



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO EVANILDO CARDOSO DE MEDEIROS FILHO

**PERCEPÇÃO DISCENTE E DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENADE 2017**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

ANTONIO EVANILDO CARDOSO DE MEDEIROS FILHO

PERCEPÇÃO DISCENTE E DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENADE 2017

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Medeiros Filho, Antonio Evanildo Cardoso de.

Percepção discente e desempenho dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física no ENADE 2017 [recurso eletrônico] / Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho. - 2019.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 126 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior.

1. Educação Superior. 2. Formação de professores.
3. Avaliação. 4. Desempenho Acadêmico. I. Título.

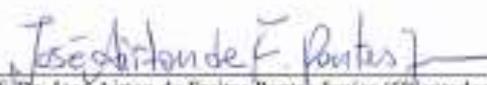
ANTÔNIO EVANILDO CARDOSO DE MEDEIROS FILHO

PERCEPÇÃO DISCENTE E DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENADE 2017

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 17 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Ailton de Freitas Pontes Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho à minha mãe, meu pai, meus irmãos e ao meu cunhado que nunca mediram esforços para me ajudar nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Zinomar e Antonio Evanildo, por nunca deixar faltar amor, carinho, companheirismo em nossas vidas. Casal guerreiro que nunca mediu esforços para constituir uma linda família. Mãe e pai, nenhuma palavra é capaz de expressar o quanto eu amo vocês.

Aos meus irmãos, Jeane Bernardo, Carlos Emanuel e Carlos Jean por todo carinho, auxílio e incentivo aos meus estudos.

Ao meu cunhado Jeferson Bernardo, que junto a minha irmã, Jeane Bernardo, constituíram uma linda família, colocando ao mundo, Maria Eduarda, que hoje é a nossa maior alegria. Obrigado por estar sempre presente e apoiando.

Ao meu orientador, professor José Airton, a sua esposa, Patrícia Vieira pelo o carinho, paciência, respeito, confiança e ensinamentos que me tornaste uma pessoa melhor. É imensurável a gratidão que eu tenho por vocês.

Aos companheiros(as) do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional - Grupo IMPA, em nome dos líderes, José Airton e Leandro Sousa, e aos membros Grasianny Sousa, Yasmin Soares, Jonathan Lopes, Paulo Maia, Ítalo Rocha, Mariana Abreu e Nimara Cruz por todas as parcerias e colaborações nos estudos e pesquisas desenvolvidas nesse grupo.

Aos professores(as) José Airton (UECE) Antonio Germano (UECE), Adriana Eufrásio (UFC), Maria Lourdes (IFCE), Edson Silva (UFC), João Batista (UECE), Ricardo Catunda (UECE) e Nicolino Trompieri (UFC), por todas as contribuições para o desenvolvimento e aprimoramento desse trabalho.

Às funcionárias da secretaria do PPGE, Jonelma e Rosângela, e as auxiliares de serviços gerais, Ana e Valéria, pelo respeito, paciência e zelo em todos os serviços realizados.

Ao Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica) por todo o apoio institucional, e em nome dos professores do curso de Educação Física, Cristiano Sousa, Rubens Letieri, Tadeu Alves, Michel Barbosa e os egressos Kaio Breno, Ana Géssica, Pedro Sérgio, Iran Junior e Messias Oliveira, por todos os ensinamentos, experiências, conselhos e companhia durante a minha formação inicial.

À prefeitura municipal de Quixeramobim pelo apoio institucional, e por me proporcionar conhecer e conviver com excelentes profissionais como meus amigos Amaral Barbosa, Bruna Barbosa, Liduina Batista, Elzira Severo, Waldirene Pinheiro, Tony Medeiros pelos e Fernando Rony.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)
pelo apoio financeiro durante a realização desse trabalho.

Minha inestimável gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a
elaboração dessa dissertação.

“A persistência é o menor caminho do êxito”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

Mostram-se relevantes pesquisas que buscam analisar o desempenho acadêmico e os principais fatores a ele associados, bem como a percepção discente sobre as condições do processo formativo nos cursos de licenciatura, uma vez que podem contribuir no aprimoramento da qualidade da formação inicial de professores. Desse modo, a investigação teve como objetivo geral verificar a percepção discente sobre diferentes aspectos dos cursos e os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física no ENADE 2017. A pesquisa é caracterizada como descritiva, exploratória, quantitativa, documental e transversal. Participaram do estudo 15.400 ($26,52 \pm 6,43$ anos de idade) concluintes dos cursos de licenciatura em Educação Física que participaram da edição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2017. Foram utilizados os microdados da referida edição do exame disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados correspondem ao desempenho na prova (componente específico) e a percepção dos estudantes sobre o processo formativo no “Questionário do Estudante” composto por 68 questões. Foi realizada estatística descritiva e inferencial. Para as comparações entre as categorias administrativa (pública e privada) foi recorrido ao teste U de *Mann-Whitney*. Já para comparações entre as regiões geográficas foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis*. Os dados foram analisados via o *software* SPSS versão 20,0. Foi considerado a significância estatística de $p < 0,05$. Inicialmente os dados apontaram índices adequados de homogeneidade, esfericidade e variância explicada para os três componentes do questionário avaliados, i) Organização didática, ii) Infraestrutura e instalações físicas e iii) Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional. No segundo momento foram evidenciadas médias satisfatórias da percepção dos estudantes nesses três componentes. Por fim, constatamos fatores associados ao desempenho acadêmico, como por exemplo, um maior desempenho dos estudantes de cor branca e amarela, que cursaram o Ensino Médio em curso Profissionalizante técnico, que os pais possuem pós-graduação e dos estudantes que não possuem vínculo empregatício.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação de professores. Avaliação. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

Relevant researches which have been unfolded seek to analyze the academic performance and main factors associated with it, as well as the student perception about the conditions of the training process in the undergraduate courses, since they can contribute to improve the quality of teacher's initial formation. Thus, this study aimed to verify the student's perception about different aspects of the courses and also the socioeconomic factors associated with the performance of Physical Education students on ENADE 2017. The research is characterized as descriptive, exploratory, quantitative, documentary and transverse. A total of 15,400 (26.52 ± 6.43 years old) students took part of it; all of them Physical Education students and also enrolled in the National Exam of Student Performance – ENADE 2017. The microdata of the mentioned exam edition were available on the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) website. The data correspond to the performance on the test (specific component) and the students' perception about the formation process on the "Student Questionnaire", made up by 68 questions. Descriptive and inferential statistics were performed. For comparisons between the administrative categories (public and private), the Mann-Whitney U test was used. The Kruskal-Wallis test was also used for comparisons among the geographical regions. Data were analyzed using SPSS software version 20.0. Statistical significance was set at $p < 0.05$. Initially, the data indicated adequate rates of homogeneity, sphericity and explained variance for the three components of the questionnaire evaluated, i) Educational organization, ii) Infrastructure and physical facilities, and iii) Opportunity for academic and professional development. In a second moment, satisfactory averages of the students' perceptions were evidenced in these three components. Finally, some factors associated with academic performance were also verified, such as a higher performance among students who have white and yellow skin color, the ones who studied at Vocational Education Schools, whose parents have postgraduate degrees, and also the students who had not been working until then.

Keywords: Higher Education. Teacher training. Evaluation. Academic achievement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais normatizações que impactaram na formação e atuação dos professores de Educação Física.....	34
Quadro 2 - Atribuições e prazos do ENADE 2017.....	61
Quadro 3 - Interpretações das análises com base na literatura.....	61
Quadro 4 - Estudos que evidenciaram associação do desempenho acadêmico e com os fatores socioeconômicos.....	62
Quadro 5 - Síntese das ideias e etapas do estudo.....	64
Quadro 6 - Síntese dos principais resultados de cada objetivo do estudo.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Caracterização dos estudos selecionados quanto aos autores, objetivos e síntese dos resultados.....	18
Tabela 2 -	Concordância dos estudantes em relação às questões sobre a atuação docente.....	20
Tabela 3 -	Razão pela escolha do curso de licenciatura, perspectivas em exercer o magistério e do curso para o exercício da docência.....	22
Tabela 4 -	Características metodológicas das teses e dissertações selecionadas e os principais fatores associados.....	53
Tabela 5 -	Características metodológicas dos artigos selecionados e os principais fatores associados.....	54
Tabela 6 -	Caracterização da amostra por sexo, categoria Administrativa, organização acadêmica e Regiões Geográficas.....	59
Tabela 7 -	Análise unifatorial considerando os três componentes do questionário.....	65
Tabela 8 -	Organização didática pedagógica.....	66
Tabela 9 -	Infraestrutura e instalações físicas.....	66
Tabela 10 -	Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional.....	68
Tabela 11 -	Nota geral (escala de 0-6) das categorias organização didática pedagógica, infraestrutura e oportunidade de formação e ampliação acadêmica.....	69
Tabela 12 -	Desempenho dos estudantes por categoria administrativa das IES e regiões geográficas.....	73
Tabela 13 -	Características individuais dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico.....	75
Tabela 14 -	Características da escolaridade dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico.....	78
Tabela 15 -	Características da família dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico.....	82
Tabela 16 -	Características das condições financeira dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileira
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DES	Diretoria do Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LATINDEX	Revistas Científicas de América Latina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação
NIDD	Nota do Indicador de Diferença entre Desempenho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARU	Programa de Avaliação de Reforma universitária
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RITC	Correlação item x total corrigido
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	RELEVÂNCIA.....	24
1.2	JUSTIFICATIVA.....	25
1.3	PROBLEMA.....	26
2	OBJETIVOS.....	28
2.1	OBJETIVO GERAL.....	28
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	29
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DO SÉCULO XX.....	29
3.1.1	Iniciativas para formação de professores de Educação Física a partir do século xx.....	30
3.1.2	Normatização a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394/96).....	33
3.1.3	Manifestações das práticas avaliativas em Educação Física Escolar.....	36
3.2	EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	40
3.2.1	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	46
3.3	FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NO ENADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	48
3.3.1	Evidências de fatores associados ao desempenho no Ensino Superior.....	49
3.3.2	Caminho metodológico da Revisão Integrativa.....	51
3.3.3	Resultados e discussão da Revisão Integrativa.....	52
3.3.4	Considerações finais da Revisão Integrativa.....	57
4	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	58
4.2	PARTICIPANTES E LOCAL.....	59
4.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	60
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.5	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS.....	62
4.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	64

4.7	TABELA SÍNTESE.....	64
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
5.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO: PRIMEIRO E SEGUNDO OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	65
5.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO: TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO.....	73
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE.....	112
	APÊNDICE A – ANÁLISE MULTIFATORIAL DO QUESTIONÁRIO.....	113
	ANEXO.....	115
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE (INEP, 2017).....	116

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação tem como objetivo principal verificar a percepção discente sobre diferentes aspectos dos cursos e os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física no ENADE 2017. O trabalho está estruturado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução, a qual é composta pela relevância, justificativa e problema de pesquisa e tem como intenção de orientar o leitor sobre a estrutura do trabalho. A segunda seção trata-se dos objetivos (geral e específicos). A Terceira seção é a revisão de literatura, a qual será dividida em três subseções, sendo a primeira sobre a “Formação docente e práticas avaliativas em Educação Física escolar”, seguida das “Experiências avaliativas no Ensino Superior” e a última sobre os “Fatores associados ao desempenho no ENADE: Revisão Integrativa”.

A terceira seção se trata dos procedimentos metodológicos na tentativa de deixar claro ao leitor o tipo de pesquisa, os participantes e local, instrumento de coleta de dados, análise dos dados, fundamentação teórica do questionário e aspectos éticos. A quarta seção refere-se aos resultados e discussão com bases nos objetivos do estudo. Por fim, tem-se as considerações finais em que apontam os principais achados, aplicabilidade prática e teórica, limitações do estudo e sugestões de estudos futuros.

Destacam-se os termos: i) “Licenciatura em Educação Física”, ii) “Avaliação Educacional” iii) “Desempenho acadêmico” como as principais temáticas contempladas por essa investigação. À primeira categoria anuncia que os estudantes investigados serão dos cursos de licenciatura em Educação Física que participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na edição de 2017.

Em relação à avaliação educacional, temos como foco, especificamente as respostas dos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física no “Questionário do Estudante” (ENADE, 2017), o qual diz respeito às questões sobre os aspectos da organização didática pedagógica (relações professor-aluno; capacidade de reflexão e argumentação; acesso a conhecimentos atualizados e outras), infraestrutura e instalações físicas das IES (infraestrutura das salas de aula, utilização de tecnologias da informação, adequação de ambientes e equipamentos e outras) e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (oportunidade de estágios, promoção de atividades de cultura e lazer, participação em eventos internos e/ou externos).

No que concerne ao desempenho acadêmico também foi recorrido a edição do ENADE 2017, em que foi verificado o desempenho na prova e associado com as variáveis à respeito dos aspectos socioeconômicos, divididos em quatro blocos a) variáveis individuais, b) escolaridade, c) família e d) condições financeiras.

Como exemplo de variáveis individuais podemos destacar à idade, sexo, cor ou raça dentre outras. Quanto à escolaridade do estudante pode-se mencionar a quantidade de horas dedicadas aos estudos, tipo de escola e modalidade de ensino em que foi cursado o Ensino Médio. No que concerne à família pode ser destacada variáveis como à escolarização dos pais, local em que mora e quantidade de pessoas na família. Por última, em relação às condições financeiras pode ser mencionada à renda total da família, situação de trabalho, bolsas de estudos e auxílio permanência.

Considerando a importância de abordar alguns avanços e dificuldades do Ensino Superior, em especial formação de professores, é indispensável iniciar apontando as iniciativas governamentais, como a Lei de Cotas e outras políticas educacionais como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Sisu (Sistema de Seleção Unificada), ProUni (Programa Universidade para Todos e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) vêm contribuindo para a expansão do Ensino Superior no Brasil (OCDE, 2014; GARRIDO *et al.*, 2015). Para ter acesso ao Fies os estudantes precisam estar matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa e está com a avaliação positiva diante o MEC, este programa surgiu para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/Ceduc) (BARROS, 2015).

Programas esses citados anteriormente, asseguram um maior acesso de estudantes ao Ensino Superior, porém não proporciona a estes recursos para que permaneçam no curso. Nesta perspectiva o número de estudantes que acabam por desistir é elevado, existindo vários fatores que contribuem para essa desistência, dentre eles destacam-se os gastos com fotocópias, alimentação, transporte, materiais didáticos entre outros. Há realidades que estes gastos superam os auxílios que são disponibilizados pelo governo (RIBEIRO; GUZZO, 2017).

Desse modo, concomitantemente a essa expansão de matrículas e de programas governamentais destinados ao ingresso e permanência dos estudantes no Ensino Superior, cresceu a necessidade de ofertar uma estrutura física e curricular de qualidade, bem como o corpo docente e os demais aspectos didático-pedagógicos essenciais para uma formação profissional adequada (BRAUM *et al.*, 2015; BELMAR, 2016).

Com o aumento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente em instituições privadas (BARROS, 2015), diferentes são os fatores internos que podem estar relacionados com os níveis de evasão e baixo desempenho dos estudantes, como, por exemplo, o ambiente inadequado, a falta ou pouca assistência socioeducacional e professores sem qualificações adequadas (NOGUEIRA; TSUNODA, 2015; FARIA, 2017). Diante disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO,2009) ressalta que além da expansão desse nível de ensino, se faz necessário oferecer condições adequadas para permanência dos estudantes nas IES.

Diante desse contexto diferentes pesquisas têm mostrado pontos positivos e negativos na formação inicial de professores. Quanto a formação em Educação Física, área de formação em foco no presente estudo, pode ser recorrido ao estudo de Marques e Figueiredo (2014), Calegari (2017), Machado (2014), Salles (2015), Marcon, Graça e Nascimento (2013), Sampaio, Stobäus e Baez (2017) e Dutra (2013) em que fazem análise respectivamente de assuntos como o currículo dos cursos de Educação Física apresenta ambiguidades, os conhecimentos adquiridos ainda não são suficientes para o mercado de trabalho, implementação de disciplinas que forneçam subsídios para a pesquisa, engajamentos de estudantes em atividades de extensão como desenvolvimento de aprendizagem, formação com ênfase na reflexão e criticidade, comportamentos que levam a exaustão da profissão e uma forte influência da Teoria do Capital Humano, ou seja, das necessidades de produção do mercado de trabalho.

Diante disso, buscou-se caracterizar a formação e atuação dos professores de Educação Física por meio de uma revisão integrativa da literatura¹, em que foi possível identificar nos artigos selecionados críticas relacionadas a atuação docente, currículo e formação discente. Na Tabela 1 pode ser observado os principais resultados.

Tabela 1 - Caracterização dos estudos selecionados quanto aos autores, objetivos e síntese dos resultados

(continua)			
Autor / Ano	Objetivo	Principais resultados	Categorias
Marcon, Graça e Nascimento (2013)	Analisar como os conhecimentos sobre a sala de aula, a escola e a comunidade incidem na construção do CPC (conhecimento pedagógico do conteúdo)	Necessidades de os professores-formadores estimular à reflexão, a sensibilidade e a criticidade dos futuros professores de Educação Física.	Formação discente

¹ Artigo publicado na revista Psicologia, Educação e Cultura (B1 em Educação).

Tabela 2 - Caracterização dos estudos selecionados quanto aos autores, objetivos e síntese dos resultados

(continuação)

Sampaio, Stobäus e Baez (2017)	Apresentar situações indutoras de mal-estar vivenciadas por docentes na transição da formação acadêmica para o início da profissão.	As principais dificuldades dos professores estão relacionadas à desmotivação e a falta de apoio pedagógico.	Atuação docente
Dutra (2013)	Discutir a situação da formação de professores de Educação Física	Os currículos de formação de professores de Educação Física ainda se encontram com ênfase na técnica e na performance.	Críticas ao currículo
Marques e Figueiredo (2014)	Investigar de quais modos as Diretrizes Curriculares Nacionais tem repercutido nos currículos de formação de professores de Educação Física	Os currículos apresentam diferentes e ambíguas formas de interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física.	Críticas ao currículo
Machado (2014)	Analisar a operacionalização das atividades complementares e sua relevância para a formação dos professores	Importância da promoção de atividades complementares na intenção de possibilitar aos acadêmicos vivências fora da sala de aula.	Formação discente
Sales (2015)	Analisar as inter-relações da autoeficácia discente com a formação inicial de estudantes.	Os estudantes mais autoeficazes costumam se engajar mais cedo em atividades de pesquisa e extensão.	Formação discente
Calegari (2017)	Analisar a trajetória profissional de egressos de 1990 a 1994 e as impressões sobre sua formação acadêmica	Os conhecimentos adquiridos no curso não foram suficientes para atuação na área e o currículo da formação foi pouco adequado à realidade.	Formação discente

Fonte: Elaboração própria.
SciELO; BDTD; LILACS

Como pode ser observado na Tabela anterior, Calegari (2017) mostra, de acordo com os participantes do seu estudo que os conhecimentos adquiridos no curso de Educação Física são insuficientes ou não condizentes com a realidade do contexto social. Vale mencionar que com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018b) surge a necessidade de aprimoramento dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como ações formativas que possibilite os professores universitários um melhor planejamento e discussão em suas aulas.

No mesmo trabalho em que foi realizada a revisão integrativa supracitada, foi realizada uma análise da percepção dos estudantes de Educação Física que participaram do ENADE 2014. Os resultados apontaram valores satisfatório (média > 8,0) relacionados a atuação docente, em todos os cruzamentos. Na Tabela 2 podem ser observados os resultados por cada grupo comparado.

Tabela 3 - Concordância dos estudantes em relação às questões sobre a atuação docente

Variáveis	Grupo	Média (dp)	CV	p
Sexo	Masculino	8,77(1,52)	17,33	0,78
	Feminino	8,76(1,55)	17,69	
Categoria Administrativa	Pública	8,09(1,64)	20,27	0,00**
	Privada	9,02(1,41)	15,63	
Regiões geográficas	Norte	9,01(1,13)	12,54	0,17
	Nordeste	8,54(1,62)	18,96	
	Sudeste	8,72(1,64)	18,80	
	Sul	8,98(1,35)	15,03	
	Centro-Oeste	8,73(1,36)	15,57	

Fonte: Elaboração própria.

* $p < 0.05$ (teste U de Mann-Whitney)

Ressaltando, os achados apontam uma boa percepção dos estudantes de IES públicas e privadas, de ambos os sexos e das diferentes regiões geográficas em relação à atuação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física. Embora em diferentes realidades o ensino venha sendo satisfatório, ainda é possível encontrar universidades que a pesquisa e a extensão não são passíveis dessa mesma satisfação positiva (MARANHÃO; VERAS, 2017).

Em consonância com os achados dos presentes estudos, Borges *et al.* (2016) evidenciaram um bom desempenho docente principalmente no "domínio dos conteúdos" e "clareza na transmissão das informações". Ainda no referido estudo, mais de 80% dos estudantes afirmaram que "sim" quando perguntado se os professores demonstraram estar preparados e organizados para a aula, bem como se explicavam de forma clara os conteúdos.

Noutra vertente, Andriola *et al.* (2012), ao realizar uma avaliação diagnóstica das dimensões consideradas relevantes da atuação docente na Universidade Federal do Ceará (UFC), verificaram que 9 entre os 26 aspectos avaliados com menos de 50% de respostas satisfatórias, sendo que dentre eles estão o pouco incentivo à autonomia intelectual dos discentes e a não utilização de procedimentos didáticos adequados aos objetivos da disciplina entre outros. Nesse sentido, Maranhão e Veras (2017) também evidenciaram nas percepções dos estudantes, metodologias não satisfatórias no Ensino Superior noturno da Universidade Federal da Bahia (UFBA), constatando um ensino tradicional, aulas conteudistas e cansativas.

Considerando a expansão do Ensino Superior, atualmente se tem estudantes de diferentes realidades sociais e perfis acadêmicos. Diante dessa realidade, é oportuno destacar a dificuldade de atender as expectativas de perfis heterogêneos dos estudantes, no entanto, é

sabido que ainda é possível encontrar evidências que comprovam o despreparo dos professores universitários, assim como aponta Masetto (2012).

Nessa perspectiva, Moraes, Almeida e Azevedo (2014) ao verificar as práticas docentes em três áreas do conhecimento, constatou percepção negativa dos estudantes de licenciatura em Artes e Humanidades nos aspectos: i) incentivo às novas ideias, ii) expressão de ideias, iii) interpretação pela aprendizagem dos alunos e iv) metodologia de ensino e avaliação. De acordo com Catapan, Colauto e Sillas (2012) esses aspectos são apenas alguns indispensáveis para uma boa atuação docente.

Diante do exposto, é importante realçar que as cobranças do Ministério da Educação pela inserção em maior escala de professores mestres e doutores nas IES não foi fator exclusivo para a melhoria do ensino (MARTINS; MENEZES; JUSTINIANO, 2011). Autores como Hoeckesfeld *et al.* (2016) ressaltam que há professores que não apresentam ações didático-pedagógicas que deveria corresponder aos títulos que possuem.

É necessário que a formação inicial em Educação Física oportunize aos estudantes experiências para além do ensino, ou seja, que também contemple atividades de pesquisa e extensão. Experiências como a participação em programas, em projetos que estimulam a investigação acadêmica e participação em eventos científicos precisam ser mais frequentes nos cursos de formação de professores.

Frente a esse contexto, configura-se como um dos desafios, reestruturar a formação desses e dos futuros professores convertendo-a para um modelo que, ao atuar, seja capaz de desenvolver habilidades de pesquisar, analisar, sistematizar e socializar conhecimento (MASETTO; GAETA, 2015; MONTENEGRO-VELANDIA *et al.*, 2016).

Reconhecendo a necessidade de buscar evidências que apontam a percepção dos estudantes de Educação Física sobre a atuação como acadêmico no curso de licenciatura e futura atuação no magistério, elaboramos e apresentamos, em 2018, no XVII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa² um estudo com o objetivo de identificar as perspectivas dos estudantes de Licenciatura em Educação Física acerca da atuação no magistério.

Trazendo para essa discussão, percebe-se que entre as alternativas de resposta, a maior parte dos estudantes concordou que vocação é a principal razão para ter escolhido a licenciatura. A maior parte dos estudantes afirma pretender exercer o magistério após o término do curso e em escola pública como professor (Tabela 3).

² Os anais do Congresso podem ser consultados em <https://www.congressocdefplp2018.com/>

Tabela 4 - Razão pela escolha do curso de licenciatura, perspectivas em exercer o magistério e do curso para o exercício da docência

Questões	Geral	N	NE	SD	S	CO
Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura?						
Acredito ser minha vocação.	43,7	47,9	42,6	44	42,7	43,2
Importância da profissão.	20,7	24,9	21,3	20,2	19,6	20,8
Tive professores que me inspiraram.	13	10,3	11,6	13,2	14,9	12,6
É uma boa carreira.	4,3	4,3	4	4,2	4,6	5,1
É uma opção alternativa de atividade profissional.	8,8	4,4	6,3	10,6	8,5	7,6
Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.	1,6	1,4	2,8	1,1	1,9	1,5
Facilidade de acesso ao local do curso.	0,8	0,7	1,3	0,7	0,7	1
Não havia oferta de bacharelado na área.	5,5	4,6	8,3	4,6	4,8	6,5
Influência da família.	1,6	1,5	1,7	1,4	2,3	1,6
Você pretende exercer o magistério após o término do curso?						
Sim, como atuação profissional principal.	53,9	68,5	57,3	51,8	48,8	56,6
Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal	18,7	13,4	18,5	20,3	16,5	18,4
Não.	8,9	5,7	6,3	8,4	15,7	6,5
Ainda não decidi.	18,6	12,4	18	19,5	18,9	18,5
Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?						
Em escola pública, como professor.	53,6	64,8	55,3	49,9	57,8	53,7
Em escola privada, como professor.	11,1	5,8	8,2	13	11,2	10,2
Em escola/instituição pública, na gestão educacional.	9,3	10,8	11,3	9,3	7,7	8
Em escola/instituição privada, na gestão educacional.	4,9	4,5	3,6	5,9	4,4	3,3
Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.	21,1	14,1	21,7	21,9	18,9	24,7
Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos?						
Sim, durante todo o tempo.	42	49,2	37	43,5	41,3	39,8
Sim, em grande parte do tempo.	44	41,1	45	43,2	45,5	45,7
Apenas em algumas disciplinas/situações.	12,9	8,9	16,9	12,2	12,2	13,5
Não.	1,1	0,9	1,1	1,1	1	1
A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?						
Sim, completamente.	44,7	52,3	37,9	46,2	45,1	43,6
Sim, em grande parte.	42,7	38,6	46,3	41,9	41,9	44,5
Apenas em algumas disciplinas/situações.	11,3	7,9	14,6	10,5	11,7	10,8
Não.	1,4	1,2	1,2	1,5	1,4	1,2

Fonte: Próprios autores.

Legenda: N – Norte; NE – Nordeste; SD – Sudeste; S – Sul; CO – Centro-Oeste.

As experiências pedagógicas vivenciadas na formação inicial de professores, permitem aos estudantes identificarem as limitações e dificuldades encontradas na profissão, contudo, as experiências no campo de atuação em concomitância com aspectos teóricos e práticos vivenciados no meio acadêmico podem contribuir nas atividades profissionais (PERINI; BRACHT, 2016).

Apesar do aprendizado prático e a aplicação de estratégias metodológicas na atuação docente acontecerem nos estágios ou no próprio ambiente de trabalho, fundamentação teórica envolvida nas atividades realizadas permite aos professores estabelecer aspectos críticos em sua prática profissional (BORGES; SANCHES NETO, 2014). Sendo assim, a

ligação entre o conhecimento prático e as experiências na formação inicial deve se complementar durante todo o curso (ONOFRE, 2017).

Para tanto, políticas de engajamento de estudantes pelas IES possibilitam um trabalho que já coloca os estudantes de licenciaturas em práticas de ensino muito antes de sua formação. Exemplo disso, no Brasil, pode ser mencionado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o recente Programa Residência Pedagógica, ambos oportunizam aos acadêmicos experiências no contexto escolar. Em relação a isso, estudos como o de Salles (2015) relatam que os estudantes que se engajam com atividades de ensino, pesquisa e extensão conseguem melhor desempenhar suas atividades acadêmicas.

Os estudantes de licenciatura atendidos por esses programas precisam passar por diferentes experiências teóricas e práticas no que abrange as diversas atividades da atuação docente. Dessa forma, os professores formadores, os quais recebem esses estudantes em suas salas de aulas, deve oportunizá-los experiências que o possibilite reflexões e criticidade da influência das práticas pedagógicas no desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar na qual pertence a unidade de ensino (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013).

Para os docentes em atuação, é possível citar, dentre outras, algumas iniciativas do Ministério da Educação (MEC) que visam à formação continuada dos professores, como, por exemplo, a implantação dos Programas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Proinfo Integrado, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), sendo este destinado aos professores graduados não licenciados.

Em relação às oportunidades para o ingresso em curso de formação inicial, pode ser mencionada a Plataforma Freire, que dá oportunidade aos professores da Educação Básica escolher um curso de licenciatura, realizar a sua matrícula e cursá-lo. Tais políticas têm a intenção de receber um retorno significativo à sociedade.

Ao consultar as 20 (vinte) metas estabelecidas pelo o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) sancionado em 2014 é possível observar no terceiro bloco quatro metas voltadas para melhoria da profissão docente. Uma das metas tem como objetivo “formar em nível de pós-graduação 50% dos professores e garantir a todos profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação”, bem como “assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Dessa forma, reveste-se de valor a implementação de políticas educacionais públicas e privadas voltadas para a formação continuada dos professores, pois embora os

meios (internet, livros, revistas e outros) de se obter conhecimento tenham tomado proporções maiores nas últimas décadas, estudantes diante de uma dificuldade didático-pedagógica recorrem aos professores (63%) mais do que aos livros (25%) e de outros meios (19%) (TRIANI; MAGALHÃES JÚNIOR; NOVIKOFF, 2017). Ou seja, embora que outros meios de aprendizagem foram se expandindo, o professor continua sendo crucial no processo de ensino-aprendizagem, tornando necessária à sua valorização.

1.1 RELEVÂNCIA

Antes de listar alguns pontos referentes a relevância dessa pesquisa, é indispensável situá-la em um contexto. Dessa forma, sabe-se que a formação e atuação de professores é uma temática bastante corriqueira nos “debates acadêmicos” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2009). Especificamente, as discussões estão centradas em algumas temáticas, como a formação de professores pesquisadores (FAGUNDES, 2016), infraestrutura inadequada para o exercício da profissão docente (SOARES NETO *et al.*, 2013), remuneração não condizente/insatisfatória (VICENTINI; LUGLI, 2009), novas metodologias de ensino e o uso de tecnologias em sala de aula (PERRENOUD, 2000; MACHADO, 2011).

Além dessas temáticas é oportuno mencionar a avaliação de desempenho, a qual o SINAES vem abrangendo desde 2004. Embora não seja em números expressivos, estudos com essa temática vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores nas diferentes áreas de formação, assim como pode ser constatado na revisão integrativa realizada na seção de Revisão de literatura desse projeto. Os resultados de as pesquisas nessa temática viabilizam impactos nas tomadas de decisões no contexto educacional.

Pesquisas que buscam analisar o desempenho acadêmico e os principais fatores a ele associados, bem como a percepção discente sobre as condições do processo formativo nos cursos de Educação Física, mostram-se relevantes, uma vez que podem contribuir no aprimoramento da qualidade da Educação Superior de forma a

- i) informar os formadores de políticas públicas, gestores e professores a respeito das variáveis de maior associação com o desempenho dos estudantes e partir delas tomar decisões cabíveis;
- ii) possibilitar estratégias e implementação de políticas educacionais para melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores;

- iii) apontar a satisfação dos estudantes com os fatores relacionados ao corpo docente, infraestrutura e oportunidade a ampliação acadêmica e profissional, de forma que políticas sejam implementadas para melhoria do *statu quo*.
- iv) ascender discussões acadêmicas, entre atores governamentais e interessados sobre a qualidade dos cursos superiores de formação de professores;
- v) proporcionar importantes contribuições para a comunidade acadêmico-científica ao ajudar a preencher a lacuna existente dessa temática na formação de professores, em especial, professores de Educação Física.

1.2 JUSTIFICATIVA

A seção tem como objetivo apresentar a justificativa pessoal, pedagógica, científica e Político-social. Iniciando com a **justificativa pessoal** é oportuno mencionar que as experiências com bancos de dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) iniciaram no 5º semestre do curso de graduação ao manipular os microdados do Enem. Mas com o interesse de pesquisar sobre a formação de professores, em especial de Educação Física, me instigou a buscar experiências que possibilitasse a manipulação dos dados do ENADE.

Dessa maneira, elaborei o trabalho de conclusão de curso com os microdados do ENADE 2014, especificamente com as variáveis referente a infraestrutura dos cursos de Educação Física no Brasil. O trabalho se encontra disponível nos anais do V Seminário Internacional: cognição, aprendizagem e desempenho realizado nos dias 14 e 15 de setembro de 2017, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Ao me interessar pela temática formação de professores e na tentativa de cursar uma pós-graduação *strictu sensu* fui informado sobre o núcleo História e Avaliação Educacional que pertence a linha Formação e Política Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Busquei me informar sobre a qualidade do programa e obtive respostas satisfatórias. Desse modo, a **justificativa pedagógica** desse projeto se encontra no seu enquadramento na linha e núcleo relatado anteriormente.

Estudos que se propõe avaliar analisar os fatores que estão associados ao desempenho dos estudantes de licenciaturas, **justificam-se política e socialmente**, uma vez que podem contribuir na implementação de diferentes políticas públicas, como educativas e

sociais, na intenção de suprir ou amenizar as necessidades evidenciadas, como também, qualificar a formação e atuação dos futuros professores.

Após destacar a relevância pessoal, pedagógica e político-social, o presente trabalho apresenta a **justificativa científica** considerando os resultados obtidos na revisão integrativa realizada para esse estudo, em que podem ser observados poucos estudos que investigaram os fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Superior, em especial no ENADE. Além disso, nenhum dos estudos foi levado em consideração somente o desempenho dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física, sendo que a metade dos trabalhos (52,9%) representa a soma dos estudos centralizados nos cursos de Administração e Ciências Contábeis e, apenas 5,8% relacionados ao curso de formação de professores (pedagogia).

1.3 PROBLEMA

Após discutimos alguns elementos iniciais acerca da formação de professores, em especial de Educação Física, depois a relevância e na subseção anterior as justificativas para elaboração dessa pesquisa, agora é hora de apontar o problema de pesquisa. Contextualizando é oportuno mencionar que a organização do sistema de avaliação no Brasil foi de certa forma, impulsionada pelos relatos de boas experiências de outros países acerca da avaliação no âmbito educacional, bem como a partir de recomendações oriundas da Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, é oportuno ressaltar a expansão do ensino no país, como também a realização de projetos educacionais com financiamento interno ainda na década de 1970 (FREITAS, 2013).

Além desses fatores externos, os quais foram importantes no crescente interesse dos órgãos governamentais pela avaliação educacional no Brasil, podem ser citados fatores internos, como, por exemplo, a caótica situação do ensino na década de 1970, os investimentos com projetos educacionais financiados, como também a formação de profissionais especializados na área de avaliação educacional.

Contudo, em 1980, as avaliações em larga escala passaram a ser discutidas de forma mais efetiva no Brasil. Especificamente, iniciaram-se estudos sobre sistemas educacionais, escolas, rendimento dos alunos, insumos e outras variáveis relacionadas a essa temática, mas poucas investigações com o objetivo de analisar os fatores contextuais

associados ao desempenho dos estudantes de Ensino Superior (VIANNA, 2000; BONNIOL; VIAL, 2001; FREITAS, 2013).

No entanto, apesar do desenvolvimento ocorrido nessa área, ainda há muito a se investigar, principalmente no que diz respeito ao desempenho e/ou fatores determinantes desse desempenho por parte dos estudantes dos cursos de formação de professores, ou seja, estudantes de licenciatura. Diante dessa lacuna e de outras já apresentadas, esse trabalho traz duas perguntas norteadoras: i) qual os fatores socioeconômicos associados ao desempenho acadêmico? e ii) qual a percepção dos estudantes de Educação Física sobre os aspectos do curso relacionados à atuação docente, infraestrutura e oportunidades oferecidas aos estudantes?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Considerando a participação dos estudantes de licenciatura em Educação Física no ENADE 2017, o estudo teve como principal objetivo verificar a percepção discente sobre diferentes aspectos dos cursos e os fatores socioeconômicos associados ao desempenho acadêmico.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral foram traçados três objetivos, sendo o primeiro **i) Aferir a qualidade do “Questionário do Estudante” por meio da Análise Fatorial e psicométrica.** Ao considerar que foram extraídos desse questionário os dados do segundo e terceiro objetivo, ao fazermos essa análise inicial, nos dá segurança para progredirmos com a pesquisa ou não, pois aponta se o questionário oferece dados confiáveis estatisticamente.

O segundo objetivo foi **ii) Verificar a percepção discente sobre os aspectos didático-pedagógico, ampliação da formação acadêmica e profissional e infraestrutura e instalações físicas das IES.** Esse objetivo específico nos ajudará a perceber o nível de concordância dos estudantes com diferentes aspectos relacionados ao curso, sendo eles pertencentes, a grosso modo, atuação docente, infraestrutura e oportunidades oferecidas aos estudantes.

Por sua vez, o terceiro objetivo é **iii) Associar os fatores socioeconômicos com o desempenho acadêmico.** Este objetivo permite apontar fatores, principalmente externos a instituição como a renda familiar, regime de trabalho do estudante, escolarização dos pais e outros que podem estar associados ao desempenho dos estudantes de licenciatura em Educação Física no ENADE. Frente às evidências encontradas a partir desse objetivo, poderemos sugerir ou realçar algumas iniciativas que podem ser tomadas, tanto pelas políticas educacionais, como dos próprios estudantes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando as principais temáticas dessa investigação, optou-se por compor a revisão de literatura com três seções que coadunam com cada uma delas. Dessa forma, ao considerar a “Licenciatura em Educação Física” como a primeira categoria de estudo, foi discutida a “Formação docente e práticas avaliativas em Educação Física escolar”. Essa seção nos possibilitou um conhecimento de como se constituiu a formação desses professores, no que concernem as vertentes ideológicas e curriculares, bem como as práticas avaliativas conduzidas ou adotadas pelos professores em diferentes períodos.

Para contemplar a segunda temática “avaliação educacional” foi elaborada uma seção intitulada “**Experiências avaliativas no Ensino Superior**”. O surgimento da referida seção se deu ao entendermos que é indispensável compreender as experiências avaliativas no Ensino Superior até a formulação de um sistema nacional de avaliação nesse nível de ensino, o que nos possibilitou conhecer o que as experiências avaliativas apontaram sobre a qualidade das IES e outros aspectos avaliados em diferentes períodos.

Por sua vez, a terceira temática “desempenho acadêmico” nos instigou a buscar evidências por meio de uma revisão integrativa sobre os “**Fatores associados ao desempenho no ENADE: Revisão Integrativa**”. Esta seção possibilita tanto ao autor, quanto ao leitor um olhar detalhado para os estudos atuais em diferentes áreas, que tiveram como objetivo principal identificar os fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Superior, especificamente no ENADE, bem como nos permite uma melhor compreensão e discussão dos resultados do terceiro objetivo desse estudo, o qual se trata de verificar os fatores socioeconômicos associados ao desempenho acadêmico.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DO SÉCULO XX³

Inicia-se essa seção deixando claro sua importância para atingir os objetivos propostos no presente estudo, pois se temos como foco os estudantes de licenciatura em Educação Física não podemos deixar de discutir como se constituiu a formação desses professores, de forma a abranger as vertentes ideológicas e curriculares perpassadas e vigentes.

³ Capítulo publicado no livro intitulado “Repensando as Licenciaturas”

Com a forte globalização a partir das últimas décadas é comum ouvir de professores, pesquisadores, alunos e outros atores educacionais que estamos vivendo em uma sociedade em rede e/ou da informação. Tais nomenclaturas empregadas parecem representar o cenário atual, que por sua vez tem afetado as relações socioculturais e a organização do trabalho, não sendo diferente na profissionalização docente.

Dessa forma, o presente capítulo inicia a partir dos seguintes questionamentos: como se organizou a formação de professores de Educação Física no Brasil? e as práticas avaliativas no processo de ensino aprendizagem? Frente a essa inquietação, é importante mencionar que pesquisar como se organizou ou constituiu uma profissão não é tarefa fácil, principalmente quando se remete a formação de professores, uma vez que, nem sempre as evidências podem ser generalizadas, haja vista as diferentes condições culturais, demográficas e econômicas coexistente em um país de tamanha dimensão territorial que é o Brasil.

Assim como já afirmava Pinto (2002), é complicado e inevitável discutir a formação de professores sem conhecer, mesmo que brevemente, o contexto histórico em que perpassou os profissionais de educação que tanto contribuiu e contribui para o desenvolvimento do país. Desse modo, esse capítulo será discorrido considerando e respeitando a cronologia dos fatos que foram ocorrendo até o cenário atual da formação de professores de Educação Física e suas práticas avaliativas, adotando-se uma perspectiva sócio histórica.

Diante disso, pensou-se no seguinte caminho a ser trilhado para atender uma tentativa de sintetizar as mudanças que ocorreram na formação e nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física: i) iniciativas para formação de professores de Educação Física a partir do século XX, ii) normatização a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) e iii) manifestações das práticas avaliativas em Educação Física escolar. Embora esses pontos possam ser lidos independentemente, ou seja, de acordo com os interesses individuais do leitor, é preciso ter ciência que não se excluem uns aos outros, pelo contrário, articulam-se de formas a efetivar um maior grau de reflexão-crítica acerca da formação de professores de Educação Física, práticas avaliativas e mudanças na área a partir da LDB/9.394/96.

3.1.1 Iniciativas para formação de professores de Educação Física a partir do século XX

Acreditamos que para facilitar a compreensão das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de Educação Física é preciso compreender, basicamente,

como se constituiu a formação desses profissionais. Sua origem pode desvelar ou ajudar a compreender diferentes manifestações e perfis de profissionais ao comparar com outros profissionais do magistério.

Inicialmente, cabe mencionar o Projeto de Lei, de 21 de setembro de 1905, o qual imprime a responsabilidade para o Congresso Nacional a criação de duas escolas de Educação Física. Uma sendo de caráter militar, a qual o governo teve a autorização de comissionar “oficiais de terra e mar” para buscar novas ideias e aprendizados na Europa e América do Norte (COSTA, 1999).

Mais de duas décadas depois, a formação profissional em Educação Física surge em meio contexto militar, tendo como um marco a Escola da Marinha (1926), Força Pública e Exército. Nesse período, predominam-se diferentes métodos ginásticos como o Alemão e o Francês. Um pouco depois, marca-se o cenário a forte influência do regime político autoritário do Estado Novo (1937-1945), uma vez que foram fundadas em Rio de Janeiro (1933) e São Paulo (1936) as primeiras escolas de Educação Física civis.

Em 1928, ocorreu mediante o Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro (iniciativa do Prefeito do Distrito Federal Antônio Prado Júnior) a reforma do ensino em que traz no artigo 452 a criação de uma Escola Profissional de Educação Física. Esta instituição teve como objetivo formar professores de Educação Física para atuar nas diferentes unidades de ensino do Distrito Federal (COSTA, 1999).

Ainda em 1928, o Decreto nº 2940, de 29 de novembro, em sua parte VIII, Título I, nomeado por “Da Higiene Física do Aluno e da Higiene Escolar” defende que os chamados “instrutores de Educação Física” podem firmar contratos para os grupos escolares, como também, para atuar em escolas fundamentais e profissionais, uma vez que os professores diplomados pela “Escola Profissional de Educação Física” não puderem substituí-los. A constituição dessa função ficou denominada “título provisório” (COSTA, 1999).

No ano seguinte, em 1929, começa a funcionar o “Curso Provisório de Educação Física” no Centro Militar de Educação Física. O anteprojeto de Lei de 1929 trata no Capítulo IV da preparação dos Professores ou instrutores, dos médicos e dos monitores de Educação Física assegurando que se dará por meio da Escola Nacional Superior de Educação Física (sede no Distrito Federal) com a finalidade de formar profissionais qualificados para exercer suas funções em instituições públicas, particulares, associações desportivas e força militar, como no Exército, a Marinha, Polícias e Bombeiros.

Outras iniciativas foram asseguradas pelo Anteprojeto de 1929, como por exemplo, a construção de um regulamento geral de Educação Física, criação de um método

nacional, dentre outros como a organização de laboratórios na intenção de estudar os problemas recorrentes na educação. É possível perceber, principalmente no art.32, as contribuições e cooperação dos médicos na Educação Física. Atualmente, ainda há uma forte influência médica na Educação Física, sendo que esta área se volta para prevenção da saúde.

A Educação Física se apresentava com grandes traços militar, pois se pensava em fortalecer o Estado e a raça brasileira. Vinculado a isso, o pensamento higienista da época entendia as práticas de exercícios físicos como fundamentais no desenvolvimento da nação, sendo assim consideradas como práticas que atendia os aspectos higiênicos da época.

A formação profissional em Educação Física apresentava características que as diferenciavam da formação profissional em outras áreas de conhecimento. Dentre esses distanciamentos, pode ser mencionado: a) exigência de ingresso no curso, sendo menos rigorosa ou criteriosa, b) o período de 2 (dois) anos de curso e c) formação no curso secundário fundamental, como uma das exigências para ingresso no curso.

Esta última exigência se altera a partir das iniciativas do Centro Acadêmico Ruy Barbosa (Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo), especificamente, pelo parecer nº 118/58 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que passou a exigir como formação mínima a conclusão do curso secundário completo.

Foram registrados na década de 1930 cursos direcionados para formação em Educação Física no Nordeste (Pernambuco), norte (Pará) e Sudeste (São Paulo e Espírito Santo). De acordo com Azevedo e Malina (2004) esses cursos funcionavam sem o aval ou regulamentação necessária. Além disso, os cursos tinham um caráter predominantemente militar, em que se apropriavam do método francês de ensino.

Em 1938, o Departamento de Educação Física organizou o "curso de emergência". O referido curso tinha como objetivo formar instrutores de Educação Física para atuar na sociedade civil. No entanto, uma vez concluído o curso, uma parcela desses profissionais passava a ensinar na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) (MALINA; AZEVEDO, 1998).

Quanto ao ENEFD, criada em 1939, ofertava o curso de Educação Física com duração de 2 anos (um ano a menos em comparação os outros cursos). Para o ingresso, era exigido apenas o ensino fundamental. Outro ponto que merece destaque é que não constituíam da matriz curricular disciplinas chamadas “pedagógicas”.

No decorrer dos anos, mudanças ocorreram no currículo do curso de Educação Física e sua duração passa a ser de 3(três) anos. Com isso, surgem algumas críticas ao se perceber que essa mudança tinha um viés quantitativo e não qualitativo, pois os conteúdos

continuavam os mesmos. Mais à frente, em 1953, por meio a Lei nº 1.921 é ofertado o curso superior de Educação Física. Nesse momento, passa a exigir dos candidatos a conclusão do 2º ciclo do ensino médio. Já no início década de 1960 foi sancionada a Lei nº 4.024/61 que contribuiu para a área de Educação Física, comportando em seu art. 22 a obrigatoriedade da sua prática no ensino primário e médio, como por exemplo, a publicação do decreto-lei nº 8.270/45 em que altera a duração do curso.

No ano seguinte, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o parecer nº 292/62 impondo matérias pedagógicas a fazer parte da matriz curricular dos cursos de licenciatura. No mesmo ano, foi aprovado o parecer nº 298/62 que definiu os currículos e as matérias dos cursos superiores para formação de professor de Educação Física e técnico esportivo. Em ambos os casos deveria ser composto também por matérias pedagógicas (AZEVEDO; MALINA, 2004). Quase uma década depois se torna obrigatória a Educação Física nos cursos de nível superior por meio do Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Tal obrigatoriedade foi assegurada até a década de 1990.

Diante do que já foi discorrido, é possível perceber diferentes fatos que contribuíram na formação de professores de Educação Física, o que nos permite mais à frente dá continuidade ao discutir as normatizações a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96). Antes disso, será iniciada a discussão sobre as manifestações das práticas avaliativas em Educação Física, justificando-se pela sua importância na legitimidade da Educação Física no contexto educacional.

3.1.2 Normatização a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN - lei nº 9.394/96), aumenta-se a discussão a respeito da formação docente no Brasil. Além disso, torna-se a Educação Física como componente na matriz curricular da Educação Básica (BRASIL, 1996), o que, conseqüentemente cresce a necessidade de aprimorar a qualidade dos professores dessa área (CARVALHO; SANTOS, 2017).

Mais adiante, especificamente, no dia 01 de setembro de 1998, a Educação Física passa a ser regulamentada como profissão no Brasil, por meio da Lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998a). De acordo com Sofiste (2007) a referida reformulação não agradou a todos que compõem a área, fazendo que estes organizassem o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR). O principal motivo da organização desse movimento se deu pelo

fato de que a regulamentação favorecia a nomenclatura “Profissional de Educação Física” em substituição do termo “Professor”.

Além desse, outros acontecimentos, documentos ou marcos normativo que influenciaram o desenvolvimento da Educação Física no contexto educacional ocorreram após a promulgação da LDB, como, por exemplo, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997, 1998b, 2000a), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Infantil (1999), Ensino Fundamental (1998c) e Ensino Médio (1998d). Como também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998e), a Lei 10.328 e, recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física (BRASIL, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (2018b), assim como se encontra detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais normatizações que impactaram na formação e atuação dos professores de Educação Física

Normatizações	Impactos na Educação Física escolar
Lei nº 9.696 de 01 de novembro de 1998	Criação de dispositivos para regulamentação profissional em todo território nacional.
PCN’s (1997,1998 e 2000)	Apoio e orientações das discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) e planejamento docente.
DCN’s (1998/Ensino Fundamental)	Assegura que a Educação Física deveria se configurar como área de conhecimento da área comum nacional da proposta curricular das escolas
DCN’s (1998/Ensino Médio)	Reconhece a Educação Física como componente curricular obrigatório (interdisciplinar e contextualizado)
DCN’s (1999/Educação Infantil)	Defende que nas aulas de Educação Física as habilidades físicas devem ser desenvolvidas sem deixar de lado os aspectos emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais das crianças.
RCNEI	Estabelece metas de qualidade que vão ao encontro do desenvolvimento integral da criança (cognitivo, motor e social). “não é um documento da Educação Física escolar, mas contribui fortemente para intervenção na Educação in
Lei nº 10.328 (2001)	Inseri o termo “obrigatório” no § 3º do art. 26 da LDB 9.394/96
Lei nº 10.793 (2003)	Alterou o texto do § 3º do art. 26 da LDB 9.394/96 deixando as aulas de Educação Facultativo para diferentes grupos.
DCN’s (2018)	Estabelece competências, habilidades e atitudes, de modo que se alcance os perfis do formando egresso/profissional definidos.
BNCC (2018)	As aulas de Educação Física devem partir de uma perspectiva: "fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional e singular e contraditório".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação a BNCC (BRASIL, 2018b) referente ao Ensino Fundamental define algumas competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para a Educação Física escolar. Como exemplos de competências específicas para o Ensino Fundamental podem ser destacadas o reconhecimento das práticas corporais como elementos

constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, bem como a experimentação, apreciação e criação de diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura.

Por sua vez, as DCN's aprovada em 3 de outubro de 2018 é fundamentada no Plano Nacional de Educação aprovado em 25 de junho de 2014. Essas diretrizes deixam explícitas as competências, habilidades e atitudes que os estudantes de Educação Física precisam buscar ainda na formação inicial. Tanto o graduado bacharel quanto o graduado licenciado terão uma formação “humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2018, p.3), no entanto, diferem-se nos campos de atuação, sendo que a atuação do graduado bacharel é destinada a todos os campos profissionais, exceto no âmbito da docência escolar. Já os licenciados terão que seguir a legislação própria estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, em especial o Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015.

A discussão sobre os pontos positivos e negativos desse documento tem ocasionado reuniões e debates em todos os níveis educacionais. Como não temos a pretensão de opinar quanto a esses pontos, ou seja, das “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física” sugerimos a leitura do texto com o mesmo título em destaque, elaborado pelo o professor Marcos Garcia Neira da Faculdade de Educação da universidade de São Paulo (NEIRA, 2019).

Foram estabelecidas sete unidades temáticas, as quais consistem em brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Percebe-se que a Base até o 5º ano, em especial, do 3º ao 5º, preza pela manutenção das culturas indígena e africana por meio do desenvolvimento das unidades temáticas. Exemplo disso, na unidade temática relacionada a dança a Base recomenda que seja desenvolvida danças do Brasil, danças do mundo, bem como as danças de matriz indígena e africana.

Diante desses fatos históricos, é oportuno ressaltar que os cursos de Educação Física abarcavam tanto profissionais que queriam exercer a profissão em academias, clubes ou outros espaços (considerado como não formais), bem como aos que optavam por atuar no âmbito escolar (considerado espaço formal). No entanto, a partir da implementação da resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e resolução 7, de 31 de março de 2004 passa a ser considerada duas vertentes de formação, sendo elas licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2002, 2004b).

Dessa forma, ambos os cursos são de graduação plena, no entanto oferecem habilidades e competências distintas. Ou seja, aos que optam pela licenciatura deve atuar nas diferentes modalidades da Educação Básica, já os bacharéis devem, a partir de atividade física e esportiva atuar intervindo no meio social.

No contexto educacional a Educação Física, recentemente, em 2017, passou por período de crise quanto a sua legitimidade enquanto disciplina da matriz curricular da Educação Básica. Tal fato foi decorrente das discussões realizadas para implementação da Lei nº. 13.415 de 2017, conhecida como “reforma do Ensino Médio”, a qual tinha pauta supressão das disciplinas: Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física.

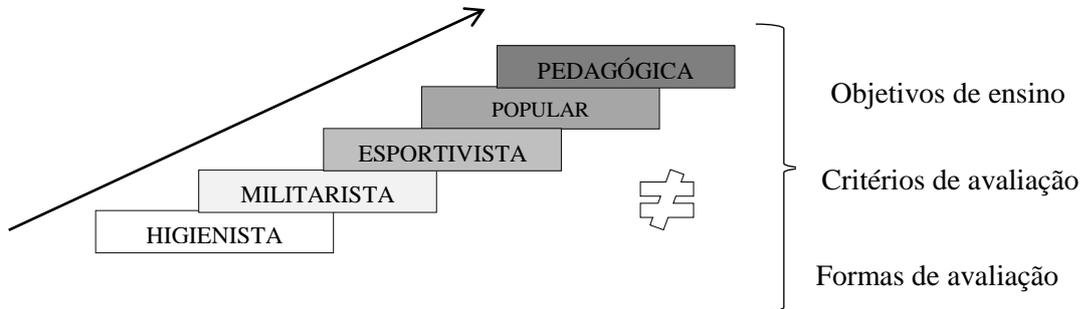
Após diferentes discussões e tensões populares, tais disciplinas permaneceram mais com alterações significativas. Frente a isso, Cabral Júnior (2018) relata que as disciplinas supracitadas perderam a sua "obrigatoriedade" para o ensino de "estudos e práticas", sendo estes diluídos no currículo comum, o que ocasionam impactos diretamente na carga horária e legitimidade da disciplina na comunidade escolar. Vale mencionar que essas alterações vão de encontro a LDB de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que assegura a Educação Física como disciplina obrigatória em todos os níveis da Educação Básica.

3.1.3 Manifestações das práticas avaliativas em Educação Física Escolar

A discussão aqui levantada acerca das práticas avaliativas em Educação Física escolar transborda a perspectiva da aprovação e reprovação. Aquém disso, as discussões são pautadas em argumentos que contemplam e contribuem para a legitimidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica e papel fundamental na formação humana dos educandos, por meio de discussão que perpassam os objetivos, metodologias e conteúdos em cada recorte temporal.

É importante destacar estudos como o de Macedo (2011) e Santos e Maximiano (2013) que demonstram a escassez de estudos que têm como objetivo principal discutir as práticas avaliativas em Educação Física escolar. Partindo disso, nessa seção discutiremos as práticas avaliativas em uma perspectiva sócio histórica considerando as tendências de ensino da disciplina, as chamadas “tendências pedagógicas”. No Fluxograma 1, pode ser observado o caminho a ser percorrido para resgatar as características das práticas avaliativas (objetivos de ensino, critérios de avaliação e formas de avaliação) em cada tendência de ensino (Higienista, Militarista, Esportivista, Popular e Pedagógica) (Fluxograma 1).

Fluxograma 1 - Práticas avaliativas de acordo com as tendências pedagógicas na educação Física escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para discutir o processo de avaliação educacional, é importante definir e diferenciar o que é “exame” e “avaliação”, uma vez que, para alguns professores, gestores, pais e alunos o consideram com o mesmo significado e função. Sendo assim, o Exame tem um caráter seletivo, classificatório, pontual e ato punitivo. Já a avaliação, apresenta-se mediante um caráter formativo, inclusivo, mediador e emite juízo de valor com a intenção de subsidiar a tomada de decisão.

Como já abordado nesse capítulo o forte envolvimento da área médica com a Educação Física contribuiu para o desenvolvimento do ofício desta área na sociedade e caracteriza a tendência “Higienista”, fortemente marcada no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, a Educação Física tinha como objetivo manter hábitos de higiene e exercício ginásticos. Por muitas vezes regidas por médicos, as práticas eram desenvolvidas a por meio de ginástica, esportes, jogos, recreação, dentre outras. Quanto às práticas avaliativas, seu perfil possui características do “Exame”, ou seja, visava à seleção, exclusão e controle dos alunos (CHAGAS; GARCIA, 2011; PONTES JUNIOR, 2012).

Após a tendência Higienista o cenário da Educação Física passa a ser, predominantemente, influenciado por características da formação Militar, assim configurando-se em tendência "Militarista". Com grande influência do Governo Militar, que teve a frente Getúlio Vargas, o objetivo da Educação Física passa a ser formar jovens fortes fisicamente, preparados para defender o país.

A avaliação do ensino-aprendizado nessa tendência visava à melhoria da aptidão física. De acordo com Pontes Junior (2012) priorizavam-se os “testes de força, velocidade, resistência cardiorrespiratória, flexibilidade, agilidade e outros” totalmente voltados para o desenvolvimento de corpos fortes.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o esporte começa a ganhar uma expressa visibilidade. Sendo assim, o Brasil foi influenciado pela disputa entre os países capitalistas e socialistas, momento esse que o esporte passou a dar suporte ao marketing político, bem como forma de alienação do povo. Para tanto, a Educação Física necessitou passar por fortes reestruturações em seus objetivos e abordagens de ensino dando lugar para mais uma tendência de ensino, a “Esportivista” ou “Competitivista” (PONTES JUNIOR, 2012).

Nesse período, mesmo com o surgimento de outras práticas como já foram relatadas, o esporte é considerado o principal objetivo da Educação Física. Nesse sentido, a figura do professor e do aluno é fortemente associada à do técnico e a do atleta, respectivamente. Ou seja, era comum o treinamento esportivo nas aulas de Educação Física voltado para o aprimoramento de táticas esportivas, na intenção de formar bons atletas nacionais. Em relação às práticas avaliativas, é possível afirmar que atendia as características do exame. Pois, tinha como critérios de avaliação a aprendizagem de técnicas de execução dos movimentos e aptidão física relacionada ao desempenho.

Mudanças expressivas de caráter não-esportivista, surgem no final de 1970, início de 1980 e, principalmente, após a Ditadura Militar. Tais mudanças vêm transformar a identidade da Educação Física no contexto educacional, tornando-se o caráter social-político e cultural objetivos de ensino. Nesse momento, formula-se dois perfis ou vertentes de ensino na Educação escolar, sendo uma voltada para as i) práticas corporais como manifestação social-político e cultural, e outra como ii) Componente Curricular Pedagógico. A primeira se configura com a tendência “Popular”, e a segunda “Pedagógica”.

De acordo com Darido (2003) a Educação Física passa a enfatizar as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas. Ou seja, apresenta-se com um modelo diferentemente apresentado por outras tendências, principalmente a Higienista, Militarista, Esportivista/competitivista, as quais tiveram objetivos endereçados exclusivamente no desenvolvimento das capacidades física e motoras dos alunos.

Com as discussões políticas e sociais da educação na época da ditadura até meados dos anos de 1990, a tendência “Popular” utilizou-se das diversas manifestações corporais para atender as demandas educacionais quanto ao trabalho e, sobretudo, a compreensão e a aprendizagem dos alunos a respeito dos problemas sociais, políticos e culturais constituintes na sociedade. Por sua vez, com a LDB de 1996, os PCN de 1997, 1998 e 2000 e a regulamentação da profissão em 1998, percebe-se uma tendência “Pedagógica” que está relacionada ao contexto de maior formação pedagógica dos professores de Educação

Física e identidade profissional na área tanto para atividades não-formais quanto para as formais, voltadas para atividades e deveres da escola, tais como planejamento, objetivos e metodologia de ensino para uma melhor e mais rápida aprendizagem dos alunos.

Quanto às práticas avaliativas, pode-se apontar em relação à tendência "Popular" a predominância da observação das atitudes dos alunos, possibilitando por parte dos professores a apropriação de relatórios e relatos de experiências. No que tange a tendência "Pedagógica" os objetivos de ensino estão direcionados para a aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades acerca dos temas pertencentes às práticas corporais e, além das capacidades física, social-político e cultural passou a considerar as capacidades afetivas e cognitivas dos alunos. Com a LDB n° 9.394/96 as redes de ensino via atividades práticas e teóricas passaram a priorizar a avaliação processual e formativa, bem como os aspectos qualitativos sobre os quantitativos na avaliação.

Diante da discussão posta, percebe-se inicialmente que a trajetória da Formação de professores de Educação Física não se dá exclusivamente mediante um processo linear, embora pode ser detectado ao longo do tempo concepções e políticas que valorizaram e contribuíram para o desenvolvimento e ascensão do professor de Educação Física e, sobretudo, a relevância da área no sistema educacional e social brasileiro.

Sobre as práticas avaliativas, foi notório o quanto estas se alteram no decorrer dos anos, na tentativa de acompanhar os objetivos educacionais e da sociedade de cada época. Ou seja, principalmente após a Ditadura Militar o professor de Educação Física passa a utilizar em suas práticas avaliativas critérios que vão além das capacidades física relacionadas ao desempenho, para também atender as capacidades socio afetivas e cognitivas dos alunos.

Quanto às políticas educacionais que de certa forma e grau impactaram na formação e atuação de professores, a partir da LDB/9394/96, pode ser retomado aos PCN's que, logo na sequência, passaram a orientar os professores a avaliar seus alunos de modo conceitual, atitudinal e procedimental. Mas recentemente a reforma do ensino médio e a implantação da BNCC, em que deixa a Educação Física em momentos de crise, mas não o suficiente para suprimi-la da matriz curricular da Educação Básica.

Chegando ao final dessa discussão, gostaria de ressaltar as perguntas formuladas para essa seção sendo elas: como se organizou a formação de professores de Educação Física no Brasil? e as práticas avaliativas no processo de ensino aprendizagem? Quanto a primeira pergunta vimos que a Educação Física sempre buscou sua legitimação no contexto escolar, mas norteadas por duas áreas, as ciências naturais e ciências humanas, conseqüentemente uma

divisão dos profissionais, metodologias e conteúdo, tem dificultado cada vez mais esse processo de legitimação.

Em relação à segunda pergunta ficou perceptível o quanto se alterou as práticas avaliativas na Educação Física escolar com o passar dos anos, práticas essas, que surgiram com um viés exclusivamente motor, mas que atualmente os profissionais e documentos de áreas apontam para uma avaliação que abrange além dos aspectos motores, os aspectos sociais e cognitivos.

Antes de finalizar é oportuno ressaltar que essas duas perguntas norteadoras contribuíram para um melhor entendimento da formação inicial e práticas avaliativas em Educação Física escolar, o que vai ao encontro aos principais objetivos dessa pesquisa, pois nos oferece melhor segurança para discutir nossos achados, os quais estão relacionados com as características dos cursos e conhecimento dos estudantes de licenciatura em Educação Física.

Finalizando, gostaria de levantar limitações e ao mesmo instante provocar pesquisadores para que venha suprir o que aqui não foi possível atender, até mesmo pelas intenções que foram definidas. Sendo assim, provocam-se novas discussões acerca da manutenção da precariedade ou qualidade das condições de trabalho, como salário, infraestrutura para o exercício da docência, bem como da valorização do professor de Educação Física por meio de estudos empíricos em diferentes níveis de ensino e regiões geográficas do país.

3.2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

É indispensável compreender as experiências avaliativas no Ensino Superior ao longo dos anos, uma vez que os dados utilizados para atingir os objetivos desse estudo é fruto do atual sistema de avaliação do Ensino Superior, além de contemplar a justificativa pedagógica definida para esse estudo, ou seja, corrobora com o núcleo história e avaliação educacional e a linha formação e política educacional. Contudo, nos possibilita conhecer o que as experiências avaliativas apontaram sobre a qualidade das IES e outros aspectos avaliados em diferentes períodos.

Sendo assim, iniciaremos definindo a avaliação e entender sua utilidade na formação e atuação de professores. Para Fournier (1995, p. 15) somos conscientes de que podemos avaliar quase tudo. Para Scriven (2007) a avaliação se dá mediante um processo

capaz de emitir mérito, valor ou significado. Corroborando, o ato de avaliar deve contribuir para a ressignificação ou o repensar das práticas docentes (LUCKESI, 1999).

Além desses autores, para chegarmos ao atual modelo de avaliação educacional, foi preciso das contribuições de diferentes outros, que aqui não podem deixar de serem mencionados, como o Rice, responsável pela primeira avaliação educacional formal, Tyler assumindo a avaliação baseada em objetivos e que passou a ser considerado o pai da avaliação educacional, D. L. Stufflebeam alertando a importância de avaliar metas e serviços, e outros tais como L. J. Cronbach e L. Stenhouse. Este último defendendo a pesquisa no cotidiano docente, ou seja, professor investigador.

Na educação a avaliação possui um papel crucial para reflexão das práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tanto pode diagnosticar e nortear o aprendizado dos estudantes, quanto o planejamento e atuação dos professores (PONTES JUNIOR, 2017). Diante disso, a formação em avaliação ainda na graduação pode contribuir para um melhor manuseio dos instrumentos de avaliação e uso dos resultados alcançados para repensar as práticas docentes e direcionar a aprendizagem dos estudantes.

Dentre outros cuidados, alertamos que a avaliação enquanto prática docente não pode ser entendida como uma simples aplicação de testes, instrumentos, muito menos como meio de punição para os professores e alunos. Ou seja, um dos papéis da avaliação é verificar os níveis de aprendizagem e auxiliar na tomada de decisão, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas devem se manifestar durante o processo de ensino, e não somente ao final como forma de detectar o que os alunos aprenderam. Em relação a isso, Magalhães Júnior (2015) ressalta a avaliação diagnóstica, formativa e somativa como os tipos de avaliação. Quanto ao uso, o autor defende que a avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar (uma aproximação) o quanto de conhecimento o aluno já possui sobre um determinado assunto ou conteúdo. Já a avaliação formativa permite identificar os problemas de aprendizagem, permitindo uma intervenção na sequência para solucioná-los e, por fim, a somativa se trata de emitir um julgamento final frente ao processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação educacional vem sendo objeto de estudo, tanto em relação às avaliações internas, as quais são organizadas pelas próprias instituições de ensino e utilizadas pelos professores em sala de aula, quanto às avaliações externas, em que se trata das avaliações que são elaboradas e aplicadas pelos órgãos governamentais.

Como exemplo, podem ser citados os estudos que vêm discutindo as influências das avaliações externas na organização das instituições de ensino, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Os estudos apontam que tais influências possuem uma vertente positiva, como é caso de melhor direcionamento das políticas públicas educacionais, por outro lado possui uma vertente negativa, uma vez que vem sendo utilizado para punição e/ou estreitamento do currículo para os conteúdos avaliados visando atender a matriz de referência das avaliações (CANAN; ELOY, 2016; SOUZA *et al.*, 2018).

Os professores também vêm sendo avaliados, tanto por meio da percepção dos estudantes, quanto por meio de instrumento e critérios específicos adotados pela administração pública. Quanto a isso, o estudo desenvolvido por Zatti e Minhoto (2019) apresentou uma análise dos dispositivos legais referentes à avaliação de professores, chamadas pelos autores de Avaliação do Desempenho Docente (ADD). Ao analisar os 14 estados brasileiros que implementaram ADD identificaram, respectivamente, os seguintes critérios como os mais utilizados para a avaliação dos professores: assiduidade/frequência, desempenho de alunos em avaliações externas, desempenhos profissional e cumprimento do currículo/planos/projetos.

Estudos como o de Silva Neta (2018) têm evidenciado dificuldades ou pouco conhecimento sobre avaliação dos professores universitários pertencentes aos colegiados de cursos de licenciatura. Essa fragilidade tem relação com o não estudo suficiente, até mesmo inexistente, desse conteúdo ainda na graduação. Consequências disso, os professores tendem a reproduzir as formas de avaliação utilizadas pelos seus professores ao longo das suas formações.

Diante disso, observa-se que a avaliação interna no ensino universitário ainda carece de melhorias, iniciando na formação inicial de professores. No que concerne a avaliação externa, também necessita de melhorias tanto em termos técnicos e políticos, assim como já foi ligeiramente mencionado, e que no próximo parágrafo iniciaremos a discussão acerca das experiências de avaliação no Ensino Superior.

Atualmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é responsável pelas práticas avaliativas nesse nível de ensino. Diante de seus limites e possibilidades que iremos apresentar mais a frente, o SINAES tem contribuído para melhoria da Educação Superior no Brasil. Não se limitando apenas a esse sistema de avaliação e ao considerar que a avaliação no Ensino Superior é uma temática a ser estudada e aprendida, discorreremos nos próximos parágrafos sobre as experiências de avaliação no Brasil constituídas desde a década de 1990.

Para melhor sistematizar as ideias, foi seguido a mesma organização realizada por Zandavalli (2009), em que discute em ordem cronológica as iniciativas de “avaliação da Educação Superior, iniciado pelas experiências ocorridas em 1960, percorrendo por 1980 até chegar na década de 1990 e 2000.

Sendo assim, iniciamos pelo Plano Atcon, o qual se configura como uma das primeiras iniciativas de avaliação na Educação Superior. O Plano surge a partir de um convite feito pela Diretoria do Ensino Superior (DES) vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, para Rodolph Atcon, o qual já vinha contribuindo na Educação Brasileira até mesmo antes de 1960, inclusive, contribuindo na estruturação da CAPES e como subdiretor do Programa universitário (1953 a 1956).

O Plano Atcon foi publicado em 1966 com o nome Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira. Atcon acompanhou 12 universidades para buscar detectar possíveis processos que fosse ao encontro das perspectivas de modernização pautadas na eficiência e eficácia das instituições (FÁVERO, 1991).

Em sua redação final, o Plano Atcon apresenta traços característicos de uma universidade ideal, dos quais podem ser destacados a, i) flexibilização e diversificação do corpo docente, ii) diferentes atividades acadêmicas e científicas, iii) formação de Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB), dentre outros traços que poderia se enquadrar em um modelo de universidade ideal (BOSCHETTI, 2007).

De acordo com Zandavalli (2009) o relatório Atcon também apresenta princípios que a reforma universitária possa reger, tais como, bons rendimentos com poucos recursos e sustentação dos valores reais e não utilitário. Esse princípio é muito presente nos tempos atuais, principalmente, com o expressivo número de estabelecimentos de ensino superior fundados nas últimas décadas.

Por sua vez, se aproximando dos últimos anos da década de 1960, especificamente no ano de 1967, surge o Relatório Meira Mattos por meio do Decreto n.º 62.024. Esse decreto resulta em uma Comissão Especial coordenada pelo general Meira Mattos. Assim como menciona Zandavalli (2009) a Comissão teve como funções emitir pareceres referentes às reivindicações dos estudantes, apresentar medidas para o aprimoramento da aplicação das diretrizes governamentais pertencente ao setor estudantil, bem como supervisionar e coordená-las.

Quanto a sua estrutura, o relatório Meira Mattos se dividia em quatro partes, sendo que a primeira se refere a “História” da criação e suas diferentes contribuições, seguida da análise dos “Pontos críticos do sistema educacional”, as “Conclusões” e por último, a

quarta parte é constituída por onze anexos que abordam diferentes aspectos, entre eles os financeiros, instalações físicas e acesso à universidade.

Entre os pontos críticos apresentados na segunda parte do relatório é oportuno destacar a não satisfação com os salários dos professores, com a ausência de fiscalização do emprego de verbas públicas, a errônea interpretação da finalidade da liberdade de cátedra e críticas a respeito da implantação da reforma universitária que ocorria de forma lenta e desordenada (ZANDAVALLI, 2009).

Mediante a crise universitária em 1968, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o relatório do Grupo de Trabalho (GTRU) pelo Decreto n.º 62.937, de 2 de janeiro de 1969. A pressão advinda dos estudantes e dos professores para resolução de problemas das universidades, como, a escassez ou ausência de vagas, foi fundamental para tomadas decisão dos agentes públicos e sensibilização pelos que se diziam interessados pela Educação Superior.

Consequência disso, o grupo ficou responsável de estudar e formular estratégias que visassem melhorias das universidades frente à crise que a permeava. Considera-se que os trabalhos desenvolvidos pelo grupo foram prejudicados em virtude do pouco tempo estabelecido para realização das atividades (trinta dias) o que pode ter influenciado nas recomendações contraditórias, visto que os profissionais envolvidos eram de diferentes áreas e o tempo insuficiente para uma relação mais efetiva.

Embora passíveis de algumas críticas o relatório emitido pelo Grupo de Trabalho apontou algumas proposições que poderiam ser “consumidas” naquele período. Exemplo disso, pode ser destacado a ideia de implementar o Regime de Dedicção Exclusiva, criação de cursos profissionais de nível superior e ajustamento da legislação trabalhista às condições da carreira docente na Educação Superior.

De acordo com Zandavalli (2009) a avaliação da Educação Superior nos anos de 1970 pouco se repercutiu ou se inovou, em decorrências das propostas e recomendações das experiências avaliativas ocorridas durante a década de 1960, assim como já foi discorrido nesse estudo. Desse modo, iniciamos a discussão referente à década 1980 com o Programa de Avaliação de Reforma universitária (PARU).

O PARU foi criado em junho de 1983 a partir de iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE). O objetivo do Programa era conhecer como se concretizava as atividades de produção e disseminação de conhecimento na Educação Superior. O PARU buscava avaliar de forma sistemática as realidades das universidades, utilizando estudos, pesquisas e debates (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Segundo Barreyro e Rothen (2008) afirma que o PARU não apresentou resultados, uma vez que foi desativado um ano após a sua implementação. Segundo os autores o motivo foram os conflitos internos acerca de quem “competia fazer a avaliação universitária”. Por outro lado, há informações que uma das coordenadoras do PARU havia dito que foram identificadas a partir das atividades do programa. Entre a quais, podem ser citadas a maior elitização do acesso às IES públicas, a participação não efetiva dos professores e estudantes no colegiado e o descompromisso das IES com os problemas sociais.

Em 1985 foi criada por meio do decreto n.º 91.117, de 29 de março a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. A Comissão tinha como objetivo reconstituir as políticas para esse nível de ensino. O relatório final é composto por recomendações que contempla treze aspectos, sendo alguns deles: autonomia universitária, avaliação de desempenho dos estudantes, discentes, Ensino público e privado e corpo docente. Algumas críticas, como a insatisfação com o salário dos professores, escassez de materiais, carência de laboratório e biblioteca são também apresentadas como problema da Educação Superior da época.

No ano seguinte, em 1986, foi criado por meio da Portaria n.º 100, de 6 de fevereiro o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). É importante destacar que o GERES foi criado para melhorar as proposições da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. O GERES propôs que as práticas avaliativas deveriam ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Na década de 1990, em especial com o governo Collor, cresce a implementação de políticas neoliberais. Consequentemente, a avaliação educacional no Ensino Superior ganha notoriedade, até mesmo pela sua capacidade de nortear na implementação de políticas educacionais (SILVA; SILVA; ALENCAR, 2016).

Na década de 1993, foi formulado durante o Governo Itamar (1993-1994) Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) criado por meio da Portaria 130 da SESu. Analisar e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico das IES era um dos principais objetivos da PAIUB.

O PAIUB apoiava a avaliação institucional em três etapas ou categorias: i) avaliação interna, ii) avaliação externa e iii) reavaliação. A primeira corresponde a uma avaliação interna realizada pela própria IES, de forma a envolver pesquisa, ensino, extensão e gestão. A segunda se configura como uma avaliação externa, ou seja, realizadas por sujeitos não vinculados a IES avaliada. Por último se entende como reavaliação o olhar crítico para os processos avaliativos (DIAS SOBRINHO, 2002).

Antes de terminar essa primeira parte e adentrarmos no SINAES, é indispensável abordar o Exame Nacional dos Cursos (ENC). O Exame foi criado pela Lei n.º 9.131, de 1995 entrando em efetivo funcionamento em 1996 a 2003. O Exame possuía uma amplitude nacional, sendo aplicado aos estudantes concluintes dos cursos e graduação. O recebimento do diploma ficava condicionado à participação do estudante no Exame. Algumas críticas surgiram, como, por exemplo, pelo fato de o Exame não respeitar a autonomia didático-pedagógica das IES, bem como avaliar as instituições pelo desempenho dos estudantes.

A partir de todas essas experiências em práticas avaliativas no Ensino Superior, notou-se a necessidade de criação de um sistema de avaliação para o Ensino Superior, sendo que na Educação Básica já estava em funcionamento o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica desde o início da década de 1990. Desse modo, surge o SINAES, o qual será discutido na sequência.

3.2.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O SINAES foi criado por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). O Sistema abrange três componentes, sendo eles, a avaliação das instituições, dos cursos, e do desempenho dos estudantes. Desse modo, o SINAES busca avaliar os diferentes aspectos que permeiam esses três componentes, entre eles a pesquisa, extensão, gestão, corpo docente, instalações físicas e responsabilidade social.

As avaliações formuladas e implementadas pelo SINAES são coordenadas e supervisionadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O CONAES possui diferentes atribuições que entre elas podemos destacar a capacidade de "propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismo da avaliação institucional, de curso e desempenho dos estudantes" e "analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes".

O SINAES dispõe de alguns indicadores a respeito da qualidade do Ensino Superior. Aqui podemos discorrer sobre o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC). O CPC é composto pelas notas dos estudantes no ENADE (discutiremos na sequência), Nota do Indicador de Diferença entre Desempenho observado (NIDD), nota referente ao corpo docente e percepção discente sobre as condições do processo formativo.

Por sua vez, o IGC é calculado anualmente e leva em consideração, basicamente a média dos CPCs dos últimos três anos, bem como a média dos conceitos atribuídos pela

CAPES ao avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu* e a distribuições de estudantes, tanto na graduação, quanto da pós-graduação *stricto sensu*. Para verificação do desempenho dos estudantes o ENADE é aplicado anualmente e o curso participa a cada triênio.

Além do instrumento utilizado para verificar o desempenho dos estudantes, aplica-se também um instrumento aos coordenadores de cursos, um questionário para os estudantes de licenciatura e outro questionário comum a todos os cursos participante no exame denominado “Questionário do estudante”.

Este é composto por 68 questões em que se divide em 26 sobre informações gerais ou demográficas dos estudantes, 23 a respeito da percepção dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica, 12 relacionadas à infraestrutura e instalações físicas e 7 para oportunidade de ampliação da formação acadêmica e profissional. Mais informações técnicas podem ser consultadas na seção de metodologia do presente projeto.

Desse modo, as evidências acerca da percepção discente sobre a organização didático-pedagógica, infraestrutura e oportunidade de ampliação da formação acadêmica e profissional das IES, podem contribuir no direcionamento de políticas públicas educacionais, bem como a ressignificação e replanejamento das medidas e ações tomadas pelos gestores universitários.

Para tanto, os instrumentos utilizados para verificar tais percepções devem ser adequados ao público e ao que se realmente se pretende medir. Frente a isso, cabe a nós questionarmos a qualidade dos instrumentos utilizados nas avaliações em larga escala no Ensino Superior, uma vez que a emissão de juízo valor e as tomadas de decisões com bases em seus resultados podem ser comprometidas. Exemplo disso, é a utilização dos dados dos questionários por diferentes pesquisadores para buscar evidências sobre fatores associados ao desempenho acadêmico, o que também se configura como um dos objetivos do presente estudo.

Nessa sessão foi discutido como se deu as experiências de práticas avaliativas no Ensino Superior desde a década de 1960 ao atual sistema de avaliação nacional para esse nível de ensino, o SINAES, iniciando com a definição de avaliação e sua importância na formação e atuação de professores, e depois destacando seus objetivos e alguns dos resultados alcançados por essas experiências. Contudo, observa-se que a constituição de um sistema de avaliação nacional para o Ensino Superior surge tardiamente, principalmente quando comparado com a Educação Básica.

Para finalizar é importante ressaltar que essas experiências avaliativas tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior tem contribuído na produção de pesquisa em diferentes temáticas, sendo uma delas a busca de fatores associados ao desempenho. Como exemplo disso, pode-se retomar a década de 1960, com o Relatório Coleman, as discussões teóricas do capital cultural de Pierre Bourdieu (1966) e o relatório Plowden (1967), os quais evidenciaram que os fatores socioeconômicos e familiar tem maior influência no desempenho do que os fatores que pertencem às instituições de ensino. Considerando a relevância de evidenciar os fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Superior no Brasil, foi realizada uma revisão integrativa da literatura que pode ser consultada logo em seguida.

3.3 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NO ENADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA⁴

A elaboração dessa seção justifica-se pela possibilidade de nos apresentar fatores tanto socioeconômicos (externos) quanto institucionais/acadêmicos (internos) que podem estar associados aos desempenhos dos estudantes no ENADE. Somado a isso, nos permite realizar uma discussão mais afincada sobre o terceiro objetivo dessa dissertação em que consiste em verificar os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes de Educação Física no ENADE 2017.

A discussão acerca da avaliação educacional no Brasil tem se ampliado nos últimos anos, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. Durante o período de 1996 a 2006 na Educação Superior ao final de todo ano era realizado o Exame Nacional de Cursos (ENC) mais conhecido como Provão. O ENC verificava o conhecimento por meio de exames, dos acadêmicos concluintes dos cursos de graduação. Posteriormente, com a lei de nº 10.861 aprovada em 14 de abril de 2004 surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a).

Por sua vez, o SINAES avalia três componentes, i) cursos, ii) instituições, iii) e o desempenho dos estudantes. Com esses componentes o SINAES abrange diferentes dimensões a serem consideradas na avaliação, como, por exemplo, a missão e plano de desenvolvimento institucional e políticas relacionadas ao ensino, pesquisa, cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Ressalta-se que a relação de aspectos múltiplos

⁴ Seção aceita (em formato de artigo) para publicação na Revista Expressão Católica.

avaliados pelo sistema é entendida como avaliação contextual “completa”, tentando se aproximar da realidade do Ensino Superior (PINTO; MELLO; MELO, 2016).

Como parte integrante do SINAES, o Exame Nacional de Desempenhos de Estudantes (ENADE) tem como objetivo verificar o desempenho dos acadêmicos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de nível superior (BRASIL, 2015). Além de coletar informações sobre o desempenho acadêmico o ENADE coleta informações acerca das condições socioeconômicas dos estudantes, bem como a sua percepção sobre os fatores didáticos pedagógicos, infraestrutura e possibilidade formação e ampliação profissional.

O Exame, embora passível de críticas como a respeito da sua aplicabilidade apenas com estudantes concluintes, poucas questões para o que se pretende avaliar, como é o caso do componente Formação Geral que contém apenas dez itens e a ausência de pré-testagem dos itens (VERHINE, 2015), permite detectar possíveis deficiências relacionadas à instituição, possibilitando a melhoria do quadro de formação e gestão do ensino-aprendizagem. No entanto, cabe elucidar que os fatores associados ao desempenho não se limitam a instituição, pois, segundo Carneiro *et al.* (2017) o desempenho discente pode ser influenciado por quatro grupos, composto pelo corpo docente, perfil discente, gestão ou instituição e fatores externos.

Diante disso, os aspectos avaliativos são essenciais para formação de um diagnóstico sobre as condições enfrentadas nos ambientes de ensino, assim como facilitar para a gestão educacional, possibilidades de intervenção e tomadas de decisão por meio de políticas educacionais. Sendo o desempenho um dos fatores associados ao sucesso do ensino-aprendizagem, ressalta-se a importância da verificação do que influenciaria em tal fenômeno (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Ou seja, entende-se que a avaliação do Ensino Superior contribui para verificação de fatores relacionados à qualidade desse nível de ensino, de forma a contribuir no direcionamento e replanejamento de políticas educacionais (BERTOLIN; MARCON, 2014). Considerando a importância da avaliação de desempenho como parte desse processo, na seção seguinte serão abordados alguns estudos, nacionais e internacionais, que trazem em seus achados fatores associados ao desempenho no Ensino Superior.

3.3.1 Evidências de fatores associados ao desempenho no Ensino Superior

Ao descrever os fatores que estão associados ao desempenho no Ensino Superior podem ser destacados, inicialmente os fatores socioeconômicos, carga horária de estudo,

instalações físicas, gestão educacional e corpo docente (DAS; DAS; DAS, 2014; RASUL; BUKHSH, 2011).

Os baixos níveis socioeconômicos são fatores que podem estar associado ao desempenho dos acadêmicos durante a sua formação, até mesmo em virtude de alguns estudantes terem que trabalhar para ajudar a família e se manter matriculado. Essa realidade pode contribuir para a redução ou inexistência de horas destinadas aos estudos fora da escola (TRIVENTI, 2014).

Corroborando, Bonsaken, Ellingham, Carstensen (2018) ao identificaram que a associação entre trabalho e desempenho acadêmico ocorre de forma negativa, ou seja, os estudantes que trabalham possuem menor rendimento acadêmico. O desgaste físico e psicológico decorrente de uma rotina de trabalho pode prejudicar o aprendizado dos estudantes.

Diante desse fator a utilização de programas ou bolsas de permanência universitária proporcionam aos acadêmicos apoio financeiro e assistencial que impactam em melhores índice de desempenho por parte dos estudantes beneficiados (DENNY *et al.*, 2014).

Quanto ao curso, o corpo docente apresenta-se como um dos fatores associado ao desempenho. Andere (2015) aponta que os resultados positivos dos alunos da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) possuem associação da participação dos professores em capacitações/formações e o nível de formação dos professores.

Outro fator associado ao desempenho dos estudantes no Ensino Superior é o tipo de escola em que foi cursado a Educação Básica. Como exemplo, pode ser citado o estudo de Rocha, Leles e Queiroz (2018) em que verificou que alunos que cursaram a Educação Básica em instituições de ensino privada obtiveram um maior desempenho no ENADE.

Além das condições de trabalho, a idade também se apresenta como um dos fatores associado ao desempenho dos estudantes. Na pesquisa realizada por Bonsaken, Ellingham e Carstensen (2018) a média de idade dos acadêmicos do curso de terapia ocupacional eram 24,5 anos. Segundo os autores o maior desempenho foi por parte desses estudantes, os quais se encontram dentro da faixa etária adequada para a série ou nível de ensino possuem maior desempenho acadêmico.

É oportuno destacar que as metodologias de ensino também podem estar associadas ao desempenho discentes. A utilização de “aulas invertidas” em algumas universidades são estratégias que estimula a autonomia dos discentes permitindo uma maior apropriação do conteúdo, pois as atividades que são desenvolvidas em extraclasse quando

transferidas para a sala de aula por meio de discussões e debates pode tornar o aprendizado mais efetivo (O'FLAHERTY; PHILIPS, 2015).

Ao demonstrar nessa seção alguns fatores que podem estar associados ao desempenho acadêmico, e na seção anterior a importância do ENADE na verificação de desempenho dos estudantes no Ensino Superior, que por sua vez pode contribuir para apontar a qualidade dos cursos superiores no Brasil, surge a principal pergunta de pesquisa: Quais fatores estão associados ao desempenho dos estudantes no ENADE, bem como as características dos estudos nessa temática? Na próxima seção será detalhado o caminho metodológico percorrido para responder tais perguntas.

3.3.2 Caminho metodológico da Revisão Integrativa

A seção que se inicia caracteriza-se como uma revisão integrativa. Esse método é uma forma de sintetização do conhecimento tendo como objetivo reunir pesquisas disponíveis sobre determinada temática e direcionar a prática fundamentando-se em conhecimento científico sobre determinada área, norteado por um questionamento. Ressaltamos aqui as perguntas norteadoras: Quais fatores estão associados ao desempenho dos estudantes no ENADE, bem como as características dos estudos nessa temática?

Para tanto, optou-se pela inclusão de teses, dissertações, artigos completos publicados em revistas ou em anais de eventos internacionais nos últimos 5 (cinco) anos (2013 – 2018). Para o recorte temporal considerou as orientações de Galvan (2017) em que sugere um delineamento dos últimos 5 a 7 anos. Por conseguinte, foram realizadas pesquisas nos seguintes meios/portais eletrônicos: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina (Latindex), Education Resources Information Center (ERIC), Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os referidos portais de trabalhos acadêmicos são classificados na área de educação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Utilizando os seguintes termos de busca com operadores *booleanos* “AND” e “OR”: Desempenho acadêmico; “Avaliação em larga escala”; “Ensino superior”; “Avaliação da aprendizagem”; “Determinante no desempenho”; “Fatores associados”; “Fatores socioeconômicos”; “Fatores institucionais”; “Fatores do curso”; ENADE; SINAES. Foram seguidos os seguintes processos metodológicos, respectivamente: i) análise por título, ii) verificação do ano de publicação, iii) leitura do resumo para verificar a relevância e coesão

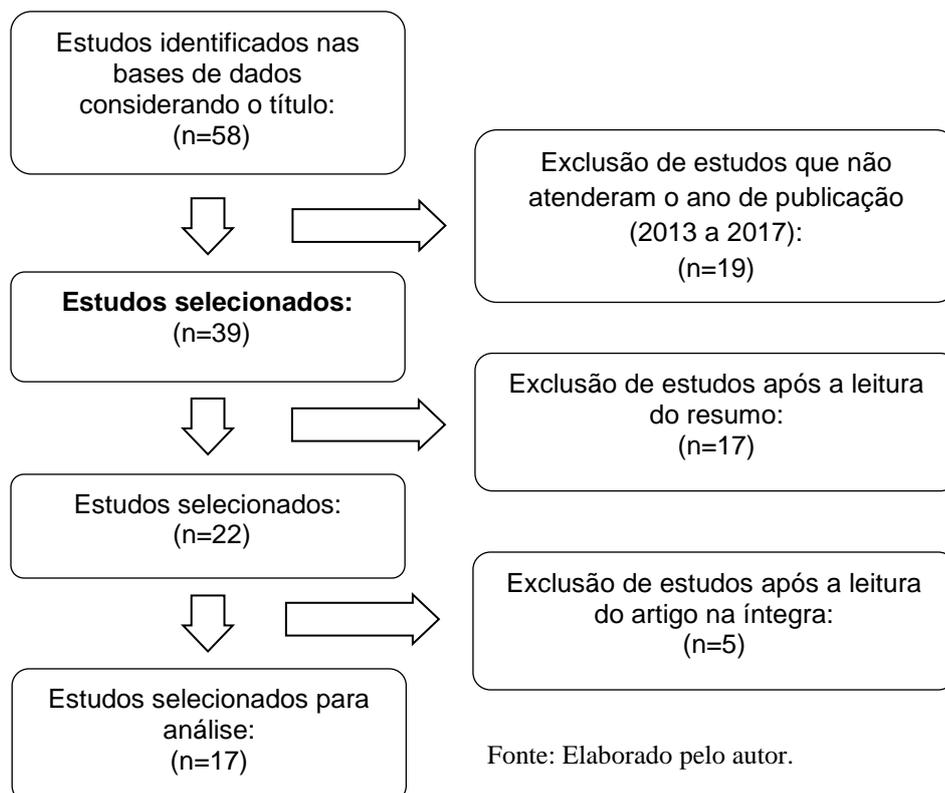
com a temática estudada e iv) leitura em pares do texto na íntegra para seleção dos trabalhos a ser analisados. A organização dos achados foi dividida em dois tópicos: i) dissertações e teses e ii) artigos científicos. Essa divisão se deu apenas por motivo de organização para melhor visualização e interpretação do leitor. Ou seja, não foi na intenção de dicotomizar ou rotular de alguma forma os tipos de produção acadêmica existente.

A revisão integrativa seguiu as recomendações das normas estabelecidas na Resolução nº 510/16 nos termos do Art. 1º, cláusula “VI – pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica, não sendo necessária a submissão desta ao Comitê de Ética em Pesquisa” (BRASIL, 2016).

3.3.3 Resultados e discussão da Revisão integrativa

Após a execução do percurso definido foram identificados 58 trabalhos entre dissertações, tese e artigos científicos. No entanto, 19 trabalhos foram excluídos por não atenderem o ano de publicação exigido, 17 após a leitura do resumo e 5 após a leitura dos trabalhos na íntegra. Ao final, foram selecionados 17 trabalhos para análise (Fluxograma 2).

Fluxograma 2 - Etapas do processo de seleção dos estudos



Em relação às características das teses e dissertações selecionadas, verificaram-se diferenças no que diz respeito à área do curso a ser avaliado, método estatístico utilizado para análise dos dados e diferentes variáveis foram configuradas como fatores associados ao desempenho dos estudantes no ENADE (Tabela 4).

Tabela 5 - Características metodológicas das teses e dissertações selecionadas e os principais fatores associados

Autor/ Ano	Curso e ano de aplicação da prova	Testes estatísticos	Variáveis/ <i>estudantes</i>	Variáveis/ <i>institucionais</i>
Corrêa (2013)	Três unidades acadêmicas da UFC/ENADE 2006 a 2011	Regressão Linear Múltipla	Taxa de Sucesso na Graduação	Qualificação do corpo docente.
Silva (2014)	13 cursos entre bacharelado e licenciatura e 10 tecnológico/ ENADE 2008 e 2011	Regressão múltipla	Ingresso nas instituições de ensino superior por ações afirmativas	–
Ferreira (2015)	Ciências Contábeis/ ENADE 2012	Modelo Hierárquico Linear	Variáveis socioeconômicas, participação em iniciação científica, monitoria e/ou atividades de extensão.	Estudantes IES de públicas, percentual de mestres e melhor infraestrutura.
Brito (2015)	Administração/ ENADE 2012	Regressão Linear Múltipla	–	Titulação do corpo docente e quantidade de docentes por curso
Silva (2016)	17 cursos/ ENADE 2013	Kruskaal- wallis e teste de Nemenyi	Nenhuma ou menor carga horária de trabalho	–
Faria (2017)	Administração/ ENADE 2012	Regressão múltipla	Maior renda familiar	Melhor Infraestrutura da IES e qualificação do corpo docente

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos principais achados e as características dos artigos selecionados, também foram identificadas diferenças no que diz respeito à área do curso a ser avaliado, método estatístico, assim como também foram aferidos diferentes fatores associados ao desempenho dos alunos no ENADE (Tabela 5).

Tabela 6 - Características metodológicas dos artigos selecionados e os principais fatores associados

Autor(es)/ Ano	Curso e ano de aplicação da prova	Testes estatísticos	Variáveis/ estudantes	Variáveis/ institucionais
Zonatto <i>et al.</i> (2013)	83 cursos/ ENADE 2009	Correlação de Pearson	–	Maior percentual de mestres e doutores
Moriconi e Nascimento (2014)	8 grupos de áreas de Engenharias/ ENADE 2011	Modelagens hierárquico-lineares	Alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, brancos e que estavam cursando o ensino superior na idade certa	–
Nicolini, Andrade e Torres (2013)	Administração/ ENADE 2009 e 2012	Correlação de Pearson	–	Maior percentual de mestres e doutores
Lacerda e Ferri (2015)	Pedagogia/ ENADE 2008	Correlação de postos de Spearman	–	Maior percentual de mestres e doutores
Carmo e Almeida (2015)	Ciências Contábeis/ ENADE 2012	Regressão linear múltipla	Maior desempenho do sexo feminino	Região de localização da IES (Sul e Sudeste)
Nogueira e Tsunoda (2015)	Bacharelado em Direito/ ENADE 2012	Técnica de mineração de dados – execução do algoritmo C4.5	Maior renda familiar, estágio não obrigatório, maior escolarização dos pais	–
Bervian e Corrêa (2015)	86 cursos de Administração/ ENADE 2012	Correlação de Pearson, teste t-student	–	Alunos de IES públicas
Silva, Sinay, Rezende e Araújo (2015)	Administração/ ENADE 2012	Regressão múltipla tradicional	Maior renda familiar, maior tempo dedicado aos estudos	
Sá e Neco (2015)	Ciências Contábeis/ ENADE 2009	Regressão linear múltipla	Melhores condições socioeconômicas, bolsa de estudo e escolaridade dos pais	–
Rodrigues, Pereira, Rezende (2015)	Ciências contábeis/ ENADE 2012	Modelagens hierárquico-lineares	Alunos brancos, bolsa de estudo, maior tempo dedicado aos estudos e participação em monitoria acadêmica.	–
Rocha, Leles e Queiroz (2018)	Nutrição/ ENADE 2004, 2007, 2010 e 2013	Regressão simples e múltipla	Alunos brancos, maior renda familiar, Tipo de escola em que foi realizado o ensino médio, bolsa de estudo	Alunos de IES públicas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à Tabela 4 e 5 é possível perceber que diferentes estudos evidenciaram variáveis associadas ao desempenho dos estudantes no ENADE, tanto relacionadas aos fatores

socioeconômicos, quanto aos fatores de responsabilidade das IES, como, por exemplo, o perfil dos professores e infraestrutura. Além disso, quase a metade dos trabalhos (52,9%) representa a soma dos estudos centralizados nos cursos de Administração e Ciências Contábeis e apenas 5,8% relacionados ao curso de formação de professores (pedagogia).

Acerca dos métodos estatísticos, nota-se a utilização de diferentes testes: Correlação de Pearson, Correlação de postos de Spearman, teste *t student*, Regressão linear múltipla e hierárquica. Em relação ao teste de regressão múltipla tradicional, é considerado como um dos mais utilizados em diferentes áreas do conhecimento para evidenciar fatores associados ao desempenho acadêmico.

Em relação à categoria relacionada aos valores institucionais, a infraestrutura dos cursos foi um dos fatores associados ao desempenho dos estudantes no ENADE (FERREIRA, 2015; FARIA, 2017). Diante disso, estudos na literatura científica têm evidenciado fatores considerados não acessíveis nas IES, como a ausência do piso podotátil, de sinalização em Braille e Libras.

Nesse sentido, estudos realizados em IES públicas têm apresentado problemas em infraestrutura (MENDES; BASTOS, 2016; SEPTIMIO; ROCHA; MENDES, 2017). De acordo com Ferreira (2015) um local adequado para que os estudantes possam realizar suas atividades pode contribuir para uma maior aprendizagem, uma vez que a organização e ausência de distrações integram ambientes que são considerados adequados para estudo.

Frente a situações como essas, destaca-se a importância da avaliação interna, pelas Comissões Próprias de Avaliação, comumente chamada de avaliação institucional ou CPA, bem como por agentes políticos externos, na tentativa de aprimorar a qualidade da infraestrutura das IES. Além da avaliação, o apoio e comunicação entre a gestão, corpo docente e discente é importante para os processos políticos e administrativos.

O corpo docente também se apresenta como um dos fatores associados ao desempenho. Principalmente nos últimos anos têm surgidas novas metodologias de ensino e diferentes perfis de um “bom professor”, que aqui podem ser citadas as metodologias ativas e o posicionamento do professor como orientador. A relação de responsabilidade do profissional pelo insucesso no aprendizado vem sendo amplamente discutido. Para Freitas (2016) é possível entender que um bom desempenho se dá mediante um processo bilateral entre professor e aluno, e não somente daquele.

Em concordância, outros pesquisadores também afirmam que o desempenho discente pode ser influenciado pelas características do corpo docente (HOSAL-AKMAN; SIMGA-MUGAN, 2010; MIRANDA, 2011; GLEWWE *et al.*, 2011). Ferreira (2015) aponta

como fatores associados ao desempenho as características do corpo docente referentes ao i) regime de trabalho ii) qualificação pedagógica, iii) experiência profissional, iv) credenciais profissionais e titulação.

Em relação à titulação docente, Freitas (2016) ressalta que as titulações de mestre e doutor estão fortemente associadas à produção científica. Professores em constante contato com a pesquisa e atuação direta na produção científica, tendem a estimular o ingresso e permanência de jovens pesquisadores na área acadêmica. Essas evidências vão ao encontro dos resultados da pesquisa realizada por Santos, Cunha e Cornachione Junior (2009) a qual obtiveram como um dos seus principais achados associação significativa entre uma maior titulação do corpo docente e o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de Ciências Contábeis.

Outro fator preponderante é o perfil do educando, pois para Peroni e Caetano (2015) os alunos ingressantes nas IES privadas tendem a possuir um perfil diferente dos que ingressam nas IES públicas. Dessa forma, outros aspectos importantes a serem relacionados com um melhor desempenho dos estudantes são as condições externas ao ambiente de estudo, como algumas já discutidas: i) maiores condições socioeconômicas; ii) não exercer trabalho remunerado de ampla carga horária; iii) possuir bolsas acadêmicas. É importante destacar que as variáveis externas são pouco estudadas no cenário educacional brasileiro (SOUSA, 2014).

As discussões étnico-raciais também entram em pauta quando discutido os fatores associados ao desempenho. Estudos como o de Oliveira e Silva (2018) destaca um maior desempenho no ENADE por parte dos estudantes que se consideram brancos em comparação aos que se consideram pardos, pretos, amarelos ou indígenas. Os autores também elucidam um maior desempenho escolar para alunos provenientes de família de maior renda, de instituições públicas e/ou que os pais possuem maior nível escolaridade.

Os fatores aqui discutidos, pautados na literatura científica atual, que podem estar associados ao desempenho acadêmico no ENADE denota uma estrutura relacionada ao dinamismo social e cultural. Nessas estruturas o modelo estrutural social não permite ou reprime as mudanças que a educação impõe sobre as desigualdades sociais. Uma vez que, o resultado de uma prova não denota somente uma formação anterior, sua origem socioeconômica, gênero, nem só do serviço ofertados pelas IES.

3.3.4 Considerações finais da Revisão integrativa

Os fatores associados ao desempenho dos estudantes no ENADE são diversos e assumem características gerais e específicas. Entre os quais, se destacam como associados a um maior desempenho: maior renda familiar, melhor infraestrutura das IES, maior titulação do corpo docente e alunos provenientes de IES pública.

Considerando as evidências aqui mostradas, sugerem-se novas investigações acerca dos fatores associados ao desempenho acadêmico/escolar de forma teórica e empírica utilizando como cenário não só o Ensino Superior, mas em outros níveis e modalidades educacionais, tanto no Brasil, quanto em outros países.

Especificamente no cenário brasileiro, podem ser investigadas outras avaliações em larga no âmbito da Educação Básica, tais como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Por fim, ressalta-se que os resultados apontados nessa seção sobre os fatores associados ao desempenho dos estudantes de diferentes cursos superiores nas edições do ENADE, contribuirão na discussão do terceiro objetivo da presente dissertação, o qual é verificar os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes de Educação Física no ENADE 2017.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção tem a intenção de demonstrar de forma detalhada às características metodológicas do estudo definidas para atingir os objetivos propostos. Inicia-se definindo o estudo na área específica dentro das ciências sociais, delineando na sequência o tipo de estudo, características dos participantes e local, instrumento de pesquisa, análise de dados, fundamentação teórica das variáveis socioeconômicas, aspectos éticos e, por fim, apresentando uma tabela síntese do estudo.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Entre os métodos específicos das pesquisas sociais, a que melhor se adequa ao presente estudo é o "Método estatístico", uma vez que é possível comprovar as relações entre os fenômenos e propor generalizações em sua natureza. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, exploratória, quantitativa, documental e transversal. Nos próximos parágrafos podem ser consultadas as principais características desses métodos de pesquisas, bem como os motivos que levaram a adotá-los.

As pesquisas exploratórias têm como objetivo oferecer amplas informações que possibilitem uma visão geral acerca do fato investigado. São características comuns aos estudos exploratórios o levantamento bibliográfico, documental, estudo de caso e entrevista não padronizada (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Nesse estudo a pesquisa exploratória contribuirá na elaboração do referencial teórico que teve o objetivo de discutir acerca dos aspectos históricos da formação de professores de Educação Física, experiências avaliativas no Ensino Superior e fatores associados ao desempenho acadêmico.

Por sua vez, as pesquisas do tipo descritivas têm a intenção de descrever características correspondentes a uma população ou fenômeno. Como características desse tipo de estudo podem ser citadas a descrição de variáveis que caracterizam um determinado grupo, como, por exemplo, idade, sexo, escolaridade, altura, peso, dentre outras. No presente estudo esse tipo de pesquisa ajudará a descrever as características e desempenho dos estudantes no ENADE 2017.

De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental possui características que se assemelham com a pesquisa bibliográfica, sendo a principal diferença na natureza das fontes. Na pesquisa documental os dados podem ser primários, ou seja, que não passaram por nenhuma avaliação ou análise (cartas, fotografias e documentos oficiais), bem como

secundário, a qual se trata de dados que de alguma forma foram analisados (relatórios de pesquisas, fontes governamentais e de empresas). A pesquisa documental tem papel fundamental nesse estudo, especialmente por fazer parte dos objetivos a análise de dados de relatório governamental, nesse caso do INEP.

Ao buscar investigar fatores associados ao desempenho acadêmico e a percepção dos estudantes sobre o processo formativo da formação inicial de professores de Educação Física, via questionário, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa. De acordo com Flick (2013) uma das peculiaridades das pesquisas quantitativas é a padronização na coleta de dados e a capacidade de detectar causalidades entre os fenômenos.

Os estudos transversais, também chamados de corte ou seccionais retira informações dos participantes em apenas um período, não sendo necessário o controle sobre as variáveis. Visto que a coleta de dados dessa pesquisa foi realizada apenas com a edição do ENADE 2017 que se adequa a temporalidade transversal.

4.2 PARTICIPANTES E LOCAL

Participaram do estudo 15.400 ($26,52 \pm 6,43$ anos de idade) candidatos que tiveram as respostas da prova e o questionário do estudante validado pelo INEP no ENADE 2017. Na Tabela abaixo se encontra a distribuição dos estudantes por diferentes grupos (Tabela 6).

Tabela 7 - Caracterização da amostra por sexo, categoria administrativa, organização acadêmica e regiões geográficas

Variáveis		n	%
Sexo	Masculino	9121	59,2
	Feminino	6279	40,8
Categoria Administrativa	Pública	3367	21,9
	Privada	12033	78,1
Organização acadêmica	Centro	4185	27,2
	Universitário		
	Faculdade	3230	21,0
	IF	180	1,2
	Universidade	7805	50,7
Regiões Geográficas	Norte	1109	7,2
	Nordeste	2448	15,9
	Sudeste	6969	45,3
	Sul	3719	24,1
	Centro-Oeste	1155	7,5

Fonte: Elaborada pelo autor.

A escolha por essa edição do exame justifica-se por ser a última edição até o prazo final para elaboração desse trabalho.

4.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Os instrumentos e coleta de dados foram de responsabilidade do INEP, ou seja, foram utilizados dados secundários, especificamente do ENADE 2017, disponibilizados em forma de microdados no site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/microdados>).

O ENADE é aplicado anualmente e o curso participa a cada triênio. Na edição de 2017 o exame contemplou mais de quarenta cursos, entre bacharéis, licenciatura e tecnólogo. É oportuno explicitar que a ideia inicial era analisar todas as edições do ENADE (2004 a 2017). No entanto, ao analisar os instrumentos de coleta utilizado nas diferentes edições do exame foi possível constatar alterações de uma edição para outra que poderiam comprometer as análises, fidedignidade e interpretação dos achados.

O instrumento para verificar o desempenho é composto por 40 questões, sendo elas discursivas (05 questões) e objetivas (35 questões) de múltipla escolha, contendo também um questionário sobre a percepção da prova (09 questões). Desse modo a prova se divide em dois componentes, sendo o primeiro “Formação geral” contendo 10 questões, das quais 08 são objetivas e 02 discursivas e o segundo “Conhecimento específico” com 30 questões divididas em 27 objetivas e 03 discursivas. As análises da presente investigação foram realizadas com o desempenho dos estudantes nas questões discursivas e objetivas do componente específico.

Além do instrumento (prova) utilizado para verificar o desempenho dos estudantes, também é aplicado um instrumento aos coordenadores de cursos, um questionário para os estudantes de licenciatura e outro questionário comum a todos os cursos participante no exame. Esse último é composto por 68 questões em que se divide em 26 sobre informações gerais ou demográficas dos estudantes, 23 a respeito da percepção dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica, 12 relacionadas à infraestrutura e instalações físicas e 7 para oportunidade de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Na edição de 2017 o instrumento foi composto por 68 questões, das quais 26 destinadas ao perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes, 22 a organização didático-pedagógica, 11 a infraestrutura e 7 destinadas a oportunidade de ampliação da formação acadêmica e profissional. A escala utilizada foi do tipo Likert, indo de 1 a 6 (discordo totalmente a concordo totalmente). No Quadro 2 podem ser identificadas algumas atribuições e prazos da edição do exame 2017.

Quadro 2 - Atribuições e prazos do ENADE 2017

Atribuições	Data e horários
Inscrições dos Estudantes Irregulares de anos anteriores.	Coordenador do Curso Das 10h do dia 19/06/2017 às 23h59min do dia 11/08/2017
Inscrições dos Estudantes Ingressantes Regulares.	Das 10h do dia 19/06/2017 às 23h59min do dia 11/08/2017
Inscrições dos Estudantes Concluintes Regulares.	Das 10h do dia 10/07/2017 às 23h59min do dia 11/08/2017
Cadastro dos Estudantes Concluintes Regulares.	Das 10h do dia 14/08/2017 às 23h59min do dia 26/11/2016
*Aplicação do Questionário do Estudante.	Das 10h do dia 28/08/2017 às 23h59min do dia 26/11/2017
Aplicação do Questionário do Coordenador/Curso.	Das 10h do dia 27/11/2017 às 23h59min do dia 08/12/2017
Aplicação da prova	Das 13h:30min do dia 26/11/2017 (Horário de Brasília).

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Preenchimento obrigatório prazo de 30 (trinta) dias que antecedem o ENADE. O questionário pode ser consultado no Anexo A.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada estatística descritiva (frequência simples, relativa e medidas de tendência central e de variabilidade). Ao verificar a normalidade dos dados meio do teste *Kolmogorov-Smirnov*, seguiu-se com testes não paramétricos. Para as comparações entre as categorias administrativas (pública e privada) foi recorrido ao teste U de *Mann-Whitney*. Já para comparações entre as regiões geográficas foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis* com o método de múltiplas comparações ("todas em formas de pares"). Os dados foram analisados via o *software* SPSS versão 20,0. Foi considerado a significância estatística de $p < 0,05$.

Também foi realizado Análise Fatorial exploratória utilizando Fatoração do Eixo Principal, bem como análise de consistência interna dos itens por meio do Alfa de Cronbach. No Quadro 3 encontram-se os critérios estabelecidos para ambas as análises.

Quadro 3 - Interpretações das análises com base na literatura

(continua)

Análises	Sugestões	Autores
Análise Fatorial		
Amostra	5 vezes o número de itens é o mínimo aceitável de participantes.	Hair <i>et al.</i> (2005); Figueiredo e Silva Júnior (2010)
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)	0,6 a 0,69 - aceitável 0,7 a 0,79 - bom 0,8 a 0,89 - ótimo acima de 0,9 - excelente	Field (2009); Maroco (2011)

Quadro 4 - Interpretações das análises com base na literatura

(continuação)

Esfericidade de Bartlett	Significância de $\leq 0,05$.	Hair <i>et al.</i> (2005)
Comunalidade	Significância $\geq 0,5$.	Hair <i>et al.</i> (2005);
	É aceitável comunalidades abaixo de 0.4 para instrumentos com mais de 20 itens.	Field (2009)
Poder de explicação dos Fatores extraídos	Os fatores extraídos devem apresentar variância acumulada acima de 50%.	Maroco (2011)
Cargas fatoriais	Valores abaixo de 0.3 podem não ter explicação suficiente.	Soares e Trompieri Filho (2010)
	As cargas fatoriais acima de 0.4 apresentam explicação mínima suficiente.	Figueiredo e Silva Júnior (2010)
Consistência interna dos itens nos fatores extraídos		
Alfa de Cronbach	Significância > 0.7	Maroco e Garcia-Marques (2006); Soares e Trompieri Filho (2010)
T ² de Hotelling	Significância $\leq 0,05$	Maroco (2011); Soares e Trompieri Filho (2010)
Correlação item x total (Ritec)	Significância > 0.4	Maroco (2011); Soares e Trompieri Filho (2010)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no trabalho de Pontes Junior, Soares, Almeida, Trompieri Filho (2014).

4.5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS

Pode ser observado no Quadro 4 os estudos que evidenciaram associação entre o desempenho acadêmico e os fatores socioeconômicos. Para tanto, seguiu a mesma ordem das variáveis do “Questionário do estudante” do ENADE 2017, acrescentando a variável idade e gênero, ambas retiradas das variáveis de identificação dos participantes. A elaboração dessa fundamentação teórica das variáveis socioeconômicas justifica-se pela importância de mostrar aos interessados que os estudos têm evidenciado algum tipo de relação dessas variáveis com o desempenho acadêmico. Ou seja, o terceiro objetivo do estudo, o qual consiste em verificar associações dessas variáveis com o desempenho acadêmico não partiu de uma ideia desarticulada, muito menos as variáveis socioeconômicas que foram selecionadas (Quadro 4).

Quadro 5 - Estudos que evidenciaram associação do desempenho acadêmico com os fatores socioeconômicos

(continua)

Questões	Variáveis	Fundamentação teórica
1	Idade	Moriconi e Nascimento (2014)
2	Gênero	Moriconi e Nascimento (2014); Carmo e Almeida (2015);

Quadro 6 - Estudos que evidenciaram associação do desempenho acadêmico com os fatores socioeconômicos

(continuação)

3	Estado civil	Mondardo e Pedon (2005); Miranda (2015)
4	Cor ou raça	Moriconi e Nascimento (2014)
5	Nacionalidade	*
6	Escolarização do pai	Souza (2008); Sá e Neco (2015)
7	Escolarização da mãe	Sá e Neco (2015)
8	Local em que mora atualmente	Turley e Wodtke (2010)
9	Quantidade de pessoas na família	Piccolo <i>et al.</i> (2012)
10	Renda total de sua família	Santos (2012); Oliveira e Caggy (2013); Cyrenne e Chan (2012); Souza (2008); Silva <i>et al.</i> (2015)
11	situação financeira (incluindo bolsas)	Oliveira e Caggy (2013); Moriconi e Nascimento (2014)
12	Situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)	Silva (2016)
13	bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades	Rocha, Leles e Queiroz (2018)
14	Auxílio permanência	Oliveira e Freitas (2017)
15	algum tipo de bolsa acadêmica	Rocha, Leles e Queiroz (2018)
16	Participação em programas e/ou atividades curriculares no exterior	Ferreira (2015)
17	Ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social	Sila (2014)
18	Unidade da Federação de conclusão do ensino médio	Rocha, Leles e Queiroz (2018)
19	Tipo de escola você cursou o ensino médio	Souza (2008); Moriconi e Nascimento (2014)
20	Modalidade de ensino médio você concluiu	Rodrigues <i>et al.</i> (2017)
21	Pessoas que mais incentivaram para cursar a graduação	*
22	Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?	*
23	Pessoas na família que concluiu um curso superior	Santos (2012)
24	Quantos livros você leu neste ano (Exceto os indicados na bibliografia do curso)	Láran e Costa (2001)
25	Horas por semana dedicada aos estudos (exceto as horas de aula)	Santos (2012); Silva <i>et al.</i> (2015); Rodrigues, Pereira e Rezende (2015)
26	Oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na instituição	*
27	Principal motivo para você ter escolhido este curso	*
28	Principal motivo para você ter escolhido este curso	*

Fonte: Elaborado pelo autor.

* Variáveis sem fundamentação teórica (excluídas das análises).

Para tanto foram realizadas buscas em bases de dados eletrônicas, entre as quais, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Sistema Regional de Información en Línea

para Revistas Científicas de América Latina (Latindex), *Education Resources Information Centere* (ERIC), Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

O trabalho seguiu as recomendações das normas estabelecidas na Resolução nº 510/16 nos termos do Art. 1º, cláusula “V – pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual” (BRASIL, 2016).

4.7 TABELA SÍNTESE

Para melhor compreender o estudo, sugiro a leitura do Quadro 5, o qual apresenta uma síntese das diferentes etapas e ideias a serem seguidas.

Quadro 7. Síntese das ideias e etapas do estudo

Perguntas norteadoras	Objetivo Geral	Relevância		Justificativas
Qual os fatores socioeconômicos associados ao desempenho acadêmico? Qual a percepção dos estudantes sobre os aspectos do curso relacionados a atuação docente, infraestrutura e oportunidades oferecidas aos estudantes?	Verificar a percepção discente sobre diferentes aspectos dos cursos e os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física no ENADE 2017.	Contribuir na implementação de políticas educacionais para melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores de EF		Científica: Poucos estudos na formação de professores e nenhum em Educação Física; Política/Social: Ações governamentais associados as características socioeconômicas dos estudantes
Tipo de pesquisa	Participantes e local	Instrumentos de pesquisa	Análises de dados	Aspectos éticos
Descritiva, exploratória, quantitativa e transversal	Estudantes de Licenciatura participantes do ENADE 2017	Questionário do Estudante e (ENADE) (acesso aos microdados)	Estatística descritiva e inferencial Análise Fatorial e psicométrica	Resolução 510/16 Art. 1º, cláusula “V”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 9 - Análise unifatorial considerando os três componentes do questionário

(continuação)

55	,687	,663	,814	-	-	-	-	-	-	-	-
57	,628	,602	,776	-	-	-	-	-	-	-	-
66	,675	,671	,819	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

¹Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,985 / Bartlett's Test = ,00/ Variância explicada 64,72%.

² Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,957 / Bartlett's Test = ,00/ Variância explicada 60,90%.

³ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,880 / Bartlett's Test = ,00/ Variância explicada 73,70%.

*Também foram encontrados valores satisfatórios com duas subamostras, de forma a não interferir na interpretação da amostra principal apresentada nessa tabela.

*No Apêndice A pode ser consultado a análise multifatorial envolvendo os três componentes.

Na Tabela 8 podem ser observados os itens pertencentes ao componente “Organização didática pedagógica” juntamente com os valores referentes a média, Desvio padrão (dp), os coeficientes de correlação item x total (Ritc) e o alfa de Cronbach (α).

É notável que os itens possuem valores médios de nível de concordância acima de 5 (escala de 1 a 6) e valores de correlação item total corrigido (Ritc) acima de 0,700. A consistência interna foi $\alpha = 0,977$ (mesmo ao eliminar cada item, os valores continuam suficientes) e o Teste T de Hotelling foi de $p < 0,01$.

Tabela 10 - Organização didática pedagógica

(continua)

n°	Itens*	Média	dp	Ritc	Alpha
27	As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional	5,48	,876	,784	,975
28	Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional	5,45	,924	,784	,975
29	As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas	5,36	,980	,804	,975
30	O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras	5,38	1,006	,791	,975
31	O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	5,56	,835	,807	,975
32	No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe	5,56	,859	,754	,975
33	O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação	5,56	,827	,803	,975
34	O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade	5,52	,863	,800	,975
35	O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita	5,50	,868	,785	,975
36	O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente	5,46	,869	,830	,975
37	As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender	5,33	1,040	,791	,975

Tabela 11 - Organização didática pedagógica

(continuação)

38	Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos	5,32	,995	,847	,975
39	As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens	5,34	,998	,806	,975
40	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação	5,11	1,199	,771	,975
42	O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos	5,42	,963	,787	,975
47	O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas	5,43	,972	,814	,975
48	As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional	5,24	1,137	,769	,975
49	O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação	5,38	,956	,855	,975
50	O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação	5,51	,937	,731	,976
51	As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	5,48	,928	,767	,975
55	As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores	5,34	,991	,806	,975
57	Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas	5,42	,922	,768	,975
66	As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade	5,44	,956	,809	,975

Fonte: Elaborada pelo autor.

*Alfa de Cronbach com base em itens padronizados = 0,977/ T² de Hotelling = ,00

Semelhante ao componente “Organização didática pedagógica” os itens no componente “Infraestrutura e instalações físicas” também apresentaram valores médios de nível de concordância em relação ao item acima de 5 (1 a 6) e valores de correlação item total corrigido (Ritc) acima de 0,700. A consistência interna foi $\alpha = 0,949$ (mesmo ao eliminar cada item, os valores continuam suficientes) e o T de Hotelling apresentou $p < 0,01$ (Tabela 9).

Tabela 12 - Infraestrutura e instalações físicas

(continua)

n°	Itens*	Média	dp	Ritc	Alpha
41	A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	5,16	1,269	,701	,946
54	Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	5,13	1,288	,716	,945

Tabela 13 - Infraestrutura e instalações físicas

(continuação)

56	Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	5,12	1,234	,719	,945
58	Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	5,41	1,011	,722	,945
59	A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	5,17	1,222	,814	,942
60	O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	5,01	1,380	,740	,945
61	As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	5,10	1,299	,802	,942
62	Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	5,08	1,344	,817	,942
63	Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	5,09	1,329	,806	,942
64	A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram	5,28	1,138	,768	,944
65	A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	5,14	1,311	,744	,944
68	A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	5,16	1,302	,740	,944

Fonte: Elaborada pelo autor.

*Alfa de Cronbach com base em itens padronizados = 0,949/ T² de Hotelling = ,00

Quanto ao componente “Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional” os itens apresentaram valores médios de nível de concordância em relação ao item acima de 4 (1 a 6) e valores de correlação item total corrigido (Ritc) acima de 0,600. A consistência interna foi $\alpha = 0,924$ (mesmo ao eliminar cada item, os valores continuam suficientes) e o Teste T de Hotelling foi de $p < 0,01$ (Tabela 10).

Tabela 14 - Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional

(continua)

n°	Itens	Média	dp	Ritc	Alpha
43	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	5,13	1,321	,769	,897
44	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	5,09	1,329	,786	,896
45	O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	5,20	1,219	,751	,900
46	A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	4,89	1,432	,797	,893
52	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	4,26	1,936	,780	,897
53	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	4,00	2,063	,735	,907

Tabela 15 - Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional

(continuação)

67	A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	5,26	1,170	,682	,906
----	---	------	-------	------	------

Fonte: Elaborada pelo autor.

Alfa de Cronbach com base em itens padronizados = 0,924/ T² de Hotelling = ,00

Assim como foi demonstrado nas tabelas anteriores, os três componentes do instrumento se mostraram com qualidades psicométricas consideradas satisfatórias. Por conseguinte, buscou-se verificar a percepção dos estudantes sobre os diferentes componentes relacionados ao curso, pois as instituições de ensino devem apresentar condições favoráveis quanto à organização didática pedagógica, infraestrutura e instalações físicas e oportunidades de ampliação acadêmica e profissional para atender as demandas da formação inicial. Na Tabela 11 podem ser consultadas as médias das categorias administrativas das IES (pública e privada) e grandes regiões geográficas do país em cada componente.

Tabela 16 - Nota geral (escala de 0-6) das categorias organização didática pedagógica, infraestrutura e oportunidade de formação e ampliação acadêmica

Grupo	Componentes			Geral (considerando os 3 componentes)
	Organização didática pedagógica	Infraestrutura e instalações físicas	Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional	
	Média (Coeficiente de variação)			
Geral	5,42 (14,20)	5,16 (19,57)	4,83 (25,67)	5,13 (18,91)
	Categoria administrativa*			
Público	5,06 (16,80)	4,55 (23,30)	4,41 (25,85)	4,67 (19,91)
Privado	5,52 (13,04)	5,32 (17,48)	4,95 (25,05)	5,26 (17,11)
	Regiões geográficas*			
Norte	5,53 (12,66)	5,25 (18,28)	4,98 (22,89)	5,25 (16,38) ^{4,5}
Centro-Oeste	5,47 (13,53)	5,17 (19,53)	4,97 (23,34)	5,20 (17,31) ^{4,5}
Sudeste	5,43 (14,36)	5,20 (19,42)	4,90 (25,10)	5,18 (18,14) ^{4,5}
Nordeste	5,38 (12,12)	5,01 (20,76)	4,79 (24,42)	5,06 (18,18) ^{1,2,3}
Sul	5,36 (14,74)	5,13 (19,10)	4,64 (28,88)	5,04 (18,85) ^{1,2,3}

Fonte: Elaborada pelo autor.

¹ Norte, ² Centro-Oeste, ³ Sudeste, ⁴ Nordeste, ⁵ Sul.

* p > 0.01

Em relação ao resultado geral por cada componente, observa-se que a maior média se encontra na “Organização didática pedagógica” (média= 5,42), seguida da “Infraestrutura e instalações físicas” (média=5,16) e por último “Oportunidade de ampliação

acadêmica e profissional” (média=4,83), sendo que esta apresentou um maior coeficiente de variação.

Os menores valores médios no geral e entre as categorias também se referem a “Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional”. Desse modo, nesse componente foi identificada uma maior percepção positiva por parte dos estudantes de IES privadas e da região Norte, Centro-oeste e Sudeste.

Os resultados apontam que a oportunidade de ampliação acadêmica e profissional na percepção dos estudantes é inferior quando comparada a percepção referente à infraestrutura e organização didático-pedagógico, tanto por parte das IES públicas, quanto privadas. Ou seja, os estudantes percebem uma maior necessidade de melhoria no que diz respeito às atividades de pesquisa, extensão universitária, oportunidade de realizar intercâmbios e/ou estágios no país dentre outros fatores relacionados a ampliação da formação acadêmica e profissional.

Corroborando com a presente investigação, Seiffert (2014) ao analisar os resultados dos cursos participantes do ENADE 2009 e 2012, identificou que os estudantes de IES privadas demonstraram mais satisfeitos com a infraestrutura, apoio docente e da gestão pedagógica em comparação aos estudantes de IES públicas.

Estudos em outras áreas, como o de Lima e Pereira (2011) em psicologia, também verificou maior satisfação por parte dos estudantes vinculados à IES privadas em relação à adequação da infraestrutura para as aulas práticas, espaço pedagógico, materiais e equipamentos. É válido mencionar que a percepção dos estudantes quanto a esses componentes é importante, uma vez que podem estar relacionados ao um bom desempenho acadêmico, conseqüentemente uma melhor formação inicial.

Considerando que no presente estudo a percepção dos estudantes da região Sul foi a mais insatisfatória é oportuno destacar a média das notas da prova disponibilizada pelo Inep (BRASIL, 2017) que mostra a região Sul com menor desempenho (41,2) em comparação às demais regiões geográficas.

Por outro lado, Miranda (2011) aponta um maior desempenho dos estudantes de curso de graduação em contabilidade de instituições localizadas na região Sul, seguida da região Sudeste. Em concordância Ferreira (2015) também constata um maior desempenho por parte dos estudantes de Ciências Contábeis vinculados aos cursos situados nessas regiões. Ambos os autores reportam que esse resultado pode ter influência de um maior desenvolvimento econômico dessas regiões.

Estudos têm evidenciado a associação de bolsas de estudos com o desempenho acadêmico (SÁ; NECO, 2015; ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018). Além disso, o contato dos estudantes com atividades que estimula a investigação científica, contatos com outras universidades via intercâmbios e/ou estágios, participação em eventos podem contribuir para uma maior autonomia e aprendizagem dos estudantes.

Como podem ser observados na Tabela 10 os valores médios de concordância mais baixos correspondem a oportunidades de os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país (4,26), bem como fora do país (4,00). Esta realidade não é específica dos cursos de graduação, pois embora em menor escala, os programas de pós-graduação também passam por essa dificuldade. Desse modo, as instituições de ensino vêm buscando adotar medidas para atender as demandas processo de internacionalização (MARINHO *et al.*, 2014).

Na percepção dos estudantes de Educação Física percebemos mais satisfação com o corpo docente do que com a infraestrutura e oportunidade de ampliação acadêmica e profissional. De acordo com Tardif (2012) existem saberes da formação que contribuem para qualificação da atuação docente, sendo eles saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Como já relatado anteriormente com os outros componentes, estudos também têm apresentado a qualidade do corpo docente como um dos fatores associados ao desempenho dos estudantes (HOSAL-AKMAN; SIMGA-MUGAN, 2010; MIRANDA, 2011; GLEWWE, 2011; FERREIRA, 2015).

No estudo de Zonatto *et al.* (2013) em que buscaram evidenciar a relação entre o corpo docente e desempenho acadêmico foram verificadas associações positivas, ou seja, quanto maior a titulação do corpo docente maior o desempenho. Resultado semelhante pode ser observado no estudo de Nicolini, Andrade e Torres (2013) ao analisar o desempenho acadêmico dos cursos de administração no ENADE. Além da titulação acadêmica, outras características do corpo docente podem estar associadas ao desempenho acadêmico, como o regime de trabalho, qualificação pedagógica, experiência profissional e credenciais profissionais (FERREIRA, 2015).

Considerando a qualidade do corpo docente como fator primordial para a aprendizagem dos estudantes, vale ressaltar que nos últimos anos surgiram novas políticas de formação inicial e continuada para professores. Entre as 20 metas estabelecidas pelo o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) têm-se no terceiro bloco quatro metas direcionadas à profissão docente, tendo a meta 15 o objetivo de chegar em 100% em 2024 de professores formados em curso superior (BRASIL, 2014).

Estudo realizado por Rabelo *et al.* (2015) com mais de 160 mil concluintes da educação superior brasileira em 2013, identificou na percepção dos estudantes adequabilidade da infraestrutura das salas de aulas e bibliografia disponibilizada na biblioteca. Por sua vez ao investigar 1333 estudantes de uma IES pública do Estado do Paraná Braum *et al.* (2015) identificaram percepção positiva no diz respeito à infraestrutura e instalações físicas, como laboratórios de informática e estrutura das salas de aulas.

Milan *et al.* (2015) apresentou em seu estudo realizado com estudantes de administração de uma IES do Estado Rio Grande do Sul resultados satisfatórios quanto a infraestrutura disponível pela a instituição, em especial as salas de aula e instalações físicas. Os autores também apontaram como positivo a qualidade da limpeza diária.

Nessa perspectiva, pesquisadores têm evidenciado associação da infraestrutura e instalações físicas das IES com o desempenho acadêmico. Exemplo disso é o estudo de Ferreira (2015) ao buscar evidências acerca dos fatores associados ao desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis no ENADE, bem como o estudo de Faria (2017) o qual buscou analisar os fatores determinantes do desempenho dos estudantes dos cursos de Administração do Distrito Federal. Por outro lado, é importante destacar estudos na literatura científica que não detectou infraestrutura física e instalações condizentes com os padrões mínimos exigidos ou adequados (MENDES; BASTOS, 2016; SEPTIMIO; ROCHA; MENDES, 2017).

A acessibilidade das IES também vem sendo estudada e exigida como critério nas avaliações do Ensino Superior. Sabendo disso, as instituições têm buscado promover acessibilidade, mas ainda é possível evidenciar estruturas de instituições que não atendem suficientemente o padrão desejado. Leonel, Leonardo e Garcia (2015) enfatiza que a acessibilidade para alunos deficientes tem chegado ao Ensino Superior, embora não de forma expressiva.

Diante do exposto, é oportuno destacar que grande parte das IES privadas, em especial as Universidades e Centros universitários possuem infraestrutura, gestão e apoio docente adequado, até mesmo apresentando em algumas realidades melhor qualidade do que as IES públicas. Além disso, a avaliação discente sobre a instituição a qual pertence é um viés subjetivo e particular, sendo influenciado por fatores externos, como, por exemplo, o entendimento sobre o que é uma formação adequada e de outros conceitos ou definições.

O Ensino Superior público mesmo preocupado em resolver problemas relacionados ao serviço ofertado, ainda não consegue aligeirar processos de transformações em tempo hábil, consequentemente é notório o acúmulo de problemas em boa parte das IES

públicas. Dessa forma, o ENADE muitas vezes se configura como uma das oportunidades que os estudantes encontram para demonstrar a insatisfação com os serviços oferecidos por suas instituições de ensino.

Também podemos considerar que é notável nas instituições públicas uma menor preocupação dos estudantes com ENADE. Por meio de depoimentos dos alunos, estudo constata que pouco se fala sobre o exame, principalmente entre os ingressantes (LIMA; PEREIRA, 2011; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Em relação às instituições privadas é evidente uma maior preocupação em manter altos os índices dos quesitos avaliados, em busca de atingir elevados conceitos na avaliação, conseqüentemente visibilidade para seu público (LEMOS; MIRANDA, 2015).

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO: TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

Antes de verificar os fatores associados ao desempenho acadêmico, analisamos o desempenho dos estudantes por categoria administrativa da IES e regiões geográficas, identificando diferença estatisticamente significativa entre os diferentes grupos, sendo o maior desempenho dos estudantes de IES públicos, bem como dos estudantes da região Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste (Tabela 12).

Tabela 17 - Desempenho dos estudantes por categoria administrativa das IES e regiões geográficas

Variáveis	Média	<i>p</i>
Categoria administrativa		
Público	45,7	0,01*
Privado	41,4	
Regiões geográficas		
Norte	41,4 ^{2,3}	0,01*
Nordeste	43,7 ⁴	
Sudeste	42,9 ^{1,4}	
Sul	40,7 ^{2,3,5}	
Centro-Oeste	42,9 ⁴	

Fonte: Elaborada pelo autor.

* $p < 0,05$

O resultado acima evidencia um maior desempenho por parte das IES públicas. Tal resultado vai ao encontro da literatura científica assim como já foi e será posteriormente discutido. Já o desempenho entre as regiões geográficas não corrobora com os resultados dos

outros trabalhos na literatura científica que investigaram associações de diferentes variáveis com o desempenho acadêmico em outros cursos de graduação, os quais demonstram a região Sul, Sudeste e Centro-Oeste com maior desempenho em comparação a região Norte e Nordeste (CARMO; ALMEIDA, 2015; SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

Como exemplo, pode ser citado o estudo de Carmo e Almeida (2015) ao buscarem evidenciar quais variáveis qualitativas estão associadas ao desempenho dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, constataram um maior desempenho por parte dos estudantes da região Sul e Sudeste. Quanto a essa realidade, cabem maiores investigações tanto com os estudantes de diferentes cursos de licenciaturas, quanto de bacharelado. Tais investigações tornam-se necessárias, uma vez que umas regiões geográficas apresentam melhores características demográficas e financeiras em relação as outras.

É importante ressaltar que na formação específica em Educação Física temos que levar em consideração a relação da identificação dos estudantes com as áreas de estudo: esportes coletivos, treinamento, fisiologia, natação, lutas entre outras como atividades rítmicas e expressivas, jogos e brincadeiras. Ou seja, a Educação Física, embora atualmente dividido pelo curso de licenciatura e bacharelado, ainda é possível observar uma licenciatura ampla em que abrange os aspectos das ciências naturais, quanto das ciências humanas.

Com isso, ao final do curso, os discentes tendem a ter proximidade com a área de atuação que pretende seguir, no entanto, alguns conhecimentos específicos da Educação Física não recebem tanta credibilidade levando ao baixo desempenho geral/nacional. Somado às duas vertentes ainda existentes nos cursos de licenciatura em Educação Física, temos um país de grande dimensão territorial que contribui para essa diversidade de currículo.

Porém, vale ressaltar que as diferenças das matrizes curriculares entre as IES públicas e privadas existem, em que algumas disciplinas são optativas em um curso é obrigatória em outro, até mesmo para atender a demanda do contexto que a IES se encontra. Como exemplo, é comum que nas instituições públicas em virtude da elevada carga horária dedicada às disciplinas, o número de disciplinas e de carga horária destinada ao estudo de cada modalidade é uma vantagem em relação ao aprendizado. Logo, isso pode contribuir para um melhor desempenho dos estudantes dessas instituições (SOUZA, 2018).

Quanto às diferenças entre o perfil dos estudantes de IES públicas e privadas é válido mencionar que o domínio científico e ingresso no mercado de trabalho vem sendo mais frequentes por estudantes de IES públicas. Além disso, apesar do investimento maior no ENADE (preparação para a prova), o desempenho dos estudantes de IES privadas continua

menor em comparação ao desempenho dos estudantes de IES públicas (CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016).

No que diz respeito às variáveis individuais dos alunos, destacam-se com maior desempenho os estudantes do sexo feminino, de cor branca e/ou que estavam concluindo o curso na idade adequada ou desejável (até os 25 anos). Por outro lado, os estudantes indígenas, pardo ou cor preta apresentaram os menores desempenhos no que tange a categoria “cor ou raça” e quanto a idade o menor desempenho foi por parte dos estudantes de 42 ou mais anos de idade (Tabela 13).

Tabela 18 - Características individuais dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico

	Geral	IES		Regiões geográficas				
		Púb	Priv	N	ND	SD	S	CO
Idade								
Até 25 anos	43,3	47,1	42,1	41,6	45,4	43,3	42,3	43,2
26 a 30 anos	41,7	44,2	41,0	41,8	42,9	42,4	39,4	41,6
31 a 35 anos	41,3	44,2	40,7	41,1	42,3	42,1	39,2	43,4
36 a 41 anos	40,1	41,1	39,9	39,9	39,8	42,0	37,3	42,3
42 ou mais anos	39,9	40,5	39,8	38,6	36,4	42,5	38,4	43,6
Gênero								
Masculino	42,2	45,6	41,3	41,1	44,3	42,4	40,3	43,1
Feminino	42,7	45,9	41,7	41,9	42,8	43,6	41,2	42,6
Estado civil								
Solteiro(a).	42,6	46,2	41,5	41,2	44,1	43,0	41,1	42,9
Casado(a).	41,3	43,0	40,9	42,2	42,1	42,3	39,1	42,3
Separado(a) judicialmente/divorciado(a).	43,7	45,5	43,3	44,5	39,9	46,0	41,0	45,8
Viúvo(a).	37,7	40,9	36,4	-	40,7	30,8	42,9	34,9
Outro	42,3	45,2	41,5	40,9	44,4	42,3	41,1	45,2
Cor ou raça								
Branca.	43,3	46,0	42,7	41,8	44,4	43,8	42,5	43,7
Preta.	41,7	45,1	40,4	40,8	44,3	41,3	37,8	42,1
Amarela.	43,1	47,0	41,8	39,6	46,5	44,0	38,1	41,1
Parda	41,5	45,6	40,3	41,4	43,0	42,2	37,2	42,9
Indígena	40,7	44,0	39,9	41,8	44,6	41,7	38,0	34,6
Não quero declarar	42,1	47,0	39,8	40,3	42,6	42,9	41,4	38,9

Fonte: Elaborada pelo autor.

Legenda: Categoria administrativa (Púb – Público; Priv – Privado)

Regiões geográficas (N – Norte; ND – Nordeste; SD – Sudeste; S – Sul; CO – Centro-Oeste).

Em consonância com o presente estudo, Moriconi e Nascimento (2014) evidenciaram um maior desempenho no componente específico dos estudantes concluintes do curso de Engenharia que cursaram o Ensino Superior na idade correta e que passaram por instituição pública no Ensino Médio.

Também associando a idade e o desempenho acadêmico, Soares *et al.* (2017) evidenciaram um maior desempenho no ENADE nos itens referentes a Educação Física por parte dos candidatos pertencente a faixa etária de até 18 anos. O menor desempenho entre as faixas etárias foi dos candidatos de 26 anos ou mais. Ou seja, corrobora com o presente estudo ao identificar associação da escolarização na “idade certa” com o desempenho acadêmico.

Estudar na idade certa, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica contribui para um maior aprendizado ou desempenho acadêmico assim como os estudos vem mostrando, uma vez que as instituições de ensino planejam de forma a considerar a fase ou etapa de desenvolvimento do público que se espera em cada nível de ensino. No entanto, com a universalização da Educação Básica e a criação de modalidades que oportunizam a conclusão da escolarização básica para o que não tiveram acesso na idade certa, contribui para que as IES recebam estudantes de diferentes perfis.

Embora tenha estudantes que mesmo não concluindo o Ensino Superior na idade correta obtiveram desempenho igual ou maior dos que os que concluíram, sabe-se que a maioria não se enquadra nessa realidade, uma vez que acaba não se adaptando com a rotina das IES, bem como por atribuir outras funções em sua vida, tais como cuidar da família e assumir responsabilidades trabalhistas.

Diante dessa realidade, cabe tanto as instituições de Educação Básica, quanto de Ensino Superior conhecer seu público para que possa ofertar um ensino que também atenda as expectativas de aprendizagens dos que não se encontram no nível de escolaridade condizente com sua idade.

Quanto a cor ou raça, é possível perceber na Tabela 13 que os estudantes indígenas, pardo ou cor preta obtiveram um menor desempenho em comparação aos estudantes que se declararam brancos ou de cor amarela. Quanto a essa evidência é possível lembrar do contexto histórico cultural que essas cores ou raças perpassaram e vem perpassando em busca de sua ascensão social e acadêmico-científico. Esse cenário vem melhorando com o passar dos anos (FERREIRA, 2015)

Outros estudos também vêm evidenciando um maior desempenho dos estudantes de cor branca e amarela no ENADE. Dentre os quais, pode ser reportado o estudo de Rocha, Leles e Queiroz (2018) em que os estudantes brancos obtiveram um maior desempenho, enquanto os estudantes que se declararam como negro, indígena, pardo/mulato obtiveram os menores desempenhos.

Também pode ser citada a pesquisa realizada por Rodrigues, Pereira e Rezende (2015) em que apresentou relação positiva entre a cor ou raça com o desempenho acadêmico.

Ou seja, os estudantes que se declararam brancos ou amarelo obtiveram um maior desempenho em comparação aos estudantes autodeclarados negros, pardos/mulatos, indígenas ou de origem indígena.

Diante do exposto é indispensável relatar que no Brasil, os negros e indígenas nem sempre tiveram as mesmas oportunidades de escolarização, de emprego e, conseqüentemente de renda individual e familiar. Tal realidade vem se alterando ao longo dos anos a partir de iniciativas políticas e populares (FERREIRA, 2015).

Por outro lado, estudo realizado por Amaro e Beuren (2018) identificou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho geral e o estado civil dos estudantes do curso de Ciências contábeis de uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES), situado na região Sul do Brasil. Esse estudo coaduna com os nossos achados, no que diz respeito ao ponto médio dos estudantes divorciado, em que em ambos os estudos estes estudantes obtiveram a maior média de desempenho.

De outro modo, um estudo não muito recente, conduzido por Andrade e Corrar (2008), identificou diferença significativa entre as categorias do estado civil, sendo que o maior desempenho foi dos estudantes solteiros. Tal evidência pode estar associada a outras características comum de um estudante solteiro, casado, divorciado, viúvo e de outros estados civis.

Exemplo disso, podemos opinar que um aluno solteiro, seja ele divorciado ou não, possui maior tempo disponível dedicado aos estudos e menos “pressão” externa, ou necessidade de uma renda mensal, mas que cabe ao estudante direcionar para isso ou não. Além disso, os estudantes podem optar por outras atividades, como até mesmo assumir responsabilidade com trabalho remunerado e assistência ou cuidados aos seus pais.

Os estudantes casados foram um dos que apresentaram um menor desempenho acadêmico, tanto no presente estudo, quanto no estudo de Andrade e Corrar (2008) e Amaro e Beuren (2018), embora neste último essa diferença não foi estatisticamente significativa. Diante disso, é sabido que o estudante casado possui maiores obrigações familiares, em especial contribuir financeiramente com as despesas, bem como dedicar tempo em lazer e convívio com a sua família.

Embora os dados apontem um menor desempenho desses estudantes em comparação aos estudantes solteiros, é importante ressaltar que a partir de estratégias tanto oriundas das instituições de ensino, quanto pelos próprios estudantes e sua família, podem contribuir para alcançar níveis de aprendizagens e desempenho igual ou superior ao dos estudantes solteiros, principalmente ao considerar que o foco e determinação dos estudantes

podem colaborar para enfrentar os problemas familiares que aparecem paralelos a sua trajetória acadêmica.

Diante dessas características individuais dos estudantes que podem estar associadas ao desempenho acadêmico é importante ressaltar que iniciativas governamentais e, principalmente dos próprios estudantes podem contribuir para uma melhor trajetória na formação inicial. Acrescido a isso as instituições de ensino precisam ser preparadas para saber lidar com estudantes com perfis heterogêneos.

Em relação aos resultados referentes às características de escolaridade dos estudantes, podemos destacar um maior desempenho por parte dos estudantes que cursaram o Ensino Médio todo no exterior, seguido dos que cursaram parte no Brasil e outra no exterior, e os que cursaram toda Educação Básica em escola privada. Além disso, foi verificado um maior desempenho por parte dos estudantes que cursaram o Ensino Médio em curso Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro), bem como dos que receberam algum tipo de bolsa acadêmica.

Em contrapartida, podemos destacar com menor desempenho os estudantes que concluíram o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo, bem como os que afirmaram que apenas assistiram às aulas. Outros resultados podem ser observados na tabela abaixo (Tabela 14).

Tabela 19 - Características da escolaridade dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico

(continua)

	Geral	IES		Regiões geográficas				
		Púb	Priv	N	ND	SD	S	CO
14. Participação em programas e/ou atividades curriculares no exterior								
Não participei.	42,4	45,7	41,5	41,6	43,7	42,9	40,8	42,9
Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.	42,6	51,6	39,9	38,1	37,2	44,0	43,2	28,4
Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal	38,7	45,0	32,4	38,9	49,2	33,2	31,7	33,5
Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.	37,4	42,1	36,7	38,5	43,9	29,6	31,3	39,8
Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.	40,9	49,2	39,7	33,8	42,0	43,1	34,1	43,1
Sim, outro intercâmbio não institucional.	38,3	43,6	36,4	33,2	45,3	37,6	40,8	46,2
15. Ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social								
Não.	41,9	45,2	41,1	40,9	42,9	42,5	40,3	42,3
Sim, por critério étnico-racial.	43,0	45,2	41,3	39,0	45,9	43,1	39,6	42,5
Sim, por critério de renda.	41,7	43,9	41,5	38,6	42,6	42,7	39,3	43,6
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.	45,1	47,6	43,3	45,7	46,3	44,6	44,5	45,0
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.	49,8	51,7	48,7	45,5	52,5	50,1	47,7	49,6
Sim, por sistema diferente dos anteriores.	40,2	40,6	40,1	40,3	40,6	40,7	40,0	37,8

Tabela 20 - Características da escolaridade dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico

(continuação)

17. Tipo de escola você cursou o ensino médio								
Todo em escola pública.	41,9	44,7	41,2	41,3	43,1	42,5	40,2	42,5
Todo em escola privada (particular).	46,1	49,3	44,3	43,7	46,6	46,4	44,6	47,1
Todo no exterior.	48,8	55,5	46,1	-	-	46,5	62,4	-
A maior parte em escola pública.	40,9	45,2	39,9	39,0	41,9	40,7	40,9	41,5
A maior parte em escola privada (particular).	41,0	42,9	40,4	40,6	40,7	41,1	43,0	37,2
Parte no Brasil e parte no exterior.	48,0	18,4	52,2	32,9	-	51,6	52,0	59,8
18. Modalidade de ensino médio você concluiu								
Ensino médio tradicional.	42,4	45,9	41,4	41,6	43,8	42,8	40,8	43,2
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).	46,5	49,9	45,3	45,3	48,9	46,7	43,8	50,3
Profissionalizante magistério (Curso Normal).	42,6	38,7	44,2	37,9	37,9	45,0	43,7	53,6
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo.	39,1	42,2	38,7	37,9	40,6	40,6	37,4	38,4
Outra modalidade.	42,4	47,3	41,2	47,7	43,9	45,8	37,6	43,8
22. Quantos livros você leu neste ano (Exceto os indicados na bibliografia do curso)								
Nenhum.	40,4	42,9	39,6	39,4	40,3	40,4	40,6	41,0
Um ou dois.	41,5	45,1	40,5	39,8	43,1	41,8	40,3	42,2
De três a cinco	43,3	47,1	42,3	43,1	45,0	43,8	41,4	43,6
De seis a oito.	43,3	47,0	42,4	42,9	44,0	45,1	40,2	43,1
Mais de oito.	44,1	47,1	43,4	45,6	44,9	46,7	40,3	45,1
23. Horas por semana dedicada aos estudos (exceto as horas de aula)								
Nenhuma, apenas assisto às aulas.	38,9	41,1	38,2	42,9	39,2	38,4	40,8	33,8
De uma a três.	40,9	43,5	40,2	40,5	42,0	41,3	39,4	41,6
De quatro a sete.	43,9	48,4	42,6	41,1	45,6	45,0	41,5	45,3
De oito a doze.	45,3	49,3	44,0	46,0	47,6	46,2	42,3	45,6
Mais de doze.	46,1	49,4	45,3	44,6	44,6	44,6	44,6	44,6
13. Algum tipo de bolsa acadêmica								
Nenhum.	41,1	42,2	40,9	40,6	40,6	40,6	40,6	40,6
Bolsa de iniciação científica.	49,1	49,5	48,6	43,8	49,6	49,5	49,6	47,3
Bolsa de extensão.	48,8	50,2	45,9	49,4	49,2	49,6	46,7	51,0
Bolsa de monitoria/tutoria.	50,1	50,9	49,2	52,3	48,8	51,8	49,9	47,6
Bolsa PET.	52,5	53,8	42,0	54,2	40,1	55,0	56,5	57,5
Outro tipo de bolsa acadêmica.	43,8	47,9	42,0	40,8	45,9	43,3	43,6	44,9

Fonte: Elaborada pelo autor.

Legenda: Categoria administrativa (Púb – Público; Priv – Privado)

Regiões geográficas (N – Norte; ND – Nordeste; SD – Sudeste; S – Sul; CO – Centro-Oeste).

Em consonância com nossos achados, o estudo de Rochai, Leles e Queiroz (2018) em que objetivaram verificar fatores associação ao desempenho de estudantes concluintes de Nutrição no ENADE, identificaram maior desempenho por parte dos estudantes que cursaram o Ensino Médio todo/maior parte em escola privada.

Frente a esse resultado menciona-se que os estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas, possivelmente possuem maiores condições financeiras, o que também foi outro fator associado ao desempenho encontrado na presente pesquisa. Nesse caso, é mais comum nas escolas privadas a participação dos alunos em atividades que

desenvolva o capital cultural, por meio de viagens, visita a museus, parques, pontos turísticos locais e regionais dentre outros.

Em contraste com o presente estudo, Santana, Wartha e Sampaio (2019) ao realizar uma análise comparativa entre iniciantes e concluintes do curso de Química no ENADE, evidenciaram um maior desempenho por parte dos estudantes “concluintes” que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. No entanto, os estudantes “ingressantes” que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas obtiveram um maior desempenho.

No que tange a modalidade de Ensino Médio em que foi cursada, os estudantes oriundos de cursos Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro) obtiveram um maior desempenho, o que pode ser um dos indicativos que essa modalidade de ensino vem se consolidando cada vez mais.

O estudo de Haguette, Pessoa e Vidal (2016), o qual se trata de estudo comparativo das cinco das dez escolas de Ensino Médio da rede estadual do Estado do Ceará com melhor desempenho, com as cinco entre as dez com rendimento mais baixo, aponta como um dos fatores associados ao bom desempenho a utilização de laboratórios e tecnologias. Dessa forma, é sabido que as escolas de ensino Profissionalizante técnico possuem estes recursos com maior quantidade e qualidade em comparação às demais modalidades, embora tenha unidades de ensino em condições precárias.

As escolas de ensino profissionalizante técnico vêm se expandindo nos últimos anos, e com isso novos desafios também tem surgido na formação inicial de professores que possivelmente ensinarão nessas instituições de ensino. Exemplo disso, é a preocupação de formar professores capazes de aplicar na prática o conhecimento adquirido na sua trajetória acadêmica.

Em relação a formação teórica e prática na formação inicial de professores de Educação Física, o Pibid e o Programa Residência Pedagógica têm oportunizado aos acadêmicos experiências no contexto escolar. Além de possibilitar os acadêmicos o contato com o futuro ambiente de trabalho, o mesmo é recompensado financeiramente para cobrir ou ajudar nas despesas acadêmicas, contribuindo para sua permanência e envolvimento em diferentes experiências, como por exemplo, em eventos científicos e culturais.

Por sua vez, os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo apresentaram um menor desempenho em comparação aos demais níveis de ensino. Quanto a esse resultado é oportuno destacar o estudo de Soares *et al.* (2017) em que ao comparar a média de desempenho dos estudantes no ENEM entre as modalidades de ensino foi constatado um menor desempenho dos estudantes da EJA. Diante disso, podemos

pensar que os baixos desempenhos dos estudantes da EJA no ENADE pode ser uma consequência do histórico desses estudantes.

É importante considerar que a associação de alguns fatores com o desempenho no ENEM e no ENADE, como as características socioeconômicas (renda familiar, escolarização dos pais, número de pessoas na família e outras) podem ter afetado diretamente ao público EJA que em sua maioria pertence a um grupo com maiores dificuldades econômicas.

Além disso, é válido lembrar que a essa modalidade de ensino surgiu de uma notória carência de oportunidade para pessoas que por algum motivo não concluíram a Educação Básica na idade certa, o que se buscou ofertar para esse público uma escolarização que mais se adequasse a sua realidade.

Assim como os que cursaram o Ensino Médio na modalidade EJA, os estudantes que afirmaram que apenas assistiram às aulas também obtiveram um baixo desempenho. Frente a isso, cabe ressaltar que com a expansão do Ensino Superior, em especial das IES privadas, o ingresso passou a ser mais facilitado, ou seja, possibilitou o ingresso nesse nível ensino aos estudantes que não atendiam os requisitos mínimos. Essa realidade torna-se um problema, quando esses estudantes e/ou as IES não buscam alternativas para melhorar essa realidade.

Em relação aos achados da categoria que trata da associação do desempenho dos estudantes com as “características da família” foi identificado um maior desempenho dos estudantes que os pais possuem pós-graduação, seguido dos que possuem Ensino Superior. Também foi constatado um maior desempenho por parte dos estudantes que moram em alojamento universitário da própria instituição, seguido dos que residem em casa ou apartamento com outras pessoas (incluindo república), e dos que residem em casa ou apartamento com pais e/ou parentes.

Já os estudantes que os pais não obtiveram nenhum nível de escolarização, bem como os que moram em habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro) e que possuem cinco ou mais pessoas na família obtiveram menor desempenho. Ver esses e outros resultados na Tabela 15.

Tabela 21 - Características da família dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico

	Geral	IES		Regiões geográficas				
		Púb	Priv	N	ND	SD	S	CO
Escolarização do pai								
Nenhuma.	41,1	44,6	40,0	40,2	42,8	41,7	37,5	42,7
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	41,5	44,5	40,8	42,0	42,9	42,2	39,5	41,9
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	42,5	46,0	41,6	41,1	44,8	42,8	40,8	42,9
Ensino Médio.	42,8	46,3	41,9	41,0	44,2	43,3	41,7	42,4
Ensino Superior - Graduação.	43,1	46,2	41,9	42,1	43,4	42,9	42,6	46,2
Pós-graduação.	46,6	48,9	45,2	45,3	44,4	48,1	45,7	45,3
Escolarização da mãe								
Nenhuma.	39,7	41,1	39,3	40,1	40,1	41,2	34,7	43,6
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	41,3	41,1	40,7	40,5	42,8	41,7	39,9	41,8
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	42,5	41,1	41,5	41,3	44,6	43,1	40,7	42,3
Ensino Médio.	42,7	41,1	41,7	42,0	43,8	43,1	40,9	43,8
Ensino Superior - Graduação.	43,2	41,1	42,2	40,8	44,5	43,7	42,2	42,0
Pós-graduação.	44,2	41,1	42,8	42,2	46,8	44,6	42,8	44,4
Local em que mora atualmente								
Em casa ou apartamento, sozinho.	41,7	45,3	40,9	41,8	41,2	42,0	41,2	43,0
Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.	42,6	46,0	41,6	41,0	44,4	42,8	41,2	42,8
Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.	41,4	43,2	41,0	42,1	41,4	42,6	39,5	42,9
Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).	46,3	48,9	43,6	43,9	47,0	48,7	41,8	44,8
Em alojamento universitário da própria instituição.	49,2	51,3	44,3	65,9	60,4	45,4	48,2	64,9
Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).	39,4	44,4	37,6	38,8	44,2	39,9	37,4	35,9
Quantidade de pessoas na família								
Nenhuma.	43,8	47,9	41,9	42,6	45,9	44,6	42,2	43,3
Uma.	43,7	46,4	42,9	42,8	44,5	44,0	42,6	44,7
Duas.	42,9	46,0	42,0	42,2	44,9	43,1	41,4	42,6
Três	42,5	45,3	41,8	41,5	44,1	43,0	40,7	42,8
Quatro	41,5	44,8	40,6	40,9	42,6	41,9	39,4	42,6
Cinco ou Mais	40,4	44,5	39,5	40,3	41,4	41,3	37,1	42,2
Pessoas na família que concluiu um curso superior								
Sim	42,6	45,7	41,6	41,0	43,8	43,4	40,7	43,1
Não	42,0	45,7	41,2	42,0	43,4	42,2	40,6	42,6

Fonte: Elaborada pelo autor.

Legenda: Categoria administrativa (Púb – Público; Priv – Privado)

Regiões geográficas (N – Norte; ND – Nordeste; SD – Sudeste; S – Sul; CO – Centro-Oeste).

O estudo realizado por Nogueira e Tsunoda (2015) também evidenciou um maior desempenho por parte dos estudantes em que os pais cursaram Ensino Superior ou pós-graduação. Resultado similar também pode ser consultado no estudo de Rocha, Leles e

Queiroz (2018) em que os estudantes de pais e mães com nenhuma escolaridade obtiveram um menor desempenho no ENADE

Por outro lado, estudos elaborados no Brasil, como o de Miranda (2011) e em outros países, como o de Urbina (2014) realizado no Chile com estudantes de diferentes áreas (Engenharia, Serviço social, Humanidades e Direito) observaram que a escolaridade dos pais não é preditor de desempenho acadêmico.

Corroborando com o estudo de Nogueira e Tsunoda (2015) o desempenho acadêmico pode estar associado a alta escolarização dos pais, o que por sua vez a alta escolarização pode estar associada a uma melhor condição financeira. Complementando, Barros *et al.* (2001) afirma que os pais com maior nível de escolaridade tanto têm a intenção de investimento na educação dos filhos, quanto enfrenta essa situação como um bem de consumo.

Além disso, os pais que possuem um maior nível de escolarização tendem a ter uma maior renda financeira, que possui vez optam por oportunizar aos seus filhos uma Educação Básica em escola privada, e até mesmo acrescida de professores particulares em horas extracurriculares. Somado a isso, o capital cultural de estudantes filhos de pais com um elevado nível de escolaridade, tende a ser melhor desenvolvido.

Quanto ao local em que moram os alunos, observou-se um maior desempenho por parte dos estudantes que moram em alojamento universitário da própria instituição. Diante desse resultado, cabe mencionar o estudo realizado por Delabrida, Santos e Barletta (2018) em que ao investigar as habilidades sociais de estudantes universitários habitantes de moradias coletivas universitárias (residências universitárias e repúblicas universitárias) identificaram maiores médias dos estudantes de residências universitárias em diferentes aspectos, tais como, autocontrole da agressividade e lidar com críticas justas. Segundo os autores, a falta imaturidade para lidar com os diferentes fatores enfrentados a residirem nesses dois tipos de moradia pode interferir no desempenho acadêmico.

Estudos como o de Soares e Del Prette (2013) também defendem que quanto mais habilidades sociais os estudantes tiverem, bem como menor for os índices de estresses, mais positiva será a percepção de desempenho acadêmico. Dessa maneira, oportunizar aos estudantes aprendizagem de habilidades sociais pode contribuir para o aumento da capacidade de resolução de problemas, conseqüentemente, atingir um melhor desempenho acadêmico.

Nessa vertente, o estudo realizado por Lacerda e Valentini (2018) em que teve como objetivo avaliar o impacto da moradia sobre a vida acadêmica de universitários, no que consiste à melhoria do desempenho, também evidenciou um melhor desempenho dos

estudantes residentes na moradia em comparação ao desempenho dos estudantes que não ingressaram na moradia.

Diante disso, Menezes e Salvador (2012) defende que é indispensável o entendimento da relevância das políticas de “assistência estudantil”, sendo elas, uma das alternativas fundamental para ir além do direito ao acesso à universidade, mas a permanência e conclusão, uma vez que as condições socioeconômicas dos estudantes nem sempre são favoráveis.

As políticas públicas voltadas à assistência estudantil para garantir a permanência e o bom desempenho dos estudantes na Educação Superior, como no caso dos alojamentos universitários, auxílio alimentação, auxílio permanência e auxílio moradia, são iniciativas governamentais para a melhoria desse nível de ensino, embora o investimento em apenas esse tipo de política não garanta o êxito acadêmico.

Na Tabela 16, observam-se as características relacionadas às condições financeiras. Dentre os maiores desempenhos destacam-se os estudantes que não têm renda, porém tem seus gastos financiados por programas governamentais. Nota-se também um maior desempenho por parte dos estudantes que não trabalham e daqueles que receberam bolsa oferecida pela própria instituição e ProUni integral para custear todas ou a maior parte das mensalidades, respectivamente.

Tabela 22 - Características das condições financeira dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico

(continua)

	Geral	IES		Regiões geográficas				
		Púb	Priv	N	ND	SD	S	CO
Renda total de sua família								
Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).	40,5	44,3	39,3	40,9	42,2	40,8	37,0	42,7
De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	42,1	45,6	41,3	41,3	44,3	42,6	40,4	41,5
De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	43,4	46,5	42,7	40,9	44,6	43,7	43,0	43,2
De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	44,0	46,1	43,5	43,1	44,7	45,0	42,2	44,5
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	46,2	48,8	45,1	45,2	48,7	46,3	45,6	44,9
Acima de 10 (R\$ 9.370,01)	46,1	49,4	44,9	42,2	47,9	46,1	46,3	46,6

Tabela 23 - Características das condições financeira dos estudantes que podem estar associados ao desempenho acadêmico

(continuação)

Situação financeira (incluindo bolsas)								
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	43,5	47,4	42,3	41,8	43,4	44,5	41,7	43,9
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	41,9	45,9	40,5	41,0	43,5	42,8	38,6	42,3
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	43,3	47,0	42,3	42,6	44,6	43,4	42,5	43,6
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	41,5	43,1	41,0	39,6	45,1	41,0	41,1	41,3
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	41,5	43,5	41,1	40,2	42,4	42,4	39,6	42,6
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	41,8	44,1	41,3	43,2	42,5	42,8	39,2	44,1
Situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)								
Não estou trabalhando.	43,3	40,8	40,8	39,9	45,7	41,9	37,0	45,8
Trabalho eventualmente.	41,6	38,1	35,2	35,2	41,2	37,0	27,2	37,7
Trabalho até 20 horas semanais.	42,0	39,4	36,7	46,5	26,9	38,5	33,7	35,2
Trabalho de 21 a 39 horas semanais.	43,2	43,0	40,6	35,5	50,0	40,8	37,3	45,5
Trabalho 40 horas semanais ou mais.	41,5	46,3	42,4	46,1	41,4	43,8	40,2	42,1
Bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades								
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	35,6	49,3	35,6	35,9	51,8	33,8	35,6	50,4
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.	35,2	77,6	35,2	34,6	44,4	41,2	31,6	23,2
ProUni integral.	58,4	29,6	58,4	47,0	65,2	45,4	51,1	53,95
ProUni parcial, apenas.	47,1	23,7	47,1	36,1	55,8	46,6	47,1	33,7
FIES, apenas.	23,2	30,1	23,2	52,1	35,1	45,5	41,1	41,5
ProUni Parcial e FIES.	41,5	29,6	41,5	57,4	48,4	25,8	61,8	55
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.	53,95	45,1	54,0	42,7	50,5	59,4	50,6	58,4
Bolsa oferecida pela própria instituição.	61,8	25,8	61,8	73,8	32,1	54,3	44,4	35,2
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	40,6	33,2	40,6	72,1	45,4	51,5	31,3	40,6
Financiamento oferecido pela própria instituição.	35,6	49,3	35,6	35,9	51,8	33,8	35,6	50,4
Financiamento bancário.	35,2	77,6	35,2	34,6	44,4	41,2	31,6	23,2
Auxílio permanência								
Nenhum.	42,0	44,9	41,4	41,0	42,9	42,7	40,5	42,7
Auxílio moradia.	48,4	48,4	48,5	44,7	51,9	46,7	39,0	54,3
Auxílio alimentação.	48,4	49,9	41,5	50,0	50,3	48,1	43,6	50,0
Auxílio moradia e alimentação.	47,3	48,5	41,5	49,1	47,7	47,4	46,0	45,3
Auxílio permanência.	48,2	49,5	43,6	47,2	48,3	52,4	47,1	41,2
Outro tipo de auxílio	43,8	47,1	41,9	42,2	45,5	42,8	44,7	43,8

Fonte: Elaborada pelo autor.

Legenda: Categoria administrativa (Púb – Público; Priv – Privado)

Regiões geográficas (N – Norte; ND – Nordeste; SD – Sudeste; S – Sul; CO – Centro-Oeste).

Em relação aos menores desempenhos, nota-se na tabela acima que pertencem aos estudantes que não receberam financiamento para custear todas ou a maior parte das

mensalidades, bem como o que receberam financiamento bancário e que possuem renda familiar total de até 1,5 salários mínimo.

Observa-se também que os estudantes que têm renda e não precisa de ajuda para financiar os gastos e os estudantes que possui renda e contribui com o sustento da família, assim como aqueles que trabalham 40 horas semanais ou mais também apresentaram um menor desempenho.

Quando se trata das condições financeiras o desempenho se coloca em uma posição influenciável por fatores externos independentes da motivação do estudante com os estudos. As políticas de ação afirmativa e inclusão social foram criadas como forma de minimizar as desigualdades dentro da universidade, oportunizando aos estudantes de menor condição financeira ou socioeconômica a permanência efetiva no curso superior (IMPERATORI, 2017). A escolha entre o trabalho remunerado ou o estudo ainda é comum para estudantes que necessitam de uma renda para se manter dentro da universidade (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Estudantes que recebem auxílio financeiro de origem governamental para custear sua trajetória na universidade têm maiores oportunidades de participar de formações endógenas e exógenas a universidade. Nas universidades públicas as bolsas de iniciação acadêmica/científica e auxílio permanência são as que possuem maior número em relação a essa finalidade. Já nas universidades privadas o Fies e o ProUni são os mais procurados e acessíveis (APRILE; BARONE, 2018).

Sem as oportunidades de custeio oferecidas aos estudantes a maior parte tem que recorrer a uma dupla jornada ao buscar conciliar os estudos e o trabalho. Com cargas horárias de trabalho incompatíveis com a da universidade, os estudantes tendem a abandonar o curso ou diminuir o número de disciplinas por semestre, atrasando o fluxo e limitando a ideia de continuidade das disciplinas. Tal fato tende a retardar a formação do estudante, consequentemente comprometer a qualidade (SCHLESENE; PEREIRA, 2015).

No entanto, os estudantes que recebem financiamento, como as bolsas de iniciação científica, tendem a dedicar maior parte do seu tempo somente ao estudo. Além disso, a carga horária das bolsas é preenchida por atividades do próprio curso. Ou seja, o aluno estuda e exerce atividades com algo da sua área de modo a contemplar a pesquisa, extensão, monitoria, entre outras. As políticas de bolsas acadêmicas têm planos que projetam a formação externa do estudante, ou seja, a carga horária da formação é maior, o que pode influenciar positivamente no desempenho acadêmico (BECHI, 2017).

Dentre as políticas de bolsas de financiamento, tanto o ProUni, quanto o Fies possui um caráter inclusivo, atendendo os estudantes de baixa renda. Estudantes provenientes desses programas governamentais passam a ter maiores possibilidades de custear o ingresso e/ou despesas ao ingressar em uma universidade particular, assim como investir em formação continuada: cursos, especializações, trabalhos de monitoria e pesquisa (COSTA; FERREIRA, 2017).

É importante lembrar que as universidades particulares geralmente têm cargas horárias reduzidas a um turno de estudo, o que facilita a conciliação do estudo e trabalho. Nas universidades públicas os cursos de licenciatura em Educação Física geralmente são integrais, logo a ideia de trabalho e estudo é prejudicada. Em ambas as instituições, a renda baixa dos estudantes é um fator preponderante na formação, e o auxílio externo, como das políticas educacionais, pode contribuir na permanência e qualidade da formação inicial (CHAVES, 2016).

Quando se fala em igualdade de oportunidades se recorre ao conceito de equidade no Ensino Superior. Nesse contexto, sabe-se que a renda familiar de grande parte dos brasileiros por família não passa de dois salários mínimos. Essa realidade pode interferir de forma negativa no envolvimento efetivo dos estudantes na universidade, como, por exemplo, em cursos, eventos científicos, compra de materiais didáticos-pedagógicos, alimentação dentre outros (DUBET, 2015)

Desse ponto de vista, estudantes com menor renda familiar possuem menores condições de custear e de investir na formação acadêmica, enquanto estudantes com maior renda representam o papel inverso. Diante dessa realidade, a equidade de oportunidades tem que partir do pressuposto de aproximar o máximo possível financeiramente os estudantes de diferentes condições socioeconômicas ou garantir as mesmas oportunidades ou vivências (BECHI, 2017).

As desigualdades dos aspectos financeiros dos estudantes podem ser observadas desde a escolarização básica. Na Educação Básica, grupos socioeconômicos diferentes ocupam escolas diferentes, recebendo investimentos e incentivos em proporções que mantêm ou acentuam as diferenças em condições herdadas (BOLAN; MOTTA, 2007).

A renda reflete as condições de custeio de maiores oportunidades do acesso à educação de maneira mais abrangente, como é o caso do acesso à cultura, leitura, atividades complementares, idiomas entre outras possibilidades. As formações extracurriculares em escolas de maior mensalidade acontecem dentro e fora da escola, contribuindo para um

melhor preparo dos estudantes para o ingresso em universidades públicas (SOUZA; BRANDALISE, 2017).

Antes da expansão IES no Brasil, uma grande parcela dos estudantes que entravam nas universidades era proveniente de instituições de Educação Básica privada ou que possuíam maiores condições financeiras. Mas com o crescimento do número de IES e políticas como de cotas raciais e sociais estudantes de diferentes perfis socioeconômicos passaram a ingressar nesse nível de ensino (WAINER; MELGUIZO, 2018). No entanto, esses estudantes vêm obtendo um menor desempenho nas avaliações, assim como identificado por essa investigação referente aos estudantes de licenciatura em Educação Física no ENADE.

A grande parte das IES brasileiras são privadas. Porém, mesmo com a carga horária mais acessível ao trabalho, estudantes dessas instituições que trabalham têm menor desempenho que os estudantes de instituições públicas que têm o mesmo regime trabalhista. Diferentes fatores podem estar associados a essa evidência, como é o caso dos processos seletivos ou exames que os estudantes precisam passar para o ingresso nas IES públicas, que por consequência seleciona os estudantes mais preparados (NUNES, 2018).

Em relação ao regime trabalhista, os estudantes que conseguem se manter financeiramente e estudar com carga horária acessível, como “trabalhando eventualmente” mantêm um desempenho considerado satisfatório. Cabe destacar que a capacidade de permanecer financeiramente na instituição pode possibilitar uma melhor qualidade da formação. Um dos motivos para isso é o envolvimento desses estudantes em formação extracurricular custeada. Porém, quando a carga horária de trabalho é excessiva (40 horas ou mais) pode interferir de forma negativa na qualidade da formação, bem como favorecer a evasão do estudante (ROWE, 2017).

A disponibilidade de tempo livre para estudo dos estudantes não assume ligação direta com o desempenho, tendo em vista que estudantes que não trabalham nem sempre têm melhores desempenhos. Pois, distrações, falta de ligação entre a vida acadêmica com a pessoal ou, até mesmo, o pouco dinheiro para o investimento nos estudos pode interferir nos níveis de aprendizagem desses estudantes (NUNES, 2018).

Outro fator importante que pode ocorrer é a gestão do tempo. Indivíduos que estudam e trabalham (exceto com carga horária excessiva) tendem a programar melhor sua carga horária de estudo, habilidade essa que nem sempre quem não trabalha possui. Dessa forma, estudar e trabalhar requer maturidade e um bom planejamento (ROWE, 2017).

Diante desses resultados, verificou-se que os fatores relacionados à renda ou condições financeiras dos estudantes de licenciatura em Educação Física acabam tendo

associações com desempenho no ENADE. Além disso, mesmo com as oportunidades de inclusão e políticas públicas com foco em minimizar as desigualdades as divergências entre os diferentes perfis dos estudantes, ainda carece de maior atenção, desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Aproximando-se do fim dessa discussão, apontaremos alguns estudos com o foco na Educação Básica que também vem evidenciando diferentes fatores que podem estar associados ao desempenho nas avaliações externas. Como exemplo, Leão (2015) constatou que o desempenho em Matemática dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio pode estar associados a diferentes fatores assim como as seguintes associações: a) os alunos que trabalham possuem notas esperadas maiores do que aqueles que não trabalham; b) alunos com histórico de reprovação tem nota esperada menor em comparação aos alunos que nunca reprovaram e c) alunos que cumprem com as atividades de casa têm notas esperadas maiores dos que não fazem.

Também pode ser citado o estudo de Cittadin e França (2016) em que foi encontrado associação dos fatores socioeconômicos, o incentivo ao estudo, resolução das atividades e leitura com o desempenho acadêmico. Outros fatores como comportamentos violentos dos alunos e a degradação do patrimônio são variáveis associadas a um baixo desempenho acadêmico.

Nessa perspectiva, estudo constatou que o telhado, as salas de aula, biblioteca, bem como os laboratórios interferem na proficiência média dos alunos de 5º e 9º do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza-CE no Saeb (CAVALCANTE, 2014). Já Koga e Rosso (2015) ao coletar informações pessoais dos alunos em três escolas da rede estadual de ensino, concluíram que a diferença no desempenho dos estudantes na Prova Brasil possui relação com os estratos socioeconômicos e os hábitos de estudos.

Diante do exposto, vimos dentre outros fatores que uma maior escolarização dos pais, o fato de morar na própria instituição de ensino, número reduzido de pessoas na família e a não responsabilidades ao assumir um trabalho ou um trabalho de baixa carga horária, pode estar associado a um melhor desempenho acadêmico dos estudantes de Educação Física no ENADE 2017. Além disso, ao considerar a literatura científica, foi possível apontar que esses resultados podem ocorrer em outros cursos de graduação. É oportuno ressaltar que, embora alguns desses fatores não sejam, exclusivamente, de responsabilidade das IES ou das políticas educacionais é importante que as instituições de Ensino Superior se organizem para atender essa demanda.

Para finalizar essa seção, pode ser consultado no Quadro 6 os principais resultados de acordo com cada objetivo do estudo.

Quadro 8 - Síntese dos principais resultados de cada objetivo do estudo

Objetivo	Principais resultados
<p>1° Análise psicométrica</p>	<p>Foi identificado índices adequados de homogeneidade, esfericidade e variância explicada para as três categorias do questionário, i) Organização didática pedagógica (KMO = ,985; Bartlett's Test = ,00; Variância explicada 64,72%), ii) Infraestrutura e instalações físicas (KMO= ,957; Bartlett's Test = ,00; Variância explicada 60,90%, iii) Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional (KMO= ,880; Bartlett's Test = ,00; Variância explicada 73,70%). Observou-se que todos os itens possuem comunalidades acima de 0.5, ou seja, os itens têm considerável explicação e cargas fatoriais acima de 0.4.</p> <p>Todos os itens apresentaram adequados valores de Alfa de Cronbach, T² de Hotelling e coeficientes de correlação item x total (Rite).</p>
<p>2° Percepção discente acerca da IES</p>	<p>Observou-se média satisfatória (>4,0/escala de 1-6) nas três dimensões: i) Organização didática pedagógica (média= 5,42), ii) infraestrutura e instalações físicas (média=5,16), iii) Oportunidade de ampliação acadêmica e profissional (média=4,83). Esta dimensão apresentou maiores um maior coeficiente de variação (25,67).</p>
<p>3° Fatores associados ao desempenho</p>	<p>Fatores relacionados às características individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior desempenho dos estudantes que concluíram o curso na idade certa. ✓ Maior desempenho dos estudantes de cor branca e amarela. ✓ Menor desempenho dos estudantes indígenas, pardo e cor preta, respectivamente. <p>Fatores relacionados à escolaridade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior desempenho dos estudantes que cursaram todo o ensino básico em escola privada; ✓ Maior desempenho dos estudantes que cursaram o Ensino Médio em curso Profissionalizante técnico; ✓ Menor desempenho dos estudantes de EJA e/ou supletivo com menor desempenho; ✓ Menor desempenho dos estudantes que apenas assistem aulas. <p>Fatores relacionados à família:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior desempenho dos estudantes que os pais possuem pós-graduação e ensino superior, respectivamente. ✓ Maior desempenho dos estudantes que mora em alojamento universitário da própria instituição. ✓ Menor desempenho dos estudantes que possuem três, quatro e “cinco ou mais” pessoas na família, respectivamente. <p>Fatores relacionados às condições financeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior desempenho dos estudantes que não têm renda, mas que os gastos são financiados por programas governamentais. ✓ Maior desempenho dos estudantes que não trabalham. ✓ Menor desempenho dos estudantes que a renda total da família é até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50); ✓ Menor desempenho dos estudantes que trabalham 40 horas semanais ou mais.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Diante do que foi posto nessa seção, vale ressaltar que a Educação Física se trata de uma área de conhecimento científico que estuda a cultura do movimento humano, aptidão física e a saúde como forma de prevenção de doenças, e promove uma maior qualidade de vida através da abordagem teórico/prático de temas como as lutas, as danças, as ginásticas, os esportes, e os jogos nas aulas. Desse modo, os cursos de formação de graduação devem apresentar condições favoráveis quanto à recursos humanos, curricular e física para atender a demanda que requer um profissional da área.

Destacamos também a importância de as instituições de ensino promover meios para que os estudantes tenham acesso a atividades complementares que fortalecem e enriquecem o processo de formação e profissional, sendo por meio de projetos de extensão, atividades de iniciação científica, monitorias, cursos, congressos, estágios e outras experiências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrermos diferentes caminhos chegamos às considerações finais dessa investigação, para a qual foi traçado o seguinte objetivo geral: verificar a percepção discente sobre diferentes aspectos dos cursos e os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física no ENADE 2017. Para tanto, foi inicialmente proposto uma análise fatorial e psicométrica do “Questionário do Estudante” do ENADE 2017, edição em que foram extraídos os dados. Essas análises foram justificadas pelo fato de nos dá segurança para atingir os dois objetivos posteriores. Diante disso, tanto a análise fatorial, quanto psicométrica apontou resultados satisfatórios, indicando uma adequação do instrumento de coleta para os cursos de licenciatura em Educação Física.

Ao progredirmos para o segundo objetivo, em que buscou verificar a percepção discente sobre os aspectos didático-pedagógico, ampliação da formação acadêmica e profissional e infraestrutura e instalações físicas das IES, os resultados foram satisfatórios nessas três dimensões, sendo que os valores médios referentes à percepção dos estudantes de IES privadas foram superiores ao comparar com a percepção dos estudantes de IES públicas. Em ambas as categorias administrativas das IES os menores valores médios foram referentes a categoria ampliação da formação acadêmica e profissional.

Diante dessa realidade, a formulação e implementação de políticas educacionais para o crescimento de oportunidades de formação acadêmica e profissional devem ser efetivadas a curto, médio e em longo prazo, assim como devem continuar ocorrendo para o aprimoramento da qualificação do corpo docente e da infraestrutura das IES.

Ao chegar ao terceiro objetivo, o qual buscou associar os fatores socioeconômicos com o desempenho acadêmico, foram evidenciados fatores associados com o maior desempenho, e outros associados ao menor desempenho dos estudantes. Quanto aos fatores relacionados às características individuais dos estudantes associados ao desempenho destacam-se, dentre outros, um maior desempenho dos estudantes de cor branca e amarela em comparação aos estudantes indígenas, pardo e de cor preta. No que concerne os fatores de escolaridade dos estudantes destaca-se aqui o maior desempenho por parte dos que cursaram o Ensino Médio em curso Profissionalizante técnico em comparação ao desempenho dos que cursaram o Ensino Médio na modalidade EJA ou supletivo. Já nos fatores referentes a família, destaca-se o maior desempenhos dos estudantes que os pais possuem pós-graduação e ensino superior. E por fim em relação às condições financeiras foi observado um maior desempenho

dos estudantes que não têm renda, mas que os gastos são financiados por programas governamentais, bem como os que não possuem vínculo empregatício.

Frente a esses fatores que se mostram associados ao desempenho acadêmico é oportuno mencionar que as iniciativas governamentais para ingresso e permanência dos estudantes no Ensino Superior precisam se efetivarem de forma quantitativa e qualitativamente para que se encaminhe em direção a uma equidade na formação inicial de nível superior, principalmente no que diz respeito aos estudantes de licenciatura os quais, culturalmente, em grande maioria, não são oriundos de famílias abastadas. Também alertamos que os desafios não são exclusivamente das políticas públicas educacionais, mas também de outras, como as políticas sociais.

Diante de vários fatores que estão associados a desempenho acadêmico é indispensável não ressaltar os desafios enfrentados pelos professores universitários, uma vez que a quantidade de estudantes de condições financeiras e histórico escolar de diferentes perfis dificulta (mas não impede) o planejamento e execução das aulas. Problemas como esse pode ser amenizado mediante formações continuadas ofertadas tanto pelas instituições de ensino, quanto por iniciativa própria dos professores.

Para finalizar esse trabalho apontaremos algumas sugestões para estudos futuro que podem vir a contribuir na avaliação de diferentes aspectos dos cursos de licenciaturas. Considerando o primeiro objetivo específico, o qual foi a análise fatorial e psicométrica sugerimos que novos estudos possam investigar a adequação do questionário para avaliação em outros cursos, estratificando as amostras por estados, regiões e em pequenas subamostras. Em relação segundo objetivo, percepção discente sobre diferentes aspectos dos cursos, sugerimos novos estudos que sejam realizados com estudantes de outros cursos (licenciatura e bacharelado) e que estes considerem as sugestões de estudos apresentado anteriormente para o primeiro objetivo. Além disso, ao tratar de um estudo exclusivamente realizado com dados secundários destacamos que estudos futuros podem ser complementados com uma pesquisa *in locus* por meio de observações e/ou entrevistas.

Por fim, sugerimos que futuros estudos sejam elaborados tendo como foco os cursos de licenciatura em Educação Física, uma vez que a escassez de literatura científica dessa área nessa temática dificultou o processo de discussão dos achados, além disso, que ao buscar evidenciar fatores associados ao desempenho acadêmico estes estudos possam considerar diferentes fatores além dos socioeconômicos, como por exemplo, os fatores relacionados às instituições e dos cursos. Somado a isso, sugerimos testes estatísticos mais

robustos para análises dos dados como a utilização de análise de regressão multinível ou hierárquica.

REFERÊNCIAS

- AMARO, H. D.; BEUREN, I. M. Influência de Fatores Contingenciais no Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 12, n. 1, p. 22-44, jan./mar. 2018.
- ANDERE, E. Are Teachers Crucial for Academic Achievement? Finland Educational Success in a Comparative Perspective. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 39, p. 1-27. 2015. Disponível em:< <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1752>>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- ANDRADE, J. X.; CORRAR, L. J. Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 1, n. 1, p. 62-74, 2018.
- ANDRIOLA, W. B.; GOMES, C.; SAMPAIO, A.; CARVALHO, J. Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 2, p. 198-216, 2012.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbiente Educação**, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2018. Disponível em:<<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/534>>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- AZEVEDO, Â. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004. Disponível em:<<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/231/233>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARROS, A. S. H. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.
- BARROS, R. P. D.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D. D.; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.**, v. 31, n. 1, p. 1-45, abr. 2001.
- BECHI, D. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 1, p. 203-223, 2017.
- BELMAR, P. I. P.; LLANCA, L. E. Q.; RUBIO, C. A. O.; ORTEGA, J. A. T.; VALENZUELA, L. M. L. Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 7, n. 18, p. 130-142, 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n18/2007-2872-ries-7-18-00130.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira: das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BERVIAN, L. M.; CORREA, M. ENADE: impactos da categoria administrativa, organização acadêmica e número de participantes no desempenho dos estudantes. **Administração Educacional**, v. 1, n. 2, p. 6-27, 2015.

BOLAN, V.; DA MOTTA, M. V. Responsabilidade social no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 204-210, 2007.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 368 p.

BORGES, C. M. F.; SANCHES NETO, L. Compartilhando a Análise de Práticas Pedagógicas na Educação Física: Perspectivas Colaborativas. **Instrumento- Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 3-18, 2014.

BORGES, W. G.; SILVA, E. C.; MIRANDA, A. B.; MIRANDA, G. J.; CARVALHO, L. F. Saberes docentes na visão de egressos do curso de ciências contábeis. **ConTexto**, v. 16, n. 34, p. 21-34, 2016.

BOSCHETTI, V. Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 27, p. 221-229, 2007. Disponível em:<<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervolivres/cg0128/videocg0128004.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. **Revue française de Sociologie**, Paris, v. 7, p. 325-347, 1966. Disponível em:<https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em:<basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais da educação física**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 03. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução n.º 510/2016, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio. Seção 1, 44-46, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, Brasília, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/kbb2Ln>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 7 abril de 1998c**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1/2002, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 584/2018**, de 3 de outubro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-ces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/mRbMeP>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Regulamentação do Sistema Nacional de avaliação do Ensino Superior- SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Lei n. 10.793, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Lei n.º 9696, de 1 de Setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

_____. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 1992.

_____. Lei n. 1921, de 12 de maio de 1953. Prorroga até 31 de dezembro de 1953 a vigência da Lei nº 842, de 4 de outubro de 1949, que subordina ao regime de licença prévia o intercâmbio de importação e exportação com o exterior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1953. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1991-26-setembro-1953-367113-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 nov. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Decreto n.º 1.929, de 29 de dezembro de 1939. Prorroga a vigência do Decreto- Lei nº 1116, de 24 de fevereiro de 1939. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1929-29-dezembro-1939-411980-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto n.º 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 dez. 1945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 5 nov. 2018.

BRAUM, L. M. S.; LEÃO, A. L. D. B. C.; FREIRE, O. B. L.; WALTER, S. A. Percepção dos alunos sobre qualidade no ensino superior: identificação das prioridades de melhoria no curso de ciências contábeis. **Revista de Estudos Contábeis**, v. 6, n. 11, p. 62-80, 2015.

BRITO, T. F. **Corpo docente: fatores determinantes no desempenho discente no ENADE**. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CABRAL JÚNIOR, L. R. G. Função política da educação: a reforma do ensino médio. **Revista Direito e Liberdade, RDL/ESMARN**, v. 20, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2018.

CALDERÓN, A. L.; GOMES, C. F.; BORGES, R. M. Responsabilidade da Educação Superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira 1990-2011. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 653-679, 2016.

CALEGARI, C. R. **O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/460>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 621-640, 2016.

CARMO, C. R. S.; ALMEIDA, S. A. F. Exame nacional de avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE): a influência de variáveis qualitativas no desempenho dos alunos dos cursos de ciências contábeis do Brasil. **Revista de Auditoria, Governança e Contabilidade**, v. 3, n. 7, p. 71-87, 2015.

CARNEIRO, V. F.; PEQUENO, A. M. C.; MACHADO, M. F. A. S.; AGUIAR, D. M. L., CARNEIRO, C.; CARNEIRO, R. F. Avaliação da aprendizagem: concepções e olhares de docentes do curso de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 900-915, mar. 2017.

CARVALHO, M. J. F.; SANTOS, C. E. F. Formação de professores de educação física nas universidades estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 167-185, abr./jan. 2017.

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; SILLAS, E. P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**, v. 6, n. 6, p. 63-82, 2012.

CAVALCANTE, T. C. M. **O efeito da infraestrutura sobre as proficiências média de português e matemática das escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza**. 2014. 27f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15188>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CITTADIN, I.; FRANCA, M. T. A. A violência como fator de influência no desempenho de alunos do ensino fundamental: análise utilizando modelos multiníveis. In: ENCONTRO DE

ECONOMIA DA REGIÃO SUL, 19., 2016, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre: Pucrs, 2016. p. 1 - 18.

CHAGAS, C. S.; GARCIA, J. D. A. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 154, mar. 2011. Disponível em:<<https://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasil-tendenciasconstituídas.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CHAVES, V. L. J. Política de expansão da educação superior no Brasil—O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

CORRÊA, D. M. M. C. **Indicadores de gestão do TCU e o desempenho dos cursos no ENADE**: um estudo de cursos de graduação. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5943>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

COSTA, D. D.; FERREIRA, N. I. B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2017.

COSTA, L. P. **Formação profissional em Educação Física**: esporte e lazer no Brasil. Blumenau: Edifurb, 1999. 235 p.

CYRENNE, P.; CHAN, A. High school grades and university performance: a casestudy. **Economics of Education Review**, v. 31, n. 5, p. 524-542, 2012. Disponível em:<<http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.03.005>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

DARIDO, S. C.. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 2003. 110p

DAS, S.; DAS, M.; DAS, T. Impact of Socio-Economic and Academic Background on Students' Achievement in Higher Education: A Study of Assam University. **Journal of global and scientific issues**, v. 2, n. 4, p. 5-12. 2014. Disponível em: <<http://www.globalcentre.org/uploads/JGSI%202-4%20S.%20Das,%20P%205-12.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

DELABRIDA, Z. N. C.; SANTOS, C. M. J.; BARLETTA, J. B. Habilidades sociais, estresse, desempenho acadêmico em universitários de moradias coletivas. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.14, n.1, p. 21-30, 2018.

DENNY, K.; DOYLE, O.; MCMULLIN, P.; O’SULLIVAN, V. Money, mentoring and making friends: The impact of a multidimensional access program on student performance. **Economics of Education Review**, v. 40, [s.n.], p. 167-182, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775714000314>>. Acesso em: Acesso em: 05 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002. 192 p.

DUBET, F. Qual democratização do Ensino Superior?. **Caderno CrH.**, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/crh/article/view/19896>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

DUTRA, G. C. Z. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de educação física**, 2013. 193f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72695/000885312es/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.

FARIA, E. O. **Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23344>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

FÁVERO, M. L. A. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez. 1991. 150 p.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de ciências contábeis**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<http://www.ppgcc.facic.ufu.br/content/determinantes-do-desempenho-discente-no-ENADEem-cursos-de-ci%C3%A4ncias-cont%C3%A1beis>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

FIELD, A. P. **Discovering statistics using SPSS**. London, England: SAGE, 2009. 915 p.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FOURNIER, D. **Establishing evaluative conclusions**: a distinction between general and working logic. *New Directions for Evaluation*, [S.l.], n. 68, 1995.

FREITAS, D. A.; SANTOS, E. M. S.; LIMA, L. V. S.; MIRANDA, L. N.; VASCONCELOS, E. L.; NAGLIATE, P. C. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 437-448, fev/mar. 2016.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: origens e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 83-97.

GALVAN, J. L. **Writing Literature Reviews: A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences**. 7 ed. England: Routledge, 2017. 288 p.

GARRIDO, S.; KAMIKOWSKI, M. G. O.; REZENDE, F. A.; FUNGHETTO, S. S.; GRIBOSKI, C. M. A expansão da educação superior no Brasil, a indução da qualidade a partir do SINAES e as novas perspectivas para a educação a distância. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 10, n. 25, p. 19-35, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 57p.

GLEWWE, P. W.; HANUSHEK, E. A.; HUMPAGE, S. D.; RAVINA, R. School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010. **National Bureau of Economic Research**, v. 1, n. 17554, p. 1-71, 2011. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w17554.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

HAGUETTE, A.; PESSOA, M. K. M.; VIDAL, E. M. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 609-636, 2016.

HAIR, J. R.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. T.; BLAC, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Booman, 2005. 297 p.

HOECKESFELD, L.; SOARES, J. C.; DIAS, A. B. S. M. S.; LIMA, M. A.; SARQUIS, A. B. Posicionamento de marca: estudo de casos em instituições de ensino superior. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA., 16. **Anais....** Arequipa – Perú: XVI CIGU. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172050/OK%20-%20101_00352%20-%20OK.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 fev. 2019.

HOSAL-AKMAN, N.; SIMGA-MUGAN, C. An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 47, n. 3, p. 251-260, 2010. Disponível em: <<http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/22250/bilkent-research-paper.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. soc. soc**, n. 129, p. 285-303, 2017. Doi: 0S.059S:S0S0-6628.0S9.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 616-634, set./dez., 2016.

LACERDA, I. P.; VALENTINI, F. Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 2, p. 413-423, maio/ago. 2018.

LÁRAN, J. A.; COSTA, F. C. X. O uso da avaliação do desempenho acadêmico de estudantes como instrumento de qualificação de cursos universitários. **RAUSP**, v. 34, n. 4, p. 73–82, 2001.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de pedagogia do Brasil no exame nacional de desempenho dos estudantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 129-145, jan./abr. 2015.

LEMOS, K. C. S.; MIRANDA, G. J. Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil-Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, v. 7, n. 2, p. 101-118, 2015. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/Ambiente/article/viewArticle/2469>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T.; GARCIA, R. A. B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 10, p. 661-672, 2015.

LIMA, M.; PEREIRA, M. A. T. Percepção dos estudantes sobre a infraestrutura dos cursos de psicologia: considerações a partir do ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 3, p. 349-363, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999. 272 p.

MACEDO, L. R. **Avaliação na educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes**, Vitória, 2011. Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo.

MACHADO, C. R. C. **Cenário das atividades complementares nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em:<<http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3152>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo, Cortez Editora, 2011. 303 p.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p.31-50, 2015.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: formação do professor pesquisador. In: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 25-32.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. **Avaliação na Educação a Distância**. Fortaleza: EdUEC, 2015. 120 p.

MALINA, A.; AZEVEDO, Â. C. B. Os significados que emergem da formação do primeiro corpo docente da ENEFD. In: OLIVEIRA, V. M. **História oral aplicada à educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Central, Universidade Gama Filho, 1998, p. 11-32.

MARANHÃO, J. D.; VERAS, R. M. O ensino noturno na universidade federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 553-584, 2017.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 633-45, 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n4/v27n4a11.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M.; MOLERRA, A. F.; BAHIA, M. C.; ALVES, C. Programas de intercâmbio/cooperação internacional em lazer no contexto dos grupos de pesquisa nacionais da área. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 632-639, 2014.

MAROCO, J. P. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 5. ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2011.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MARQUES, F. B.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivência**, v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014.

MARTINS, J. V. G.; MENEZES, R. M. T.; JUSTINIANO, L. S. Atuação do departamento de marketing em uma instituição de ensino superior – IES. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 4, n. 2, p. 110-122, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. 208 p.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do Ensino Superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, p. 04-13, 2015.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29 n. 54, p. 189-202, jan/abr. 2016.

MENEZES, S. C.; SALVADOR, A. C. **Assistência Estudantil a Educação Superior Pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1011788_2012_pretextual.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MILAN, G. S; LARENTIS, F.; CORSO, A.; EBERLE, L.; LAZZARI, F.; TONI, D. de. Atributos de qualidade dos serviços prestados por uma IES e os fatores que impactam na

satisfação dos alunos do curso de graduação em Administração. **Revista GUAL**, v. 7, n. 3, p. 291-312, 2015.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de pós-graduação em Ciências Contábeis, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. S.; OLIVEIRA, A. S.; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MONDARDO, A. H.; PEDON, E. A. Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 6, p. 159-180, 2005.

MONTENEGRO-VELANDIA, W.; TORO-JARAMILLO, I. D.; MONTOYA-AGUDELO, C. A.; PÉREZ-VILLA, P. E.; CANO-ARROYAVE, A. M.; ARANGO-BENJUMEA, J. J.; VAHOS-CORREA, J. E.; CORONADO-RÍOS, B. Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. **Educación y Educadores**, v. 19, n. 2, p. 205-220, 2016. Disponível em: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6151>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MORAIS, M.; ALMEIDA, L.; AZEVEDO, I. Criatividade e práticas docentes no ensino superior: como pensam os alunos de áreas curriculares diferentes? **Revista amazônica**, v. 12, n. 2, p. 97-126, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/34301>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MORICONI, G. M.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Fatores associados ao desempenho dos concluintes de engenharia no ENADE 2011. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 248-278, jan./abr. 2014.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2019.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B.; TORRES, A. A. G. Comparando os resultados do ENADE 2009 por número de instituições e número de estudantes: como anda o desempenho acadêmico dos cursos de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 161-196, jan./fev. 2013.

NOGUEIRA, E. D. A.; TSUNODA, D. F. Mineração de dados para análise da relação entre as características socioeconômicas de concluintes do ensino superior e o desempenho desses estudantes no ENADE 2012. **Percursos**, v. 15, n. 1, p. 245-268, 2015.

NUNES, E. O. **Educação superior no Brasil: Estudos, debates, controvérsias**. 5. ed. São Paulo: Garamond, 2018. 590 p.

O'FLAHERTY, J.; PHILIPS, C. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. **The internet and higher education**, v. 25, p. 85-95. 2015. Disponível em:< <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751615000056>>. Acesso em: 16 out. 2018.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2014: highlights**. Paris, 2014. Disponível em:< <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

OLIVEIRA, A. S. R.; SILVA, I. R. Indicadores educacionais no Ensino Superior Brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 157-177, mar. 2018.

OLIVEIRA, C. A.; FREITAS, T. A. Avaliação do impacto dos benefícios pnaes sobre o desempenho acadêmico: o caso da universidade federal do rio grande. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Santa Catarina. **Anais...Santa Catarina: Efsc**, 2017. p. 12 - 21.

OLIVEIRA, D. J. A.; CAGGY, R. C. S. S. Análise dos fatores influenciadores do desempenho acadêmico de estudantes de administração: um olhar do docente. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, v. 6, n. 1, p. 5-28, 2013. Disponível em:< <file:///C:/Users/Ibyte/Downloads/285-1545-1-PB.pdf> >. Acesso em: 13 fev. 2019.

ONOFRE, M. Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, v. 26, n. 27, p. 55-67, 2002. Disponível em:<<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/117>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PERINI, R.; BRATCH, V. A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Cadernos de Formação: Revista brasileira de Ciências no Esporte**, v. 12, n. 3, p. 31-42, 2016. Disponível em:<<http://ns.efdeportes.com/index.php/EFDeportes/article/view/93>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul/dez. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à Viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 162 p.

PICCOLO, L. R.; FALCETO, O. G.; FERNANDES, C. L.; LEVANDOWSKI, C. D. C.; GRASSI-OLIVEIRA, R.; FUMAGALLI, J. Variáveis Psicossociais e Desempenho em Leitura de Crianças de Baixo Nível Socioeconômico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 4, pp. 389-398, 2012.

PINTO, F. M. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. (Orgs.), VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2002. 110p.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P.; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016.

PONTES JUNIOR, J. A. F. **Avaliação em Educação Física Escolar**. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE: Fortaleza, 2017. 45 p.

PONTES JUNIOR, J. A. P.; SOARES, E. D.; ALMEIDA, L. S.; TROMPIERI FILHO, N. Análise fatorial exploratória e Alfa de Cronbach: elementos iniciais na validação de instrumentos de avaliação educacional. **Educação & Linguagem**, v. 1, n.1, p.63-75, 2014. Disponível em: <<https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/5Artigo1.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

PONTES JUNIOR; J. A. F.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 16, n. 161, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisicaescolar.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

RABELO, M. L.; BISINOTO, C.; ARAÚJO, C. M.; GRIBOSKI, C. M.; MENEGHEL, S. M. Educação superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. extr., n. 14, p. 1-5. 2015. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.14.869>>. Acesso em 2 jan. 2019.

RASUL, S.; BUKHSH, Q. A study of factors affecting students' performance in examination at university level. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 15, [s.n.], p. 2042-2047, 2011.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no ENADE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 74-94, jan/abr. 2018.

RODRIGUES, Y. S.; OLIVEIRA, K. B. B.; FILHO, A. E. C. M.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Desempenho de diferentes públicos nos itens de educação física no Enem 2015: um olhar sobre a EJA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7., 2017, Fortaleza. **Anais...** . Fortaleza: Imprece, 2017. p. 1682 - 1701.

RODRIGUES.; B. C. O., PEREIRA, J. M.; REZENDE, M. S. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis no ensino a distância. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016.

ROWE, D. E. O. **Múltiplos comprometimentos e suas relações com o desempenho**: um estudo entre docentes do ensino superior brasileiro em IES públicas e privadas. 2008. 244 f. Tese (Tese de Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade

Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24607>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SÁ, L. P.; NECO, L. A. N. Um estudo sobre os determinantes de desempenho no ENADE de alunos do curso de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 213, p. 28-41, 2015.

SALLES, W. N. **Autoeficácia discente na formação inicial em educação física**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física) – Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132978>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D.; BAEZ, M. A. C. Vivências de Mal-Estar na transição da Licenciatura à docência em Educação Física. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 975-988, 2017.

SANTANA, E. M.; WARTHA, E. J.; SAMPAIO, M. M. O exame nacional de desempenho dos estudantes de Química: análise comparativa entre iniciantes e concluintes. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 32, p. 33-17, 2019.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis**. 2012. 257 f. Tese (Tese de Doutorado em Ciências) – Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:<[fromhttp://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2012/Agosto/03/exec2/pdf/pg_0070.pdf](http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2012/Agosto/03/exec2/pdf/pg_0070.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SANTOS, N. A.; CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B. Análise do Desempenho dos cursos de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais no ENADE/2006. **Estande Virtual**, [s.l.], [s.n.], p. 1-16, 2009. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/48647209-Analise-do-desempenho-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-do-estado-de-minas-gerais-no-ENADE-2006.html>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SCHLESENER, A. H.; PEREIRA, M. F. R. Expansão da educação superior no Brasil: Notas sobre seus limites e possibilidades. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007. 59 p.

SEIFFERT, O. M. L. B. **Análise dos resultados dos cursos participantes do ENADE 2009 e 2012 com Conceito Preliminar de Cursos/CPC Insatisfatórios (= 1 e 2) e Satisfatórios (= 3, 4 e 5)**. 1. Brasília: INEP, 2014. 120 p.

SEPTIMIO, C.; ROCHA, G. O. R.; MENDES, G. M. L. Acessibilidade física na universidade federal do Pará sob o olhar de estudantes com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís v. 24, n. 1, p. 70-86, jan/abr. 2017.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, v. 28, n. 1, p. 15-32, 2016.

SILVA NETA, M. L. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação**, 2018. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2018. Disponível em:<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/TESE_MARIA%20DE%20LOURDES%20DA%20SILVA%20NETA.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SILVA, C. M. M.; SINAY, M. C. F.; REZENDE, J. F. C.; ARAÚJO, G. A. Fatores determinantes para o desempenho dos alunos de administração no ENADE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar Del Plata. **Anais...**. Mar Del Plata: Cigu, 2015. p. 1 - 12. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/30411947.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SILVA, D. F. **Efeito do trabalho no desempenho de alunos no ENADE**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Centro de Ciências Sociais e Humana, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:<<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9634>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SILVA, E. C. O.; SILVA, M. R. S.; ALENCAR, S. O. As políticas de avaliação da educação superior pós – LDB – o que mudou a partir de 1996? **Revista Educação em Debate**, v. 35, [s.n.], p. 22-31, 2016.

SILVA, T. M. G. **O impacto das ações afirmativas no ensino superior e o desempenho dos alunos**. 2014. 48 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11924>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. D. **Guia teórico-prático para superar dificuldades interpessoais na universidade**. Curitiba: Appris. 2013. 28 p.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOARES, E. S.; TROMPIERI FILHO, N. Elementos teóricos e práticos sobre validade e fidedignidade de instrumentos de medida. In: Viana, T. V., Ciasca, M I. F. L., & Sobral, A. E. (Org.). **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional**, Fortaleza: Imprece, 2010. p. 47-65.

SOFISTE, A. F. S. **Profissional ou professor de educação física? interfaces de uma profissão regulamentada**. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10609>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SOUSA, J. V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 242-256, 2018.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo. v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. Â. T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 515-538, 2017. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324937>>. Acesso em 03 nov. 2018.

SOUZA, E. S. **ENADE 2006: determinantes do Desempenho dos cursos de ciências contábeis**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: < <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Universidade+de+Bras?lia#9>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SOUZA, L. H. G. R.; CASTRO, S. O. C.; SILVA, E. A.; GAVA, R.; PEREIRA, R. M. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) na perspectiva do ciclo de políticas públicas. **Revista UNIFAMMA**, v. 17, n. 1, p. 1-23, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 317 p.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN. **Research methods in physical activity**. 7. ed. Champaign: Human Kinetics, 2012. 496 p.

TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; CRISTINA, N. As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 575-586, 2017.

TRIVENTI, M. Does working during higher education affect students' academic progression? **Economics of Education Review**, v. 41, [s.n.], p. 1–13, ago. 2014. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775714000363>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

TURLEY, R. N.; WODTKE, G. College Residence and Academic Performance: Who Benefits From Living on Campus?. **Urban Education**, v. 45, n. 4, p. 506-532, 2010. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/238430321_College_Residence_and_Academic_Performance_Who_Benefits_From_Living_on_Campus>. Acesso em: 14 fev. 2019.

UNESCO. **Global education digest 2009**: comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO, 2009. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

URBINA, P. B. Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 25-39, 2014. Disponível em:< <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40n1/art02.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000. 196 p.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009, 234 p.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, [s.n.], p. 162-167, 2018.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 267-290, 2010.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e188993, p.1-21, 2019. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100514>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ZONATTO, V. C. S.; DALLABONA, L. F.; MOURA, G. D.; DOMINGUES, M. J. C. S.; RAUSCH, R. B. Evidências da Relação entre Qualificação Docente e Desempenho Acadêmico: uma análise à luz da Teoria do Capital Humano. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 6-25, jan/abr. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ANÁLISE MULTIFATORIAL DO QUESTIONÁRIO

Quando realizado o questionário completo também foi evidenciado resultados satisfatórios: (KMO = ,987; Bartlett's Test = ,00; Variância explicada 65,41%). Em contrapartida a questão 67 a qual diz respeito à oportunidade de ampliação da formação e profissional mostrou uma maior carga fatorial no componente organização didático-pedagógica. Isso também ocorreu com a questão 41 do componente infraestrutura e instalações. Observa-se também valores de comunalidades satisfatórios em todas as questões.

Análise fatorial (multidimensional) do “Questionário do Estudantes do ENADE”

(continua)

Bloco de questões	Número de questões	Comunalidades		Cargas fatoriais			Alpha
		Inicial	Extração	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
Organização didático-pedagógica	27	,666	,64	,718	,292	,199	,983
	28	,664	,628	,697	,304	,223	
	29	,679	,662	,712	,286	,271	
	30	,655	,645	,699	,278	,279	
	31	,705	,708	,784	,249	,177	
	32	,613	,609	,719	,236	,189	
	33	,743	,715	,795	,211	,196	
	34	,735	,7	,777	,218	,220	
	35	,699	,667	,754	,208	,235	
	36	,738	,727	,772	,255	,257	
	37	,689	,632	,652	,330	,312	
	38	,776	,721	,687	,370	,335	
	39	,692	,659	,665	,331	,327	
	40	,683	,659	,551	,374	,464	
	42	,639	,635	,664	,312	,310	
	47	,729	,679	,645	,384	,340	
	48	,703	,633	,549	,434	,378	
	49	,77	,749	,670	,419	,353	
	50	,58	,549	,616	,357	,206	
	51	,621	,602	,641	,354	,258	
55	,719	,691	,600	,466	,338		
57	,662	,625	,587	,448	,281		
66	,728	,711	,634	,494	,256		
Ampliação da formação acadêmica e profissional	43	,706	,664	,377	,233	,684	
	44	,726	,695	,388	,236	,700	
	45	,672	,646	,439	,310	,598	
	46	,674	,706	,346	,313	,699	
	52	,778	,678	,155	,342	,733	
	53	,761	,634	,105	,331	,717	
	67	,665	,63	,475	,463	,436	

Análise fatorial (multidimensional) do “Questionário do Estudantes do ENADE”

(continuação)

Infraestrutura e instalação física	41	,606	,578	,462	,394	,458	
	54	,593	,573	,406	,467	,435	
	56	,623	,58	,435	,452	,432	
	58	,616	,593	,526	,480	,294	
	59	,681	,679	,392	,618	,379	
	60	,595	,58	,334	,532	,430	
	61	,682	,696	,315	,720	,279	
	62	,799	,756	,295	,765	,290	
	63	,789	,739	,295	,752	,294	
	64	0,65	,631	,390	,627	,293	
	65	,608	,582	,326	,610	,323	
68	,576	,585	,339	,622	,288		

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,987/ Bartlett's Test = ,00/ Variância explicada 65,41%

ANEXO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTES (INEP, 2017)

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Avaliação da Educação Superior

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE 2018

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes do ENADE e uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos do seu curso e formação.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos aspectos das condições de oferta de seu curso e da qualidade da Educação Superior no país. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, por curso de graduação, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta clicar sobre a alternativa desejada. O questionário será enviado ao Inep apenas quando, na última página, for acionado o botão "Finalizar", indicando o preenchimento total do questionário. A finalização do questionário será pré-requisito para a visualização do local de prova, que se tornará disponível a partir da data prevista no edital desta edição do ENADE.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual o seu estado civil?

- A) Solteiro(a).
- B) Casado(a).
- C) Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- D) Viúvo(a).
- D) Outro.

2. Qual é a sua cor ou raça?

- A) Branca.
- B) Preta.
- C) Amarela.
- D) Parda.
- E) Indígena.
- F) Não quero declarar.

3. Qual a sua nacionalidade?

- A) Brasileira.
- B) Brasileira naturalizada.
- C) Estrangeira.

4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A) Nenhuma.
- B) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D) Ensino Médio.
- E) Ensino Superior - Graduação.
- F) Pós-graduação.

5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A) Nenhuma.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D) Ensino médio. 2
- E) Ensino Superior - Graduação.
- F) Pós-graduação.

6. Onde e com quem você mora atualmente?

- A) Em casa ou apartamento, sozinho.
- B) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- C) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- D) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- E) Em alojamento universitário da própria instituição.
- F) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- A) Nenhuma.
- B) Uma.
- C) Duas.
- D) Três.
- E) Quatro.
- F) Cinco.
- G) Seis.
- H) Sete ou mais.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
- A) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.431,00).
 - B) De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00).
 - C) De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00).
 - D) De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00).
 - E) De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00).
 - F () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00).
 - G () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.620,00).
9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?
- A) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
 - B) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
 - C) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
 - D) Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
 - E) Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
 - F) Sou o principal responsável pelo sustento da família.
10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?
- A) Não estou trabalhando.
 - B) Trabalho eventualmente.
 - C) Trabalho até 20 horas semanais.
 - D) Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
 - E) Trabalho 40 horas semanais ou mais.
11. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.
- A) Nenhum, pois meu curso é gratuito.
 - B) Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.
 - C) ProUni integral.
 - D) ProUni parcial, apenas.
 - E) FIES, apenas.
 - F) ProUni Parcial e FIES.
 - G) Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
 - H) Bolsa oferecida pela própria instituição.
 - I) Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).
 - J) Financiamento oferecido pela própria instituição.
 - k) Financiamento bancário.

12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.
- A) Nenhum.
 - B) Auxílio moradia.
 - C) Auxílio alimentação.
 - D) Auxílio moradia e alimentação.
 - E) Auxílio permanência.
 - F) Outro tipo de auxílio.
13. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.
- A) Nenhum.
 - B) Bolsa de iniciação científica.
 - C) Bolsa de extensão.
 - D) Bolsa de monitoria/tutoria.
 - E) Bolsa PET.
 - F) Outro tipo de bolsa acadêmica.
14. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?
- A) Não participei.
 - B) Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
 - C) Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).
 - D) Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
 - E) Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
 - F) Sim, outro intercâmbio não institucional.
15. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?
- A) Não.
 - B) Sim, por critério étnico-racial.
 - C) Sim, por critério de renda.
 - D) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
 - E) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
 - F) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

16. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> AC | <input type="checkbox"/> DF | <input type="checkbox"/> MT | <input type="checkbox"/> RJ | <input type="checkbox"/> SE |
| <input type="checkbox"/> AL | <input type="checkbox"/> ES | <input type="checkbox"/> PA | <input type="checkbox"/> RN | <input type="checkbox"/> SP |
| <input type="checkbox"/> AM | <input type="checkbox"/> GO | <input type="checkbox"/> PB | <input type="checkbox"/> RO | <input type="checkbox"/> TO |
| <input type="checkbox"/> AP | <input type="checkbox"/> MA | <input type="checkbox"/> PE | <input type="checkbox"/> RR | <input type="checkbox"/> Não se aplica |
| <input type="checkbox"/> BA | <input type="checkbox"/> MG | <input type="checkbox"/> PI | <input type="checkbox"/> RS | |
| <input type="checkbox"/> CE | <input type="checkbox"/> MS | <input type="checkbox"/> PR | <input type="checkbox"/> SC | |

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Todo em escola pública.
- B) Todo em escola privada (particular).
- C) Todo no exterior.
- D) A maior parte em escola pública.
- E) A maior parte em escola privada (particular).
- F) Parte no Brasil e parte no exterior.

18. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- A) Ensino médio tradicional.
- B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- C) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- D) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
- E) Outra modalidade.

19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

- A) Ninguém.
- B) Pais.
- C) Outros membros da família que não os pais.
- D) Professores.
- E) Líder ou representante religioso.
- F) Colegas/Amigos.
- G) Outras pessoas.

20. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

- A) Não tive dificuldade.
- B) Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
- C) Pais.
- D) Avós.

- E) Irmãos, primos ou tios.
- F) Líder ou representante religioso.
- G) Colegas de curso ou amigos.
- H) Professores do curso.
- I) Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
- J) Colegas de trabalho.
- K) Outro grupo.

21. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

- A) Sim.
- B) Não.

22. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

- A) Nenhum.
- B) Um ou dois.
- C) De três a cinco.
- D) De seis a oito.
- E) Mais de oito.

23. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- B) De uma a três.
- C) De quatro a sete.
- D) De oito a doze.
- E) Mais de doze.

24. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

- A) Sim, somente na modalidade presencial.
- B) Sim, somente na modalidade semipresencial.
- C) Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
- D) Sim, na modalidade a distância.
- E) Não.

25. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

- A) Inserção no mercado de trabalho.
- B) Influência familiar.
- C) Valorização profissional.

- D) Prestígio Social.
- E) Vocação.
- F) Oferecido na modalidade a distância.
- G) Baixa concorrência para ingresso.
- H) Outro motivo.

26. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

- A) Gratuidade.
- B) Preço da mensalidade.
- C) Proximidade da minha residência.
- D) Proximidade do meu trabalho.
- E) Facilidade de acesso.
- F) Qualidade/reputação.
- G) Foi a única onde tive aprovação.
- H) Possibilidade de ter bolsa de estudo.
- I) Outro motivo.

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção “Não sei responder” e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale “Não se aplica”.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA/INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES FÍSICAS/OPORTUNIDADES DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação .	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	① Discordo	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo	() Não sei responder

	Totalmente					Totalmente	() Não se aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
45.O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
47.O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
49.O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e /ou contemporâneos em sua área de formação.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
50.O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
54.Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura) .	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
56.Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
57.Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
58.Os professores utilizaram tecnologias d a informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeto multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem) .	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	① Discordo Totalmente	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
60.O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	① Discordo	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	⑥ Concordo	() Não sei responder

	Totalmente					Totalmente	() Não se aplica
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	① Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica