



**ENADE 2006: DETERMINANTES DO DESEMPENHO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS**

EMERSON SANTANA DE SOUZA

Brasília
2008

UnB – Universidade de Brasília
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

EMERSON SANTANA DE SOUZA

**ENADE 2006: DETERMINANTES DO DESEMPENHO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, e UFRN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador:
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Lustosa

Brasília
2008

SOUZA, Emerson Santana de

ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis / Emerson Santana de Souza, Brasília: UnB, 2008.

96 p.

Linha de Pesquisa: Impactos da contabilidade para a sociedade

Grupo de Pesquisa: Aprendizagem em Contabilidade

Dissertação – Mestrado

Bibliografia

1. Avaliação de Estudantes 2. Determinantes de Desempenho no ENADE/2006 3. Desempenho dos Cursos de Ciências Contábeis.

Reitor:

Prof.: Dr. Roberto Armando Ramos de Aguiar

Vice-Reitor:

Prof. Dr. José Carlos Balthazar

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Marco Amato

Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE)

Prof.: Dr. César Augusto Tibúrcio Silva

Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA)

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Lustosa

Coordenador-Geral do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, UFRN:

Prof.: Dr. Jorge Katsumi Niyama

**PARECER DA COMISSÃO EXAMINADORA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DE**

EMERSON SANTANA DE SOUZA

**ENADE 2006: DETERMINANTES DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, e UFRN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Lustosa
Presidente

Prof. Dr. Jorge Katsumi Niyama
Membro Examinador Interno

Prof. Dr. Lauro Brito de Almeida
Membro Examinador Externo

Brasília, 07 de novembro de 2008

Dedico a toda minha família, especialmente às
minhas filhas Priscilla e Gabriela.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua proteção, reconhecendo que sem a sua graça não seria possível a realização desse trabalho.

À minha esposa, pelo carinho, incentivo, amor, fonte de estímulo e compreensão durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas filhas Priscilla e Gabriela, por terem se abdicado dos preciosos momentos de convivência em função deste estudo.

A meus pais que sempre me encorajaram a lutar, superar as dificuldades, especialmente à minha mãe pelo exemplo de humildade e altruísmo.

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Barbosa Lustosa, meu orientador acadêmico, pela sugestão e incentivos para a realização desta pesquisa, sobretudo por sua dedicação durante as orientações e exemplo de ética e postura docente.

Ao Professor Doutor Jorge Katsumi Niyama, coordenador do curso de Mestrado, do Núcleo da Universidade de Brasília, pelo incentivo e apoio ao longo do curso.

Aos colegas do mestrado e do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília, pela ajuda e compartilhamento de conhecimento.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigado a todos!

*“A Universidade deve ter tanta qualidade que
defina o próprio conceito de qualidade”*

Cristovam Buarque

RESUMO

Dos 772 cursos de Ciências contábeis avaliados pelo ENADE/2006, apenas seis obtiveram conceito máximo. A questão central desta investigação é a identificação de algumas variáveis determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no citado exame. Utilizou-se a metodologia empírico-analítica, tendo como instrumento a análise de regressão multivariada com o objetivo de identificar a relação entre o desempenho dos alunos e sua situação socioeconômica. Para tanto, utilizou-se dos conceitos dos cursos, bem como das informações socioeconômicas obtidas junto ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). 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. Por outro lado, mostrou-se pouco significativa a variável que capta em que tipo de instituição o discente cursou o ensino médio. Sobre a questão de o aluno trabalhar ou não, também não se verificou correlação significativa. A escolaridade da mãe mostrou-se negativamente correlacionada com o desempenho do curso, porém, se tomada em conjunto com a escolaridade do pai, verifica-se que a escolaridade dos pais possuem influência positiva na predição do desempenho dos cursos de ciências contábeis no Enade.

Palavras-chave: 1 Avaliação de Estudantes. 2 Determinantes de Desempenho no ENADE/2006. 3 Desempenho do Curso de Ciências Contábeis.

ABSTRACT

Only six out of 772 Accounting Undergraduate Courses got the maximum score performance in the ENADE/2006. The central issue of this research is to identify some variables that could explain Accounting Undergraduate Courses performance in that exam. It was used multiple regression to grasp the association between students performance with some of their socio-economic conditions. For such, databases with courses score as well as socio-economic information of each student, both obtained at INEP – Anísio Teixeira National Institute of Studies and Researches had been accessed. The findings show that student educational background prior to his or her entrance in a Superior Teaching Institute accounts is the most influential variable for explaining student and, therefore, accounting course performance. The next variable in terms of statistics significance explanation power is student's father formal education level, and following it, in decreasing order, comes student own effort during the course, and household income. On the other hand, it was not found significance for the variable that indicates the capital origin of student high school educational institution, whether it is public or private. The same occurs with the fact of the student being engaged or not in a work in parallel to his or her undergraduate course. This variable is shown not statistically significative. Surprisingly, student's mother educational level is shown negatively correlated with course performance, but when such variable is taken together with father education level, there is a net direct positive effect in course performance for ENADE/2006 purpose.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BLUE | <i>Best Linear Unbiased Estimators</i> |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFC | Conselho Federal de Contabilidade |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| EM | Escolaridade da Mãe |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENC | Exame Nacional de Cursos (Provão) |
| EP | Escolaridade do Pai |
| EPC | Esforço Pessoal no Curso |
| EPU | Escola Pública |
| FIV | Fator Inflacionário da Variância |
| GERES | Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior |
| IDD | Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado |
| IDC | Índice de Desempenho do Curso |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| MELNE | Melhor Estimador Linear Não Enviesado |
| MQO | Mínimos Quadrados Ordinários |
| NI | Nota de Ingresso |
| OLS | <i>Ordinary Least Squares</i> |
| PAIUB | Programa de Avaliação Institucional da Universidades Brasileiras |
| PARU | Programa de Avaliação da Reforma Universitária |
| QSE | Questionário Socioeconômico |

REDAFAM Renda Familiar

SINAES Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TRAB Trabalho

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | Definição Do Problema | 15 |
| 1.2 | Objetivo da Pesquisa | 16 |
| 1.3 | Relevância do Estudo | 17 |
| 1.4 | Metodologia..... | 17 |
| 1.5 | Delimitação da Pesquisa..... | 18 |
| 1.6 | Organização da Pesquisa | 18 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 20 |
| 2.1 | Crescimento Quantitativo do Ensino Superior Brasileiro | 20 |
| 2.2 | Avaliação da Educação Superior no Brasil | 21 |
| 2.3 | Histórico do Sistema de Avaliação do Ensino Superior Brasileiro..... | 22 |
| 2.3.1 | Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)..... | 23 |
| 2.3.2 | Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)..... | 25 |
| 2.3.3 | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)..... | 26 |
| 2.3.4 | Exame Nacional de Cursos (ENC)..... | 27 |
| 2.3.5 | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)..... | 29 |
| 2.4 | Conceitos Subjacentes ao Processo de Avaliação | 32 |
| 2.4.1 | Avaliação | 33 |
| 2.4.1.1 | Avaliação dinâmica | 33 |
| 2.4.1.2 | Avaliação formativa | 34 |
| 2.4.1.3 | Avaliação classificatória..... | 35 |
| 2.4.2 | Habilidades e Competências..... | 35 |
| 2.4.3 | Valor agregado | 36 |
| 2.5 | Criação, Desenvolvimento e avaliação do Curso de Ciências Contábeis no Brasil..... | 36 |
| 2.5.1 | Criação e desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis no Brasil..... | 37 |
| 2.5.2 | Exame de Suficiência em Contabilidade | 38 |
| 2.5.3 | Avaliação dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil | 39 |
| 3 | DESENVOLVIMENTO DAS HIPÓTESES | 41 |
| 3.1 | Índice de desempenho do curso (<i>IDC</i>) | 41 |
| 3.2 | Nota de ingresso (<i>NI</i>)..... | 41 |
| 3.3 | Renda familiar (<i>RENDAFAM</i>) | 42 |
| 3.4 | Trabalho (<i>TRAB</i>)..... | 43 |
| 3.5 | Escolaridade dos pais | 45 |
| 3.6 | Ensino médio em escola pública (<i>EPU</i>)..... | 45 |
| 3.7 | Esforço pessoal no curso (<i>EPC</i>) | 46 |
| 4 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 48 |
| 4.1 | Conceituação de Metodologia | 48 |
| 4.2 | Tipologia da Pesquisa..... | 48 |
| 4.3 | Métodos de Pesquisa | 49 |
| 4.4 | Método de Abordagem | 50 |
| 4.4.1 | Análise de Regressão..... | 51 |
| 4.4.2 | Definição do Modelo | 53 |
| 4.5 | obtenção das variáveis | 54 |
| 5 | RESULTADOS..... | 57 |
| 5.1 | Influência do nível de conhecimento anterior ao curso..... | 58 |
| 5.2 | A renda familiar influencia no resultado do curso | 59 |

| | |
|---|-----------|
| 5.3 Nível de ocupação dos alunos fora da ies influencia negativamente no desempenho do curso..... | 60 |
| 5.4 Influência do nível de escolaridade dos pais | 61 |
| 5.5 Influência do tempo de estudo no ensino médio em escola pública..... | 63 |
| 6 TESTE DE ROBUSTEZ | 66 |
| 6.1 Heterocedasticidade..... | 66 |
| 6.2 Linearidade | 67 |
| 6.3 Normalidade | 69 |
| 6.4 Multicolinearidade das variáveis independentes | 69 |
| 7 CONCLUSÕES | 71 |
| REFERÊNCIAS | 74 |
| ANEXO | 78 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Por ocasião do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), promovido pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é exigido o preenchimento do Questionário Socioeconômico (QSE). A finalidade desse questionário, segundo aquele instituto, é a de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, bem como investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES.

São muitos os fatores que determinam o desempenho do estudante no ensino superior. Hanushek e Luque (2001) dividem esses fatores em escolares e não escolares: os escolares estão relacionados essencialmente aos recursos da instituição de ensino, como infraestrutura, experiências profissionais e competências científico-pedagógica do corpo docente; os não escolares são de natureza sócio-demográfica e comportamentais.

Contudo, a avaliação do ensino superior brasileiro não tem se mostrado tarefa fácil. Várias críticas têm sido direcionadas ao tipo de avaliação que se restringe a medir quantidade e volumes e a comparar as instituições, não levando em conta sua diversidade, a identidade que torna única cada uma delas. Sobre esse modelo de avaliação Dias Sobrinho (2000, p. 94) diz:

[...] essa avaliação é muito útil para os administradores e para os responsáveis pelas políticas educacionais. Entretanto, para a compreensão e o intento de transformar, melhorando a universidade, ela é claramente ineficiente. Apresenta-se como técnica e despolitizada, mas na realidade desempenha um importante papel político de organizador social, de ordenador da estrutura institucional, de hierarquizador de prestígios, de orientador técnico, pretensamente neutro e justo, para efeito de planificação orçamentária e ajuste do sistema.

Na tentativa de amenizar os problemas inerentes à avaliação do ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) propõe o modelo de avaliação

dinâmica do potencial de domínio da área, o qual, segundo Dias Sobrinho (2000, p. 17) “...trata da avaliação como um processo social fundado na autonomia, apontando que os efeitos da avaliação não se produzem apenas no final ou após um determinado ciclo.” Esse autor entende, ainda, que os principais efeitos dessa avaliação sejam aqueles construídos à medida que os processos se desenvolvem de modo continuado, na forma de transformação dos autores e da própria instituição.

O antigo modelo de avaliação, o Exame Nacional de Cursos (ENC), sofreu várias críticas, já que este era aplicado uma única vez ao final do curso e, isso, para autores como Lima e Brito, não permitia correção e superação das dificuldades do estudante avaliado. Para Lima e Brito (2005), o ENADE, por meio dos resultados obtidos pelos ingressantes e concluintes, através dos questionários dos alunos e dos coordenadores, possibilita fazer a correção e a superação das dificuldades particulares do aluno e do curso.

Assim, diante dessa nova metodologia de avaliação proposta pelo ENADE, a avaliação dinâmica, define-se como questão desta pesquisa a seguinte indagação: **Quais são os fatores determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006?** Para responder a esta questão, serão analisados os dados do Questionário Socioeconômico (QSE), bem como as demais informações encontradas no Relatório de Curso, buscando identificar possíveis correlações entre essas informações e o desempenho apresentado pelo estudante no ENADE/2006.

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é identificar fatores determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006. Para tanto, como objetivos específicos serão testadas as seguintes hipóteses alternativas:

- H₁: existe relação direta entre a nota de ingresso do aluno no curso de Ciências Contábeis e o respectivo desempenho do curso;
- H₂: existe relação direta entre a renda familiar dos estudantes e o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis;
- H₃: o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis é inversamente influenciado pelo nível de ocupação dos alunos fora da IES;
- H₄: o desempenho do curso de Ciências Contábeis é influenciado pelo nível de educação dos pais dos alunos, mas não se pode afirmar a direção dessa influência;
- H₅: o desempenho do curso de Ciências Contábeis é inversamente relacionado com o fato de os alunos terem cursado o ensino médio em escola pública;
- H₆: o desempenho do curso de Ciências Contábeis é influenciado diretamente pelo nível de esforço do aluno no curso.

1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Dentre os motivos que justificam esta pesquisa, vale destacar que, a critério do Governo Federal, poderá contribuir para subsidiar suas políticas de educação superior, assim como subsidiar as próprias instituições no planejamento dos seus cursos superiores de Ciências Contábeis.

1.4 METODOLOGIA

Como o objetivo da pesquisa é o de identificar alguns fatores determinantes do desempenho dos curso de Ciências Contábeis no ENADE de 2006, o método utilizado será o hipotético-dedutivo, por ser o método de abordagem mais adequado para este tipo de pesquisa.

Utiliza-se da metodologia empírico-analítica, tendo como instrumento a análise de regressão multivariada. Para análise do desempenho dos estudantes, serão consideradas tanto variáveis quantitativas, quanto qualitativas.

1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Para aplicação dos testes empíricos, utilizam-se como variáveis independentes as informações individualizadas do Questionário Socioeconômico (QSE), respondido por 40.803 alunos de Ciências Contábeis. Além dos dados do QSE, utiliza-se também a Nota de Ingresso (*NI*) como regressor. A variável dependente, ou seja, o Índice de Desempenho do Curso (*IDC*), obtido pela média aritmética verificada entre o conceito do curso e o Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observados e Esperados (*IDD*) é individualizada por Instituição de Ensino (*IES*).

Reconhece-se que o ideal seria que a variável dependente fosse a nota final do aluno no ENADE/2006, informação que o INEP não divulga para terceiros, somente para o discente. Dessa forma, utiliza-se o *IDC* como *proxy* da nota final do estudante, o que permite a captação do desempenho médio por *IES*.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho está estruturado em sete capítulos, que tratam das seguintes questões:

- o primeiro capítulo traz a introdução ao tema, com a identificação do problema a ser investigado, os objetivos a serem atingidos, a relevância do estudo e a delimitação da pesquisa para o estudo;
- o segundo capítulo, que trata da revisão da literatura, contempla os aspectos conceituais relacionados às variáveis em estudo e conceitos técnicos, buscando elementos teóricos que

suportem a esperada relação entre as variáveis socioeconômicas e o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis;

- o terceiro capítulo apresenta o desenvolvimento de cada uma das hipóteses a serem testadas;
- o quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização dos testes empíricos, incorporando as especificações das variáveis, a definição do modelo e os parâmetros para análise dos resultados;
- o quinto capítulo destaca a apuração e análise dos resultados empíricos encontrados;
- o sexto capítulo se ocupa dos testes de robustez do modelo;
- o sétimo capítulo apresenta as conclusões e recomendações do estudo, com destaque para a confirmação da sustentação teórica das variáveis determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CRESCIMENTO QUANTITATIVO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Segundo publicações do SINAES, a partir da década de 80, os países industrializados latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior. Aquele órgão afirma, ainda, que as reformas nesse nível de ensino se dinamizaram, diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade.

No caso específico do Brasil, também é inegável o crescimento quantitativo do ensino superior em todas as regiões nos últimos anos. A tabela 1 mostra a evolução do crescimento do ensino superior brasileiro (quantidade de cursos) no período de 2000 a 2003. Em apenas quatro anos, verifica-se um crescimento de mais de 60% na oferta geral de cursos de graduação.

| Ano | Total |
|------------|--------------|
| 2.000 | 10.585 |
| 2.001 | 12.155 |
| 2.002 | 14.399 |
| 2.003 | 16.453 |

Fonte: MEC/INEP (adaptado pelo autor)

Tabela 1 – Quantidade de Cursos Presenciais de Graduação no Brasil

Faz-se necessário, entretanto, analisar esse processo de crescimento alinhado à tendência mundial de internacionalização do conhecimento, identificando as características das instituições que fornecem os serviços educacionais, bem como a qualidade do ensino oferecido. Observa-se que a qualidade do ensino, frente ao crescimento quantitativo da

educação superior, é uma das preocupações do governo brasileiro, conforme SINAES (2007, p. 19):

[...] por outro lado, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. (grifo nosso)

2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Leite (2005, p. 47) adota uma visão ideológica sobre a avaliação das universidades ao afirmar que esta “além de ser datada do século XX, é um fenômeno gestado na América do Norte e revivido na Inglaterra sob o governo de Margareth Thatcher”. De acordo com a autora, devido à origem da avaliação das instituições de educação superior, ela é colocada sob o véu capitalista, liberalizante ou neoconservador. Outras influências, entretanto, segundo a mesma autora, podem ser encontradas, mostrando que a avaliação pode ter orientações diferentes. As avaliações mais antigas, de que se tem notícia, ocorreram na China. Desde 1985, esse país desenvolve avaliações institucionais das universidades. Da mesma época, meados de 1980, datam processos nacionais de avaliação na Europa Continental, França e Holanda, em especial, buscando contrapor-se à regulação neoliberal.

No campo da educação, até alguns anos atrás, a avaliação era tratada muito mais como atividade da escola, isto é, quando se falava em avaliação, entendia-se a avaliação da aprendizagem do aluno em aula. Hoje, diante da preponderância de análises mais globais das relações entre educação e desenvolvimento econômico, ganha destaque a avaliação de sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Libâneo (2001, p. 200) afirma que:

Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção do consumo, dos mercados, da competitividade. Por isso faz-se cada vez mais necessária a distinção entre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas.

Explicando o conceito de avaliação institucional ou de políticas públicas, Leite (2005, p. 33) esclarece que esta sistemática “dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global”. A educação superior no Brasil, como em outros países, está vivendo um período de diversas alterações em seu sistema de ensino. Segundo Cunha (2005, p. 97), esta situação se deve ao fato de que:

No contexto da expansão do ensino superior brasileiro, as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada favorecendo a ampliação significativa do número de universidades, centros universitários e faculdades isoladas.

2.3 HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Várias propostas e programas surgiram antes da atual fase da avaliação superior brasileira. Desses programas, destacam-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, o relatório da Comissão de Notáveis, em 1985, e a proposta de avaliação do anteprojeto do Grupo Executivo da Reforma da Educação (GERES), em 1986. Todos esses programas foram anteriores à Constituição Federal, promulgada em 1988.

A Constituição Federal brasileira afirma que a educação é um dever do estado e um direito do cidadão. É de se esperar, então, que o estado crie mecanismos para se fazer cumprir esse princípio constitucional. Para Barreyro e Rothen (2006, p. 958), o texto constitucional incorpora a avaliação das Instituições de Ensino (IES), pois, “ao mesmo tempo em que declara a educação livre à iniciativa privada, prevê que ela está submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional: a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (art. 209)”.

O crescimento quantitativo das instituições privadas de ensino superior fez com que a educação ficasse mais acessível, mas não se sabe se houve crescimento qualitativo. O Brasil vem adotando sistemas de avaliação que permitem aferir não só o desempenho dos alunos, mas também a qualidade dos cursos e das instituições.

De acordo com o SINAES, esses sistemas de avaliação se sustentam por diversos argumentos, como: necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios; distribuição e uso adequados dos recursos públicos; e expansão do ensino segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais.

O estado tem necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para tomadas de decisão. Para tanto, tem buscado equacionar essas questões, avaliando o sistema de educação superior, cujo histórico passa-se a verificar nas seções seguintes.

2.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)

É relativamente recente a preocupação com a produção acadêmica acerca da temática Avaliação Institucional e Avaliação da Educação Superior no Brasil. Esse quadro só começou a mudar a partir da década de 90, conforme SINAES (2007, p. 22):

Nos anos 90, houve um crescimento acelerado de publicações na área de avaliação institucional e avaliação superior, em especial a partir da segunda metade do período, refletindo não só o interesse, mas a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação.

Ainda segundo o SINAES (2007, p. 22), “os primeiros textos sobre esta temática revelavam preocupação com o controle da qualidade das IES, em virtude do crescimento exacerbado das instituições e das matrículas”. Nesse contexto, as avaliações eram concebidas como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público.

Nesse cenário, surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior do país; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido no final do governo militar, em junho de 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE).

Segundo o Grupo Gestor da Pesquisa, *apud* Barreyro e Rothen (2006), “o PARU tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior.” Para isso, ainda segundo aqueles autores, ponderava ser importante diagnosticar a situação desse momento, de forma a avaliar o sistema de educação superior, como um todo, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas. O PARU objetivava fazer uma "investigação sistemática da realidade", utilizando-se de estudos, debates e pesquisas, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968¹, quanto das particularidades institucionais e regionais. Sobre os objetivos do PARU, recorre-se a Barreyro e Rothen (2006, p. 134):

Para atingir seus objetivos, o PARU considerava necessária a participação, especialmente, da comunidade acadêmica, realizando ‘um processo de reflexão sobre sua própria prática’ e de outros setores externos às instituições, sobretudo, na expressão de demandas e expectativas quanto ao papel da universidade e sua organização.

O PARU elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes. Esses questionários abrangiam temas quanto à estrutura administrativa, expansão das matrículas, relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade.

Contudo, segundo Cunha *apud* Barreyro e Rothen (2008, p. 135), “O PARU não chegou a apresentar seus resultados, pois foi desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária”.

1 Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, e o presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/68, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540".

2.3.2 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)

O Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) foi criado como grupo interno do MEC, em 1986, com o propósito de formular uma nova lei de educação superior, com função regulatória, utilizando-se de indicadores como instrumentos de avaliação de desempenho. Foi constituído por cinco pessoas que exerciam funções no âmbito do Ministério da Educação. Como está explícito no próprio nome do Grupo, ele tinha a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária.

O GERES apresentou uma proposta de avaliação baseada em um questionamento do sistema existente. Nos documentos, há forte ênfase na idéia de que a universidade (modelo privilegiado pela reforma universitária de 1968) não seria o único modelo de instituição de educação superior desejável. Assim, por ela ser privilegiada com a autonomia, deveria prestar contas das suas atividades, e os recursos financeiros deveriam ser estabelecidos de acordo com os seus resultados. A perspectiva inclui a avaliação externa para garantir resultados mais objetivos.

Para Barreyro e Rothen (2006), o GERES foi um grupo executivo, o que, às vezes, no Brasil, confunde-se com legislativo e, na sua proposta, não desenvolveu idéias novas, mas selecionou aquelas da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Salientam, ainda, que essas idéias apresentavam e resumiam toda uma concepção de educação superior, inclusive a da diversificação institucional e da avaliação para alocação de recursos, as quais iriam guiar as políticas de educação superior da década seguinte. Destacam, também, que, no documento do GERES, é embrionária a idéia de que a avaliação da educação pública deveria cumprir o mesmo papel que o mercado consumidor de educação tem em relação à educação privada, isto é, controle da qualidade do desempenho institucional.

2.3.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) surgiu em 1993. Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o PAIUB concebia a auto-avaliação como etapa inicial do processo, que uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e completava-se com a avaliação externa. A importância desse programa foi reconhecida pelo SINAES (2007, p. 23), conforme se observa:

O PAIUB estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária.

O SINAES finaliza sua reflexão sobre o PAIUB, afirmando que, embora tenha recebido ampla adesão das universidades brasileiras, seu ritmo foi afetado em sua implementação pela interrupção do apoio do Ministério da Educação (MEC), transformando-se em um processo de avaliação meramente interno das instituições, com conseqüente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento. Cechin (2000, p. 87) assim sintetiza o cenário no qual o PAIUB foi extinto:

Assim, embora a comunidade acadêmica tenha assumido, através do PAIUB, a questão da avaliação e o aperfeiçoado pelas experiências positivas de grande número de universidades, o MEC criou pelo Decreto número 2026/96 os Exames Nacionais de Cursos. Esse texto legal surpreendeu a comunidade acadêmica e mostrou que as relações Estado-Universidade, no que concerne à avaliação, apresentam-se ainda indefinidas e conflitantes. Nesse momento, a atitude unilateral do governo deslocou o foco da avaliação institucional para uma avaliação particularizada e individual.

Para alguns autores, o modelo de avaliação, que surge a partir de meados da década de 90, tem como objetivo suprir as exigências dos credores externos do país. Neves (2008), por exemplo, afirma que “a avaliação do Ensino Superior, no Brasil surgiu no início dos anos 90 por exigência das agências internacionais de financiamento, como do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI)”. Sobre a interferência de organismos internacionais na avaliação do ensino superior brasileiro, Neves (2005, p. 2) afirma que:

Os relatórios do Banco Mundial, na década de 90 trazem um diagnóstico do ensino superior brasileiro em que busca demonstrar o grande desperdício de recursos públicos na educação superior em detrimento do ensino fundamental. Analisa ainda o divórcio existente entre a universidade e o sistema produtivo e defende a necessidade de o governo brasileiro ser mais austero com os gastos públicos eliminando a gratuidade no ensino superior. Com esta análise afirma a necessidade de um sistema rígido de avaliação do ensino em todos os níveis, para que economize recursos para pagar os juros das dívidas interna e externa.

É nesse ambiente que, em meados da década de 90, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC). Assim, para Barreyro e Rothen (2006), há uma mudança na forma de avaliação, passando de uma concepção formativa/emancipatória (PAIUB), baseada na auto-regulação e na participação da comunidade, para uma avaliação de controle (ENC), respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais.

2.3.4 Exame Nacional de Cursos (ENC)

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão, criado em 1996, era um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, cujo objetivo era o de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo ensino-aprendizagem.

O ENC teve como foco o curso em sua dimensão de ensino, e teve função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseado na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos. Para melhor síntese das diferenças entre o PAIUB e o ENC, recorre-se ao paralelo traçado pelo SINAES (2007, p. 24) entre esses dois programas:

[...] enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas.

Em 1995 o ENC testou três áreas do conhecimento, sendo que em 2003 esse número subiu para 26. Mesmo assim, apesar do seu crescimento, o ENC foi extinto em 2004, pela Lei nº 10.861, de 24 de abril de 2004. Segundo Verhine *et. al.* (2006, p. 293), o ambiente político contextual que levou à extinção desse sistema pode ser assim resumido:

[...] o ENC foi veementemente criticado por muitos membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação. Mudanças para esse exame foram amplamente debatidas durante a campanha presidencial de 2002 e, logo após o novo presidente (Luiz Inácio Lula da Silva) ter assumido o cargo, sua administração anunciou a formação de uma comissão cujo trabalho teve como objetivo sugerir alterações significativas ao sistema de avaliação então vigente.

O Provão sofreu rejeições tanto dos alunos quanto dos proprietários das instituições privadas de ensino superior. Para Cunha (2003, p. 52), a situação do Exame Nacional de Curso foi assim avaliada:

Em suma, a principal oposição ao *Provão* proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público. Por distintas razões, os estudantes das instituições públicas de ensino superior igualmente a rejeitam. Para eles, a avaliação individual tem sido considerada um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. Já a UNE tem sido derrotada pelos próprios estudantes, porque foi de apenas 4% o número de concluintes que boicotaram o *Provão*, em 1996, proporção esta que tem diminuído a cada ano.

Para muitos estudiosos, o provão também teve seu lado positivo. Limana e Brito (2005), por exemplo, defendem que a grande contribuição do ENC foi a de ter operacionalizado uma avaliação de desempenho que trouxe para o centro das atenções as discussões a respeito da questão da necessidade da avaliação das IES.

Buarque (2003), em seu artigo titulado “Avaliando a Avaliação” defendia a necessidade de avaliar a educação superior. Embora tenha ressaltado que o provão era um instrumento parcial de avaliação, afirmava que a proposta de avaliação institucional implantada na Universidade de Brasília (UnB), quando da sua gestão como reitor, teve seu complemento com a implantação do provão, pelo seu antecessor, então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza.

A imprensa² também divulgava idéia favorável à manutenção do Provão. Durham (2003) afirmou, em seu artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, que “A extinção do provão representa um enorme retrocesso no estabelecimento de um sistema objetivo e confiável de avaliação do ensino superior no Brasil, que é indispensável para promover a qualidade do ensino”.

O fato é que a Lei 10.861, de 24 de abril de 2004, extinguiu o ENC, apesar de muitas opiniões contrárias. Essa mesma lei criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que propunha três modalidades de avaliações: avaliação da instituição, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Este último, denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), sobre o qual se passa a comentar na próxima seção.

2.3.5 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

Como já foi dito, em substituição ao Exame Nacional de Cursos, extinto em 2004, foi instituído pela Lei nº 10.861, de 24 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Conforme determinado no artigo 1º, o SINAES tem “o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes...”. O parágrafo primeiro deste mesmo artigo traz ainda as finalidades do SINAES:

§ 1º - O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

2 Ver, por exemplo, a matéria intitulada “MEC estuda fim de nota da Universidade” (Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de setembro de 2003, “ O provão deve ser extinto? Não”). Disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_hdec.html . Acessado em jul de 2008.

Os principais elementos de avaliação propostos pelo SINAES são: auto-avaliação orientada; avaliação da instituição; a avaliação dos cursos de graduação; e o ENADE, cujos objetivos estão definidos na já citada Lei 10.861/04, em seu parágrafo primeiro, artigo 5º:

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O antigo modelo de avaliação, o ENC, sofreu várias críticas, já que esse era aplicado uma única vez ao final do curso e isto, para muitos autores, não permitia correção e superação das dificuldades do estudante avaliado. Para Cunha (2003, p. 52), a principal oposição ao ENC proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público.

Assim, com uma visão de Avaliação Formativa³ surge o ENADE. Para Limana e Brito (2005), o ENADE, por meio dos resultados obtidos pelos ingressantes e concluintes, através dos questionários dos alunos e dos coordenadores, possibilita fazer a correção e superação das dificuldades particulares do aluno e do curso.

Para Buarque (2003), “um relatório de avaliação está incompleto se ele não vem acompanhado de propostas. A avaliação é um meio, não o propósito.” Para Buarque, há uma clara diferença entre prova e avaliação. Segundo ele, a primeira mede apenas o que resultou de ações no passado; a segunda serve de base para futuras mudanças.

O ENADE então passa a avaliar os estudantes em dois momentos distintos. Esse tipo de avaliação aproxima mais do modelo defendido por Buarque (2003), uma vez que o aluno

3 Para Tavares (2007, p. 945), “por avaliação formativa entende-se um conjunto de práticas variadas que se integram ao processo ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes. A avaliação formativa tem a finalidade de acompanhamento do progresso do aluno ao longo do percurso letivo, levantando suas necessidades e dificuldades e criando-lhe alternativas de melhoria, mostrando-se assim adequada ao aprimoramento das aprendizagens no processo pedagógico”.

pode avaliar sua nota no primeiro ano do curso, possibilitando um diagnóstico prévio e tempestivo, já que esse aluno terá ainda tempo para reverter ou melhorar sua pontuação.

Assim, parece que o ENADE representa uma evolução ao procurar corrigir essa falha, ou seja, a de aplicar apenas uma prova como era feito pelo ENC.

Para efeito do novo modelo de avaliação proposto pelo ENADE, são considerados alunos ingressantes os estudantes que tiverem cumprido até a data inicial do período de inscrição, de 7% a 22% da carga didática mínima do currículo do curso da IES. São considerados concluintes os estudantes que tiverem cumprido pelo menos 80% da carga mínima do currículo do curso da IES.

O ENADE é aplicado às áreas indicadas pela Comissão Nacional de Avaliação Superior (CONAES) e é constituído pelos seguintes instrumentos: questionário do estudante, questionário do coordenador de curso, prova e questionário de percepção sobre a prova.

O questionário do estudante é composto por 103 questões e é enviado previamente aos alunos selecionados, que devem respondê-lo antecipadamente e entregá-lo no dia da prova. Por meio desse questionário, busca-se compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, bem como se busca investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e a na Instituição de Educação Superior. A prova é composta de 40 questões, sendo 10 de formação geral, comum a todas as áreas, e 30 do componente específico.

No dia 12 de novembro de 2006, o ENADE foi realizado em 1983 localidades de provas, abrangendo 850 municípios. A tabela 2 mostra a quantidade de cursos participantes daquele ENADE, por área. Essa avaliação incluiu grupos de estudantes selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação; um grupo, considerado ingressante, que se encontrava no final do primeiro ano e outro considerado concluinte, cursando o último ano. A mesma prova foi aplicada a estes dois grupos.

| Área | Número de cursos |
|---|-------------------------|
| Administração | 1475 |
| Arquivologia | 9 |
| Biblioteconomia | 35 |
| Biomedicina | 94 |
| Ciências Contábeis | 772 |
| Ciências Econômicas | 216 |
| Comunicação Social | 791 |
| Design | 131 |
| Direito | 811 |
| Formação de Professores (Normal Superior) | 462 |
| Música | 60 |
| Psicologia | 294 |
| Secretariado Executivo | 119 |
| Teatro | 34 |
| Turismo | 398 |

Tabela 2 – Número de cursos participantes por área – ENADE/2006

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2006

Com base nos resultados, o SINAES elabora os seguintes documentos: i) Resumo técnico; ii) boletim de desempenho do estudante; iii) relatório da área; iv) relatório do curso; v) relatório da IES; e vi) relatório técnico-científico.

2.4 CONCEITOS SUBJACENTES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Para melhor compreensão da pesquisa, faz-se necessário discorrer e clarificar certos termos empregados por pessoas envolvidas com a educação e a escola. É certo que, muitas vezes, não existe concordância a respeito de alguns termos, mas de qualquer forma, tenta-se especificar os aspectos comuns dos conceitos, que são reconhecidos e aceitos pela maioria dos pesquisadores da área.

2.4.1 Avaliação

Avaliar é elaborar um juízo de valor, quantitativo ou qualitativo, sobre uma ação. Para Buarque (2003), “a gente só não avalia aquilo que despreza. O que não amamos é avaliado com rigor e rancor; o que amamos é avaliado com rigor e carinho, mas é avaliado também.” Para ele, um dos avanços no ensino superior brasileiro, nos últimos anos, foi a aceitação de uma cultura de avaliação. Para Gómez (2004) *apud* Barreiro e Rothen (2006, p. 957), algumas das finalidades da avaliação têm sido:

[...] oferecer parâmetros que garantam a qualidade da educação para os usuários e os empregadores, favorecer a melhoria da qualidade dos serviços, servir de instrumento de prestação de contas, estimular e regular a concorrência entre instituições, implantar mecanismos de controle do investimento dos recursos públicos, supervisionar a iniciativa privada na provisão de um bem público, reconhecimento de créditos entre programas e aptidão para receber recursos públicos.

Conceituada a avaliação e citadas suas principais finalidades, passa-se a discorrer sobre as características dos tipos de avaliação comentados neste estudo.

2.4.1.1 Avaliação dinâmica

Uma das críticas ao ENC é a de que as instituições de ensino eram ordenadas conforme o desempenho obtido por seus alunos em uma única prova no final do curso. Para Limana e Brito (2005, p. 23), esse sistema de avaliação “...não permitia correção e superação das dificuldades do estudante avaliado.” Esses autores entendem que o modelo de avaliação dinâmica, proposto pelo ENADE, permite corrigir essa distorção.

Para esses autores, o modelo de avaliação dinâmica permite reunir informações sobre as mudanças de desempenho dos estudantes durante a trajetória na universidade e possibilita, ainda, que se verifique o potencial de aprendizagem. Recorre-se mais uma vez a Limana e Brito (2005, p. 33) para conceituação do modelo de avaliação dinâmica:

[...] o modelo de avaliação dinâmica do potencial de domínio da área busca analisar as mudanças decorrentes da passagem dos estudantes da Educação Superior pelas IES onde buscam a formação. É um modelo que busca avaliar o processo e não o produto, sendo essa avaliação, basicamente, uma situação de teste-intervenção-re-teste.

Assim, dentro desse contexto, os autores acima afirmam que o objetivo do ENADE é o de avaliar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não “o que” e “quanto” aprendeu, reafirmando aí a concepção de avaliação dinâmica.

Dessa forma, para acompanhar a evolução do conhecimento adquirido (avaliação dinâmica), além das notas do ENADE, as IES contam ainda com as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como as notas obtidas no vestibular.

2.4.1.2 Avaliação formativa

Para Tavares (2007, p. 945), “por avaliação formativa entende-se um conjunto de práticas variadas que se integram ao processo ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes.” Afirma ainda que a avaliação formativa tem a finalidade de acompanhamento do progresso do aluno ao longo do percurso letivo, levantando suas necessidades e dificuldades e criando-lhe alternativas de melhoria, mostrando-se, assim, adequada ao aprimoramento das aprendizagens no processo pedagógico.

Para Barreyro e Rothen (2006, p 958), “esse tipo de avaliação se torna um processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que esta melhoria esteja sob o poder do avaliador.” Afirmam ainda que, nesse processo, a auto-regulação e a participação da comunidade acadêmica são fundamentais.

2.4.1.3 Avaliação classificatória

A avaliação classificatória, de forma geral, tem como objetivo selecionar ou qualificar, utilizando-se de medidas quantitativas para verificar a aprendizagem ou competências. Essa avaliação tem também função somativa e é utilizada para selecionar, promover ou dispensar pessoal, para decidir sobre manter, substituir ou abandonar o objeto avaliado. Carmo (2003, p. 2) entende a avaliação classificatória como um problema, e assim o define:

O problema da avaliação está em sua intencionalidade, na sua lógica classificatória e excludente, que tem sua raiz fora da escola, tem sua raiz na lógica seletiva social. A avaliação classificatória é uma questão mais política que pedagógica. Os professores vêm sendo usados historicamente pelo sistema para a reprodução das desigualdades sociais. O professor tem que resgatar a compreensão de que o seu papel fundamental é ensinar, criando condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos e não o de medir, julgar, disciplinar e selecionar. E ficam os professores ao invés de se preocuparem com a aprendizagem, com o saber, tendo que se preocupar em selecionar os melhores e domesticá-los para o sistema.

Sobrinho (2000, p. 94) entende que esse tipo de avaliação tem sua importância, mas “não deve servir de instrumento a classificações que conduzam à punição, à exclusão ou a privilégios, seja de indivíduos, de grupos ou de instituições”.

2.4.2 Habilidades e Competências

Primi *apud* Limana e Brito (2005, p. 25) afirmam que “habilidade é o potencial do indivíduo para realizar determinada tarefa (motora ou cognitiva) com relativa facilidade, sendo que esse potencial pode ser observado em várias situações...”. Como exemplo de habilidade, esses autores citam a situação em que o indivíduo apresenta respostas corretas e conhecimento de determinados conteúdos.

Já competência, para Limana e Brito (2005, p. 24), pode ser entendida como um processo de agir de maneira reflexiva e eficaz, em determinado tipo de situação, apoiada em

um conjunto articulado e dinâmico de conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes. Afirmam ainda que a competência está associada ao cumprimento efetivo da ação e refere-se à capacidade de realização, com êxito de determinada tarefa.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) *apud* Prime et al (2001, p. 152) assim define competências e habilidades:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

2.4.3 Valor agregado

Este também é outro conceito que aparece relacionado ao ENADE. Esse termo é mais usualmente empregado na Economia, em que se refere à diferença entre o preço final de um produto e o custo total necessário para a sua produção. Já no campo da educação, valor agregado passou a ser entendido como a contribuição da escola ao aluno. Pickering e Bowers *apud* Limana e Brito (2005, p. 26) definem valor agregado como “a diferença entre os conhecimentos e competências do estudante, quando do seu ingresso na educação superior e o conhecimento e competências ao finalizar a graduação”. Trata-se do ganho proposto pela avaliação dinâmica.

2.5 CRIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Para contextualizar a evolução do ensino da Contabilidade no Brasil, faz-se necessário entender quais foram os fatores de maior relevância, as escolas que exerceram

influência sobre a Contabilidade brasileira e os sistemas de avaliação propostos ao longo do tempo. Nas subseções seguintes, procura-se, resumidamente, dar uma idéia de como foi esta evolução.

2.5.1 Criação e desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis no Brasil

A Contabilidade desenvolveu-se com maior ênfase inicialmente na Itália, cuja escola fez seguidores em todo mundo, influenciando inclusive o Brasil. Posteriormente, surgiu a Escola Americana de Contabilidade que também exerceu e exerce influência sobre o nosso país. Embora existam registros contábeis brasileiros da época da colonização, em termos acadêmicos e legais, a história da contabilidade do nosso país começa no século XX.

Sobre as influências sofridas pela contabilidade brasileira, Moura e Silva (2002, p. 13), afirmam:

Após resgatar a história do curso superior de Ciências Contábeis no Brasil percebe-se a influência inicialmente da escola européia de contabilidade nos cursos o que com o surgimento das empresas de auditoria americana e com a criação da lei da sociedade por ações 6.404/76 a predominância do ensino da contabilidade passa para a escola americana de Contabilidade que permanece até os dias atuais.

No tocante ao início do ensino da contabilidade no Brasil, Iudícibus (1997, p. 36) diz que “provavelmente, a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902”. O primeiro curso de Ciências Contábeis surgiu em 1946, na Universidade de São Paulo (USP), com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas.

Outro acontecimento que contribuiu para evolução da contabilidade no Brasil foi a aprovação do Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946, criando o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que conferiu, ainda, as atribuições dos Técnicos em Contabilidade e dos Contadores.

Em termos de currículo dos cursos de Ciências Contábeis, além da referida lei, cita-se o Parecer 397/62 (que divide os cursos de Ciências Contábeis em ciclo de formação básica e ciclo de formação profissional). Tem-se, ainda, a Resolução 03/92 do extinto Conselho Federal de Educação, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação em Ciências Contábeis que vigorou até 2004. A mais recente normatização para o curso de graduação em Ciências Contábeis foi em 2004, através da Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004, editada pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso.

2.5.2 Exame de Suficiência em Contabilidade

A Resolução do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) nº 853/99 instituiu o Exame de Suficiência como um dos requisitos para a obtenção de registro profissional junto aos Conselhos Regionais de Contabilidade. O projeto de lei foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas vetado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005.

A citada resolução sustentava que o principal objetivo do exame de suficiência seria o de atendimento de um nível mínimo de conhecimento necessário ao desempenho das atribuições deferidas ao Contabilista. A idéia era que o exame funcionasse como um “filtro” para os egressos dos cursos de Ciências Contábeis, buscando dar maior qualidade aos serviços prestados à sociedade.

Os defensores desse exame sustentavam seus argumentos, sobretudo, a despeito da baixa qualidade do ensino brasileiro. Para se ter uma idéia sobre a visão geral da atual qualidade do ensino brasileiro, recorre-se a Bittencourt (2003, p. 15):

As crianças e os jovens estão na escola, permanecem nela e recebem seus diplomas, mas não sabem o que deveriam saber ao deixar a escola. Descobriu-se que a escola

não ensina, que os alunos não aprendem, que os professores não sabem, que nossos índices de desempenho estão entre os piores do mundo.

Assim, esse exame era um novo requisito, consistente num processo seletivo de "aferição" da qualificação profissional, sem o qual fica o diplomado impossibilitado de registrar-se junto aos Conselhos Regionais competentes e, por conseguinte, de exercer sua prerrogativa de trabalho.

Contudo, como já citado, embora o Projeto de Lei tenha sido aprovado no Congresso Nacional, foi vetado pela presidência da república em 2005, sob a alegação de inconstitucionalidade. Sobre a possível ilegalidade do exame, recorre-se a Silva (2003) para maiores esclarecimentos:

Por sua vez, o desditoso exame de suficiência, idealizado única e exclusivamente pelo Conselho Federal de Contabilidade, não se submeteu ao processo ordinário próprio das leis. Não se sujeitou, portanto, ao necessário **crivo popular**. Vale frisar que, para criar o exame de suficiência como requisito para obtenção do registro profissional, o CFC tentou respaldar-se no art. 12 c/c art. 6º, "a" e "b" do Decreto-lei nº 9.295/46. Tais dispositivos, contudo, não se prestam ao fim colimado, uma vez que apenas delegam ao CFC poderes para organizar e fiscalizar seu quadro de inscritos.

Assim, entende-se que atualmente a qualidade dos serviços prestados à sociedade pelos profissionais (egressos) não é garantida por uma avaliação individual desses. Avaliam-se as instituições como um todo. Por meio do SINAES, avaliam-se as instituições, os cursos e os estudantes. Contudo, essa avaliação dos discentes é feita periodicamente e por amostragem, não servindo direta e individualmente para sua classificação ou qualificação para o mercado de trabalho.

2.5.3 Avaliação dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Um dos trabalhos pioneiros na avaliação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil foi o promovido pela Comissão de Especialistas de Ensino na Área de Ciências Contábeis.

Esta comissão era subordinada à Secretaria de Ensino Superior – SESU e era a primeira instância de homologação dos pedidos de autorização e funcionamento dos cursos.

Para Niyama (2001, p. 10), membro da citada comissão, “a valorização da profissão contábil é consequência de um amplo processo de educação continuada, fundamentada num sólido processo de formação acadêmica”. Para melhorar o sistema acadêmico, precisa-se primeiro avaliá-lo. Assim o autor destaca a importância daquela comissão num momento em que se cogitava a idéia de não incluir o curso de Ciências Contábeis no provão.

Assim, diante da então iminente possibilidade da não inclusão do curso de ciências contábeis no provão, Niyama (2001, p. 10) disse que “a conjugação do extinto Exame de Suficiência com a avaliação dos cursos promovida pela comissão de especialistas contribuiriam decisivamente para o aprimoramento e valorização da profissão contábil no país.” Contudo, graças ao empenho do Conselho Federal de Contabilidade, o curso de ciências contábeis foi incluso no provão e passou desde então a ser avaliado pelo MEC.

3 DESENVOLVIMENTO DAS HIPÓTESES

3.1 ÍNDICE DE DESEMPENHO DO CURSO (*IDC*)

Trata-se da variável dependente, obtida por meio da média aritmética entre o Conceito do Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (*IDD*)⁴ e o Conceito do Curso⁵. Como o objetivo desse estudo é o de identificar os fatores determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006, utiliza-se o *IDC* como *proxy* para a captação desse desempenho, testando-se sua relação com algumas variáveis socioeconômicas (variáveis independentes), associadas a seus respectivos alunos.

Dessa forma, será testada a hipótese alternativa de que alguns fatores socioeconômicos determinam o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006.

3.2 NOTA DE INGRESSO (*NI*)

Utiliza-se a Nota de Ingresso (*NI*) como uma das variáveis independentes (explicativas). Assim, o modelo considera as notas obtidas pelos alunos ingressantes, ou seja, alunos que tenham cursando até a data inicial do período de inscrição, de 7% a 22% da carga

4 Segundo o INEP (2006, p. 10), “o conceito do Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (*IDD*) tem o objetivo de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. O *IDD* é dado pela diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes. A exemplo do conceito do curso, esta nota também varia numa escala de 1 a 5.

5 Conceito do Curso é a nota atribuída pelo ENADE ao Curso avaliado, a qual varia de 1 a 5 e, à medida que esse valor aumenta, melhor é o desempenho no exame.”

didática mínima do currículo do curso da IES. A variável *NI* é composta pela média aritmética simples entre a prova de conhecimentos gerais e a prova conhecimentos específicos.

Estudos revelam haver considerável relação entre o desempenho do estudante no ensino superior e sua nota de ingresso nesse sistema de ensino. É o que diz Caiado e Madeira (2002, p. 4):

Os resultados obtidos nos estudos apresentados na literatura científica revelam assim que as classificações médias obtidas em cursos de Contabilidade e Gestão do ensino secundário, as notas obtidas nas disciplinas da área curricular de Contabilidade, as aptidões acadêmicas e **as notas de acesso ao ensino superior são indicadores de sucesso no desempenho acadêmico futuro dos alunos** que vão freqüentar um curso superior de Contabilidade e Gestão. Já no que concerne aos fatores de natureza demográfica como o sexo, a idade, a experiência profissional e a proveniência geográfica, os resultados têm mostrado que a sua influência sobre o desempenho acadêmico tem sido menos evidente e em alguns casos, estatisticamente nula. (grifo nosso).

Assim, o modelo procura também mostrar, a exemplo de outros estudos, o quanto o *background* de conhecimento que o aluno traz para a faculdade pode influenciar no seu desempenho no curso.

Dessa forma, será testada a hipótese alternativa de que existe relação direta entre a nota de ingresso do aluno no curso de Ciências Contábeis e o respectivo desempenho do curso.

3.3 RENDA FAMILIAR (*RENDAFAM*)

Outra variável explicativa, considerada no modelo, é a Renda Familiar (*RENDFAM*). Diversos estudos comprovam haver relação positiva entre a renda familiar e o desempenho dos estudantes. Dentre esses estudos, Monteiro (2004, p. 278) destaca as seguintes constatações:

[..] verifica-se em alguns casos uma **clareza da interferência da renda no rendimento da aprendizagem**. No curso de Administração em Recursos Humanos, os alunos com renda até cinco salários mínimos tiveram um escore médio no vestibular de 54,84, enquanto os alunos que afirmavam ter renda acima de 20 salários mínimos tiveram um escore global no vestibular de 64,58. Nesse mesmo curso, no rendimento do primeiro semestre, também se verifica alguma correlação

entre renda e rendimento escolar: os alunos com renda de até cinco salários mínimos obtiveram a nota média de 6,75, ao passo que os alunos que tiveram renda na faixa de 10 a 20 salários mínimos obtiveram média de 7,2. No curso de Gestão de Negócios também se verifica essa tendência. No vestibular, os alunos com renda até cinco salários mínimos obtiveram um escore médio de 60,34, enquanto os alunos que têm renda familiar de 20 a 30 salários mínimos obtiveram o escore de 63,22. No curso de Jornalismo, há também correlação positiva entre renda e rendimento observando-se uma tendência de que maior renda significa maior escore: os alunos com renda de até cinco salários mínimos obtiveram o escore de 60,55, no vestibular, e 7,08, no curso, enquanto os alunos com renda de 20 a 30 salários mínimos obtiveram o escore de 67,38, no vestibular, e 7,9, no curso. (grifo nosso)

Para Barros *et al* (2001, p 1), “Os indivíduos nascidos em famílias pobres, hoje, tenderão a ter escolaridade inferior e serão, com maior probabilidade, os pobres de amanhã”. Continuam ainda afirmando que “como o grau de pobreza de um indivíduo é fortemente determinado por seu nível educacional, essa natureza diferenciada do subinvestimento em educação leva à transmissão intergeracional da pobreza”.

Avalia-se, ainda, que a questão da faixa de renda tenha influência positiva no desempenho escolar devido ao acesso facilitado que os estudantes de maior renda têm aos bens culturais, como computadores, livros, revistas, viagens e cinema.

Assim, embasado nesses estudos, é que se optou por procurar mensurar a significância da variável renda familiar como uma das determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006.

Dessa forma, será testada a hipótese alternativa de que existe uma relação direta entre a renda familiar dos estudantes e o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis.

3.4 TRABALHO (*TRAB*)

A inserção da variável Trabalho (*TRAB*), como umas das variáveis explicativas, justifica-se pela idéia de que o aluno que não trabalha apresenta desempenho escolar melhor do que o aluno trabalhador. Como o primeiro conta com mais tempo disponível para seus

estudos do que o segundo, espera-se melhor desempenho do aluno que não trabalha. Essa idéia está amparada em diversos estudos, como, por exemplo, o de Cardoso (1994, p. 35):

[...] existem casos em que o **estudo aliado ao trabalho** poderia traduzir-se em rotina, em dispersão interior, em mediocridade e desencanto, chegando mesmo à frustração de ambas as condutas do comportamento estudantil, provocando stress, pré-neuroses com a possível perda da substância de ambas as atividades no fenômeno decepcionante da evasão escolar. (grifo nosso)

Contudo, Cardoso ainda complementa suas conclusões acerca do citado estudo informando que mais de 50% dos estudantes universitários selecionados em sua amostra trabalham, ainda que esse trabalho seja esporádico. Continua salientando que atualmente “estudo e trabalho não são atividades excludentes; ao contrário, o estudante que trabalha é uma realidade cada vez mais presente nas IES brasileiras”.

No caso específico do curso analisado nesta pesquisa, o de Ciências Contábeis, o fator trabalho pode ter comportamentos paradoxais. Se por um lado o fato de o aluno trabalhar deixa-o em situação de desvantagem em relação aos que trabalham, pois terão menos tempo disponível para os estudos; por outro lado, é possível que muitos desses alunos trabalhem em empresas de contabilidade. Assim, essa possibilidade “ampliada” de aliar a teoria aprendida em sala de aula à prática das empresas de contabilidade passa, então, a deixá-lo em situação de vantagem em relação aos que não trabalham.

De qualquer forma, optou-se por inserir esta variável no modelo, mesmo reconhecendo a possibilidade de inconclusão em seu comportamento. O que se busca, então, é captar se essa variável é significativa e em que amplitude dá-se essa significância no modelo de predição do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006.

Assim, será testada a hipótese alternativa de que o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis é inversamente influenciado pelo nível de ocupação dos alunos fora da IES.

3.5 ESCOLARIDADE DOS PAIS

Verificando os estudos a respeito das variáveis determinantes do desempenho escolar, observa-se que duas delas têm sido intensamente investigadas: a renda familiar e a escolaridade dos pais. Um exemplo da influência da variável escolaridade dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos foi verificado por meio de estudos desenvolvidos por Barros *et al* (2001, p. 27), revelando que:

[...] a escolaridade dos pais, e em particular a da mãe, é, de forma robusta, a mais importante para determinar o desempenho educacional dos jovens em questão. Um ano adicional de escolaridade dos pais leva a um acréscimo de cerca de 0,3 ano de estudo para os filhos.

Como todas as variáveis explicativas desta pesquisa, exceto a Nota de Ingresso (*NI*), foram extraídas do questionário sócio-econômico, a escolaridade dos pais foi inserida no modelo segregado entre Escolaridade do Pai (*EP*) e Escolaridade da Mãe (*EM*), já que os dados foram coletados dessa forma. Essa segregação permite inferir a influência isolada tanto da escolaridade do pai quanto da mãe sobre o desempenho estudantil dos filhos.

Assim sendo, será testada a hipótese alternativa de que o desempenho do curso de Ciências Contábeis é influenciado pelo nível de educação dos pais dos alunos, mas não se pode afirmar a direção dessa influência.

3.6 ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA (*EPU*)

Considerando as afirmações de Bittencourt (2003, p. 15) de que “as crianças e os jovens estão na escola, permanecem nela e recebem seus diplomas, mas não sabem o que deveriam saber ao deixar a escola”, é de se supor que os alunos oriundos de escolas privadas apresentem melhor desempenho no ensino superior do que os das escolas públicas. Contudo,

isso não foi confirmado nos estudos de Monteiro (2004, p. 278), que chegou aos seguintes resultados:

O exame do desempenho no vestibular, considerando *o tipo de escola freqüentada no ensino médio*, indicou que os estudantes de todos os cursos, oriundos da escola privada, obtiveram melhor desempenho no vestibular do que as que egressaram da escola pública. **No entanto, não se observa o mesmo com relação ao rendimento no curso.** A pesquisa revelou que, em praticamente todos os cursos (Administração em Recursos Humanos, Administração em Gestão de Negócios, Jornalismo e Educação Física) foram os alunos oriundos da escola pública que obtiveram melhor rendimento no semestre. Isto contraria a idéia de que os alunos que estudaram a maior parte do tempo em escola pública estão fadados ao insucesso por não lhes ter sido oferecida uma preparação adequada, indispensável para a continuação dos estudos. Se isso é também verdade, os dados revelam que é ainda mais importante o esforço construtivo pessoal de cada aluno, o estudo contínuo e diário, o uso da biblioteca, o trabalho persistente, a aprendizagem através da pesquisa e a mediação e acompanhamento dos professores, elementos indispensáveis para a aprendizagem significativa dos alunos. (grifo nosso)

Outros pesquisadores também chegaram às mesmas conclusões de Monteiro (2004). Para Pedrosa e Tessler (2004, p. 2), amparados nos resultados obtidos em suas pesquisas realizadas junto aos discentes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a inferência mais relevante desse estudo foi a de que “alunos que cursaram o ensino médio exclusivamente na rede pública têm, em média, desempenho final superior aos que cursaram a rede particular”.

Dessa forma, será testada a hipótese alternativa de que o desempenho do curso de Ciências Contábeis está inversamente relacionado com o fato de os alunos terem cursado o ensino médio em escola pública.

3.7 ESFORÇO PESSOAL NO CURSO (EPC)

Monteiro (2004, p. 278) concluiu em seus estudos que “o esforço pessoal do aluno é umas das variáveis mais importantes para o seu desempenho no ensino superior”. Concluiu ainda que o fato de o aluno ter cursado o ensino médio em uma instituição particular influencia, sim, no seu desempenho no vestibular, conferindo-lhe melhor classificação, mas

não apresenta relação direta com seu desempenho no curso superior, atribuindo o sucesso a outros fatores, dentre eles o esforço pessoal.

Assim sendo, será testada a hipótese alternativa de que o desempenho do curso de Ciências Contábeis é influenciado diretamente pelo nível de esforço do aluno no curso.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Depois da caracterização do problema da pesquisa, da revisão literária e desenvolvimento das hipóteses, este estudo prossegue com o detalhamento da metodologia que será utilizada na pesquisa, compreendendo as descrições dos procedimentos empíricos, o enunciado das variáveis e a apresentação dos modelos.

4.1 CONCEITUAÇÃO DE METODOLOGIA

Para Pereira (2006, p. 28) “A metodologia é o conjunto dos métodos que cada ciência põe em ação. A colaboração entre demonstração lógica e experimentação, a interação entre ciência pura e tecnologia é uma característica do espírito crítico contemporâneo”. Ainda de acordo com o entendimento desse autor, a metodologia é a lógica do procedimento científico e tem um caráter normativo, que se difere claramente da teoria.

4.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Tachizawa e Mendes (2005, p. 34), a pesquisa pode ser enquadrada em um dos seguintes tipos de monografia:

- análise teórica, representada por um trabalho teórico-conceitual sobre um assunto pesquisado bibliograficamente;
- análise teórico-empírica, que representa uma pesquisa empírica (trabalho de campo, em base de dados, estudo de caso, experimentação etc);

Esta pesquisa será teórico-empírica, já que se utilizará de dados coletados junto ao Ministério da Educação (MEC) sobre as instituições de ensino componentes da amostra, utilizando ainda material bibliográfico como apoio teórico. Este tipo de pesquisa, segundo Tachizawa e Mendes (2005, p. 53), pode ser:

- uma simples análise interpretativa de dados primários em torno de um tema, com apoio bibliográfico;
- um teste de hipóteses, modelos ou teorias, a partir de dados primários e secundários;
- um trabalho inovador, a partir de dados primários e/ou secundários.

Por fim, examinando a literatura especializada, verifica-se que há uniformidade na proposição de tipologias de pesquisa. Contudo, Beuren (2004) oferece um ponto de vista especialmente aplicável à área de conhecimento em que se desenvolve este estudo. Assim, pode-se dizer que, quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é explicativa, uma vez que busca estabelecer fatores determinantes da ocorrência de dado fenômeno (índice de desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006).

4.3 MÉTODOS DE PESQUISA

De acordo com a concepção de Lakatos e Marconi (2003, p. 83), o método pode ser definido como:

O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Ainda para esses autores, os métodos de abordagem de uma pesquisa podem ser classificados em: método indutivo, método dedutivo, método hipotético-dedutivo e método dialético.

Também outros vários autores conceituam métodos de pesquisa, que em linhas gerais podem ser entendidos como um caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ou ainda, um procedimento regular, explícito e passível de ser repetido para conseguir-se alguma coisa, seja material ou conceitual.

Os métodos podem ser classificados como: i) método positivista; ii) método hipotético-dedutivo; iii) método estruturalista; iv) método dialético; v) métodos quantitativos; vi) métodos qualitativos. Dentre esses métodos, conceituam-se abaixo os que serão aplicados na pesquisa:

- método hipotético-dedutivo – consiste na construção de conjecturas, que devem ser testadas de diversas formas. Devem também ser submetidos às críticas, à publicidade crítica e ao confronto com os fatos para verificar quais hipóteses prevalecem, resistindo, portanto, às tentativas de refutação e falseamento;

- método quantitativo – caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto na modalidade da coleta de informação, quanto dos tratamentos desta por meio de técnicas estatísticas

4.4 MÉTODO DE ABORDAGEM

Como o objetivo da pesquisa que se propõe é o de identificar os fatores determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE de 2006, o método utilizado será o quantitativo, por ser o método de abordagem mais adequado para este tipo de pesquisa.

4.4.1 Análise de Regressão

Possivelmente, a ferramenta mais importante à disposição da pesquisa fundamentada em econometria seja a análise de regressão. De modo geral, pode-se dizer que a análise de regressão é uma metodologia utilizada para delinear e estimar as relações existentes entre uma dada variável e outra, ou ainda entre uma variável e outras variáveis. Mais especificamente, para Brooks (2002), consiste em uma tentativa de explicar os movimentos de uma variável como resultado dos movimentos de alguma(s) outra(s). Portanto, nesta metodologia, existem dois grupos distintos de variáveis: grupo da variável dependente – ou explicada – e grupo da(s) variável(eis) independente(s) – ou explanatória(s).

Conforme Hill, Griffithis e Judge (2003, p. 76), a análise de Regressão Linear simples é utilizada para avaliação do grau de relacionamento entre duas variáveis, sendo uma delas a variável dependente (y), ou explicada, e a outra a variável independente (x), ou explanatória.

A fórmula matemática para se obter o grau de relacionamento entre duas variáveis, ou seja, uma variável dependente (y) e uma variável independente (x) é:

$$\hat{y} = \hat{\alpha} + \hat{\beta}x + \varepsilon$$

Onde:

\hat{y} = Variável dependente (explicada);

$\hat{\alpha}$ = intercepto, ponto em que a reta da regressão corta o eixo vertical da variável dependente y ;

$\hat{\beta}$ = coeficiente angular da reta, inclinação que a reta da regressão faz com o eixo horizontal da variável independente x ;

x = variável independente (explanatória);

ε = termo de perturbação ou erro.

Quando se aplica a regressão linear simples, obtém-se por, sua vez, a correlação entre duas variáveis, desprezando-se as influências que as outras variáveis poderiam exercer sobre o fenômeno estudado. Usando-se a regressão linear múltipla, é possível captar as influências de outros fenômenos, melhorando, assim, a capacidade de predição a partir do modelo.

Entretanto, considerar todas as variáveis, que possam influenciar determinado fenômeno, por vezes torna-se inviável, seja pela grande quantidade e complexidade dos cálculos, seja pelo elevado custo. Assim, muitos autores recomendam utilizar-se das variáveis de maior influência sobre o fenômeno em estudo.

Neste estudo será adotada a análise de regressão linear múltipla, a fim de que o Índice de Desempenho do Curso (variável dependente) possa ser estimado e explicado a partir de um conjunto de diversos fatores de natureza socioeconômica (variáveis independentes). Para tanto, emprega-se um método analítico, fundado em critérios matemáticos, conhecido como Método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), ou ainda, *Ordinary least squares (OLS)*, o qual permite inferir sobre o comportamento esperado da variável em estudo, a partir de uma amostra correspondente. Uma genérica representação da estimativa dessa relação pode ser dada por:

$$\hat{y}_i = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_{1i} + \hat{\beta}_2 x_{2i} + \hat{\beta}_3 x_{3i} + \dots + \hat{\beta}_k x_{ki} + \varepsilon_i$$

Onde \hat{y}_i representa o valor observado (aleatório) da variável dependente e x_1, x_2, \dots, x_k representam os valores aleatórios relativos a cada um dos fatores explanatórios, ou seja, as variáveis independentes. Já os parâmetros $\hat{\beta}_0, \hat{\beta}_1, \hat{\beta}_2, \hat{\beta}_3, \dots, \hat{\beta}_k$ equivalem aos coeficientes que minimizam a soma dos quadrados dos erros (ou diferenças entre os pontos reais e os pontos estimados). O parâmetro ε , chamado erro padrão da estimativa, representa a medida de

variabilidade média em torno da linha de regressão. Assim, a análise da regressão múltipla, baseada no método dos Mínimos Quadrados Ordinários permite a obtenção dos coeficientes para as variáveis independentes que minimizam o resultado da soma dos quadrados dos erros.

4.4.2 Definição do Modelo

A aplicação de testes empíricos considera a especificação de uma regressão linear múltipla, a partir da qual seja possível se concluir sobre o Índice de Desempenho do Curso (*IDC*), com base nas variáveis explicativas, alicerçando-se nas premissas e descrições destas variáveis.

Seguindo este raciocínio, o modelo que servirá de referência para se avaliar a relação entre o *IDC* e as demais variáveis assume a seguinte definição matemática:

$$IDC_j = \beta_0 + \beta_1 NI_{ij} + \beta_2 RENDAFAM_{ij} + \beta_3 TRAB_{ij} + \beta_4 EP_{ij} + \beta_5 EM_{ij} + \beta_6 EPU_{ij} + \beta_7 EPC_{ij} + \varepsilon_j$$

Onde:

IDC_j = Índice de desempenho do curso de Ciências Contábeis na IES j ;

NI_{ij} = Nota de ingresso do estudante i da IES j ;

$RENDAFAM_{ij}$ = Renda familiar do estudante i da IES j ;

$TRAB_{ij}$ = Nível de Ocupação (relacionada ao trabalho) do estudante i da IES j ;

EP_{ij} = Nível de escolaridade do pai do estudante i da IES j ;

EM_{ij} = Nível de escolaridade da mãe do estudante i da IES j ;

EPU_{ij} = Nível de educação na escola pública no ensino médio do estudante i da IES j ;

EPC_{ij} = Esforço pessoal no curso do estudante i da IES j ;

\mathcal{E}_j = Termo de perturbação ou erro do *IDC* da instituição *j*, assumindo a normalidade dos resíduos, ou seja, $\sim N(0, \sigma^2)$.

4.5 OBTENÇÃO DAS VARIÁVEIS

Variável é a propriedade, fator real ou potencial mensurável que distingue o objeto de estudo. Segundo Triviños (1987, p. 107), “A variável é algo que ‘varia’, que muda. Na pesquisa quantitativa, a variável deve ser ‘medida’; na pesquisa qualitativa, variável é ‘descrita’”. Entende-se como variável, então, o valor que pode ser dado a uma quantidade, qualidade, característica, a um traço, dentre outros, que oscila ou varia, em cada caso particular de estudo.

A pesquisa considerou toda população, ou seja, todos os 772 cursos de Ciências Contábeis avaliados pelo ENADE/2006. Portanto, não se fazem necessários os testes de significância, já que as inferências não se darão sobre as amostras, mas sobre toda população.

Os dados analisados foram obtidos junto ao banco de dados do Ministério da Educação (MEC). Trata-se das respostas ao questionário socioeconômico, aplicado aos alunos no momento da avaliação feita pelo ENADE/2006. Além desses dados, foram, também, disponibilizado, por aquele ministério, outro banco de dados contendo os conceitos de todos os cursos de Ciências Contábeis do país. Este estudo utiliza-se de 43.803 registros para se fazer as inferências pretendidas.

Antes de se proceder às análises estatísticas, foram necessárias algumas medidas de adequação dos dados. O primeiro ajuste foi no sentido de atribuir escala quantitativa às respostas qualitativas apresentadas no questionário socioeconômico. A figura 1 apresenta as escalas progressivas atribuídas às variáveis qualitativas.

| | |
|------------------|---|
| Escala 7 | Qual a faixa de renda mensal da sua família? (RENFAM) |
| 1 | A Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.050,00). |
| 2 | B Mais de 3 até 5 salários mínimos (R\$ 1.051,00 até R\$ 1.750,00). |
| 3 | C Mais de 5 até 10 salários mínimos (R\$ 1.751,00 até R\$ 3.500,00). |
| 4 | D Mais de 10 até 15 salários mínimos (R\$ 3.501,00 até R\$ 5.250,00). |
| 5 | E Mais de 15 até 20 salários mínimos (R\$ 5.251,00 até R\$ 7.000,00). |
| 6 | F Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 7.001,00 até R\$ 10.500,00). |
| 7 | G Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 10.500,00). |
| Escala 9 | Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso. (TRAB) |
| 1 | A Não trabalho e meus gastos são financiados pela família. |
| 2 | B Trabalho e recebo ajuda da família. |
| 3 | C Trabalho e me sustento. |
| 4 | D Trabalho e contribuo com o sustento da família. |
| 5 | E Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família. |
| Escala 13 | Qual o grau de escolaridade do seu pai? (EP) |
| 1 | A Nenhuma escolaridade. |
| 2 | B Ensino fundamental: de 1.ª a 4.ª série. |
| 3 | C Ensino fundamental: de 5.ª a 8.ª série. |
| 4 | D Ensino médio. |
| 5 | E Ensino superior. |
| Escala 14 | Qual o grau de escolaridade de sua mãe? (EM) |
| 1 | A Nenhuma escolaridade. |
| 2 | B Ensino fundamental: de 1.ª a 4.ª série. |
| 3 | C Ensino fundamental: de 5.ª a 8.ª série. |
| 4 | D Ensino médio. |
| 5 | E Ensino superior. |
| Escala 17 | Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? (EPU) |
| 1 | A Todo em escola pública. |
| 5 | B Todo em escola privada (particular). |
| 2 | C A maior parte em escola pública. |
| 4 | D A maior parte em escola privada (particular). |
| 3 | E Metade em escola pública e metade em escola privada (particular). |
| Escala 28 | Quantas horas por semana, você dedica / dedicou aos estudos, excetuando as horas e aula? (EPC) |
| 1 | A Nenhuma, apenas assisto às aulas. |
| 2 | B Uma a duas. |
| 3 | C Três a cinco. |
| 4 | D Seis a oito. |
| 5 | E Mais de oito. |

Figura 1 – Escalas progressivas atribuídas às variáveis qualitativas

Fonte: Elaboração própria

O próximo passo para adequação dos dados foi a obtenção das médias, por instituição, das respostas obtidas no questionário socioeconômico. Isso foi necessário porque os dados utilizados para obtenção da variável dependente (*IDC*) não foram disponibilizados por aluno, mas sim por instituição.

Após a tabulação de todos os dados e procedidos os citados ajustes, fez-se um filtro a fim de eliminar os registros, cujas respostas estavam “em branco” ou apresentavam caracteres estranhos às respostas esperadas. Dessa forma, dos 43.803 registros relativos ao questionário socioeconômico, passou-se a considerar a média, por instituição dos 37.375 registros.

5 RESULTADOS

A seguir, apresentam-se os resultados das análises dos dados, conforme se observa na figura 2. O primeiro ponto a ser analisado é o poder explicativo do modelo, que corresponde a 15%, embora tenham sido incluídas 7 variáveis explicativas. O que explica então os outros 85%? Acredita tratar-se de variáveis não observáveis ou não capturadas pelo modelo, tais como inteligência, facilidade de aprendizado, capacitação dos professores, competências dos gestores das IES etc. Contudo, o modelo como um todo é bastante significativo, como revela a estatística F de 15,69.

| Estatística de regressão | |
|--------------------------|---------|
| R múltiplo | 0,39224 |
| R-Quadrado | 0,15385 |
| R-quadrado ajustado | 0,14404 |
| Erro padrão | 0,68152 |
| Observações | 612 |
| Durbin Watson | 1,6080 |

| ANOVA | | | | |
|-----------|-----|------------|-------|--------|
| | gl | SQ | MQ | F |
| Regressão | 7 | 51,010 | 7,287 | 15,689 |
| Resíduo | 604 | 280,542 | 0,464 | |
| Total | 611 | 331,552021 | | |

| | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|------------|---------------|-------------|----------|---------|----------------|
| Interseção | -0,278 | 0,608 | -0,458 | 0,647 | -1,472 |
| NI | 0,049 | 0,008 | 5,938 ** | 0,000 | 0,033 |
| REDAFAM | 0,207 | 0,075 | 2,762 ** | 0,006 | 0,060 |
| TRAB | -0,044 | 0,098 | -0,450 | 0,653 | -0,236 |
| EP | 0,521 | 0,145 | 3,592 ** | 0,000 | 0,236 |
| EM | -0,335 | 0,158 | -2,125 * | 0,034 | -0,644 |
| EPU | -0,069 | 0,056 | -1,235 | 0,217 | -0,179 |
| EPC | 0,331 | 0,112 | 2,959 ** | 0,003 | 0,111 |

(*) Significativo a 95%

(**) Significativo a 99%

Figura 2 – Resultado da Análise Estatística

Fonte: Elaboração própria

Na seqüência, discute-se o poder explicativo dos regressores, bem como a significância de cada uma das variáveis independentes, sempre à luz dos estudos prévios, apresentados nas seções anteriores, acerca da influência dessas variáveis no desempenho dos estudantes.

5.1 INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE CONHECIMENTO ANTERIOR AO CURSO

A hipótese alternativa testada foi a de que existe uma relação direta entre a nota de ingresso do aluno no Enade/2006 e o *IDC*. O teste foi feito utilizando-se da variável *NI*. Esta variável captura a média aritmética das notas de conhecimento geral e conhecimento específico, obtidas pelos alunos ingressantes, ou seja, alunos que tenham cursado até a data inicial do período de inscrição, de 7% a 22% da carga didática mínima do currículo do curso da IES.

| Variável | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|----------|---------------|-------------|----------|---------|----------------|
| NI | 0,049 | 0,008 | 5,938 ** | 0,000 | 0,033 |

(**) Significativo a 99%

Tabela 3 – Principais resultados da variável Nota de Ingresso (NI)

Fonte: Elaboração própria

Trata-se da variável de maior poder de explicação do modelo, concordando com os estudos de Caiado e Madeira (2002, p. 4), que compararam as notas obtidas no vestibular com o desempenho desses alunos nos cursos. Concluíram que “as notas de acesso ao ensino superior são indicadores de sucesso no desempenho acadêmico futuro dos alunos”.

Dessa forma, conforme se pode observar na tabela 3, pode-se inferir com 99% de confiança que o *background* de conhecimento que o aluno traz para a faculdade influencia significativamente no desempenho do curso de Ciências Contábeis.

5.2 A RENDA FAMILIAR INFLUENCIA NO RESULTADO DO CURSO

A hipótese alternativa testada foi a de que a renda familiar dos estudantes influencia positivamente o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no Enade/2006.

| Variável | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|----------|---------------|-------------|----------|---------|----------------|
| RENDAFAM | 0,207 | 0,075 | 2,762 ** | 0,006 | 0,060 |

(**) Significativo a 99%

Tabela 4 – Principais resultados da variável Renda Familiar (RENDAFAM)

Fonte: Elaboração própria

A renda familiar foi a quarta variável mais significativa do modelo, aparecendo depois da *NI*, *EP* e *EPC*. Diversos estudos comprovam haver relação positiva entre a renda familiar e desempenho dos estudantes. Dentre esses estudos, Monteiro (2004, p. 278) destaca as seguintes constatações:

No curso de Administração em Recursos Humanos, os alunos com renda até cinco salários mínimos tiveram um escore médio no vestibular de 54,84, enquanto os alunos que afirmavam ter renda acima de 20 salários mínimos tiveram um escore global no vestibular de 64,58. Nesse mesmo curso, no rendimento do primeiro semestre, também se verifica alguma correlação entre renda e rendimento escolar: os alunos com renda de até cinco salários mínimos obtiveram a nota média de 6,75, ao passo que os alunos que tiveram renda na faixa de 10 a 20 salários mínimos obtiveram média de 7,2. No curso de Gestão de Negócios também se verifica essa tendência.

Conforme tabela 4, pode-se inferir, com 99% de confiança, que a questão da faixa de renda familiar influencia no desempenho do curso, já que uma maior renda familiar facilita o acesso do aluno aos bens de natureza cultural, como livros, revistas, internet, cinema e viagens, dentre outros. O conjunto desses fatores propicia ainda que o estudante ao ingressar no ensino superior traga todo um *background* de conhecimento, possibilitando melhor desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE/2006.

5.3 NÍVEL DE OCUPAÇÃO DOS ALUNOS FORA DA IES INFLUENCIA NEGATIVAMENTE NO DESEMPENHO DO CURSO

A hipótese alternativa testada foi a de que o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis é inversamente influenciado pelo nível de ocupação do aluno fora da IES.

| Variável | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|----------|---------------|-------------|--------|---------|----------------|
| TRAB | -0,044 | 0,098 | -0,450 | 0,653 | -0,236 |

Tabela 5 - Principais resultados da variável Trabalho (TRAB)

Fonte: Elaboração própria

A inserção da variável Trabalho (*TRAB*) como umas das variáveis explicativas se justifica pela premissa de que o aluno que não trabalha apresenta desempenho escolar melhor do que o aluno trabalhador. Como o primeiro conta com mais tempo disponível para seus estudos do que o segundo, espera-se melhor desempenho do aluno que não trabalha. Essa idéia está amparada em diversos estudos, como, por exemplo, o de Cardoso (1994, p. 35):

[...] existem casos em que o **estudo aliado ao trabalho** poderia traduzir-se em rotina, em dispersão interior, em mediocridade e desencanto, chegando mesmo à frustração de ambas as condutas do comportamento estudantil, provocando stress, pré-neuroses com a possível perda da substância de ambas as atividades no fenômeno decepcionante da evasão escolar. (grifo nosso)

Contudo, Cardoso ainda complementa suas conclusões acerca do citado estudo informando que mais de 50% dos estudantes universitários selecionados em sua amostra trabalham, ainda que esse trabalho seja esporádico. Continua ainda salientando que atualmente “estudo e trabalho não são atividades excludentes; ao contrário, o estudante que trabalha é uma realidade cada vez mais presente no nas IES brasileiras”.

No caso específico do curso analisado nesta pesquisa, o de Ciências Contábeis, o fator trabalho pode ter comportamentos paradoxais. Se por um lado o fato de o aluno trabalhar deixa-o em situação de desvantagem em relação aos que não trabalham, pois terão menos

tempo disponível para os estudos; por outro lado, é possível que muitos destes alunos trabalhem em empresas de contabilidade. Assim, essa possibilidade “ampliada” de aliar a teoria aprendida em sala de aula à prática das empresas de contabilidade passa então a deixá-lo em situação de vantagem em relação aos que não trabalham.

Todavia, a variável *TRAB* mostrou-se pouco significativa no modelo. Observando a tabela 5, infere-se que a questão de o estudante trabalhar ou não, não interfere no desempenho dos curso de Ciências Contábeis.

5.4 INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

A hipótese alternativa testada foi a de que o desempenho do curso de Ciências Contábeis é influenciado pelo nível de educação dos pais dos alunos.

| Variável | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|----------|---------------|-------------|----------|---------|----------------|
| EP | 0,521 | 0,145 | 3,592 ** | 0,000 | 0,236 |
| EM | -0,335 | 0,158 | -2,125 * | 0,034 | -0,644 |

(*) Significativo a 95%

(**) Significativo a 99%

Tabela 6 – Principais resultados das variáveis Escolaridade do Pai (EP) e Escolaridade da Mãe (EM)

Fonte: Elaboração própria

A Escolaridade do Pai (*EP*) apresentou-se como a segunda variável de maior poder explicativo do modelo. Também aí o resultado do presente estudo encontra-se apoiado por diversas pesquisas, dentre as quais podemos destacar os estudos que Barros *et al* (2001, p. 27) desenvolveram com o objetivo de investigar os determinantes do franco desempenho dos estudantes brasileiros, chegando a conclusão de que:

[...] a escolaridade dos pais é, de forma robusta, a mais importante para determinar o desempenho educacional dos jovens em questão. Um ano adicional de escolaridade dos pais leva a um acréscimo de cerca de 0,3 anos de estudo para os filhos.

Infere-se, então, que pais com maior nível educacional tendem a ser mais rigorosos com a educação dos filhos, resultando em uma população com maior nível de educação, como um todo. Sociedades e famílias com maior nível de escolaridade têm acesso a quantias superiores de recursos e utilizam-nos de forma eficiente e diferenciada. Isso tudo potencializa, conseqüentemente, a capacidade de atingir níveis mais elevados de bem-estar e progresso socioeconômico.

Fato interessante aconteceu com o comportamento da variável Escolaridade da Mãe (*EM*), a qual apresentou pouca correlação com o desempenho dos estudantes, contrariando alguns estudos. Contudo, os estudos que evidenciam maior influência da educação da mãe sobre o desempenho dos estudantes, em sua maioria, são realizados com estudantes do ensino básico e/ou fundamental. Em pesquisa realizada com estudantes do ensino superior, Monteiro (2004, p. 279) não constatou essa mesma influência.

O exame da escolaridade do pai sobre o desempenho no curso evidencia que não há muita interferência dessa variável no rendimento, em que muitas vezes a média do rendimento de alunos cujos pais têm baixa escolaridade é maior do que os que têm escolaridade mais elevada. **Em relação à escolaridade da mãe, verifica-se um efeito total dessa variável, com o desempenho dos alunos no vestibular demonstrando a importância da mãe na orientação dos estudos dos filhos durante a trajetória escolar, desde as séries iniciais. Já o rendimento nos cursos de graduação, isso não é tão evidente, sugerindo que o sucesso dos alunos na aprendizagem depende muito mais do esforço dos alunos do que da interferência da família.** (grifo nosso)

Analisando conjuntamente as variáveis, conforme apresentadas na tabela 6, observa que ainda há relação positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho do curso de Ciências Contábeis.

5.5 INFLUÊNCIA DO TEMPO DE ESTUDO NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA

A hipótese alternativa testada foi a de que o desempenho do curso de Ciências Contábeis está inversamente relacionado com o fato de os alunos terem cursado o ensino médio em escola pública.

| Variável | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|----------|---------------|-------------|--------|---------|----------------|
| EPU | -0,069 | 0,056 | -1,235 | 0,217 | -0,179 |

Tabela 7 – Principais resultados da variável Escola Pública (EPU)

Fonte: Elaboração própria

Considerando as afirmações de Bittencourt (2003, p. 15) de que “as crianças e os jovens estão na escola, permanecem nela e recebem seus diplomas, mas não sabem o que deveriam saber ao deixar a escola”, é de se supor que os alunos oriundos de escolas privadas apresentem melhor desempenho no ensino superior do que os das escolas públicas. Contudo, isso não foi confirmado nos estudos de Monteiro (2004, p. 278), que chegou aos seguintes resultados:

O exame do desempenho no vestibular, considerando *o tipo de escola freqüentada no ensino médio*, indicou que os estudantes de todos os cursos, oriundos da escola privada, obtiveram melhor desempenho no vestibular do que as que egressaram da escola pública. **No entanto, não se observa o mesmo com relação ao rendimento no curso.** A pesquisa revelou que, em praticamente todos os cursos (Administração em Recursos Humanos, Administração em Gestão de Negócios, Jornalismo e Educação Física) foram os alunos oriundos da escola pública que obtiveram melhor rendimento no semestre. Isto contraria a idéia de que os alunos que estudaram a maior parte do tempo em escola pública estão fadados ao insucesso por não lhes ter sido oferecida uma preparação adequada, indispensável para a continuação dos estudos. Se isso é também verdade, os dados revelam que é ainda mais importante o esforço construtivo pessoal de cada aluno, o estudo contínuo e diário, o uso da biblioteca, o trabalho persistente, a aprendizagem através da pesquisa e a mediação e acompanhamento dos professores, elementos indispensáveis para a aprendizagem significativa dos alunos. (grifo nosso)

Outros pesquisadores também chegaram às mesmas conclusões de Monteiro. Para Pedrosa e Tessler (2004, p. 2), amparados nos resultados obtidos em suas pesquisas realizadas

junto aos discentes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a inferência mais relevante desse estudo foi a de que “alunos que cursaram o ensino médio exclusivamente na rede pública têm, em média, desempenho final superior aos que cursaram a rede particular”.

Contudo, como se observa na tabela 7, não ficou evidente haver correlação significativa entre o desempenho do curso e a natureza jurídica da escola onde os alunos cursaram o ensino médio.

5.6 INFLUÊNCIA ESFORÇO PESSOAL NO DESEMPENHO DO CURSO

A hipótese alternativa testada foi a de que o desempenho do curso de Ciências Contábeis é influenciado diretamente pelo nível de esforço pessoal do aluno no curso.

| Variável | Coefficientes | Erro padrão | Stat t | valor-P | 95% inferiores |
|----------|---------------|-------------|----------|---------|----------------|
| EPC | 0,331 | 0,112 | 2,959 ** | 0,003 | 0,111 |

(**) Significativo a 99%

Tabela 8 – Principais resultados da variável Esforço Pessoal no Curso (EPC)

Fonte: Elaboração própria

O presente estudo confirma os resultados obtidos por Monteiro (2004, p. 278) que concluiu em seus estudos que “o esforço pessoal do aluno é umas das variáveis mais importantes para o seu desempenho no ensino superior”. Esse autor concluiu, ainda, que o fato de o aluno ter cursado o ensino médio em uma instituição particular influencia, sim, no seu desempenho no vestibular, conferindo-lhe melhor classificação, mas não apresenta relação direta com seu desempenho no curso superior, atribuindo o sucesso a outros fatores, dentre eles o esforço pessoal.

Assim, conforme se pode observar na tabela 8, infere-se, com 99% de confiança que o esforço pessoal do aluno influencia positiva e significativamente o desempenho do curso de Ciências Contábeis.

6 TESTE DE ROBUSTEZ

Para que os coeficientes alcançados na regressão múltipla, com base nos Mínimos Quadrados Ordinários sejam considerados “melhores estimadores lineares não-enviesados” (MELNE) ou “*Best Linear Unbiased Estimators*” (BLUE), faz-se necessário que seja atingido um conjunto de premissas, considerando que:

- o modelo seja linear nos parâmetros;
- a amostra com n observações seja aleatória;
- o valor médio esperado para os erros seja zero; que a variância dos erros seja constante e finita;
- a covariância entre os erros seja igual a zero;
- as variáveis independentes não sejam aleatórias e, portanto, não estejam correlacionadas com o termo de erro;
- as variáveis independentes não apresentem relações lineares perfeitas entre elas;
- os erros sejam normalmente distribuídos.

Assim, para verificar se essas premissas foram atendidas, alguns testes são recomendados para assegurar a robustez das estimativas.

6.1 HETEROCEDASTICIDADE

Dentre os pressupostos básicos de validação de um modelo de regressão, encontra-se a homocedasticidade, ou seja, a variância dos resíduos deve ser constante para todos os valores de x .

O objetivo do teste de heterocedasticidade é o de verificar se os dados regredidos encontram-se mais homogeneamente e menos dispersos em torno da reta de regressão do modelo. Isso pode ser verificado, plotando graficamente os resíduos.

Considerando as especificidades deste estudo, inclusive quanto ao corte seccional dos dados, os resíduos foram plotados em gráfico. Conforme se observa na figura 3, não se verifica nenhum padrão. Além disso, o coeficiente de determinação, o R^2 , é de 0,013, indicando que há pouca correlação entre as variáveis Resíduos e Valores Previstos de *IDC*, não evidenciando, assim, a presença de heterocedasticidade.

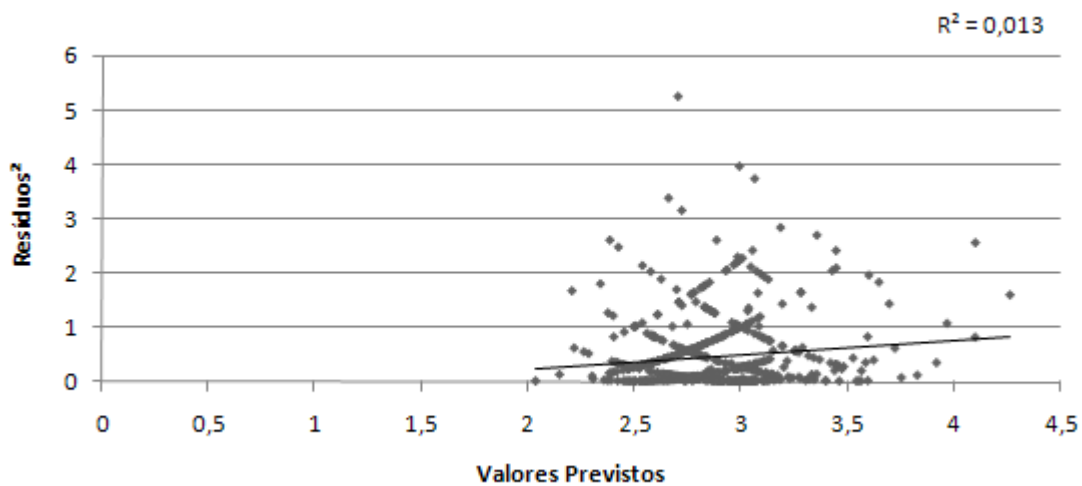


Figura 3 – Valores Previsto de *IDC* x Resíduos²

Fonte: Elaboração própria

6.2 LINEARIDADE

O objetivo deste teste é o de verificar se a ordem dos dados coletados tem algum efeito sobre estes, ou se a ordem deve ser incorporada como uma variável no modelo.

Para Levine *et al* (2000, p. 548), “o modo mais fácil de detectar a autocorrelação em um conjunto de dados é a plotagem dos resíduos ou resíduos padronizados”. Continuando, os autores afirmam, ainda, que se o efeito de uma autocorrelação positiva estiver presente,

grupos de resíduos com o mesmo sinal estarão presentes e um padrão aparente será prontamente detectado.

Outra forma para se detectar a autocorrelação entre os resíduos é por meio da estatística DW⁶, a ser obtida da seguinte maneira:

$$DW = \frac{\sum_{i=2}^n (e_i - e_{i-1})^2}{\sum_{i=1}^n e_i^2}$$

A figura 4 mostra justamente o gráfico dos resíduos padronizados, onde não se percebe haver nenhuma correlação entre eles.

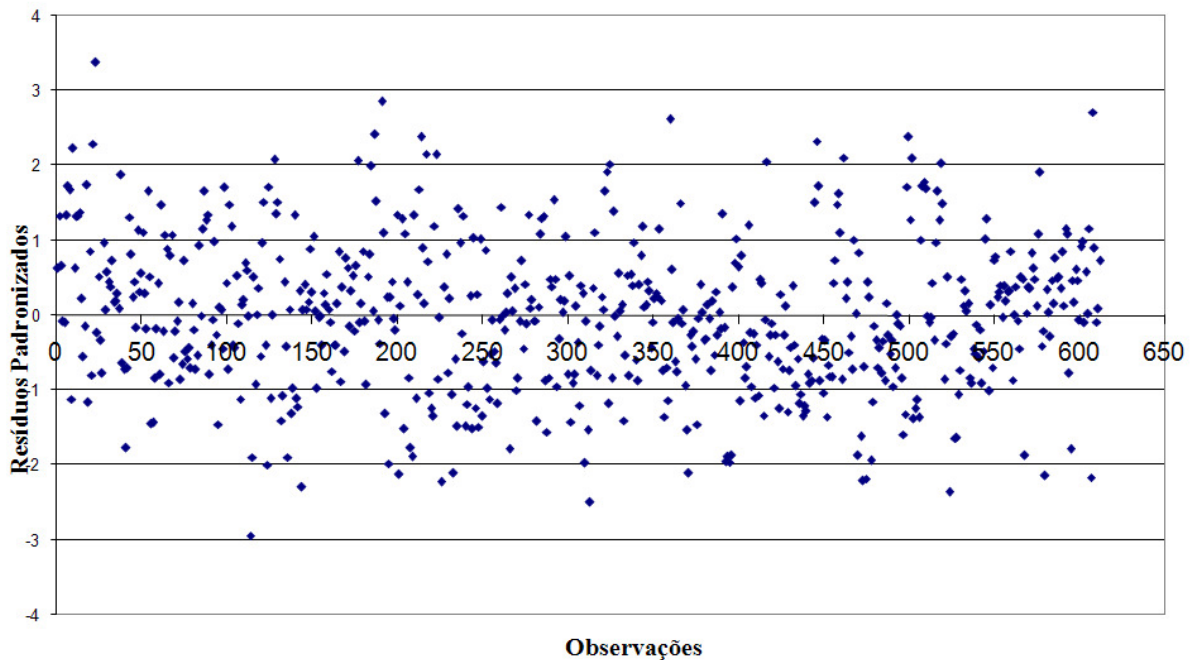


Figura 4 – Resíduos Padronizados em Função das Observações

Fonte: Elaboração própria.

Para Watsham e Parramore (2003, p. 207), como regra, “se Durbin-Watson for dois, não há autocorrelação positiva, se for zero, há perfeita autocorrelação positiva e, se for quatro, há perfeita autocorrelação negativa. O valor da estatística DW calculado foi de 1,61, bem

⁶ Durbin Watson – Essa estatística mede a correlação entre cada resíduo e o resíduo para o período de tempo imediatamente antecedente àquele de interesse.

próximo do limite de inconclusão. Contudo, da análise gráfica, infere-se não haver autocorrelação entre os resíduos.

6.3 NORMALIDADE

Para Levine *et al* (2000, p. 545), “O pressuposto da normalidade da regressão pode ser verificado por meio de uma análise dos resíduos, posicionando estes em uma distribuição de frequência e exibindo os resultados em um histograma”. Conforme se observa na figura 5, os dados parecem ter o formato aproximado de um sino. Nesse caso, para esses autores, é razoável concluir que não existe evidência preponderante de violação do pressuposto da normalidade.

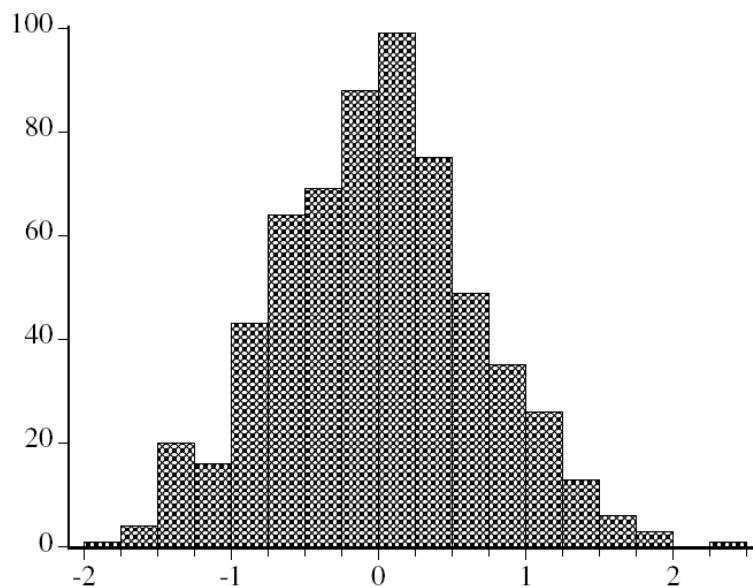


Figura 5 – Distribuição de Frequência dos Resíduos

Fonte: Elaboração própria

6.4 MULTICOLINEARIDADE DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Outro problema importante na aplicação da análise de regressão múltipla envolve a possível multicolinearidade das variáveis explicativas. Essa conclusão refere-se a situações

em que algumas das variáveis explicativas são fortemente correlacionadas entre si. Nessas situações, variáveis colineares não fornecem novas informações, e torna-se difícil separar o efeito dessas variáveis na variável dependente ou de resposta.

Segundo Levine *et al* (2000), um dos métodos de mensuração da colinearidade é o que utiliza o Fator Inflacionário da Variância (FIV) para cada variável explicativa, o qual é definido pela fórmula abaixo:

$$FIV_j = \frac{1}{1 - R_j^2},$$

onde R^2 é o coeficiente de determinação múltipla da variável explicativa x_j com todas as outras variáveis x .

Se um conjunto de variáveis explicativas não for correlacionado, então FIV_j será igual a 1. Se o conjunto for altamente correlacionado, então o FIV_j poderá até exceder a 10. Marquardt (1996) *apud* Levine *et al* (2000) sugere que, se o FIV_j for maior que 10, existe demasiada correlação entre a variável X_j e as demais variáveis explicativas. No entanto, outros pesquisadores sugerem um critério mais conservador, que empregaria alternativas para regressão dos mínimos quadrados se o FIV_j exceder a 5.

Observando a tabela 9, verifica-se que nenhum dos FIV calculados excedeu a 5. Sendo o maior deles o de 2.96, demonstrando certa correlação entre as variáveis *EP* e *EM*. Assim, infere-se que as correlações detectadas entre as variáveis explicativas não comprometem o método dos mínimos quadrados.

| | <i>IDC</i> | <i>NI</i> | <i>REDAFAM</i> | <i>TRAB</i> | <i>EP</i> | <i>EM</i> | <i>EPU</i> | <i>EPC</i> |
|--------------|------------|-----------|----------------|-------------|-----------|-----------|------------|------------|
| <i>IDC</i> | | | | | | | | |
| <i>NI</i> | 1,10193 | | | | | | | |
| <i>REDAF</i> | 1,04919 | 1,02129 | | | | | | |
| <i>TRAB</i> | 1,00372 | 1,00665 | 1,0080385 | | | | | |
| <i>EP</i> | 1,049 | 1,01339 | 1,35202 | 1,19974 | | | | |
| <i>EM</i> | 1,01978 | 1,01681 | 1,1797484 | 1,33808 | 2,96848 | | | |
| <i>EPU</i> | 1,01602 | 1,01177 | 1,2172675 | 1,09539 | 1,67927 | 1,68381 | | |
| <i>EPC</i> | 1,04171 | 1,12582 | 1,0021818 | 1,03403 | 1,02506 | 1,05804 | 1,08576 | |

Tabela 9 – Cálculo do Fator Inflacionário da Variância – FIV

Fonte: Elaboração própria

7 CONCLUSÕES

Em função do exposto ao longo desta pesquisa, e considerando os objetivos definidos na parte introdutória, a primeira conclusão que se pode afirmar é quanto à sustentação teórica da presumida associação positiva entre o desempenho dos cursos de Ciências Cotáveis e a *NI*. Entende-se que a premissa teórica demonstrada é a de que as notas de ingresso ao ensino superior são indicadores de sucesso tanto no desempenho acadêmico futuro dos alunos quanto do próprio curso. Dessa forma, pode-se concluir que o *background* de conhecimento que o aluno traz para a faculdade influencia, significativamente, no desempenho do curso.

Conclui-se, ainda, com suficiente sustentação teórica, que a segunda variável mais significativa do modelo é a *EP*. Infere-se, assim, que pais com maior nível educacional geram filhos com melhor nível de escolaridade, resultando em uma população com maior nível de educação, como um todo. Isso porque famílias com maior nível de escolaridade têm maior acesso aos recursos culturais, como livros, revistas, internet, viagens etc.

Evidencia-se em seguida a variável *EPC* como a terceira mais significativa na predição do desempenho do curso. A exemplo das variáveis anteriores, há também sustentação teórica para se considerar o esforço pessoal no curso como uma das variáveis mais significativas.

Diversos estudos apontam a escolaridade dos pais e renda familiar como as variáveis de maior poder explicativo para o desempenho dos estudantes. Em consonâncias com esses estudos, *RENDAFAM* mostrou-se como uma das variáveis importantes na determinação do desempenho dos estudantes.

A escolaridade da mãe mostrou-se negativamente correlacionada com o desempenho do curso, porém, 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 no Enade.

Sobre a variável *EPU*, conclui-se, na mesma direção da sustentação teórica, não haver relação significativa entre o desempenho dos estudantes no curso superior e o fato de terem cursado o ensino médio em escola pública. Esses estudos evidenciam, no entanto, haver correlação entre essa variável e o desempenho no exame vestibular.

Conclui-se que a variável *TRAB* mostrou-se pouco significativa no modelo. Infere-se que a questão de o estudante trabalhar, ou não, não interfere no seu desempenho no curso de Ciências Contábeis.

Com o objetivo de aferir a robustez dos resultados empíricos encontrados, foram realizados testes quanto à existência de autocorrelação e de heterocedasticidade nos resíduos. Os resultados reforçam a robustez dos dados empíricos apurados, uma vez que os testes demonstraram não haver evidência de autocorrelação e heteroscedasticidade, salientando que a regressão não pode ser considerada espúria e que são atendidas as condições do modelo clássico, podendo os estimadores ser considerados BLUE ou MELNE.

Como sugestão para futuras pesquisas nessa área, destaca-se a realização de estudos empíricos que incorporem outras variáveis. Dentre as muitas possíveis, citam-se a capacitação do corpo docente, o perfil das instituições, o perfil dos dirigentes etc.

Por fim, cabe destacar a relevância da presente pesquisa para subsidiar as IES no planejamento dos seus cursos e até mesmo o Governo Federal, a seu julgamento, em suas políticas de educação superior. Ao perceber que a nota de ingresso no Ensino Superior, por exemplo, mostra-se como a variável mais significativa como determinante do desempenho dos cursos, infere-se que a qualidade do capital intelectual do país possui forte relação com a qualidade do ensino recebido nas fases anteriores.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B. ; ROTHEN, J.C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação e Sociedade*, v. 27-96, p. 955-977, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Avaliação (Campinas) , Sorocaba, v. 13, n. 1, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 July 2008.

BARROS, R. P. ; MENDONÇA, Rosane ; SANTOS, Daniel ; QUINTAES, Giovani . **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 31, n. 1, Brasília, 2001. Disponível em http://74.125.45.104/search?q=cache:MKvQfOiz0gwJ:www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0834.pdf+DETERMINANTES+DO+DESEMPENHO&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=4&gl=br. Acessado em ago de 2008.

BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BITTENCOURT, A. B. . **A escola sozinha não produz igualdade**. Folha de São Paulo, São Paulo, v. N 13, p. 15 - 15, 29 jul. 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pela Emendas Constitucionais n. 1/92 a 42/2003 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: junho de 2007.

BROOKS, C. **Introductory econometrics for finance**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BUARQUE, C. **A avaliação da avaliação**. Disponível em http://209.85.215.104/search?q=cache:WhQMvNr0D-YJ:www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2003/Avalia%25E7%25E3o.pdf+A+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+avalia%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br. Acessado em jul de 2008.

CAIADO, Jorge; MADEIRA, Paulo. **Determinants of the academic performance in undergraduate courses of accounting**. Published in: *Psicologia, Educação e Cultura* Nº1 XI p. 171-184. 2002. Disponível em <http://mpr.aub.uni-muenchen.de/2199/>. Acessado em jul de 2008.

- CARDOSO, Ruth C. L. ; SAMPAIO Helena. **Estudantes universitários e o trabalho.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 1994. Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acessado em ago de 2008.
- CARMO, Josué Geraldo Botura do. **Avaliação classificatório x avaliação progressiva.** Disponível em http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/index%2098.htm#_ftn1. 2003. Acessado em jul de 2008.
- CECHIN, Zenir Maria Forgiarini. **A avaliação do ensino superior.** Educação : Revista do Centro de Educação - Santa Maria: v. 25, n. 2, p. 81-94, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino superior no octênio FHC.** Revista Educação e Sociedade (Campinas) 2003 - Vol. 24, Nº 82. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 16ª edição, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.
- DURHAM, Eunice. **O provão deve ser extinto? Não.** Folha de São Paulo, São Paulo, 08 set 2003. Disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_hdec.html. Acessado em jul de 2008.
- FOLHA ONLINE. **Boicote ao provão pode aumentar entre alunos da USP.** Folha de São Paulo, São Paulo, 08/06/01. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/>>. Acesso em: agosto/2007.
- HANUSHEK, E.; LUQUE, J. **Efficiency and equity in schools around the world.** Working Paper from National Bureau of Economic Research. 2001. Disponível em: <<http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/TIMSS.hanushek-luque.pdf>>. Acesso em agosto de 2007.
- HILL, R. C.; GRIFFITHS, W. E.; JUDGE, G. G. **Econometria.** 2. ed. Saraiva, 2003.
- INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/2006. **Relatório de Curso.** Curso de Ciências Contábeis da UnB.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, D. B. C. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LEVINE, D. M. *et al.* **Estatística: teoria e aplicações – usando MS-Excel.** LTC –Livros Técnicos e Científicos, 2000.
- LIBÂNEO. José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4ª edição, Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

- LIMANA, A. e BRITO, M. R.F. **O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE.** Avaliação. Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Ano 10. Volume 10. N. 2. Junho 2005.
- MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. **O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil.** Rev. Bras. Econ. , Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, 2007 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402007000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 Ago 2008. doi: 10.1590/S0034-71402007000400002
- MONTEIRO, de Freitas, A. A. S. . **Acesso ao Ensino Superior: Estudo de Caso sobre características dos alunos do ensino superior privado.** Revista Inter Ação Educação e Movimento Social, Faculdade de Educação de UFG, 2004. Disponível em <http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1416/1430>. Acessado em jul de 2008.
- MOURA, Herval da Silva ; SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da . **Retrospectiva Histórica do Ensino Superior de Contabilidade no Brasil.** In: IX Congresso de Contabilidade de Portugal, 2002, Porto-PT. IX Congresso de Contabilidade de Portugal, 2002. Disponível em http://64.233.179.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:IsS2_dSi9loJ:www.nossocontador.com/Artigos/29.pdf+Influ%C3%AAncia+da+escola+americana+de+contabilidade. Acessado em jul de 2008.
- NEVES, L. S. **Avaliação do ensino superior.** Disponível em http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/avaliacao_ens_sup.htm. Acessado jul de 2008
- NIYAMA, Jorge Katsumi . **Avaliação dos Cursos de Ciências Contábeis.** Jornal do Conselho Federal de Contabilidade - CFC, Brasília - DF, p. 2 - 3, 10 out. 2001.
- PEDROSA, R. H. L. ; TESSLER, L. R. . **O Vestibular e o programa de ação afirmativa inclusão social da Unicamp.** Jornal da Unicamp, Campinas, SP, p. 2 - 3, 31 maio 2004. Disponível em: http://74.125.45.104/search?q=cache:-D_Pu2eUtiQJ:www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju254pag02.pdf+Renato+Pedrosa+unicamp&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br. Acessado em ago de 2008.
- PEREIRA, J. Matais. **Metodologia da Pesquisa: Manual de Pesquisa Científica.** Brasília: Centro de Educação a Distância - CEAD/UnB, 2006. v. 1000.
- POLIDORI, Marlis Morosini, MARINHO-ARAÚJO, Claisy M., BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: perspectives and challenges in evaluation of Brazilian Higher Education system.** , Ensaio: aval.pol públ.Educ. , 2006, vol.14.
- PRIMI, Ricardo ; SANTOS, Acácia A Angeli ; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros ; TAXA, F. O. S. ; MULLER, Franz ; LUKJANENKO, M. F. S. P. ; SAMPAIO, I. . **Competências e Habilidades Cognitivas: uma contribuição para a definição dos construtos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 17, n. 2, p. 151-159, 2001
- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA - PARU. Revista de Saúde Pública. São Paulo, v. 1, n. 17, 1983. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: jun. 2008.

SILVA, Kleber Moreira da. **Inconstitucionalidade do exame de suficiência instituído pelo Conselho Federal de Contabilidade**. Jus Navigandi, Teresina, ano 6, n. 52, nov. 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2382>>. Acesso em: 29 jul. 2008.

SILVEIRA, Amélia (coord.); *et al.* Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias. 2. ed. Blumenau: Edifurb, 2004.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**/[Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 4. ed., ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

STEVENSON, William J. **Estatística Aplicada à Administração**. – São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

TAKESY, Tachizawa; MENDES, Gildásio. **Como fazer monografia na prática**. 10 ed. Ver. ampl. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Avaliação formativa em ambiente virtual no ensino superior**. 2007. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=Avalia%C3%A7%C3%A3o+Formativa+e+emancipat%C3%B3ria&btnG=Pesquisar&lr=>. Acessado em jul de 2008.

THEÓPHILO, Carlos Renato ; IUDÍCIBUS, Sérgio de . **Uma análise crítico-epistemológica da produção científica em Contabilidade no Brasil**. UnB Contábil, v. 8, p. 147-175, 2006. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4777499E9>. Acesso em ago de 2008.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, p. 291-309, 2006.

WATSHAM, Terry J.; Parramore, Keith. *Quantitative Methods in Finance*. United Kingdom: Thomson, 2003

ANEXO**ENADE - 2006****EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES****QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Esta pesquisa integra o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2006) e tem por objetivos:

- traçar o perfil dos estudantes, ingressantes ou concluintes, dos cursos de graduação do país;
- conhecer a opinião dos estudantes a respeito do ambiente acadêmico em que realizam a sua formação;
- consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos.

Para que essas metas sejam alcançadas, é importante a sua participação.

Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental.

Em cada questão, marque apenas uma resposta, ou seja, aquela que melhor corresponda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. Os dados serão tratados estatisticamente, de modo a garantir absoluto sigilo a respeito das informações individuais prestadas.

Preencha a folha de respostas de modo apropriado, utilizando caneta esferográfica de tinta azul ou preta, entregando-a na sala onde você vai realizar o Exame, no dia 12 de novembro.

Gratos pela sua valiosa contribuição.

INEP/MEC

QUEM É VOCÊ?

1 Em qual Unidade da Federação você nasceu?

AC AL AM AP BA CE
DF ES GO MA MG MS
MT PA PB PE PI PR
RJ RN RO RR RS SC
SE SP TO Exterior

2 Qual o seu estado civil?

A Solteiro(a).
B Casado(a).
C Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
D Viúvo(a).
E Outro.

3 Quantos irmãos você tem?

- A Nenhum.
- B Um.
- C Dois.
- D Três.
- E Quatro ou mais.

4 Quantos filhos você tem?

- A Nenhum.
- B Um.
- C Dois.
- D Três.
- E Quatro ou mais.

5 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.

6 Com quem você mora atualmente?

- A Com os pais e(ou) com outros parentes.
- B Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s).
- C Com amigos (compartilhando despesas ou de favor).
- D Com colegas, em alojamento universitário.
- E Sozinho(a).

7 Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- A Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.050,00).
- B Mais de 3 até 5 salários mínimos (R\$ 1.051,00 até R\$ 1.750,00).
- C Mais de 5 até 10 salários mínimos (R\$ 1.751,00 até R\$ 3.500,00).
- D Mais de 10 até 15 salários mínimos (R\$ 3.501,00 até R\$ 5.250,00).
- E Mais de 15 até 20 salários mínimos (R\$ 5.251,00 até R\$ 7.000,00).
- F Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 7.001,00 até R\$ 10.500,00).
- G Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 10.500,00).

8 Quantos membros de sua família moram com você?

- A Nenhum.
- B Um ou dois.
- C Três ou quatro.
- D Cinco ou seis.
- E Mais de seis.

9 Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- A Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- B Trabalho e recebo ajuda da família.
- C Trabalho e me sustento.
- D Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- E Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

10 Se você trabalha ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada? (Não contar estágio e bolsas de pesquisa.)

- A Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.
- B Trabalho / trabalhei eventualmente.
- C Trabalho / trabalhei até 20 horas semanais.
- D Trabalho / trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- E Trabalho / trabalhei em tempo integral - 40 horas semanais ou mais.

11 Que tipo de financiamento você recebe ou recebeu para custeio das despesas do curso?

- A Financiamento Estudantil (FIES).
- B Crédito educativo estadual.
- C Crédito educativo municipal.
- D Crédito educativo da sua instituição.
- E Outro tipo de financiamento.

12 Que tipo de bolsa de estudos você recebe ou recebeu para auxiliar a sua formação universitária?

- A Prouni integral.
- B Prouni parcial.
- C Bolsa integral ou parcial (inclusive descontos em mensalidades) oferecida pela própria instituição.
- D Bolsa integral ou parcial oferecida por entidades externas.
- E Nenhuma.

13 Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- A Nenhuma escolaridade.
- B Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série.
- C Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
- D Ensino médio.
- E Ensino superior.

14 Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- A Nenhuma escolaridade.
- B Ensino fundamental: de 1. a a 4. a série.
- C Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
- D Ensino médio.
- E Ensino superior.

15 Em qual Unidade da Federação você concluiu o ensino fundamental?

- AC AL AM AP BA CE
- DF ES GO MA MG MS
- MT PA PB PE PI PR
- RJ RN RO RR RS SC
- SE SP TO Exterior

16 Em qual Unidade da Federação você concluiu o ensino médio?

- AC AL AM AP BA CE
- DF ES GO MA MG MS

MT PA PB PE PI PR
RJ RN RO RR RS SC
SE SP TO Exterior

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).

18 Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- A Comum ou de educação geral, no ensino regular.
- B Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular.
- C Profissionalizante magistério de 1.a a 4.a série (Curso Normal), no ensino regular.
- D Supletivo.
- E Outro.

19 Como é seu conhecimento de língua inglesa?

- A Leio, escrevo e falo bem.
- B Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- C Leio e escrevo, mas não falo.
- D Leio, mas não escrevo nem falo.
- E Praticamente nulo.

20 Como é seu conhecimento de língua espanhola?

- A Leio, escrevo e falo bem.
- B Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- C Leio e escrevo, mas não falo.
- D Leio, mas não escrevo nem falo.
- E Praticamente nulo.

21 Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu neste ano?

- A Nenhum. (Neste caso, passe para questão 23.)
- B No máximo dois.
- C Entre três e cinco.
- D Entre seis e oito.
- E Mais de oito.

22 Quais os tipos de livros que você mais lê?

- A Obras literárias de ficção.
- B Obras literárias de não-ficção.
- C Livros técnicos.
- D Livros de auto-ajuda.
- E Outros.

23 Com que frequência você lê jornal?

- A Diariamente.
- B Algumas vezes por semana.
- C Somente aos domingos.
- D Raramente.
- E Nunca. (Neste caso, passe para a questão 25.)

24 Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?

- A Todos os assuntos.
- B Política e(ou) economia.
- C Cultura e arte.
- D Esportes.
- E Outros.

25 Que meio você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?

- A Jornais.
- B Revistas.
- C TV.
- D Rádio.
- E Internet.

26 Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua instituição?

- A A instituição não tem biblioteca.
- B Nunca a utilizo.
- C Utilizo raramente.
- D Utilizo com razoável frequência.
- E Utilizo muito frequentemente.

27 Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de pesquisa para as disciplinas do curso?

- A O acervo da biblioteca da minha instituição.
- B O acervo da biblioteca de outra instituição.
- C Livros e(ou) periódicos de minha propriedade.
- D A Internet.
- E Não realizo / realizei pesquisas no meu curso.

28 Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica / dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- B Uma a duas.
- C Três a cinco.
- D Seis a oito.
- E Mais de oito.

29 Que tipo de atividade acadêmica você desenvolve/desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?

- A Atividades de iniciação científica ou tecnológica.
- B Atividades de monitoria.
- C Projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.
- D Atividades de extensão promovidas pela instituição.
- E Nenhuma atividade.

30 Você está / esteve envolvido(a) em algum projeto de pesquisa (iniciação científica)?

A Sim, desenvolvo/desenvolvi pesquisa(s) independente(s).

B Sim, desenvolvo/desenvolvi pesquisa(s) supervisionada(s) por professores.

C Sim, participo / participei de projetos de professores.

D Sim, participo / participei de projetos de estudantes da pós-graduação.

E Não, porque não me interessei / interessei ou não tive oportunidade.

31 Que entidade promoveu a maior parte dos eventos (congressos, jornadas, seminários etc.) de que você participa/ participou?

A Minha instituição de ensino.

B Outras instituições de ensino.

C Diretórios estudantis ou centros acadêmicos.

D Associações científicas ou profissionais da área.

E Não participo / participei de eventos.

32 De que atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua instituição você mais participa ou participou?

A Atividades culturais (palestras, conferências etc.).

B Atividades artísticas (teatro, música etc.).

C Atividades desportivas.

D Estudos de línguas estrangeiras.

E Nenhuma.

33 Entre as atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer?

A Cinema.

B Espetáculos teatrais.

C Shows musicais e(ou) concertos.

D Dança.

E Nenhuma.

COMO VOCÊ LIDA COM O MICROCOMPUTADOR?

34 Com que frequência você utiliza microcomputador?

A Nunca. (Neste caso, passe para a questão 47.)

B Raramente.

C Às vezes.

D Frequentemente.

E Sempre.

35 Você tem acesso à Internet?

A Sim. B Não.

Nas questões de 36 a 39, indique onde você utiliza microcomputador.

36 Em casa?

A Sim. B Não.

37 No trabalho?

A Sim. B Não.

38 Na instituição de ensino do seu curso?

A Sim. B Não.

39 Em outros locais não mencionados?

A Sim. B Não.

Nas questões de 40 a 45, indique para que finalidade você utiliza o microcomputador.

40 Para entretenimento?

A Sim. B Não.

41 Para trabalhos escolares?

A Sim. B Não.

42 Para trabalhos profissionais?

A Sim. B Não.

43 Para comunicação via e-mail?

A Sim. B Não.

44 Para operações bancárias?

A Sim. B Não.

45 Para compras eletrônicas?

A Sim. B Não.

46 Como você classifica o seu conhecimento de informática?

A Muito bom.

B Bom.

C Ruim.

D Muito ruim.

COMO VOCÊ ANALISA AS CONDIÇÕES DA INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU ESTÁ CONCLUINDO A GRADUAÇÃO?

47 Considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número aproximado de estudantes por turma?

A Até 30.

- B Entre 31 e 50.
- C Entre 51 e 70.
- D Entre 71 e 100.
- E Mais de 100.

48 Como são as instalações físicas (salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho/estudo) utilizadas no seu curso?

- A Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.
- B Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.
- C Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.
- D Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.
- E Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado e pequenas em relação ao número de estudantes.

Nas questões de 49 a 51, indique como você considera as aulas práticas em relação aos aspectos mencionados.

49 O espaço pedagógico é adequado ao número de estudantes?

- A Sim, em todas elas.
- B Sim, na maior parte delas.
- C Sim, mas apenas na metade delas.
- D Sim, mas em menos da metade delas.
- E Não, em nenhuma.

50 O material de consumo oferecido é suficiente para o número de estudantes?

- A Sim, em todas elas.
- B Sim, na maior parte delas.
- C Sim, mas apenas na metade delas.
- D Sim, mas em menos da metade delas.
- E Não, em nenhuma.

51 Os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes?

- A Sim, em todas elas.
- B Sim, na maior parte delas.
- C Sim, mas apenas na metade delas.
- D Sim, mas em menos da metade delas.
- E Não, em nenhuma.

52 Como são os equipamentos de laboratório utilizados no seu curso?

- A Atualizados e bem conservados.
- B Atualizados, mas mal conservados.
- C Desatualizados, mas bem conservados.
- D Desatualizados e mal conservados.
- E Não há laboratório no meu curso.

53 Como a sua instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação aos microcomputadores para atender às necessidades do curso?

- A Plenamente.
- B De forma limitada.
- C Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
- D Não viabiliza para nenhum estudante.
- E O curso não necessita de microcomputadores.

54 Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?

- A É atualizado.
- B É medianamente atualizado.
- C É pouco atualizado.
- D É desatualizado.
- E Não sei responder.

55 Com relação aos livros mais usados no curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca atende ao alunado?

- A Atende plenamente.
- B Atende razoavelmente.
- C Atende precariamente.
- D Não atende.
- E Não sei responder.

56 Como você avalia o acervo de periódicos científicos/acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?

- A É atualizado.
- B É medianamente atualizado.
- C É desatualizado.
- D Não existe acervo de periódicos especializados.
- E Não sei responder.

57 A biblioteca de sua instituição oferece serviço de empréstimo de livros?

- A Sim, para todo o acervo.
- B Sim, mas apenas para obras de caráter didático.
- C Sim, mas apenas para obras de interesse geral.
- D Não há empréstimo.
- E Não sei responder.

58 Como é o serviço de pesquisa bibliográfica oferecido?

- A Utiliza apenas processos manuais.
- B Dispõe de sistema informatizado local.
- C Dispõe de sistema informatizado local e de acesso à rede nacional de bibliotecas.
- D Dispõe de sistema informatizado local e de acesso às redes nacional e internacional de bibliotecas.
- E Não sei responder.

Nas questões 59 e 60, avalie as condições da biblioteca em relação aos aspectos mencionados.

59 Horário de funcionamento que atenda às suas necessidades.

- A Plenamente adequado.
- B Adequado.
- C Pouco adequado.
- D Inadequado.
- E Não sei responder.

60 Instalações para leitura e estudo.

- A Plenamente adequadas.
- B Adequadas.
- C Pouco adequadas.
- D Inadequadas.
- E Não sei responder.

COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO DOS DOCENTES E O CURRÍCULO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

Nas questões 61 e 62, indique se você percebe que a concepção do seu curso articula o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos etc.) com os aspectos especificados.

61 Aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira.

- A Sim, em todas as atividades de curso.
- B Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D Não articula.
- E Não sei informar.

62 Temas gerais e situações do cotidiano.

- A Sim, em todas as atividades de curso.
- B Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D Não articula.
- E Não sei informar.

Nas questões de 63 a 70, responda em que medida a sua instituição contribui / contribuiu para que, ao longo do seu curso de graduação, você possa / pudesse refletir sobre a realidade social brasileira, nos aspectos relacionados.

63 Analfabetismo.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

64 Desigualdades econômicas e sociais.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.

E Não sei informar.

65 Desemprego.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

66 Habitação.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

67 Discriminação em relação a cor, gênero e minorias.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

68 Diversidades e especificidades regionais.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

69 Segurança e criminalidade.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

70 Exploração do trabalho infantil e(ou) adulto.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não sei informar.

Nas questões 71 e 72, responda se o curso oferece/ofereceu a você oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados a seguir, e em qual situação.

71 Conhecimento de ações comunitárias.

- A Sim, em programas de extensão.
- B Sim, em várias disciplinas.

- C Sim, em algumas disciplinas.
- D Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica).
- E Não, o curso não oferece/não ofereceu oportunidade.

72 Atuação em iniciativas e programas comunitários.

- A Sim, em programas de extensão.
- B Sim, em várias disciplinas.
- C Sim, em algumas disciplinas.
- D Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica).
- E Não, o curso não oferece / ofereceu oportunidade.

73 Como você avalia o currículo do seu curso?

- A É bem integrado e há clara vinculação entre as disciplinas.
- B É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
- C É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
- D Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
- E Não sei dizer.

74 Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem o plano de ensino com os estudantes?

- A Sim, todos.
- B Sim, a maior parte.
- C Sim, mas apenas cerca da metade.
- D Sim, mas menos da metade.
- E Nenhum discute. (Neste caso, passe para a questão 77.)

75 Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?

- A Sim, todos contêm.
- B Sim, a maior parte contém.
- C Sim, mas apenas cerca da metade contém.
- D Sim, mas apenas menos da metade contém.
- E Não, nenhum contém.

76 Em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?

- A São altamente relevantes.
- B São relevantes.
- C São medianamente relevantes.
- D São de pouca relevância.
- E Não são relevantes.

77 Que técnica de ensino a maioria dos professores tem utilizado predominantemente?

- A Aulas expositivas (preleção).
- B Aulas expositivas, com participação dos estudantes.
- C Aulas práticas.
- D Trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- E Outra.

78 Você é/foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

- A Sim, em todas as disciplinas.
- B Sim, na maior parte das disciplinas.
- C Sim, mas apenas em metade das disciplinas.
- D Sim, mas em menos da metade das disciplinas.
- E Não, em nenhuma disciplina.

79 Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores quanto à adequação aos objetivos do curso?

- A Bastante adequados.
- B Adequados.
- C Parcialmente adequados.
- D Pouco adequados.
- E Inadequados.

80 Que tipo de material, entre os listados abaixo, é / foi mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?

- A Livros-texto e(ou) manuais.
- B Apostilas e resumos.
- C Cópias de trechos ou capítulos de livros.
- D Artigos de periódicos especializados.
- E Anotações manuscritas e cadernos de notas.

Nas questões 81 e 82, indique como você caracteriza o uso dos recursos especificados nas atividades de ensino e aprendizagem do curso.

81 Recursos audiovisuais.

- 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.

82 Meios de tecnologia educacional com base na informática.

- 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.

83 Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adota predominantemente?

- A Provas escritas discursivas.
- B Testes objetivos.
- C Trabalhos em grupo.
- D Trabalhos individuais.
- E Provas práticas.

84 Como é a disponibilidade dos professores do curso, na instituição, para orientação extraclasse?

- A Todos têm disponibilidade.
- B A maioria tem disponibilidade.
- C Cerca da metade tem disponibilidade.
- D Menos da metade tem disponibilidade.
- E Nenhum tem disponibilidade.

85 Seus professores demonstram / demonstraram domínio atualizado das disciplinas ministradas?

- A Sim, todos.
- B Sim, a maior parte deles.
- C Sim, mas apenas metade deles.
- D Sim, mas menos da metade deles.
- E Não, nenhum deles.

Nas questões de 86 a 88, responda se o seu curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, os programas indicados.

86 Iniciação científica.

- A Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
- B Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.
- C Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.
- D Não oferece.
- E Não sei informar.

87 Extensão.

- A Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
- B Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.
- C Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.
- D Não oferece.
- E Não sei informar.

88 Monitoria.

- A Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
- B Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.
- C Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.
- D Não oferece.
- E Não sei informar.

Nas questões de 89 a 91, indique qual a contribuição dos programas relacionados para a sua formação.

89 Iniciação científica.

- A Ampla.
- B Parcial.
- C Restrita.
- D Nenhuma.
- E Não participei desse tipo de programa.

90 Extensão.

- A Ampla.
- B Parcial.
- C Restrita.
- D Nenhuma.
- E Não participei desse tipo de programa.

91 Monitoria.

- A Ampla.
- B Parcial.
- C Restrita.
- D Nenhuma.
- E Não participei desse tipo de programa.

Nas questões de 92 a 94, caracterize, de maneira geral, a avaliação dos programas de que você participa / participou quanto aos procedimentos e critérios adotados.

92 Iniciação científica.

- A É / foi sistemática e plenamente adequada em seus critérios.
- B Não é / não foi sistemática, porém é / era adequada em seus critérios.
- C É / foi sistemática, mas não é / era adequada em seus critérios.
- D Não é / não foi sistemática nem adequada em seus critérios.
- E Não há / não houve avaliação.

93 Extensão.

- A É / foi sistemática e plenamente adequada em seus critérios.
- B Não é / não foi sistemática, porém é / era adequada em seus critérios.
- C É / foi sistemática, mas não é / era adequada em seus critérios.
- D Não é / não foi sistemática nem adequada em seus critérios.
- E Não há / não houve avaliação.

94 Monitoria.

- A É / foi sistemática e plenamente adequada em seus critérios.
- B Não é / não foi sistemática, porém é / era adequada em seus critérios.
- C É / foi sistemática, mas não é / era adequada em seus critérios.
- D Não é / não foi sistemática nem adequada em seus critérios.
- E Não há / não houve avaliação.

95 Seu curso apóia a participação dos estudantes em eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários etc.)?

- A Sim, sem restrições, com recurso financeiro e dispensa de presença às aulas para os que participam.
- B Sim, com dispensa de presença às aulas para os que participam, mas com recurso financeiro somente para os que apresentam trabalho.
- C Sim, mas apenas com dispensa de presença às aulas para os que participam.
- D Sim, mas apenas quando a participação se dá por iniciativa da própria IES.
- E Não apóia de modo algum.

QUAIS AS MAIORES CONTRIBUIÇÕES DO CURSO?

96 Como você avalia o nível de exigência do curso?

- A Deveria exigir / ter exigido muito mais de mim.
- B Deveria exigir / ter exigido um pouco mais de mim.
- C Exige / exigiu de mim na medida certa.
- D Deveria exigir / ter exigido um pouco menos de mim.
- E Deveria exigir / ter exigido muito menos de mim.

97 Qual você considera a principal contribuição do curso?

- A A obtenção de diploma de nível superior.
- B A aquisição de cultura geral.
- C A aquisição de formação profissional.
- D A aquisição de formação teórica.
- E Melhores perspectivas de ganhos materiais.

Nas questões de 98 a 107, indique em que medida o conjunto de disciplinas do curso contribui / contribuiu para você desenvolver as competências relacionadas abaixo.

98 Atuação ética, com responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente e solidária.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tal competência.

99 Organização, expressão e comunicação do pensamento.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tais competências.

100 Raciocínio lógico e análise crítica.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tais competências.

101 Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tais competências.

102 Atuação em equipes multi, pluri e interdisciplinares.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tal competência.

103 Atuação profissional responsável em relação ao meio ambiente.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tal competência.

104 Observação, interpretação e análise de dados e informações.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tais competências.

105 Utilização de procedimentos de metodologia científica e de conhecimentos tecnológicos para a prática da profissão.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tais competências.

106 Utilização de recursos de informática necessários para o exercício profissional.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tal competência.

107 Assimilação crítica de novos conceitos científicos e de novas tecnologias.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
- B Contribui / contribuiu parcialmente.
- C Contribui / contribuiu muito pouco.
- D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E Não considero que desenvolva tal competência.

108 Qual o período em que você está matriculado?

- A Diurno integral.
- B Diurno (matutino).
- C Diurno (vespertino).
- D Noturno.
- E Diurno e noturno.

109 Entre as alternativas a seguir, assinale a que melhor expressa sua perspectiva profissional futura.

- A Já tenho trabalho na área e pretendo continuar nele.
- B Trabalho em outra área, mas pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação.
- C Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação.
- D Vou prestar concurso para atividade em empresa pública.
- E Pretendo trabalhar em empresa privada.
- F Ainda não me decidi.

Questões para as licenciaturas

Obs.: As questões a seguir deverão ser respondidas apenas pelos estudantes de Licenciatura e de Formação de Professores da Educação Básica.

110 Você quer ser professor?

- A Sim. B Não. C Ainda não me decidi.

111 Você já teve experiência no magistério?

- A Sim. B Não.

112 Se a sua resposta na questão 111 foi afirmativa, onde você atua / atuou como professor?

- A Ensino regular em escola pública.
- B Ensino regular em escola privada.
- C Ensino supletivo.
- D Ensino técnico.
- E Cursinho.
- F Outra modalidade.

113 Qual foi a principal razão que levou você a escolher a licenciatura? Escolha apenas a razão principal.

- A Porque quero ser professor.
- B Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.
- C Por influência da família.
- D Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.
- E Eu não quero ser professor.
- F É o único curso próximo da minha residência.

114 O seu curso oferece / ofereceu um conjunto de competências que vão facilitar sua tarefa de professor?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei responder.