

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - UACC
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

JOSÉ RILDO DE SOUSA JÚNIOR

ESTUDO SOBRE RENDIMENTO ACADÊMICO NA GRADUAÇÃO DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO

SOUSA – PB

2016

JOSÉ RILDO DE SOUSA JÚNIOR

ESTUDO SOBRE RENDIMENTO ACADÊMICO NA GRADUAÇÃO DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Administração, da Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da UFCG, como requisito parcial para obtenção do grau em Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. Me. Marcos Macri Olivera.

Sousa – PB

2016

JOSÉ RILDO DE SOUSA JÚNIOR

ESTUDO SOBRE RENDIMENTO ACADÊMICO NA GRADUAÇÃO DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO

Projeto aprovado em ____ / ____ / ____

Prof. Me. Marcos Macri Olivera
Orientador

Prof. Dr. Valterlin da Silva Santos
Examinador

Prof. Me. Wellington Ferreira de Melo
Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa
Lidhyane e minha filha Mariana, razão
de tudo isso.

AGRADECIMENTO

À Deus por ter me dado forças pra concluir o curso, apesar de todas as tribulações.

Ao professor Me. Marcos Macri Oliveira, por sua dedicação e disposição ao orientar-me para a realização deste trabalho.

Aos meus nobres colegas de curso que foram muitas vezes decisivos em minha jornada durante a graduação.

À minha família, pela paciência, compreensão e carinho.

RESUMO

A universidade exerce um papel transformador no desenvolvimento socioambiental e econômico da região onde atua. A expansão do ensino superior foi intensificada pelo grande desenvolvimento econômico da década de 70, com o surgimento das instituições particulares para atender os anseios por qualificação profissional da nova classe média. A relevância da qualidade da educação superior é algo passivo de acompanhamento e regularização para a não banalização do ensino e o reconhecimento da capacitação dos profissionais e instituições de ensino. A verificação do conhecimento é realizada através do nível de aprendizado absorvido pelos estudantes e este pode se relacionar ou não, a variáveis externas ao ambiente acadêmico. O objetivo desse trabalho consiste em investigar a relação entre essas variáveis e o coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos do curso de administração da UFCG/CCJS, de modo que se possa evidenciar ou não, alguma correlação entre ambos. Justifica-se a importância dessa pesquisa pela preocupação que a universidade deve ter acerca dos atores que por ventura possam interferir na aprendizagem de seus alunos. A fundamentação teórica se respaldou em três pontos: no contexto histórico do ensino superior no país, em virtude da grande expansão alavancada pela influência que as várias fases vivenciadas pela economia exerceram na formação de diversos profissionais de nível superior ao longo dos anos; no ensino da Administração no Brasil, com o seu início direcionado a atender as demandas do Estado, mas, com o crescente aumento da industrialização, passou a ser um ponto chave para o desenvolvimento econômico do país; e na qualidade do ensino nas IES do Brasil, pela função que a universidade exerce na sociedade e o comprometimento com a qualificação profissional. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, buscando descobrir a existência de associações entre variáveis estudadas, classificando-se como revisão de literatura, pois é desenvolvida com material já elaborado acerca do assunto, e de campo, por conta do levantamento de informação junto aos alunos. Constituindo-se como uma pesquisa bibliográfica, em que se utilizou trabalhos já executados como base, os dados levantados como subsídio e ferramentas de comparação que testam a interligação entre as variáveis e o rendimento. Como resultado observou-se que não há evidências de relacionamento entre a maioria das variáveis estudadas com o rendimento dos estudantes, porém, algumas delas, como sexo e escolha de curso desejado, mostraram que exercem influência no nível de rendimento alcançado e dessa forma, abrem campo para novas pesquisas mais detalhadas acerca do assunto.

Palavras-chave: Administração, Variáveis, Ensino superior, Qualidade do ensino, Instituição de Ensino Superior, Influência, Nível de rendimento.

ABSTRACT

The university plays a transformative role in social, environmental and economic development of the region where it operates. The expansion of higher education has been intensified by the great economic development of the 70s, with the emergence of private institutions to meet the aspirations of professional qualification of the new middle class. The importance of quality of higher education is something passive monitoring and regulation for non trivialization of education and recognition of professional training and education institutions. The assessment of knowledge is accomplished through the learning level absorbed by the students and this can relate or not, the external variables to the academic environment. The aim of this study is to investigate the relationship between these variables and academic performance coefficient of the students of management UFCG / CCJS, so that you can show or not, some correlation between the two. Justifies the importance of this research by concern that the university should have about actors who perchance may interfere with the learning of their students. The theoretical foundation is backed by three points: the historical context of higher education in the country, because of the great expansion leveraged by the influence that the various stages experienced by the economy exercised in the formation of several top-level professionals over the years; in the administration of education in Brazil, with the beginning directed to meet the state's demands, but with the increasing industrialization, has become a key point for the economic development of the country; and the quality of teaching in the university in Brazil, the role that the university plays in society and the commitment to professional qualification. The research is characterized as descriptive, seeking to discover the existence of associations between variables and are classified as literature review, it is developed with material already prepared on the subject, and of course, due to the collection of the information to the students. Establishing itself as an bibliographic research, which used the work already performed based on the data collected as subsidy and comparison tools that test the connection between the variables and performance. As a result it was observed that there is no relationship of evidence among most of the variables with the performance of students, but some of them, such as gender and choose the desired course, showed that influence the achieved level of income and thus open new field for more detailed research on the subject.

Keywords: Administration, variables, higher education, teaching quality, institution of higher education, influence, income level.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição dos conceitos em relação ao gênero.	29
TABELA 2: Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária.	30
TABELA 3: Distribuição dos conceitos em relação ao estado civil.	311
TABELA 4: Distribuição dos conceitos em relação à paternidade/maternidade.	322
TABELA 5: Distribuição dos conceitos em relação à ocupação profissional.	333
TABELA 6: Distribuição dos conceitos em relação ao tempo de experiência profissional.	344
TABELA 7: Distribuição dos conceitos em relação à experiência profissional em áreas específicas.	355
TABELA 8: Distribuição dos conceitos em relação ao local de residência.	366
TABELA 9: Distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial.	377
TABELA 10: Distribuição dos conceitos em relação à preponderância da formação básica.	388
TABELA 11: Distribuição dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico.	399
TABELA 12: Distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso.	40
TABELA 13: Distribuição dos conceitos em relação à opinião sobre a qualidade do ensino no curso.	41
TABELA 14: Distribuição dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo.	42
TABELA 15: Distribuição dos conceitos em relação ao método preferido de avaliação.	43
TABELA 16: Distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso.	44
TABELA 17: Distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós-graduação.	465
TABELA 18: Distribuição dos conceitos em relação à educação familiar recebida.	476
TABELA 19: Distribuição dos conceitos em relação aos indivíduos que participaram, efetivamente, da formação individual.	487
TABELA 20: Distribuição dos conceitos em relação à orientação política.	498

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	DO TEMA AO PROBLEMA	7
1.2	OBJETIVOS	9
1.2.1	Objetivo geral	9
1.2.2	Objetivos Específicos	9
1.3	JUSTIFICATIVA	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	12
2.2	ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	17
2.3	QUALIDADE DO ENSINO NAS IES DO BRASIL	20
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
3.1	MÉTODO DE PESQUISA	24
3.2	TIPO DE PESQUISA	24
3.3	UNIVERSO E AMOSTRA	24
3.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	26
3.5	TRATAMENTO DOS DADOS	26
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
5	CONCLUSÃO	50
6	REFERÊNCIAS	52
7	APÊNDICE A	56
8	ANEXO A	57

1 INTRODUÇÃO

1.1 DO TEMA AO PROBLEMA

Na atual conjuntura econômica e de mercado de trabalho, pessoas que possuem uma melhor qualificação abrem vantagem sobre aqueles que não as tem. Uma pesquisa publicada em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que em 2011, 8,5% dos funcionários das empresas brasileiras possuíam nível superior e a diferença salarial, comparado com os que não possuíam a graduação, chega a 219,4% (REVISTA VEJA/ECONOMIA, 2013).

Segundo Ferreira (2009) o ensino superior é um dos motores que movem o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, é visto a importância transformadora que a universidade exerce no desenvolvimento socioambiental e econômico da região onde atua. Ainda segundo o autor, a universidade é considerada um dos principais fatores que transmitem a experiência cultural e científica para a sociedade.

Entre 2002 e 2015 o número de IES federais aumentou mais de 100%, passando de 2.047 para 4.867 (PORTAL BRASIL, 2015). Essa expansão faz parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação. Tal programa foi criado com o intuito de oferecer condições de ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais (BRASIL, 2015).

A expansão do ensino superior no país tem como base os princípios da democratização e da inclusão, que segundo a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, defende que as instituições devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos estudantes, no que se refere à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (CONAE, 2010).

As Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam a cada ano milhares de vagas para diversos cursos em todos os cantos do país. O Censo da Educação Superior de 2014 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), contabilizando as instituições públicas e privadas, aponta que 3.110.840 estudantes ingressaram em cursos de graduação, sendo que, 2.562.306 na rede privada e 548.542 na pública. O Censo mostrou ainda, que na rede federal, 114.000 vagas não foram ocupadas (INEP, 2016).

Ainda segundo o Censo, 39,42% das matrículas efetivadas nas IES públicas e privadas em todo país são nas áreas de ciências sociais, negócios e direito, representando 3.086.000 de um total de 7.828.013 matrículas (INEP, 2016). Os cursos relacionados à administração apontam como preferidos não só entre as áreas citadas, como também, lideram o número de matrículas em todo o país com 1.348.616 vagas ocupadas nas IES o que representa 17,22% da escolha dos novos universitários, deixando para trás cursos relacionados à saúde e engenharias, por exemplo (INEP, 2016).

O grande número de vagas oferecidas nas IES não é um indicativo de que as universidades estão verdadeiramente preparadas para transmitir o conhecimento necessário aos discentes. Vale ressaltar que com o aumento no número de cursos de graduação em todo país, impulsionado em grande parte pela iniciativa privada, é importante examinarmos a qualidade do ensino nessas instituições.

Em 2009, uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a ONG Ação Educativa, pesquisa essa que resulta no Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), mostra que 38% dos estudantes de IES não conseguem dominar a leitura e a escrita (REVISTA EXAME, 2012), essa é a herança do ensino médio no país, onde o Estado se preocupa mais com quantidade em detrimento da qualidade.

Os problemas decorrentes da educação básica prejudicam os alunos ingressantes na universidade, tendo em vista que a aprendizagem se dará através da compreensão da carga de conteúdos e rotina de estudos necessários à graduação, sendo verificada por meio de diversas avaliações ao decorrer do curso.

As avaliações não se restringem apenas à aprovação ou reprovação dos discentes, são utilizados para mensurar o nível de aprendizado adquirido. Segundo Struyven et al. (2005), a

avaliação serve para influenciar o aprofundamento dos alunos frente aos conteúdos abordados.

Há estudos que apontam uma melhor aprendizagem e motivação do aluno, quando se faz uso de outros métodos avaliativos diferentes dos exames tradicionais (TANG *et al.*, 1999; SEGERS *et al.*, 2008).

O nível de aprendizado dos discentes pode ser observado através do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) que condensa os resultados obtidos por meio das avaliações e mostra em um número o desempenho do aluno no período da graduação.

Levando-se em conta que o coeficiente mostra o nível de aprendizado relativo ao que é abordado no curso em geral, realiza-se o seguinte questionamento: **Quais variáveis estão relacionadas com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de administração da UFCG/CCJS?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar a relação entre variáveis e o coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos do curso de administração da UFCG/CCJS.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Elencar o CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) dos alunos do curso de administração do CCJS/UFCG.
- Identificar o perfil sociodemográfico dos alunos do curso de administração do CCJS/UFCG.
- Verificar se o rendimento acadêmico se relaciona com alguma variável.

1.3 JUSTIFICATIVA

De acordo com Martins (1993, p. 158 *apud* NOGUEIRA *et al.* 2013, p. 52) “quando avaliamos o processo de ensino-aprendizagem, estamos preocupados em verificar a eficácia da ação pedagógica realizada na escola: o trabalho do professor e o desempenho do aluno ou da classe expressos através de notas ou conceitos”.

A importância da presente pesquisa se dá na relevância em que a universidade se apresenta como uma forte transformadora do ambiente no qual está inserida. Ferreira (2009) aponta que o ensino superior é um dos principais fatores de transmissão da cultura e ciência para a sociedade, mudando assim o seu desenvolvimento econômico.

Com tamanha incumbência, as IES devem ter conhecimento de atores que por ventura possam interferir na aprendizagem de seus alunos. Os autores Barros e Mendonça (2000) defendem que o conhecimento dos fatores prejudiciais ao conhecimento é fundamental ao desenho de políticas voltadas para reverter o fraco desempenho educacional que tanto tem limitado o processo de desenvolvimento social no Brasil.

O presente trabalho contribui na medida em que estuda algumas variáveis que comprometem o aprendizado dos discentes. De acordo com Nogueira *et al* (2013), é uma preocupação contínua de quem compõe as Instituições de Ensino Superior (IES), a compreensão dos fatores que afetam o rendimento acadêmico. As variáveis aqui estudadas são de suma importância para que a universidade possa entender cada vez mais as deficiências que comprometem o desempenho dos alunos e em virtude disso, implantar ações que interfiram no baixo rendimento dos alunos.

A educação, além de trazer um conforto econômico, aumentando a produtividade do indivíduo, ajuda no desenvolvimento social, pois age como uma forte aliada na diminuição da criminalidade e melhoria na saúde, por exemplo.

Segundo Ferreira (2009), o ensino superior promove os estudantes a níveis de grande qualidade, compatíveis com as exigências do mercado de trabalho e, que num quadro de grande mobilidade, sejam-lhes conferidas capacidades competitivas interna e externamente.

Com esse pressuposto, o estudo pode ser utilizado para auxiliar a universidade na busca de meios que melhorem cada vez mais a sua interação com os discentes, ao tempo em que expõe aos alunos que o desempenho pode estar relacionado a algo mais abrangente que os fatores relacionados exclusivamente a universidade e que o aumento na qualidade e eficiência do ensino reflete no melhoramento contínuo da sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

O ensino superior no Brasil não teve seu início nas universidades, como é comum observar em outros países. Surgiu em faculdades isoladas, onde a prioridade era o ensino profissionalizante.

Com a chegada da Coroa portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criadas três escolas de formação profissional: as Escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia e do Rio de Janeiro (hoje Faculdades de Medicina das Universidades da Bahia e do Rio de Janeiro), e a Academia de Guarda da Marinha, com o intuito de suprir as demandas da corte. Iniciou-se assim, de certa forma, o ensino superior no país, porém, sem uma formalização (SILVA, 2007). Ainda de acordo com o autor, por medo que a colônia se tornasse independente, o rei Dom João VI não quis implantar no Brasil o ensino superior já existente em Portugal, contudo, também não aceitou que seus oficiais médicos e engenheiros fossem formados com base no ensino médio existente na colônia à época.

Ainda segundo o autor, em 14 de dezembro de 1810 por meio de Carta Lei, foi criada a Academia Real Militar, com o propósito de formar oficiais especializados para o exército e atender as reais necessidades do Brasil. Sua criação, instalação e estatuto foram delineados por D. João VI, tornando-se, juridicamente, a primeira faculdade do país. Posteriormente, em 1927, foram fundadas as faculdades de Direito de São Paulo e Olinda.

Segundo Belei *et al* (2006), o ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas durante a década de 1930 devido a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, a elaboração do Estatuto das Universidades, criado em 1933, e pela fundação das Universidades de São Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935, que impulsionaram a produção intelectual, o ensino da ciência e o trabalho científico no país.

Na década de 1960, frente à necessidade de mão de obra mais especializada para atender às atividades demandadas das novas empresas privadas e públicas, além de corporações multinacionais, fez com que o governo militar, atuante na época, implantasse em 1968 a Reforma Universitária.

A reforma dos militares, continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (SANTOS e CERQUEIRA, p. 5, 2009).

A reforma implantada pelo Estado também buscava expandir o sistema de ensino, porém, o que ocorreu apenas um aumento das matrículas dos cursos tradicionais já existentes. “Apesar de incompleta, a reforma se orientou claramente no sentido de organizar todo o sistema de ensino federal em universidades e de promover a pesquisa” (DURHAM, 2013, p. 15).

No entanto, o processo de desenvolvimento de pesquisa nas universidades deixava a desejar por falta de pessoal qualificado. Por tal motivo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnologia (CNPq), financiaram a criação e expansão de Pós-graduação através de bolsas, para que houvesse a formação de mestres e doutores nas universidades (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Na década de 70, ocorreu no Brasil um grande desenvolvimento econômico, conhecido como o “milagre brasileiro”, onde a classe média foi diretamente beneficiada. O aumento da população de classe média proporcionou uma grande procura por cursos de formação superior. “O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5).

A grande demanda da população pela formação superior não pôde ser absorvida por completo pelo Estado por falta de estrutura, com isso, segundo Santos e Cerqueira (2009), as instituições privadas aproveitaram a oportunidade, e com a oferta de cursos de baixo custo e exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como na formação, conseguiram atrair um grande número de pessoas.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), na década de 80 o governo submeteu às IES privadas a processos de avaliações sequenciais, que gerou novas exigências para a adequação

administrativa dos cursos. Os resultados dessas avaliações serviram de subsídio para a implantação de mudanças estruturais e de gestão, como também, uma ferramenta para o governo garantir melhorias na qualidade do serviço ofertado pelo setor.

De acordo com Santos e Cerqueira (2009), em dezembro de 1996, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que deixou claro os tipos de IES. Como por exemplo, universidade entende-se como a instituição onde são articulados o ensino e a pesquisa. Ainda segundo os autores, a Lei obrigou o credenciamento das IES privadas mediante avaliação prévia, o Exame Nacional dos Cursos, conhecido “Provão”, cujo objetivo era avaliar os cursos comparativamente e classifica-los de acordo com a média obtida pelos estudantes - substituído pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 - como também, estabeleceu a necessidade de renovação periódica para credenciamento dos cursos.

O Exame não foi visto com bons olhos pelas instituições particulares, pois os resultados poderiam interferir negativamente na visão do público em relação à qualidade de ensino da universidade, já que nos primeiros resultados, os cursos das IES públicas ficaram bem melhor classificados. Além de ser duramente criticado por conta da divulgação desses resultados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que para as IES particulares, promovia os cursos das universidades públicas, pois atingiam médias superiores.

Segundo Cunha (2003) o governo de FHC ao longo dos seus oito anos, teve como principais medidas relacionadas ao ensino superior: a normatização fragmentada, que é um conjunto de leis que regulam os mecanismos de avaliação; a criação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), como uma nova alternativa ao vestibular tradicional; ampliou o poder docente na gestão universitária; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação; gestão de um sistema de avaliação do ensino superior e estabeleceu padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, uma das primeiras medidas relacionadas ao ensino superior foi executado através do Decreto de 20 de outubro de 2003, que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento

e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003), devendo o plano apresentar:

Medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (Brasil, 2003).

No momento vivido pelo país a época, muito se refletiu acerca da iniciativa de criação do GT e “a forma como iniciaram as discussões sobre o ensino superior foi atabalhoada, conflituosa e incoerente com as relações históricas do presidente Lula com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 8).

O GT apresentou ainda em 2003, o relatório final, tendo como referência reflexões oriundas de dois encontros em forma de seminários entre intelectuais e a Comissão de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados. O primeiro, organizado em agosto pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) intitulado “Universidade: por que e como reformar”, e o segundo, internacional, realizado pelo MEC, com apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Banco Mundial, a ONG (Organização Não Governamental) ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires) intitulado “Universidade XXI: novos caminhos para a ensino superior” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O relatório apresentado pelo GT era disposto em quatro partes. A primeira apontou um conjunto de ações emergenciais para enfrentar questionamentos acerca da situação das universidades federais. Na segunda, o relatório comentou sobre a urgência da efetiva implantação da autonomia das IFES. A terceira se concentrou na defesa da necessidade de complementação de recursos e da garantia de gestão de um novo modelo em relação ao atual. A última parte apontou as etapas necessárias para a formulação e a implantação da Reforma Universitária brasileira (GTI, 2003).

No que se refera a Reforma Universitária, um dos aspectos mais debatidos é a democratização do acesso. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta o aumento no número de matrículas nas IES, passando de 12% para 30% de jovens com

idades entre 18 e 24 anos, e que 40% dessas matrículas fosse efetuadas no ensino público (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

De acordo com o Grupo Interinstitucional (p. 5, 2003), “para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo PNE, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal”.

As metas previstas pelo PNE eram desafiadoras para o governo. As duras críticas relacionadas aos trabalhos exercidos pelo GT, como também a desconfiança quanto a qualidade do plano de ação para a “Reforma Universitária”, fizeram com que houvesse um receio por parte do governo quanto a implementação da estratégia de reestruturação do ensino superior.

Na tentativa de implantar a reforma, o MEC, então dirigido pelo ministro Tarso Fernando Herz Genro, tentou conduzi-la por meio de pacotes, porém, não obteve êxito. No entanto, de acordo com Santos e Cerqueira (2009), o ministro conseguiu alguns avanços para o ensino superior brasileiro. Como a aprovação da Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a apresentação ao Congresso nacional do projeto de Lei que instituiu a política de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas nas IES públicas e a criação, por Medida Provisória, do Programa Universidade Para Todos (Prouni) que tem como objetivo oferecer bolsas de estudo em universidade privadas.

Com a saída do ministro Tarso Genro do MEC, o então secretário executivo Fernando Haddad assumiu o cargo e com ele a obrigação em dar continuidade à implantação de quatro itens prioritários para a educação nacional, sendo o primeiro, a alfabetização com inclusão; o segundo, a reforma do ensino superior; o terceiro, a reorganização do ensino técnico; e o quarto, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Desde a ascensão ao governo pelo Partido dos Trabalhadores até hoje, sete ministros passaram pelo MEC, todos tentaram e tentam dar seguimento ao plano de reforma do ensino superior. Muito já foi feito, porém, ainda há um longo trajeto para uma educação superior mais efetiva e que supra às necessidades do país.

2.2 ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Em 1929, o declínio na comercialização de itens negociados em bolsa, principalmente o café, reflexo da forte crise enfrentada pelos Estados Unidos, principal comprador do produto brasileiro, fez com que recursos antes investidos na produção desses bens, fossem destinados a outros setores como o do comércio, serviços e bancário. Além disso, ocorria um forte investimento no setor industrial (PINTO; MOTTER, 2012).

Em conjunto, essas ações de expansão econômica no país, demandaram a qualificação de profissionais nas mais variadas áreas de especialidades e diferentes métodos de trabalho. “Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e pela infraestrutura nascente de transportes, energia e comunicações” (NICOLINI, 2004, p. 7).

De acordo com Pinto e Motter (2012), a partir de 1930 deu-se início ao governo do presidente Getúlio Vargas, que ao longo do seu mandato, de 1930 a 1945, ficou marcada a construção de um Estado forte e que intervia na economia e enfatizava a industrialização e o desenvolvimento do país.

O deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para um sistema industrial, trazendo à tona o processo de urbanização, impeliu o Estado para investimentos na indústria de base, na infraestrutura de comunicações, transporte e energia e nas políticas sociais. Para se desincumbir desses encargos – residuais ou inexistentes anteriormente –, seguiram-se a criação de ministérios, autarquias e sociedades de economia mista, transformando as feições da administração pública para o fomento do desenvolvimento econômico-social (COELHO, 2006, p. 14).

“As primeiras escolas superiores de administração no Brasil surgiram como uma das consequências da política desenvolvimentista adotada a partir dos governos de Getúlio Vargas” (SERVA, 1990, p. 10).

Ainda em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, com a responsabilidade de elaborar e executar as reformas de ensino nos níveis médio, superior e comercial. No âmbito do ensino superior, foi fundado o primeiro Curso Superior de Administração e Finanças (PINTO; MOTTER, 2012). “Esse curso diplomava os bacharéis em

Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais” (NICOLINI, 2003, p. 7).

No contexto das matérias ministradas no curso, a formação dos bacharéis não era especificamente direcionada ao campo da administração propriamente dito, sendo mais abrangente aos campos da contabilidade, economia e direito.

Com o intuito de aprimorar a capacidade gerencial dos profissionais, um grupo de intelectuais e empresários de São Paulo criou em 1931 o IDORT, Instituto de Organização Racional do Trabalho, pioneiro no treinamento em administração na América Latina. Que baseava suas ações educacionais nas teorias dos principais pesquisadores da administração clássica e científica (PINTO; MOTTER, 2012). O IDORT era direcionado para o desenvolvimento da administração na área industrial e comercial do país.

Com relação à administração pública, o governo Vargas criou em 1938 o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), onde o “seu protagonismo incluía uma cruzada sem par na história do país a favor da criação e estruturação de uma burocracia meritocrática e profissionalizada” (GAETANI, 1999, p. 92).

Suas iniciativas incluíam a realização de concursos públicos, esforços no sentido de se institucionalizarem os planos de carreira (com cargos e salários definidos de forma acoplada ao sistema do mérito), políticas de capacitação de pessoal e desenvolvimento de recursos humanos, estabelecimento de laços de cooperação técnica com outros países (notadamente os Estados Unidos), veiculação de produção científica por meio da Revista do Serviço Público (a principal publicação da área até os anos 60), desenvolvimento de estudos relacionados com a modernização do setor público, assessoramento nos processos de reforma administrativa, etc (GAETANI, 1999, p. 97).

O DASP exerceu suma importância para o desenvolvimento de ações referentes a administração pública no país, tanto que foi criada dentro do próprio departamento, uma escola para capacitação dos servidores públicos. No entanto, o trabalho desenvolvido pelo DASP não exercia o cunho acadêmico. Suas ações eram direcionadas exclusivamente para o atendimento das demandas da Administração Pública (GAETANI, 1999).

Segundo a FEI (Fundação Internacional Inaciana) (2016), o padre jesuíta, Roberto Sabóia de Medeiros (1905-1955), antevendo o processo de industrial pelo qual o país passaria

após a Segunda Guerra Mundial, viajou aos Estados Unidos em busca de um modelo de curso de administração que pudesse ser implantado no Brasil. Através desse intercâmbio, o Padre Sabóia, com a doação de recursos de empresários paulistas, fundou em São Paulo no ano de 1941, a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) com o objetivo de formar profissionais de nível superior para chefiar e dirigir empresas. A ESAN se tornou a primeira escola de Administração do Brasil e da América Latina.

Por intermédio do DASP, em 1944, foi fundada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), objetivando a formação de profissionais qualificados para a administração pública e privada, como também, a gestão organizacional. A FGV tinha seu modelo de ensino baseado no norte-americano, visto o envio de representantes para visitarem cursos de Administração nos Estados Unidos (OLIVEIRA; CAGGY, 2013). O resultado dessas observações se deu na criação, na década de 50, das primeiras instituições que iniciaram o ensino superior da administração no país. Trata-se da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), criada em 1952 no Rio de Janeiro, destacando-se como a primeira escola de Administração Pública do Brasil e da América Latina, como também, sendo a pioneira na criação dos primeiros livros de Administração no Brasil e a implantar o sistema de créditos e matrícula por disciplina no país (EBAPE, 2016), e da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), criada em 1954, ambas estruturadas com a coparticipação do governo dos Estados Unidos.

Segundo Serva (1990), o convênio entre os países tinha como objetivo principal a criação de cursos de administração em algumas universidades brasileiras, subsidiando ações de assistência técnica para a elaboração de currículos, métodos e técnicas de ensino, instalação de bibliotecas e formação de professores.

De acordo com Motta (1983), ainda na década de 1950, professores brasileiros foram enviados aos Estados Unidos para participarem de programas de mestrado e posteriormente doutorado na *Michigan State University*, como preparação para lecionarem disciplinas relacionadas à Administração no Brasil.

A FGV criou em 1967, o primeiro curso de pós-graduação *strictu sensu* direcionado a formação de professores de Administração Pública, o Programa Nacional de Professores de Administração Pública. Seguido por outros cursos que foram surgindo no país, até que em

1976, fundaram a Associação Nacional de Pós-graduação em Administração (ANPAD) e a Associação Nacional de Graduação em Administração, objetivando o intercâmbio entre as instituições e a integralização do ensino de Administração (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

No processo de crescimento e expansão do ensino de Administração no Brasil sempre foi observada a preocupação em adequar a formação dos profissionais em Administração, para as necessidades de desenvolvimento do país, moldando em um primeiro momento, um profissional mais voltado à burocracia, para a atuação nas organizações governamentais, posteriormente a sustentabilidade do ensino, através da formação do corpo acadêmico, e por fim, o foco direcionado ao mercado (OLIVEIRA; CAGGY, 2013).

A preocupação com a qualidade do ensino superior no país, fez com que o governo criasse órgãos de fiscalização para a manutenção do nível de qualidade aceitável nas instituições de ensino. Como exemplo, temos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que realizam a avaliação das Instituições de Ensino Superior para aferir o seu desempenho, tanto na graduação como na pós-graduação (IGARASHI, 2008).

Esse acompanhamento é de extrema importância, principalmente para o ensino da Administração, curso com o maior número de matrículas do ensino superior do Brasil (INEP, 2016), como também, para garantir que aos estudantes será dada toda a gama de conhecimentos necessária à sua vida profissional.

2.3 QUALIDADE DO ENSINO NAS IES DO BRASIL

O ensino superior no Brasil se modificou de maneira marcante após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Essas modificações inferiram diretamente na expansão e diversificação do ensino superior e introduziram as IES no ambiente de mercado (REAL, 2007)

Segundo CUNHA (2004) a nova configuração tratada pela LDB possibilita a criação e expansão de universidades, faculdades, institutos ou escolas superiores ou qualquer instituição que não se afaste do propósito educacional presente nas universidades, baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Com tais alterações, os centros universitários se equipararam as universidades no que se refere à autonomia de organização, criação e extinção de novos cursos, além de outros pontos definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

A nova lei introduziu inovações importantes em todo sistema. Em primeiro lugar, definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e recredenciamento. A associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda a legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado, como ficou claro na análise que fizemos dos processos de aprovação da criação de novas universidades pelo Conselho Federal de Educação. Além do mais, a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. A aprovação destas disposições foi particularmente difícil, pois contou com uma fortíssima oposição do lobby privatista. Embora aparentemente burocráticas, estas disposições legais estabeleceram critérios muito objetivos que, por isso mesmo, alteraram substantivamente o processo de criação de universidades (DURHAN, 2003, p. 33).

As alterações na regulamentação impostas às IES propiciaram uma expansão do ensino superior, diretamente influenciada pela iniciativa privada, que explicitou o declínio no número de candidatos por vagas em instituições públicas, em grande parte devido à relação das instituições particulares que passaram a competir pelo alunado (REAL, 2007).

O MEC, na observância dessa expansão e preocupado com o que era oferecido em termos de qualidade de ensino, criou em 14 de abril de 2004, pela Lei 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo o INEP (2016), o SINAES avalia os aspectos em torno do ensino, pesquisa e extensão, com a ajuda de alguns instrumentos que geram informações. Tais informações serão utilizadas tanto pelas IES, para a sua orientação institucional e efetividade acadêmica e social, quanto pelos órgãos do governo que orientam políticas públicas, como também, pelo público em geral para orientar suas decisões quanto à realidade do curso e da instituição.

“A lei assegura que do processo de avaliação resultem medidas objetivas de melhoria de qualidade mediante o que chama, no artigo 10º, de Protocolo de Compromisso” (GUVEIA *et al*, 2005, p. 121). Ainda segundo as autoras, tal Protocolo será assinado entre o MEC e a instituição que obteve resultados insatisfatórios no decorrer do processo de avaliação, cabendo-lhe punição em caso de descumprimento dos compromissos firmados. É assegurado às instituições a sua ampla defesa.

Uma das ferramentas utilizadas pelo SINAES é o ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que é uma avaliação realizada por alunos ingressantes e concluintes do curso e serve para verificar seu desempenho em relação aos conteúdos previstos nas grades curriculares dos cursos, como também, as habilidades competentes a sua formação. Outra ferramenta é a Avaliação dos Cursos de Graduação, que visa verificar *in loco* as condições de ensino relativas, principalmente, ao perfil do corpo docente, instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Assim, como é previsto na legislação da regulação dos cursos de graduação, os cursos passam por três tipos de avaliações: para autorização, quando da abertura de um novo curso; para reconhecimento, quando da formação da primeira turma; e para renovação de reconhecimento, essa feita periodicamente pelo SINAES (INEP, 2016).

Toda essa fiscalização direcionada a qualidade do ensino superior no Brasil, se faz necessária tendo em vista o grande número de instituições, principalmente privadas, que segundo o Censo da Educação Superior de 2014, realizado pelo INEP, supera e muito o de instituições públicas, chegando ao quantitativo de 2.070 e 298, respectivamente, e com um total de matrículas efetivadas de 5.867.011 para o setor privado, e apenas 1.961.002 no setor público (INEP, 2016).

Segundo dados do ENADE 2012 realizado em 6.306 cursos de instituições públicas e privadas, que classifica o desempenho das IES atribuindo conceitos de 0 a 5, apontam que 1,77% não obtiveram conceito, sendo 14 públicas e 97 particulares; 2,66% obtiveram conceito 1, sendo 31 públicas e 137 privadas; 27,26% obtiveram conceito 2, sendo 125 públicas e 1.594 privadas; 43,93% obtiveram conceito 3, sendo 293 públicas e 2477 privadas; 19,01% obtiveram conceito 4, sendo 259 públicas e 940 privadas; e 5,37% obtiveram conceito 5, sendo 148 públicas e 191 privadas (INEP, 2016).

De acordo com os dados observados, apenas 5,37% dos cursos avaliados alcançaram a pontuação máxima, porém, vale ressaltar que relativo ao número de instituições, as públicas aparecem com 17,01% dos seus cursos com conceito 5, enquanto que nas instituições privadas apenas 3,51% dos seus cursos adquiriram o conceito máximo. Os cursos de iniciativa privada só aparecem com preponderância aos públicos em relação ao conceito 3, no qual desponta com 45,57% dos cursos, contra 33,68% (INEP, 2016). Isso denota, talvez, um interesse no retorno monetário por parte das instituições privadas, desempenhado uma formação superior com caráter meramente comercial e empresarial.

Pode-se argumentar que o crescimento do setor privado ocorreu, inicialmente, como complemento ao desenvolvimento do setor público. Por isso apresentava algumas características específicas: concentrava-se na criação de instituições não universitárias, cuja estrutura de custos era menor; as IES privadas instalavam-se em regiões onde não havia instituições públicas ou onde sua atuação era insuficiente; eram abertos cursos e vagas para atender a demandas não cobertas, como a de alunos que não conseguiam passar pelo competitivo processo seletivo das públicas ou que só podiam estudar após o trabalho (turno noturno) (NUNES, 2007, p.15).

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, Inaf (2011-2012), apontou que apenas 62% da população com ensino superior são consideradas plenamente alfabetizadas (IPM, 2012). Esse número tem ligação direta com o exposto pelo autor, em virtude da facilidade de acesso e de formação. Cabe aos órgãos públicos fiscalizar e fazer cumprir as determinações exigidas pela Lei e tentar conter a mercantilização do conhecimento.

A qualidade do ensino superior no Brasil ainda está muito distante do que seria o ideal. Professores com salários defasados e sem plano de carreira pré-estabelecido, universidades sem dinheiro para manter um nível adequado de prestação de serviço, são problemas atuais das IES públicas. Seria necessário mais investimento por parte do governo para reverter o quadro vivenciado hoje nas instituições públicas. Investimento que deve ser efetuado desde o ensino de base nas escolas públicas, até o nível superior, para que assim o país possa desenvolver uma conduta de crescimento ligado ao conhecimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 MÉTODO DE PESQUISA

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 83), “[...] o método é 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”. Com esse pensamento, segue descritos os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos estabelecidos para o presente trabalho.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de caráter descritivo e que tem como objetivo estabelecer às relações entre variáveis (GIL, 2002). As pesquisas descritivas se enquadram, de acordo com Gil (2002, p. 42), como sendo “aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade”. Nesse contexto, a presente pesquisa busca investigar em campo, como também em documentos, a relação entre múltiplas variáveis e o coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos do curso de administração da UFCG/CCJS.

Com relação ao delineamento da pesquisa, segundo Gil (2002, p. 44) classifica-se como revisão de literatura, pois “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”, com a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”, e de campo, pois fará uso de questionário para que se consiga o levantamento de dados das variáveis junto aos alunos.

3.3 UNIVERSO E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada com os alunos do curso de Administração da UFCG/CCJS, campus Sousa, matriculados no período 2016.1, cuja carga horária tenha atingido no mínimo 50% do total exigido para a graduação. A quantificação do tamanho do universo a ser

estudado, totalizando 138 alunos, bem como a identificação dos seus membros componentes, foram conseguidas através de consulta direta ao sistema acadêmico, com o auxílio da coordenação de ensino do curso de Administração.

A amostra foi calculada de maneira probabilística, tomando por base o método indicado por Silva (2001), no qual o seu tamanho estará vinculado ao universo dos alunos com o percentual mínimo estipulado de carga horária, assumindo um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 6%.

A amostra probabilística exige que todos os componentes do universo tenham a mesma probabilidade de participar do estudo. Dessa maneira, para garantir a aleatoriedade da escolha dos respondentes, o questionário foi aplicado com os alunos que, randomicamente, compareceram à universidade nos dias em que o questionário foi aplicado. No entanto, devido à dificuldade em localizar e coletar os dados de todos os 138 alunos, a pesquisa foi aplicada aleatoriamente com os estudantes presentes em cada sala de aula visitada.

Para a obtenção da amostra deste estudo, elaborou-se o cálculo do tamanho da amostra populacional, para amostras em populações finitas. Para tanto, a fórmula para o cálculo do tamanho da amostra em populações finitas pode ser definida segundo Pocinho (2009), como:

Onde:	Valor
$Z =$ Nível de Confiança	95%
$P =$ Quantidade de Acerto esperado (%)	50%
$Q =$ Quantidade de erro esperado	50%
$N =$ População Total	138
$e =$ Nível de Precisão (%)	6%
Tamanho da amostra (n)	92

Conforme exposto acima, para o cálculo do tamanho amostral para populações finitas, adotará nível de confiança de 95% e erro padrão de 6%. Face ao estabelecido para essas duas variáveis, o resultado deste cálculo apontou o tamanho da amostra de 92 alunos a serem alvos

da pesquisa, no entanto, apesar do valor estimado pelo cálculo, foram executadas 95 aplicações por conveniência, entre os dias 05 e 09 de setembro.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita tendo como base pesquisas anteriores que estudam o desempenho acadêmico, através de questionário (apêndice A) composto por 20 questões, cada uma com 4 alternativas, que busca montar um perfil do aluno, com base nas suas informações sociais, educacionais e de visão de futuro, o que possibilitará o levantamento das variáveis de investigação. Também foi feita consulta ao histórico atual dos alunos para verificar o rendimento acadêmico (CRA) destes, para que assim, possamos fazer a relação entre a nota alcançada e os fatores que podem interferir no aprendizado.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Como se trata de uma pesquisa quantitativa, os seus resultados foram tabelados e cruzados com o rendimento acadêmico dos alunos, utilizando como recurso os coeficientes de contingência que objetivam medir associações entre as variáveis estudadas.

Os resultados para a discussão foram obtidos através do teste de independência apresentado por ANDERSON *et al* (2007), onde, utilizando os dados amostrais, consegue-se chegar, por meio da distribuição quiquadrado, ao grau de dependência do resultado com a sua variável, aceitando ou rejeitando as hipóteses de não dependência (H_0) ou de dependência (H_1). O cálculo executado é formulado da seguinte maneira:

$$X^2 = \sum_i \sum_j \frac{(f_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

$$e_{ij} = \frac{(\text{Total da Linha } i) * (\text{Total da Coluna } j)}{\text{Tamanho da Amostra}}$$

$$gl = (\text{Total de linhas } i - 1) * (\text{Total de colunas } j - 1)$$

onde:

X^2 = quiquadrado

f_{ij} = frequência observada para a categoria da tabela de contingência na linha i , coluna j .

e_{ij} = frequência esperada para a categoria da tabela de contingência na linha i , coluna j baseada na hipótese de independência.

gl = grau de liberdade.

O resultado apontado pelo teste de independência foi comparado com valores pré-estabelecidos na tabela do qui-quadrado (Anexo A), onde se consegue atribuir o limite de aceitação para cada hipótese. A identificação do valor de referência na tabela, depende do nível de significância (α), que para esse estudo foi utilizado o valor de 0,05, e do grau de liberdade (gl), encontrado através da fórmula descrita acima. Dessa maneira quando o valor calculado é menor que o referenciado na tabela, a hipótese nula é aceita e evidenciado o não relacionamento entre a variável e o rendimento, o que acontece em contrário quando o valor calculado é maior que o referenciado na tabela, quando a hipótese nula é rejeitada, aceita-se a hipótese alternativa, que evidencia a relação entre o rendimento e a variável.

Para uma melhor análise das correlações entre as variáveis e o rendimento, o CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) foi dividido em 8 conceitos:

1°	Alunos com médias > 9,5
2°	Alunos com médias > 9 e <= 9,5
3°	Alunos com médias > 8,5 e <= 9
4°	Alunos com médias > 8 e <= 8,5
5°	Alunos com média > 7,5 e <= 8
6°	Alunos com média > 7 e <= 7,5
7°	Alunos com média > 6,5 e <= 7
8°	Alunos com médias <= 6,5

A distribuição das médias por conceitos serviu para diluir os grupos e assim conseguir uma análise mais refinada quando se relaciona com cada questão apresentada. Após a conceituação das médias atribuiu ao trabalho duas hipóteses relacionadas aos resultados dos cálculos:

- A hipótese nula H_0 , onde a variável em questão nada interfere no rendimento do estudante.
- A hipótese alternativa H_1 , onde a variável em questão mostra indícios de relação com o rendimento acadêmico.

Os dados obtidos foram expostos em tabelas enumeradas de acordo com disposição encontrada no questionário, seus resultados apresentados e interpretados, de acordo com a apreciação dos valores encontrados em relação às hipóteses levantadas, e por fim, analisadas as evidências de relacionamento entre as variáveis estudadas e o rendimento acadêmico dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar o desmembramento da pesquisa, é válido informar que, de todos os participantes, nenhum apresentou o CRA superior a 9,5, por esse motivo as tabelas que serão apresentadas sempre iniciam com o conceito de médias > 9 e $\leq 9,5$

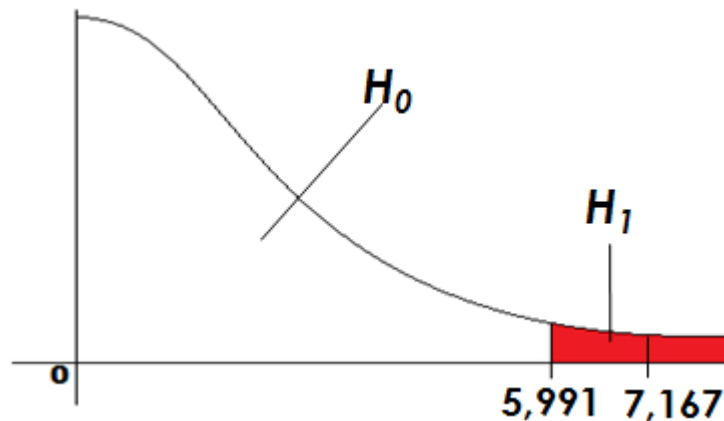
A Tabela 1 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da primeira questão.

TABELA 1: Distribuição dos conceitos em relação ao gênero.

Questão 1									
Conceitos Alternativos	> 9 e $\leq 9,5$	$> 8,5$ e ≤ 9	> 8 e $\leq 8,5$	$> 7,5$ e ≤ 8	> 7 e $\leq 7,5$	$> 6,5$ e ≤ 7	$\leq 6,5$	Total geral	%
A – masculino	0	5	13	13	10	6	9	56	59
B – feminino	2	6	5	9	7	7	3	39	41
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Como é possível observar, o maior número de participantes é do sexo masculino, 56, no entanto, as melhores colocações, de acordo com os conceitos adotados para as médias, são ocupadas por participantes do sexo feminino.

Com base no resultado do teste de independência, que relaciona as frequências observadas e esperadas, $X^2 = 7,167$, foi possível comparar o valor obtido por meio da equação com o valor de referência da tabela de distribuição do qui-quadrado, $X^2_{\alpha} = 5,991$, adotando o grau de significância (α) de 0,05 e grau de liberdade (gl) igual a 6, onde aponta que o resultado do teste situa-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a H_0 e aceitar a H_1 . Como é possível observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 1: Resultado do teste de independência entre o gênero e o CRA.

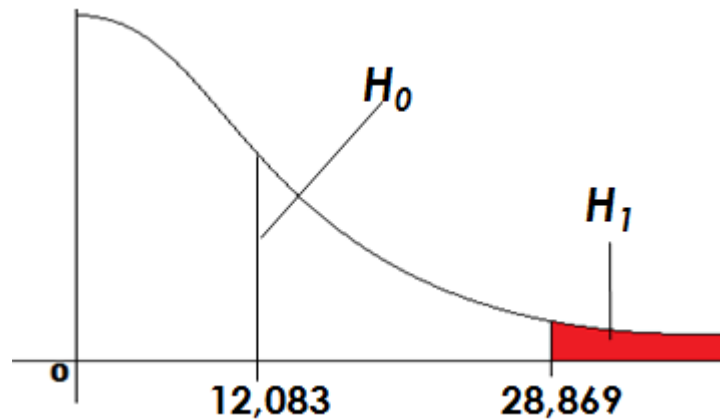
O resultado aponta evidência de ligação entre o gênero e o rendimento acadêmico dos alunos. Dessa maneira, conclui-se que mulheres têm desempenho melhor, em termos de CRA, do que homens.

A Tabela 2 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da segunda questão.

TABELA 2: Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária.

Questão 2									
Conceito Alternativas	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A – menos de 20	0	0	0	3	2	0	0	5	5
B – de 21 a 30	2	9	16	15	11	11	10	74	78
C – de 31 a 40	0	2	2	3	3	2	2	14	15
D – mais de 40	0	0	0	1	1	0	0	2	2
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Os valores relativos às alternativas apontam que a maioria dos estudantes, 77,9%, encontra-se na faixa etária entre 21 e 30 anos, e o conceito “e”, ao qual se atribui o CRA entre 7,5 e 8, apresenta-se com 23,15% do total da amostra.

GRÁFICO 2: Resultado do teste de independência entre a faixa etária e o CRA.

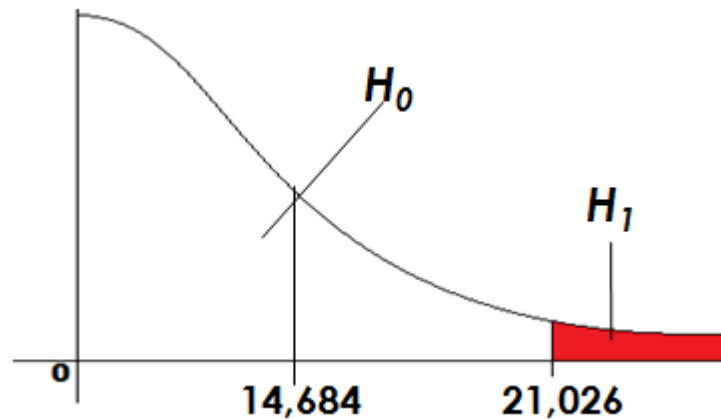
Atribuindo os valores ao teste de independência, pode-se auferir que $X^2 = 12,083$, comparado com o $X^2_c = 28,869$, $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$, o resultado encontra-se na região aceitável do gráfico para a H_0 , ou seja, não há indícios de relação entre a faixa etária dos estudantes e o rendimento acadêmico.

A Tabela 3 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da terceira questão.

TABELA 3: Distribuição dos conceitos em relação ao estado civil.

Questão 3									
Conceito Alternativas	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A – casado(a)	2	2	3	4	3	6	2	22	23
B – solteiro(a)	0	9	15	17	13	7	9	70	74
D – divorciado(a)	0	0	0	1	1	0	1	3	3
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Como se pode observar, em sua grande maioria, 73,68% dos estudantes não têm ou teve algum vínculo matrimonial. Vale ressaltar que a alternativa C – viúvo(a), não foi assinalada em nenhum dos documentos. Assim como na tabela 2, o conceito “e” apresenta-se com o maior percentual em relação aos demais.

GRÁFICO 3: Resultado do teste de independência entre o estado civil e o CRA.

Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, obtêm-se o $X^2 = 14,684$, comparando com o $X^2_t = 21,026$, com o $gl = 12$, conclui-se que o resultado, conforme apresentado no gráfico, a H_0 é aceitável, ou seja, o estado civil dos alunos não evidencia relacionamento com o rendimento acadêmico.

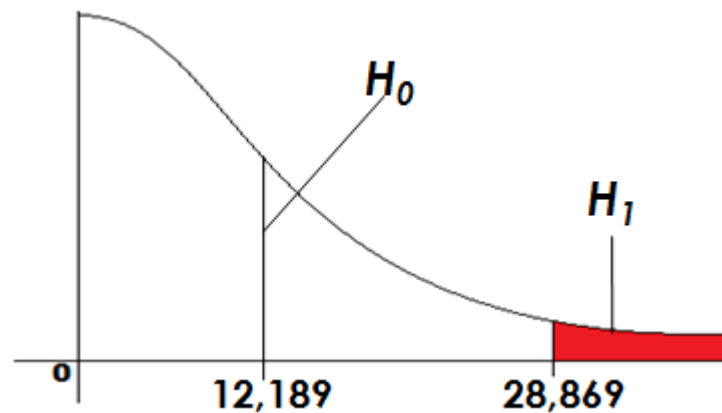
A Tabela 4 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da quarta questão.

TABELA 4: Distribuição dos conceitos em relação à paternidade/maternidade.

Questão 4									
Conceito Alternativas	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – não tem filho	2	9	16	19	14	10	10	80	84
B – 1	0	1	0	1	2	3	1	8	8
C – 2	0	1	2	1	0	0	1	5	5
D – 3 ou mais	0	0	0	1	1	0	0	2	2
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Esta demonstração é bastante influenciada pela questão da tabela 3, onde aponta que o número de estudantes solteiros é bem superior às demais alternativas, o que explica a superioridade da alternativa A, 84,21%, na tabela acima, e assim como em todas as tabelas apresentadas, o conceito “e” aponta como o de maior expressão em relação aos outros.

GRÁFICO 4: Resultado do teste de independência entre o paternidade/maternidade e o CRA.



Aplicando os valores ao teste de independência, obtêm-se o $X^2 = 12,189$, comparando com o $X^2_c = 28,869$, com o $gl = 18$, conclui-se que a H_0 é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o fato de ter filhos e o rendimento acadêmico, conforme visto no gráfico.

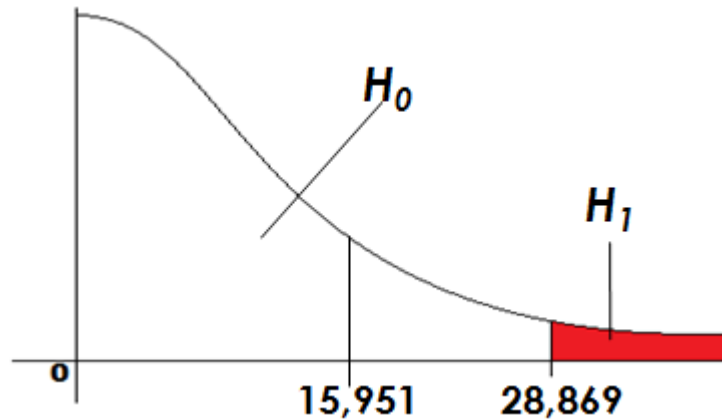
A Tabela 5 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da quinta questão.

TABELA 5: Distribuição dos conceitos em relação à ocupação profissional.

Questão 5										
Alternativas	Conceito	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – sim, a primeira experiência		1	1	2	5	6	1	3	19	20
B – sim, com outras experiências		1	8	10	10	7	8	7	51	54
C – não, mas já trabalhei		0	1	3	4	4	4	2	18	19
D – não, nunca trabalhei		0	1	3	3	0	0	0	7	7
Total geral		2	11	18	22	17	13	12	95	
%		2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Como é facilmente observada na tabela, a maioria dos estudantes, 53,68%, trabalham e já possuem outras experiências profissionais. Esse demonstrativo é relevante à universidade, pois com um percentual considerável de estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, algumas ações desenvolvidas pela instituição podem ser direcionadas, também, para atender às particularidades demandadas por estes.

GRÁFICO 5: Resultado do teste de independência entre a ocupação profissional e o CRA.



Ao aplicar os valores da tabela ao teste de independência, obtêm-se o $X^2 = 15,951$, comparando com o $X^2_c = 28,869$, com o $gl = 18$, conclui-se que a ocupação profissional, apesar de ser algo que dificulte bastante a vida acadêmica do estudante, não evidencia relacionamento com o rendimento acadêmico. Sendo assim, aceita-se a H_0 e rejeita-se H_1 , conforme gráfico acima.

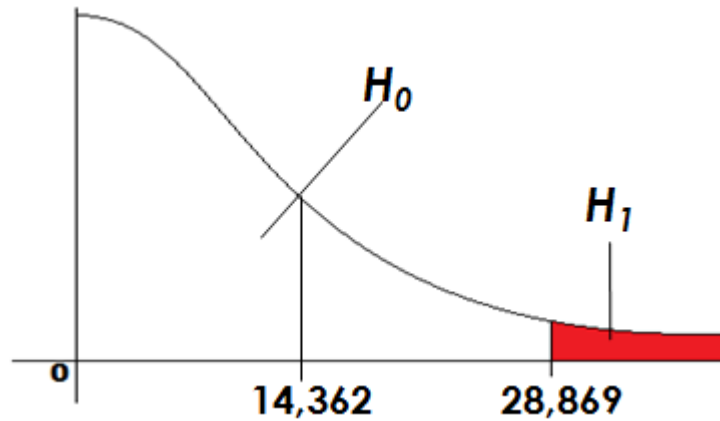
A Tabela 6 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da sexta questão.

TABELA 6: Distribuição dos conceitos em relação ao tempo de experiência profissional.

Questão 6										
Alternativas	Conceito	> 9 e	> 8,5 e	> 8 e	> 7,5 e	> 7 e	> 6,5 e	<= 6,5	Total geral	%
		<= 9,5	<= 9	<= 8,5	<= 8	<= 7,5	<= 7			
A – não tem experiência		0	1	3	3	0	0	0	7	7
B – inferior a 2 anos		1	2	5	7	3	3	2	23	24
C – de 2 a 5 anos		0	5	6	5	6	4	3	29	31
D – mais de 5 anos		1	3	4	7	8	6	7	36	38
Total geral		2	11	18	22	17	13	12	95	
%		2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A alternativa D, aponta que 37,89% dos estudantes estão no mercado de trabalho a mais de 5 anos. O que é algo bastante relevante, pois toda experiência de mercado é bem vinda à formação e as atividades exercidas pelo profissional da administração.

GRÁFICO 6: Resultado do teste de independência entre a experiência profissional e o CRA.



Aplicando os valores ao teste de independência, obtêm-se o $X^2 = 14,362$, comparando com o $X^2_t = 28,869$, com o $gl = 18$, conclui-se que, como visto no gráfico, a H_0 é aceitável, ou seja, o fato de ter experiência profissional não evidencia relação com o rendimento acadêmico.

A Tabela 7 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da sétima questão.

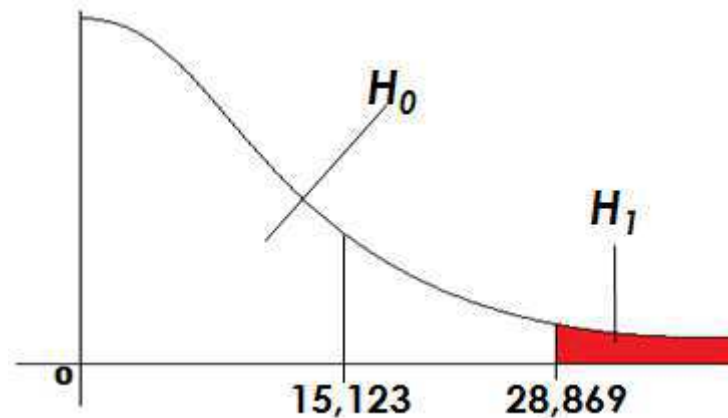
TABELA 7: Distribuição dos conceitos em relação à experiência profissional em áreas específicas.

Questão 7									
Conceitos	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – ADM geral ou finanças	2	4	9	10	9	11	6	51	57
B – Marketing comercial ou vendas	0	3	4	5	3	1	3	19	21
C – RH	0	2	0	1	1	0	0	4	4
D – Logística, produção ou outros	0	1	3	3	4	1	3	15	17
Total geral	2	10	16	19	17	13	12	89	
%	2,25	11,24	17,98	21,35	19,10	14,61	13,48		

A tabela apresenta a distribuição dos conceitos em relação a área com maior experiência profissional dos estudantes que assinalaram as alternativas B, C e D da tabela anterior. Como se pode observar na tabela acima, a área que apresenta uma maior percentagem de experiência entre os participantes é justamente a administrativa, com 53,68%.

O que reafirmo, é muito interessante tanto para o aluno, que agrega os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação à experiência profissional que já possui, como para a universidade, que pode também ser beneficiada com a troca de informação entre o aluno e a academia.

GRÁFICO 7: Resultado do teste de independência entre a experiência profissional em área específica e o CRA.



Aplicando os valores ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2=15,123$, que comparado ao valor tabelado $X^2_t=28,869$, com $gl=18$, encontra-se na região não crítica do gráfico. Com base nos resultados conclui-se que a H_0 é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o rendimento acadêmico e a experiência profissional nas áreas específicas.

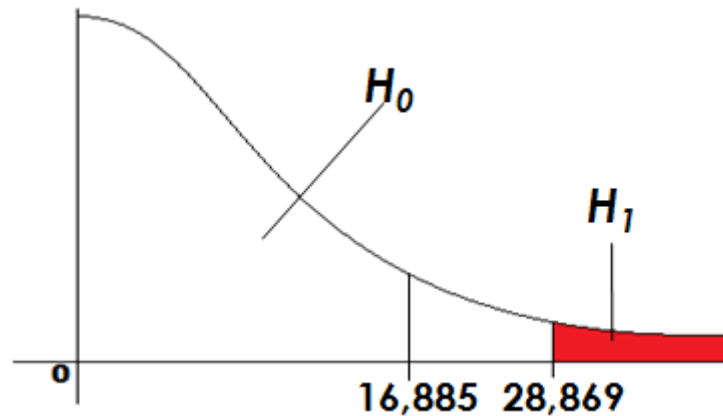
A Tabela 8 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da oitava questão.

TABELA 8: Distribuição dos conceitos em relação ao local de residência.

Questão 8									
Conceitos Alternativas	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Sousa	2	7	14	11	14	10	10	68	72
B – Pombal	0	0	1	3	0	1	2	7	7
C – Cajazeiras	0	1	0	3	1	0	0	5	5
D – Outra cidade	0	3	3	5	2	2	0	15	16
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Observando a tabela, nota-se que a maior parte dos discentes residem na mesma cidade onde o curso é ministrado, 71,58%, e 15,78% residem em cidades circunvizinhas.

GRÁFICO 8: Resultado do teste de independência entre o local de residência e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 16,885$, que comparado ao valor tabelado $X^2_t = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso, conclui-se que não há evidência de relação entre o local de residência e o rendimento acadêmico.

A Tabela 9 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da nona questão.

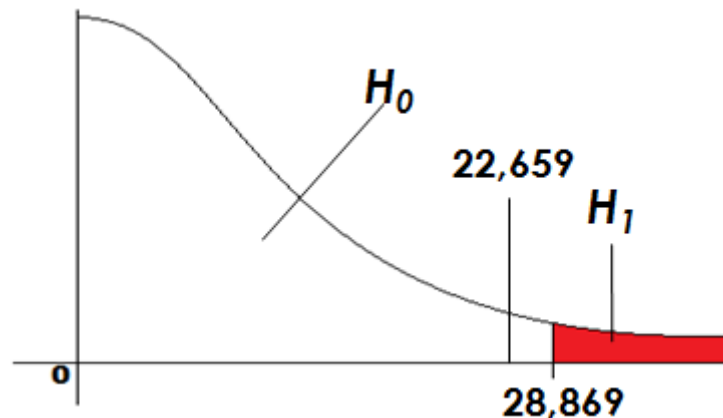
TABELA 9: Distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial.

Questão 9									
Conceitos	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Pais ou outros familiares	0	7	13	17	10	4	9	60	63
B – Amigos	0	0	1	0	2	1	1	5	5
C – Sozinho	0	2	0	2	2	2	0	8	8
D – Cônjuge / parceiro(a)	2	2	4	3	3	6	2	22	23
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial, ou seja, com quem divide a moradia. Observando os dados apresentados é possível identificar que a maioria dos estudantes, 63,16%, reside com os pais ou familiares. Esta maioria está diretamente ligada à questão 3, onde seus dados apontam que a maior parte dos estudantes são

solteiros. Em seguida a alternativa D, o aluno reside com cônjuge/parceiro(a), apresenta 23,16% do total da amostra, os alunos que moram sozinhos representam 8,42% e 5,26% dos estudantes moram com amigos.

GRÁFICO 9: Resultado do teste de independência entre o convívio residencial e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 22,659$, que comparado ao valor tabelado $X_t^2 = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso, conclui-se que não há evidência de relação entre o convívio residencial e o rendimento acadêmico.

A Tabela 10 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima questão.

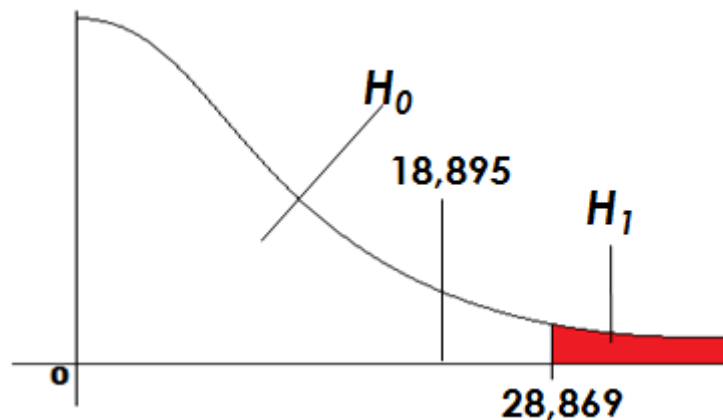
TABELA 10: Distribuição dos conceitos em relação à preponderância da formação básica.

Questão 10									
Conceitos	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A – Tudo na rede pública	1	11	13	15	15	8	8	71	75
B – Tudo na rede privada	1	0	2	3	1	1	3	11	12
C – Maior parte na pública	0	0	1	3	0	3	0	7	7
D – Maior parte na rede privada	0	0	2	1	1	1	1	6	6
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação a qual rede de ensino o estudante frequentou durante a sua formação básica. Como é possível observar nos dados

acima, a maioria dos estudantes, 74,74%, fora formados em instituições públicas de ensino, 11,58 frequentaram apenas a rede privada de ensino, 7,37% assinalaram que a sua formação foi realizada em maior parte na rede pública e 6,31% assinalaram que a maior parte da sua formação foi realizada na rede privada.

GRÁFICO 10: Resultado do teste de independência entre a preponderância da formação básica e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 18,895$, que comparado ao valor tabelado $X^2_{\alpha} = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso, conclui-se que não há evidência de relação entre a formação básica e o rendimento acadêmico.

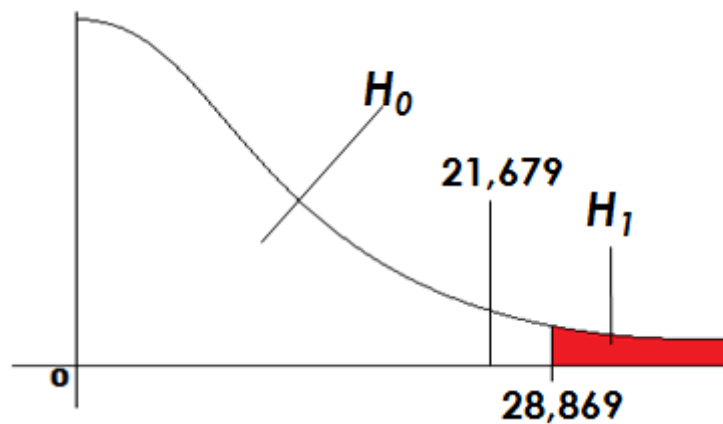
A Tabela 11 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima primeira questão.

TABELA 11: Distribuição dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico.

Questão 11									
Conceitos Alternativas	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Exatas	1	7	12	8	9	5	5	47	49
B – Humanas	0	4	5	10	6	8	7	40	42
C – Biológicas	1	0	0	3	2	0	0	6	6
D – Outra	0	0	1	1	0	0	0	2	2
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação à área do ensino básico em que o estudante melhor se relacionava. Os dados apresentados acima apontam que as áreas de maior afinidade relacionadas ao ensino básico para os participantes da pesquisa, são a de Exatas e a de Humanas, com 49,47% e 42,10%. Estes dados são relevantes para o curso de administração, pois essas áreas do conhecimento estão inseridas em quase todas as disciplinas ministradas durante o curso.

GRÁFICO 11: Resultado do teste de independência entre a área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 21,679$, que comparado ao valor tabelado $X_t^2 = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso, conclui-se que não há evidência de relação entre a área com maior afinidade no ensino básico e o rendimento acadêmico.

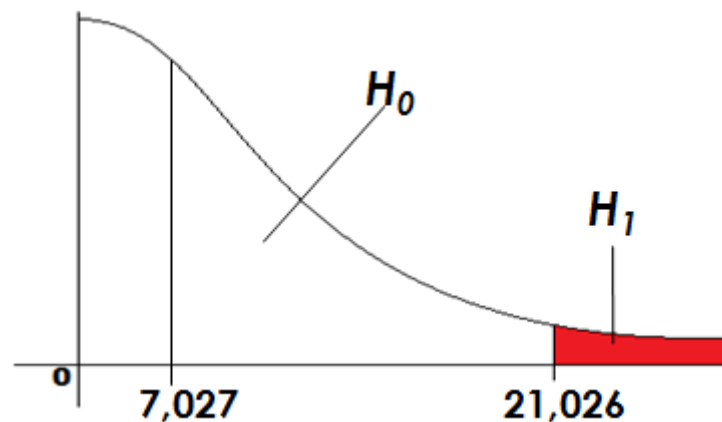
A Tabela 12 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima segunda questão.

TABELA 12: Distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso.

Questão 12									
Conceitos	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Vestibular / Enem sem cotas	2	11	16	19	14	11	10	83	87
B – Vestibular / Enem com cotas	0	0	2	2	3	2	1	10	11
D – Transferência de outra IES	0	0	0	1	0	0	1	2	2
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Os dados apresentados apontam que a maioria dos alunos que ingressaram no curso, 87,37%, foram aprovados pela livre concorrência, sem optarem por cotas raciais ou sociais. 10,53% fizeram uso de cotas para o ingresso e 2,1% ingressaram no curso por meio de transferência de outra IES. A alternativa C, reopção de curso, não foi assinalada por nenhum dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 12: Resultado do teste de independência entre a forma de ingresso no curso e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 7,027$, que comparado ao valor tabelado $X^2 = 21,026$, encontrado com o $gl = 12$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre a forma de ingresso no curso e o rendimento acadêmico.

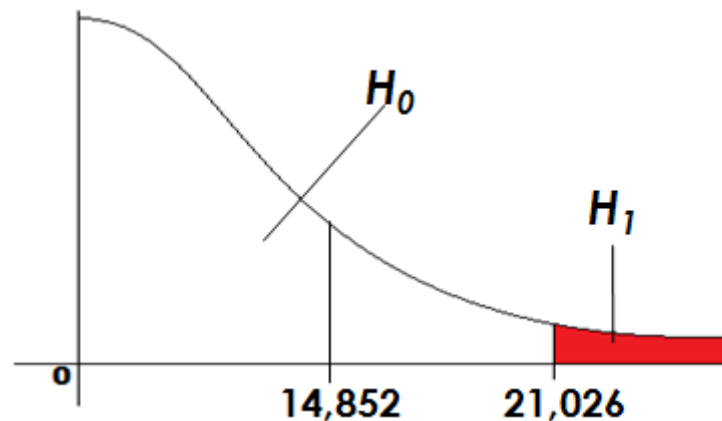
A Tabela 13 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima terceira questão.

TABELA 13: Distribuição dos conceitos em relação à opinião sobre a qualidade do ensino no curso.

Questão 13									
Conceitos Alternativas	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Ótima	1	0	4	3	3	3	2	16	17
B – Boa	0	9	10	18	14	8	9	68	72
C – Regular	1	2	4	1	0	2	1	11	12
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação à opinião dos estudantes acerca da qualidade do ensino no curso de administração. Os dados apresentados apontam que o maior número de estudantes, 71,58%, atribui ao curso uma boa qualidade de ensino, em seguida, 16,84%, atribui a qualificação ótima ao curso, e 11,58% a qualificação regular. A alternativa D, ruim, não foi assinalada por nenhum dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 13: Resultado do teste de independência entre a qualidade do ensino no curso e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 14,852$, que comparado ao valor tabelado $X^2_{\alpha} = 21,026$, encontrado com o $gl = 12$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre a opinião sobre a qualidade do curso e o rendimento acadêmico.

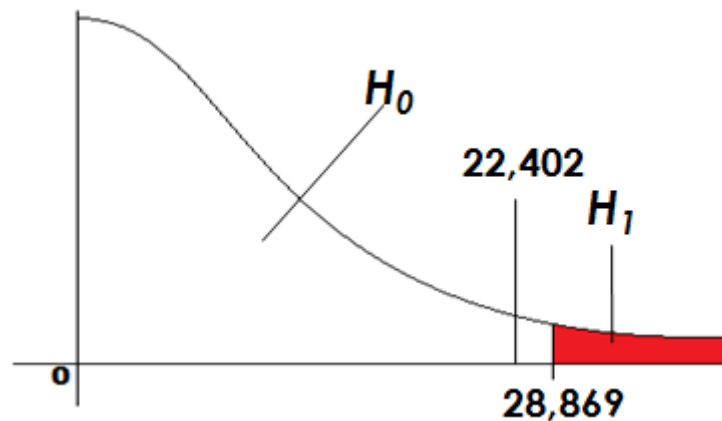
A Tabela 14 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima quarta questão.

TABELA 14: Distribuição dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo.

Questão 14									
Conceitos	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Apenas ler	0	1	1	0	2	4	2	10	11
B – Ler e fazer marcações/anotações	1	7	13	17	10	6	6	60	63
C – Discutir o assunto em grupo	1	1	3	2	5	3	4	19	20
D – Outra técnica	0	2	1	3	0	0	0	6	6
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Os dados apresentados apontam que a maior parte dos estudantes, 63,16%, opta por ler e fazer marcações ou anotações acerca da literatura estudada, seguido de 20% referente aos que preferem a discussão do assunto em grupo. Ainda aparece com 10,53% a alternativa A, onde os alunos atribuem a preferência por apenas ler o conteúdo, e por último, aparece com 6,31%, a alternativa onde os alunos apontam que preferem outras técnicas de estudo.

GRÁFICO 14: Resultado do teste de independência entre a técnica preferida de estudo e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 22,402$, que comparado ao valor tabelado $X^2_t = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico. Com base no resultado apresentado, a H_0 é aceita e conclui-se que não há evidência de relação entre as técnicas prediletas de estudo e o rendimento acadêmico.

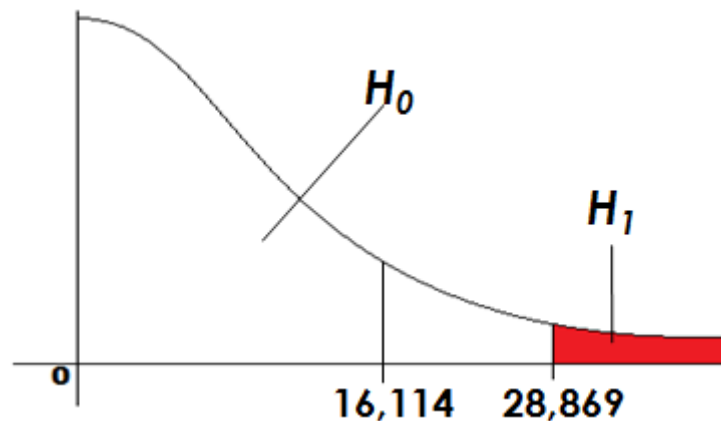
A Tabela 15 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima quinta questão.

TABELA 15: Distribuição dos conceitos em relação ao método preferido de avaliação.

Questão 15									
Conceitos	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A – Prova individual	1	6	7	12	6	4	8	44	46
B – Trabalho/seminário em grupo	1	3	9	9	8	8	3	41	43
C – Pontuação por participação	0	0	1	0	2	1	0	4	4
D – Outros métodos	0	2	1	1	1	0	1	6	6
Total geral	2	11	17	22	17	13	12	94	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Os dados apresentados apontam que a prova individual e o trabalho em grupo quase se igualam na preferência dos estudantes ambos com 46,31% e 43,16% respectivamente. Em seguida aparece a escolha dos estudantes por outros métodos de avaliação totalizando 6,32% do total, e por último, 4,21% optaram pela alternativa cuja preferência é por pontuação por participação nas aulas.

GRÁFICO 15: Resultado do teste de independência entre o método preferido de avaliação e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 16,114$, que comparado ao valor tabelado $X^2_{\alpha} = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre o método de avaliação preferido e o rendimento acadêmico.

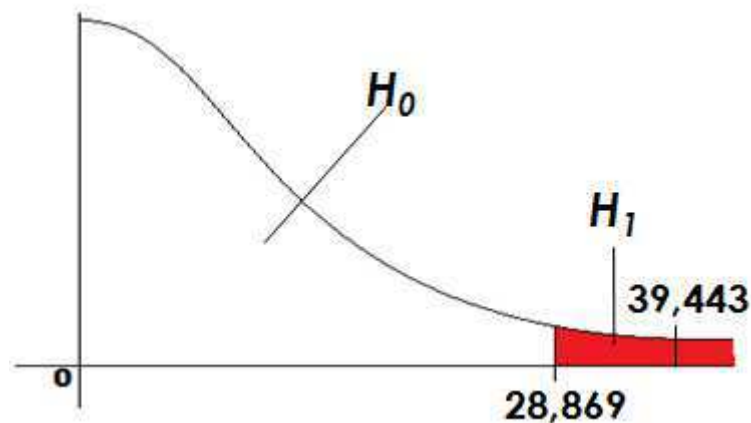
A Tabela 16 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima sexta questão.

TABELA 16: Distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso.

Questão 16									
Conceitos Alternativas	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Administração	0	8	11	9	14	8	7	57	60
B – Direito	0	0	3	4	2	0	2	11	12
C – Ciências Contábeis	1	0	1	0	0	0	0	2	2
D – Outro curso	1	3	3	9	1	5	3	25	26
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso ou o curso que o aluno sonha fazer. A observação dos dados aponta que, em sua maioria, os estudantes têm o curso de administração como primeira opção de curso, representando 60% do total da amostra. É relevante identificar que para 40% dos alunos, o curso de administração não é apresentado como primeira escolha, podendo ser, talvez, uma escolha por comodidade, tendo em vista que o curso está situado na cidade onde o maior número de estudantes reside e que as áreas de conhecimento as quais os estudantes apresentam maior afinidade, estão intrinsecamente relacionadas com as matérias ministradas no curso.

GRÁFICO 16: Resultado do teste de independência entre a primeira opção de curso e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 39,443$, que comparado ao valor tabelado $X^2_t = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região crítica do gráfico, rejeitando-se assim a H_0 e aceitando-se a H_1 . Com isso conclui-se que há evidência de relação entre a escolha do curso ao qual o aluno tenha um maior interesse ou afinidade, e o rendimento acadêmico.

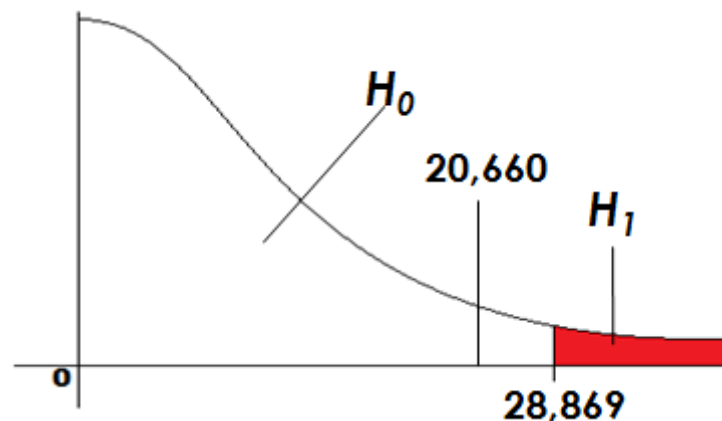
A Tabela 17 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima sétima questão.

TABELA 17: Distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós- formação.

Questão 17									
Conceitos	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A – Abrir próprio negócio	0	2	2	2	6	5	3	20	21
B – Executivo no mercado privado	0	0	4	3	3	0	1	11	12
C – Concurso público	1	8	9	14	8	6	8	54	57
D – Carreira acadêmica	1	1	3	3	0	2	0	10	11
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro dos estudantes, após a graduação. Os dados apresentados apontam que 56,84% dos estudantes que participaram da pesquisa pretendem prestar concurso público após a graduação, 21,05% assinalaram que pretendem ser empresários, 11,58% pretendem tornar-se executivos em empresas privadas e 10,53% pretendem seguir carreira acadêmica.

GRÁFICO 17: Resultado do teste de independência entre o planejamento futuro e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 20,660$, que comparado ao valor tabelado $X^2_{\alpha} = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre o planejamento futuro e o rendimento acadêmico.

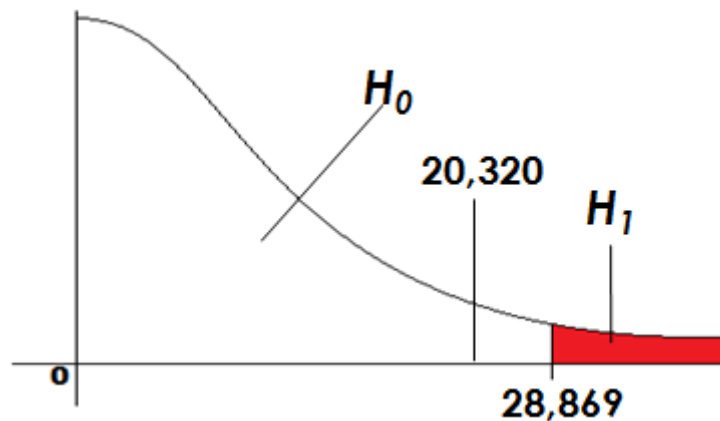
A Tabela 18 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima oitava questão.

TABELA 18: Distribuição dos conceitos em relação à educação familiar recebida.

Questão 18									
Conceitos	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A – Liberal e aberta	1	1	2	4	4	4	1	17	18
B – Rígida e controladora	0	3	1	5	1	0	2	12	13
C – Moderada	1	7	13	13	12	9	9	64	67
D – Outro tipo	0	0	2	0	0	0	0	2	2
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Os dados apresentados apontam que 67,37% dos alunos classificaram a educação familiar recebida como sendo moderada, 17,9% classificaram-na como liberal e aberta, 12,63% como sendo rígida e controlador e apenas 2,1 % atribuíram a educação familiar que receberam, outra classificação diferente das listadas nas alternativas.

GRÁFICO 18: Resultado do teste de independência entre a educação familiar recebida e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 20,320$, que comparado ao valor tabelado $X^2_t = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre a educação familiar recebida e o rendimento acadêmico.

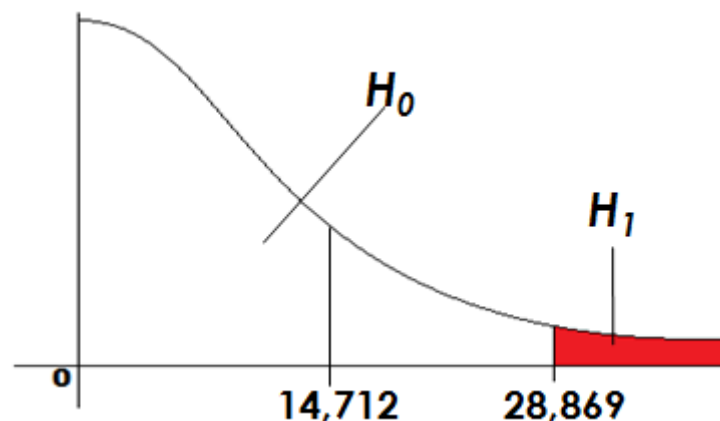
A Tabela 19 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima nona questão.

TABELA 19: Distribuição dos conceitos em relação aos indivíduos que participaram, efetivamente, da formação individual.

Questão 19									
Conceitos Alternativas	> 9 e <= 9,5	> 8,5 e <= 9	> 8 e <= 8,5	> 7,5 e <= 8	> 7 e <= 7,5	> 6,5 e <= 7	<= 6,5	Total geral	%
A – Pais	2	9	18	22	15	11	12	89	94
B – Avós	0	2	0	0	2	1	0	5	5
C – Outros familiares	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação aos indivíduos que efetivamente participaram da formação individual (criação) do participante. Os dados apresentados apontam que a maioria dos alunos, 93,68%, fora prioritariamente criados pelos pais, 5,26% dos estudantes assinalou que seus avós foram responsáveis por sua criação e apenas um aluno assinalou que fora criado por outros familiares.

GRÁFICO 19: Resultado do teste de independência entre a formação individual e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 14,712$, que comparado ao valor tabelado $X^2_t = 21,026$, encontrado com o $gl = 12$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre os agentes responsáveis pela criação do estudante e o rendimento acadêmico.

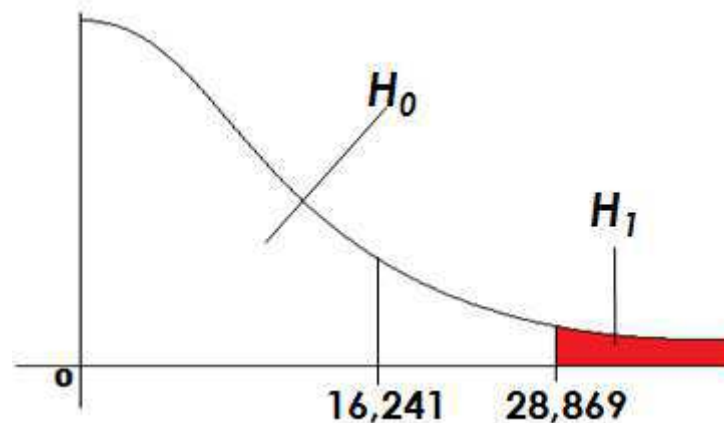
A Tabela 20 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da vigésima questão.

TABELA 20: Distribuição dos conceitos em relação à orientação política.

Questão 20									
Conceitos	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total geral	%
A - Esquerda	0	2	2	2	4	2	5	17	18
B – Direita	0	0	3	4	4	3	2	16	17
C – Sem orientação política	1	8	10	13	5	7	4	48	51
D – Não sabe definir	1	1	3	3	4	1	1	14	15
Total geral	2	11	18	22	17	13	12	95	
%	2,11	11,58	18,95	23,16	17,89	13,68	12,63		

Os dados apresentados apontam que a maioria dos alunos, 50,53%, não tem orientação política, 17,9% caracterizam-se como sendo de esquerda, 16,84% caracterizaram-se como sendo de direita e 14,73% não sabem definir sua orientação política.

GRÁFICO 20: Resultado do teste de independência entre a orientação política e o CRA.



Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X^2 = 16,241$, que comparado ao valor tabelado $X_t^2 = 28,869$, encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se assim a H_0 . Com isso conclui-se que não há evidência de relação entre a orientação política e o rendimento acadêmico.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar possíveis interações entre uma série de variáveis e o rendimento acadêmico de alunos do curso de Administração da UFCG/CCJS. Mais especificamente, a pesquisa buscou verificar se há evidências de relacionamento entre a média atingida no CRA dos alunos e as variáveis apresentadas.

As variáveis escolhidas foram dispostas em formato de questionário e aplicadas aos alunos com a carga horária mínima estipulada para o universo da amostra. A categorização das notas do CRA serviu para refinar a análise de cada questão. Com os dados tabelados, cada relação entre a variável apresentada e os conceitos à ela ligados foram submetidos ao teste de independência, que possibilitou, através das hipóteses apresentadas, identificar a dependência do rendimento em virtude da variável.

Os testes aplicados às questões mostraram que a maior parte das variáveis estudadas como: idade, estado civil, filhos, ocupação, tempo de experiência profissional, área de experiência profissional, cidade onde reside, com quem reside, rede de formação do ensino básico, área de afinidade no ensino médio, forma de ingresso no curso, opinião sobre a qualidade do curso, técnica preferida de estudo, método de avaliação preferida, planejamento para o futuro, educação familiar recebida, responsáveis pela criação e orientação política, não evidenciaram relação alguma com o rendimento alcançado pelos estudantes. Onde a hipótese H_0 foi aceita em todos os resultados.

A hipótese alternativa, H_1 , torna-se aceitável quando a variável testada apresenta o resultado maior que o valor de referência indicado na tabela, sinalizado através da intercessão entre o grau de liberdade e o índice de significância. A H_1 quando aceita, sustenta a evidência de relação entre o rendimento acadêmico do aluno e a variável relacionada.

Entre todos os itens elencados no questionário, apenas dois apresentaram evidências de correlação com a média de rendimento. O primeiro está relacionado ao gênero, que acordo com o teste de independência, o sexo pode exercer influência no rendimento acadêmico. Essa dependência pode estar ligada tanto ao maior número de estudantes do sexo masculino, 18% a mais, ou também, ao fato de que as maiores médias do CRA pertençam a estudantes do sexo feminino.

O segundo item que apresentou evidências de uma possível relação rendimento/variável, diz respeito a questão ligada ao curso desejado. A formação que o aluno realmente aspira ter. Em termos numéricos, o percentual de alunos que gostariam de frequentar outro curso chega bem próximo ao do que escolheram a Administração como opção desejada, 40% e 60% respectivamente. Os 40% representam 38 estudantes em um universo de 95 participantes. É um número bastante considerável. Uma questão relevante surge quando se analisa os resultados desse quesito. Qual o motivo leva esses estudantes, que mostraram interesse em outros cursos, a optarem pela graduação em Administração?

O questionamento sobre a motivação do ingresso no curso e a influência que o gênero pode exercer no rendimento, podem ser utilizados para a realização de outros trabalhos no campo das variáveis que podem se relacionar com o rendimento acadêmico dos estudantes. Contudo, este trabalho apresentou apenas um pequeno grupo de variáveis que por dedução, poderiam interagir com o rendimento acadêmico dos estudantes. Porém, outras tantas podem ser utilizadas para testar esse relacionamento.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. S. **A motivação do aluno no ensino superior: estudo exploratório**, Londrina, 2012.

ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à Administração e Economia**. 2ª edição. São Paulo, Ed. Cengage Learning, 2007.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B. **Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BELLO, P.; **Intervalos de confiança**. Disponível em: <https://www.editoraferreira.com.br/Medias/1/Media/Professores/ToqueDeMestre/PedroBello/Toq_27_Pedro_Bello.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2016

BRASIL. **90% das obras de expansão das universidades foram concluídas, diz CGU**. 28 de abr. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 03 de abr. 2016.

BRASIL. GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira**. 15 de dez. 2003. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/GT-Interministerial.htm>. Acesso em: 23 de mar. 2016.

COELHO, F. S. Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. **Tese**. EAESP-FGV, 2006.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, abr, 2003.

DURHAN, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS (EBAPE). **Quem somos**. 29 de out. 2015. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/quem-somos/historia>>. Acesso em: 06 de abr. 2016.

FEI – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL INACIANA. Disponível em: <http://portal.fei.edu.br/pt-br/fei/mantenedora/jesuitas/paginas/padre_saboia.aspx>. Acesso em: 06 de abr. 2016.

FERREIRA, M. **Determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior**. (2009). *Revista Internacional d'Humanitats*, São Paulo/Barcelona, [s.p.], jan./abr.

GAETANI, F. O ensino de Administração pública no Brasil em um momento de inflexão. **Revista do serviço público**. Ano 50, número 4, p. 92-119, out/dez 1999.

GIL, A. C.: **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo, Ed. Atlas, 2002.

GOUVEIA, A. B.; SILVA, A. A.; SILVEIRA, A. A. D.; JACOMINI, N. A.; BRAZ, T. P. **Trajectoria da Avaliação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004)**. Estudos em Avaliação Educacional, v.16, n31, jan/jun 2005.

IGARASHI, D. C. C. et al. A qualidade do ensino sob o viés da avaliação de um programa de pós-graduação em contabilidade: proposta de estruturação de um modelo híbrido. **Revista de Administração**. São Paulo: USP, v.43, n.2, abr./jun. 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2014**, 02 de fev. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f> e <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – Sistema de Nacional de Avaliação do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 06 de abr. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso em: 09 de abr. 2016.

IPM – Instituto Paulo Montenegro. **Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 09 de abr. 2016.

MARCONI, M. DE A.; LAKATUS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo, Ed. Atlas, 2003.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, FGV, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, out. /dez. 1983.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administradores de Empresas**, v. 43, n. 2, abr./mai./jun., 2003a.

NICOLINI, A. A trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. **XXVIII Encontro da ANPAD**. Curitiba/PR, 2004. **Anais...** Curitiba.

NOGUEIRA, D. R.; TAKAMATSU, R. T.; COSTA, J. M. DA; REIS, L. G. DOS.; **Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências**

contábeis no ensino presencial. CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 19. 2013, Belém. **Anais...** Belém.

NUNES, E. **Desafio Estratégico da Política Pública: O Ensino Superior Brasileiro.** Observatório Universitário, julho 2007.

OLIVEIRA, D. J. A.; CAGGY, R. C. S. S. Análise dos fatores influenciadores do desempenho de estudantes de administração: um olhar do docente. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira - BA, v. 6, n. 1, p. 05-28, Nov. 2013.

OLIVEIRA, F. B. DE; SAUERBRONN, F. F.. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, Edição Especial Comemorativa. Rio de Janeiro, 2007.

PINTO, V. R. R.; MOTTER, M. D. J. Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-28, out/dez 2012.

POCINHO, M. **Estatística – Volume 1. Teoria e exercícios passo-a-passo.** Disponível em: http://docentes.ismt.pt/~m_pocinhos/calculo_de_amstras_teorias.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2016

REAL, G. C. M. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

REVISTA VEJA / ECONOMIA. **IBGE: diploma de nível superior eleva salário em 219,4%**, 24 de set. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/ibge-diploma-de-nivel-superior-eleva-salario-em-219-4>>. Acesso em: 03 de mar. 2016.

REVISTA EXAME. **Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior**, 17 de jul. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/pesquisa-revela-baixa-qualidade-do-ensino-superior>>. Acesso em: 05 de mar. 2016.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. DE. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, nov. 2009.

SEGRS, M., D. GIJBELS E M. THURLINGS (2008). “**The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning**”, em *Educational Studies*, vol. 34, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 35-44.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 24(2), p. 10-21, fev/abr 1990.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas fases da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, N. M. N. P. **De missão à jornada: o caminho da educação.** Andirá: Ed. Godoy, 2007.

SILVA, N. N. de. **Amostragem Probabilística: Um Curso Introdutório**. 2 ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

STRUYVEN, K., F. DOCHY E S. JANSSENS (2005), “**Students perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review,**” em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 30, núm. 4, Londres, Routledge, pp. 331-347.

TANG, C., P. LAI, D. ARTHUR E S. LEUNG (1999). “**How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum?**”, em J. Conway e A. Williams (eds.), *Themes and Variations in pbl: refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial pbl Conference*, vol. 1, Australia, Australia Problem -Based Learning, Network (problarc), pp. 206-217.

Questionário para levantamento de dados para
complementação do trabalho de conclusão

Matrícula: _____

- 1 - Sexo:
a) Masculino
b) Feminino
- 2 - Idade?
a) menos de 20 anos
b) de 21 a 30 anos
c) de 31 a 40 anos
d) mais de 40 anos
- 3 - Estado civil?
a) Casado(a)
b) Solteiro(a)
c) Viúvo(a)
d) Divorciado(a)
- 4 - Filhos?
a) Não
b) 1
c) 2
d) 3 ou mais
- 5 - Está trabalhando?
a) Sim e minha primeira experiência profissional
b) Sim e já tive outras experiências profissionais
c) Não estou trabalhando, mas já trabalhei
d) Não estou trabalhando e nunca trabalhei
- 6 - De quanto tempo é sua experiência profissional?
a) não tenho experiência profissional
b) inferior a 2 anos
c) de 2 a 5 anos
d) mais de 5 anos
- 7 - Caso tenha, em qual área tem mais experiência profissional?
a) Administração geral e/ou Finanças
b) Marketing, comercial ou vendas
- 8 - Cidade onde reside?
a) Sousa
b) Pombal
c) Cajazeiras
d) Outra cidade próxima
- 9 - Com quem você reside?
a) Pais ou outros familiares
b) Amigos
c) Sozinho
d) Conjuge/parceiro(a)
- 10 - Em qual rede você cursou os ensinos básico e médio?
a) Tudo na Rede Pública
b) Tudo na Rede Privada
c) Maior parte na rede pública
d) Maior parte na rede privada
- 11 - Com qual área do ensino médio você tinha maior afinidade?
a) Exatas
b) Humanas
c) Biológicas
d) Outra: _____
- 12 - Qual forma de ingresso no curso?
a) Vestibular/ Enem sem cotas
b) Vestibular/Enem com Cotas
c) Reopção de curso
d) Transferência de outra universidade
- 13 - Qual sua opinião sobre a qualidade do ensino no curso?
a) Ótima
b) Boa
c) Regular
d) Ruim
- 14 - Qual é a sua técnica preferida de estudo?
a) Apenas ler.
b) Ler e também fazer marcações e anotações sobre a leitura.
- c) Discutir o assunto em grupo ou na presença de monitor da disciplina
d) Outra técnica: _____
- 15 - Qual método de avaliação você prefere?
a) Prova individual
b) Trabalho/ seminário em grupo.
c) Pontuação por participação.
d) Outro método: _____
- 16 - Se pudesse escolher sem limitações, qual seria sua primeira opção de curso? Qual curso sonha em fazer?
a) Administração
b) Direito
c) Ciências contábeis
d) Outro: _____
- 17 - Qual o seu planejamento para o futuro após a graduação?
a) Ter meu próprio negócio.
b) Ser executivo no mercado empresarial privado.
c) Fazer concurso público e ser servidor estatal.
d) Ter uma carreira acadêmica.
- 18 - Como você classificaria a educação familiar que recebeu?
a) Liberal e aberta
b) Rígida e controladora
c) Moderada.
d) Outro tipo: _____
- 19 - Por quem foi, prioritariamente, criado?
a) Pais
b) Avós
c) Outros familiares
d) Outras pessoas: _____
- 20 - Qual é sua orientação política?
a) me considero de esquerda.
b) me considero de direita.
c) não tenho orientação política.
d) não sei definir minha orientação política.

8 ANEXO A

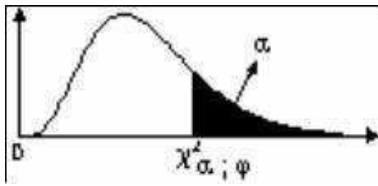


Tabela de Distribuição Qui-Quadrado χ^2

$gl \backslash \alpha$	0,995	0,99	0,975	0,95	0,90	0,75	0,50	0,25	0,10	0,05	0,025	0,01	0,005
1	0,0004	,002	,001	,004	,016	,102	,455	,323	,706	,841	,024	,635	,879
2	0,010	,020	,051	,103	,211	,575	,386	,773	,605	,991	,378	,210	0,597
3	0,072	,115	,216	,352	,584	,213	,366	,108	,251	,815	,348	1,345	12,838
4	0,207	,297	,484	,711	,064	,923	,357	,385	,779	,488	1,143	3,277	14,860
5	0,412	,554	,831	,145	,610	,675	,351	,626	,236	1,071	2,833	5,086	16,750
6	0,676	,872	,237	,635	,204	,455	,348	,841	0,645	12,592	4,449	6,812	18,548
7	0,989	,239	,690	,167	,833	,255	,346	,037	2,017	14,067	6,013	8,475	20,278
8	1,344	,646	,180	,733	,490	,071	,344	0,219	13,362	15,507	7,535	0,090	21,955
9	1,735	,088	,700	,325	,168	,899	,343	1,389	14,684	16,919	9,023	1,666	23,589
10	2,156	,558	,247	,940	,865	,737	,342	2,549	15,987	18,307	0,483	3,209	25,188
11	2,603	,053	,816	,575	,578	,584	0,341	13,701	17,275	19,675	1,920	4,725	26,757
12	3,074	,571	,404	,226	,304	,438	1,340	14,845	18,549	21,026	3,337	6,217	28,299
13	3,565	,107	,009	,892	,042	,299	2,340	15,984	19,812	22,362	4,736	7,688	29,819
14	4,075	,660	,629	,571	,790	0,165	13,339	17,117	21,064	23,685	6,119	9,141	31,319
15	4,601	,229	,262	,261	,547	1,036	14,339	18,245	22,307	24,996	7,488	0,578	32,801
16	5,142	,812	,908	,962	,312	1,912	15,338	19,369	23,542	26,296	8,845	2,000	34,267
17	5,697	,408	,564	,672	0,085	12,792	16,338	20,489	24,769	27,587	0,191	3,409	35,718
18	6,265	,015	,231	,390	0,865	13,675	17,338	21,605	25,989	28,869	1,526	4,805	37,156
19	6,844	,633	,907	0,117	1,651	14,562	18,338	22,718	27,204	30,144	2,852	6,191	38,582
20	7,434	,260	,591	0,851	2,443	15,452	19,337	23,828	28,412	31,410	4,170	7,566	39,997
21	8,034	,897	0,283	11,591	3,240	16,344	20,337	24,935	29,615	32,671	5,479	8,932	41,401
22	8,643	,542	0,982	12,338	4,042	17,240	21,337	26,039	30,813	33,924	6,781	0,289	42,796
23	9,260	0,196	1,689	13,091	4,848	18,137	22,337	27,141	32,007	35,172	8,076	1,638	44,181
24	9,886	0,856	2,401	13,848	5,659	19,037	22,337	28,241	33,196	36,415	9,364	2,980	45,559
25	10,520	1,524	3,120	14,611	6,473	19,939	24,337	29,339	34,382	37,652	0,646	4,314	46,928
26	11,160	2,198	3,844	15,379	7,292	20,843	25,336	30,434	35,563	38,885	1,923	5,642	48,290
27	11,808	2,879	4,573	16,151	8,114	21,749	26,336	31,528	36,741	40,113	3,194	6,963	49,645
28	12,461	3,565	5,308	16,928	8,939	22,657	27,336	32,620	37,916	41,337	4,461	8,278	50,993
29	13,121	4,257	6,047	17,708	9,768	23,567	28,336	33,711	39,087	42,557	5,722	9,588	52,336
30	13,787	4,954	6,791	18,493	0,599	24,478	29,336	34,800	40,256	43,773	6,979	0,892	53,672
31	14,458	5,655	7,539	19,281	1,434	25,390	30,336	35,887	41,422	44,985	8,232	2,191	55,003
32	15,134	6,362	8,291	20,072	2,271	26,304	31,336	36,973	42,585	46,194	9,480	3,486	56,328
33	15,815	7,074	9,047	20,867	3,110	27,219	32,336	38,058	43,745	47,400	0,725	4,776	57,648
34	16,501	7,789	9,806	21,664	3,952	28,136	33,336	39,141	44,903	48,602	1,966	6,061	58,964
35	17,192	8,509	0,569	22,465	4,797	29,054	34,336	40,223	46,059	49,802	3,203	7,342	60,275
40	20,707	2,164	4,433	26,509	9,051	33,660	39,335	45,616	51,805	55,758	9,342	3,691	66,766
50	27,991	9,707	2,357	34,764	7,689	42,942	49,335	56,334	63,167	67,505	1,420	6,154	79,490
60	35,534	7,485	0,482	43,188	6,459	52,294	59,335	66,981	74,397	79,082	3,298	8,379	91,952
70	43,275	5,442	8,758	51,739	5,329	61,698	69,335	77,577	85,527	90,531	5,023	00,425	04,215
80	51,172	3,540	7,153	60,391	4,278	71,145	79,335	88,130	96,578	101,879	106,629	112,329	16,321
90	59,196	1,754	5,647	69,126	3,291	80,625	89,335	98,650	107,565	13,145	118,136	124,116	28,299
100	67,328	0,065	4,222	77,929	2,358	90,133	99,335	109,141	18,498	24,342	129,561	135,807	40,169