, J. de O. (2000). *Performance Organizacional em Instituições de Ensino Superior: AS PUCs brasileiras em busca de efetividade*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Oliveira, V. C. da S. e, & Bastos, R. R. (2005). Exame Nacional de Cursos: Análise da relação entre conceitos, qualificação e dedicação docente nas escolas de Administração em 2000, 2001 e 2002. *Revista de Gestão USP*, 12, n.4, 1–16.
- Oliveira, J. S. de. (1993). O traço da desigualdade social no Brasil.

- Oliveira, L. F. B. de, & Gusso, D. A. (2014). *Trajetória e desafios da educação básica no Brasil*.
- Oliveira, V. F. de, & Costa, M. V. de O. (2013). A evolução do desempenho da Engenharia de Produção no ENADE. In *XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206–213. Retrieved from <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol25/n5/conc255a.htm>
- Paul, J. J., & Barbosa, M. L. (2007). A qualidade dos Professores como Fator de Eficácia Escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(5).
- Paula, A. P. P. de. (2005). Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 45(1), 36–49. <http://doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2013). On the prediction of academic performance with personality traits: A replication study. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 778–781. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.08.003>
- Payne, J., & Israel, N. (2010). Beyond teaching practice: Exploring individual determinants of student performance on a research skills module. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 260–264. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.005>
- Pereira, A. G., Nunes, T., & Castro Junior, F. H. F. de. (2013). Relação entre o Desempenho dos Discentes no ENADE e o Percentual de Mestres e de Doutores nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis. In *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração* (pp. 1–16).
- Peters, B., & Bouckaert, G. (2002). Performance Measurement The Achilles ' Heel in Administrative. *Public Performance & Management Review*, 25(4), 359–362.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1974). Organizational Decision Making As a Political Process -

- Case of a University Budget. *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 135–151.
<http://doi.org/10.2307/2393885>
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96–116.
<http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001>
- Queiroz, F. C. B. P., Hekis, H. R., Queiroz, J. V., & Câmara, H. E. (2012). O Enade Como Instrumento Gerencial: Uma Avaliação Do Curso De Engenharia De Produção Da Ufrn. *Revista Ciências Sociais Em Perspectiva*, 11(20), 1–9. Retrieved from <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/viewArticle/6408>
- Rabovsky, T. M. (2014). Using Data to Manage for Performance at Public Universities. *Public Administration Review*, 74(April), 260–272.
<http://doi.org/10.1111/puar.12185.260>
- Rainey, H. G., & Steinbauer, P. (1999). Galloping Elephants : Developing Elements of a Theory of Effective Government Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 9(1), 1–32. <http://doi.org/Article>
- Ramos, M. P., & Schabbach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 46(5), 1271–1294. <http://doi.org/10.1590/S0034-76122012000500005>
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604–612. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Rasul, S., & Bukhsh, Q. (2011). A study of factors affecting students' performance in examination at university level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2042–2047. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.050>

- Reis, M. C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos Pais , Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. *RBE - Revista Brasileira de Educação*, *65*, 177–205. <http://doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>
- Richard, P. J., Johnson, G., Devinney, T. M., & Yip, G. S. (2008). Measuring Organizational Performance as a Dependent Variable: Towards Methodological Best Practice. *Journal of Management*, *35*(3), 718–804. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.814285>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353–387. <http://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *AAvaliação, Campinas, Siorocaba*, *19*(3), 723–747. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & John F. Kain. (2014). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, Vol. 73(No. 2), 417–458. <http://doi.org/10.1002/polq.12145>
- Rogaten, J., Moneta, G. B., & Spada, M. M. (2013). Academic Performance as a Function of Approaches to Studying and Affect in Studying. *Journal of Happiness Studies*, *14*(6), 1751–1763. <http://doi.org/10.1007/s10902-012-9408-5>
- Rothen, J. C., & Nasciutti, F. (2011). A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005 e 2006. *Revista Diálogo Educacional*, *11*(32), 187–206.
- Saldanha-Silva, R., Schlottfeldt, C. G., Rozenberg, M. P., Teles-Santos, M., & Lelé, Á. J. (2008). Replicabilidade do Modelo dos Cinco Grandes Fatores em medidas da personalidade. *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, *1*(1), 37–49. Retrieved from www.fafich.ufmg.br/mosaico

- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57(April), 321–325. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Sanchez-Ruiz, M. J., Mavroveli, S., & Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 658–662. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.013>
- Santos, N. de A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis. São Paulo*. Retrieved from http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2012/Agosto/03/exec2/pdf/pg_0070.pdf
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Silva, D. F. da. (2016). *Efeito do Trabalho no Desempenho de Alunos no ENADE*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Silva, M. C. R. da, Vendramini, C. M. M., & Lopes, F. L. (2010). Diferenças Entre Gênero E Perfil Sócio-Econômico No Exame Nacional De Desempenho Do Estudante, 15(3), 185–202.
- Smith, J., & Naylor, R. (2005). Schooling effects on subsequent university performance: Evidence for the UK university population. *Economics of Education Review*, 24(5), 549–562. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.016>
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educación*, 2(2), 83–104. Retrieved from <file:///C:/Users/emili/Downloads/Dialnet-OEfeitoDaEscolaNoDesempenhoCognitivoDeSeusAlunos-1065065.pdf>
- Soares, J. F. (2005). Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e

possibilidades. *Os Desafios Da Educação No Brasil, 1.*

- Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa, 37*(130), 135–160. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>
- Sobrinho, J. D. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação E Sociedade, 25*(88), 1–13.
- Sousa, B. P. B. de, & Sousa, J. V. de. (2012). Resultados do ENADE na gestão acadêmica de cursos de licenciaturas: um caso em estudo. *Estudos Em Avaliação Educacional, 23*(52), 232–253.
- Souza, E. S. (2008). *Enade 2006: determinantes do Desempenho dos cursos de ciências contábeis. Distrito Federal.* Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Universidade+de+Brasilia#9>
- Stadtlober, C. de S. (2010). *Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração: a Avaliação Dos Egressos.*
- Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research, 84*(3), 411–445. <http://doi.org/10.3102/0034654314532696>
- Teive, R. C. G. (2007). O Desempenho no Exame Nacional de Cursos como feedback ao Projeto Pedagógico – Estudo de Caso de um curso de Engenharia De Computação. In *XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia* (pp. 1–13).
- Trevisan, A. P., & Van Bellen, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública, 42*(3), 529–550. <http://doi.org/10.1590/S0034-76122008000300005>
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review, 41*, 1–13.

<http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011a). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.

<http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011b). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.

<http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>

van Thiel, S., & Leeuw, F. L. (2002). The Performance Paradox in the Public Sector. *Public Performance & Management Review*, 25(3), 267–281. <http://doi.org/10.2307/3381236>

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205–234.

<http://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>

Viana, G., & Lima, J. F. De. (2010). Capital humano e crescimento econômico. *Interações*, 11(2), 137–148. <http://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>

Weick, K. E. (1976). Organiza- Educational tions as Loosely Coupled Systems. *Science*, 21(1), 1–19. Retrieved from <http://content.apa.org/reviews/009449>

Zanella, L. C. H. (2009). *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. (D. de C. da Administração/UFSC., Ed.). Florianópolis.

Anexo A – Questionário Socioeconômico ENADE 2012

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO				
qe_i1	Caractere	1	1 - Qual o seu estado civil?	A = Solteiro(a). B = Casado(a). C = Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a). D = Viúvo(a). E = Outro.
qe_i2	Caractere	1	2 - Como você se considera?	A = Branco(a). B = Negro(a). C = Pardo(a)/mulato(a). D = Amarelo(a) (de origem oriental). E = Indígena ou de origem indígena.
qe_i3	Caractere	1	3 - Onde e como você mora atualmente?	A = Em casa ou apartamento, sozinho. B = Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes. C = Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos. D = Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república). E = Em alojamento universitário da própria instituição de ensino. F = Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).
qe_i4	Caractere	1	4 - Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa? (Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você)	A = Nenhuma. B = Uma. C = Duas. D = Três. E = Quatro. F = Cinco. G = Seis. H = Mais de seis.
qe_i5	Caractere	1	5 - Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)	A = Nenhuma. B = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50) C = Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00). D = Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50). E = Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00). F = Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00). G = Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00). H = Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01).

qe_i6	Caractere	1	6 - Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa)	<p>A = Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.</p> <p>B = Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.</p> <p>C = Tenho renda e me sustento totalmente.</p> <p>D = Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família.</p> <p>E = Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.</p>
qe_i7	Caractere	1	7 - Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria)	<p>A = Não estou trabalhando.</p> <p>B = Trabalho eventualmente.</p> <p>C = Trabalho até 20 horas semanais.</p> <p>D = Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.</p> <p>E = Trabalho em tempo integral - 40 horas semanais ou mais.</p>
qe_i8	Caractere	1	8 - Durante o curso de graduação:	<p>A = Não fiz nenhum tipo de estágio.</p> <p>B = Fiz ou faço somente estágio obrigatório.</p> <p>C = Fiz ou faço somente estágio não obrigatório.</p> <p>D = Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.</p>
qe_i9	Caractere	1	9 - Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso?	<p>A = Sim.</p> <p>B = Não se aplica - meu curso é gratuito.</p> <p>C = Não.</p>

qe_i10	Caractere	1	10 - Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?	<p>A = ProUni integral. B = ProUni parcial. C = FIES. D = ProUni Parcial e FIES. E = Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal. F = Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino. G = Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc). H = Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino. I = Financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.). J = Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.</p>
qe_i11	Caractere	1	11 - Você recebe ou recebeu alguma bolsa ou auxílio (exceto para cobrir mensalidades)?	<p>A = Sim, bolsa permanência do ProUni. B = Sim, bolsa da própria instituição de ensino. C = Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão governamental. D = Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão não-governamental. E = Não.</p>
qe_i12	Caractere	1	12 - Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?	<p>A = Não. B = Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas). C = Sim, por critério de renda. D = Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos. E = Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores. F = Sim, por sistema diferente dos anteriores.</p>
qe_i13	Caractere	1	13 - Até que nível seu pai estudou?	<p>A = Nenhuma escolaridade. B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série). D = Ensino médio. E = Ensino superior. F = Pós-graduação.</p>

qe_i14	Caractere	1	14 - Até que nível de ensino sua mãe estudou?	A = Nenhuma escolaridade. B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série). D = Ensino médio. E = Ensino superior. F = Pós-graduação.
qe_i15	Caractere	2	15 - Em que unidade de graduação você concluiu o ensino médio?	Todas as siglas de UF'S do Brasil EX = Exterior
qe_i16	Caractere	1	16 - Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?	A = Não. B = Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado. C = Sim, mudei de estado. D = Sim, mudei de país.
qe_i17	Caractere	1	17 - Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	A = Todo em escola pública. B = Todo em escola privada (particular). C = A maior parte em escola pública. D = A maior parte em escola privada (particular). E = Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).
qe_i18	Caractere	1	18 - Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?	A = Ensino médio tradicional. B = Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.). C = Profissionalizante magistério (Curso Normal). D = Educação de Jovens e Adultos - EJA/Supletivo. E = Outro.
qe_i19	Caractere	1	19 - Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?	A = Nenhum. B = Um ou dois. C = Entre três e cinco. D = Entre seis e oito. E = Mais de oito.
qe_i20	Caractere	1	20 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?	A = Nenhuma, apenas assisto às aulas. B = Uma a três. C = Quatro a sete. D = Oito a doze. E = Mais de doze.
qe_i21	Caractere	1	21 - Até o momento, qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do seu curso?	A = Diurno (integral). B = Diurno (matutino). C = Diurno (vespertino). D = Noturno. E = Não há concentração em um turno.

qe_i22	Caractere	1	22 - As condições gerais das instalações físicas de salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso são adequadas? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhuma.
qe_i23	Caractere	1	23 - As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhuma.
qe_i24	Caractere	1	24 - As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhum.
qe_i25	Caractere	1	25 - Os ambientes para aulas práticas específicas do curso são adequados à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhum.

qe_i26	Caractere	1	26 - Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas. B = Sim, a maior parte. C = Somente algumas. D = Nenhum.
qe_i27	Caractere	1	27 - Como a sua instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação à Internet para atender às necessidades do curso?	A = Plenamente. B = Parcialmente. C = Não viabiliza para os estudantes do meu curso. D = Não viabiliza para nenhum estudante.
qe_i28	Caractere	1	28 - Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso?	A = Amplo e adequado. B = Amplo, mas inadequado. C = Restrito, mas adequado. D = Restrito e inadequado. E = A minha instituição não dispõe desses recursos /meios.
qe_i29	Caractere	1	29 - Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Diariamente. B = Entre duas e quatro vezes por semana. C = Uma vez por semana. D = Uma vez a cada 15 dias. E = Somente em época de provas e/ou trabalhos. F = Nunca a utilizo. G = A instituição não tem biblioteca.

qe_i30	Caractere	1	30 - Dentre as vezes em que precisou utilizar o acervo da biblioteca, você conseguiu ter acesso ao material? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Sim, todas as vezes. B = Sim, a maior parte das vezes. C = Somente algumas vezes. D = Nunca.
qe_i31	Caractere	1	31 - Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?	A = É atualizado. B = É parcialmente atualizado. C = É pouco atualizado. D = É desatualizado.
qe_i32	Caractere	1	32 - Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?	A = É atualizado. B = É parcialmente atualizado. C = É desatualizado. D = Não existe acervo de periódicos especializados. E = Não sei responder.
qe_i33	Caractere	1	33 - O horário de funcionamento da biblioteca atende às suas necessidades? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)	A = Plenamente. B = Parcialmente. C = Não atende.
qe_i34	Caractere	1	34 - Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?	A = Sim, todos os aspectos. B = Sim, a maior parte dos aspectos. C = Somente alguns aspectos. D = Nenhum dos aspectos. E = Não sei responder.

qe_i35	Caractere	1	35 - Os conteúdos trabalhados pela maioria dos professores são coerentes com os que foram apresentados nos respectivos planos de ensino?	A = Sim. B = Sim, somente em parte. C = Nenhum. D = Não sei responder.
qe_i36	Caractere	1	36 - Os professores solicitam em suas disciplinas a realização de atividades de pesquisa?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
qe_i37	Caractere	1	37 - Os professores indicam como material de estudo a utilização de livros-texto?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
qe_i38	Caractere	1	38 - Os professores indicam como material de estudo a utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos)?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
qe_i39	Caractere	1	39 - Os professores indicam a utilização em suas disciplinas de manuais ou materiais elaborados pelos docentes?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
qe_i40	Caractere	1	40 - As disciplinas do curso exigem domínio de língua estrangeira?	A = Sim, em todas as disciplinas. B = Sim, na maior parte das disciplinas. C = Sim, somente em algumas disciplinas. D = Não, nenhuma disciplina exige.
qe_i41	Caractere	1	41 - Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.
qe_i42	Caractere	1	42 - Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?	A = Sim, todos os professores. B = Sim, a maior parte. C = Somente alguns. D = Nenhum.

qe_i43	Caractere	1	43 - O curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira?	A = Sim, em todas as disciplinas. B = Sim, na maior parte das disciplinas. C = Sim, somente em algumas disciplinas. D = Não contextualiza.
qe_i44	Caractere	1	44 - Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?	A = É bem integrado. B = É relativamente integrado. C = É pouco integrado. D = Não apresenta integração.
qe_i45	Caractere	1	45 - Seu curso oferece atividades complementares?	A = Sim, regularmente, com programação diversificada. B = Sim, regularmente, com programação pouco diversificada. C = Sim, eventualmente, com programação diversificada. D = Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada. E = Não oferece atividades complementares.
qe_i46	Caractere	1	46 - Você participou de programas de iniciação científica? Como foi a contribuição para a sua formação?	A = Sim, participei e teve grande contribuição. B = Sim, participei e teve pouca contribuição. C = Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição. D = Não participei, mas a instituição oferece. E = A instituição não oferece esse tipo de programa.
qe_i47	Caractere	1	47 - Você participou de programas de monitoria? Como foi a contribuição para a sua formação?	A = Sim, participei e teve grande contribuição. B = Sim, participei e teve pouca contribuição. C = Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição. D = Não participei, mas a instituição oferece. E = A instituição não oferece esse tipo de programa.
qe_i48	Caractere	1	48 - Você participou de programas de extensão? Como foi a contribuição para a sua formação?	A = Sim, participei e teve grande contribuição. B = Sim, participei e teve pouca contribuição. C = Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição. D = Não participei, mas a instituição oferece. E = A instituição não oferece esse tipo de programa.

qe_i49	Caractere	1	49 - Seu curso apoia financeiramente a participação dos estudantes em eventos (congressos, encontros, seminários, visitas técnicas etc.)?	A = Sim, sem restrições. B = Sim, mas apenas eventualmente. C = Não apoia de modo algum. D = Não sei responder.
qe_i50	Caractere	1	50 - Como você avalia o nível de exigência do curso?	A = Deveria exigir muito mais. B = Deveria exigir um pouco mais. C = Exige na medida certa. D = Deveria exigir um pouco menos. E = Deveria exigir muito menos.
qe_i51	Caractere	1	51 - Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?	A = Contribui amplamente. B = Contribui parcialmente. C = Contribui muito pouco. D = Não contribui.
qe_i52	Caractere	1	52 - Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?	A = Contribui amplamente. B = Contribui parcialmente. C = Contribui muito pouco. D = Não contribui.
qe_i53	Caractere	1	53 - Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?	A = Contribui amplamente. B = Contribui parcialmente. C = Contribui muito pouco. D = Não contribui.
qe_i54	Caractere	1	54 - Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?	A = Muito boa. B = Boa. C = Regular. D = Fraca. E = Muito fraca.