



**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

FLÁVIA GUIMARÃES MENEZES SILVA

**DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE: INFLUENCIADORES
AMBIENTAIS E ORGANIZACIONAIS SOB A LUZ DA SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO DE BOURDIEU**

Salvador
2017

FLÁVIA GUIMARÃES MENEZES SILVA

**DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE: INFLUENCIADORES
AMBIENTAIS E ORGANIZACIONAIS SOB A LUZ DA SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO DE BOURDIEU**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Orientador: Prof. Dr. Lindomar Pinto da Silva.

Co-Orientador: Prof. Dr. Miguel Rivera-Castro.

Salvador
2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Silva, Flávia Guimarães Menezes

Desempenho dos estudantes no Enade: influenciadores ambientais e organizacionais sob a luz da Sociologia da Educação de Bourdieu/ Flávia Guimarães Menezes Silva. – Salvador: UNIFACS, 2017.

91 f.: il.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Pinto da Silva.

Co-Orientador: Prof. Dr. Miguel Rivera-Castro.

1. Sociologia da Educação. 2. Enade. 3. Influenciadores organizacionais. 4. Influenciadores ambientais. I. Silva, Lindomar Pinto da, orient. II. Rivera-Castro, Miguel, co-orient. III. Título.

CDD: 306.43

FLÁVIA GUIMARÃES MENEZES SILVA

DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE: INFLUENCIADORES
AMBIENTAIS E ORGANIZACIONAIS SOB A LUZ DA SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, pela seguinte banca examinadora:

Lindomar Pinto da Silva - Orientador _____
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Miguel Angel Rivera Castro – Co-Orientador _____
Doutor em Energia e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Bahia
Doutor em Economia pela Universidade de Santiago de Compostela (USC –
Espanha)
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Denise Ribeiro de Almeida _____
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 14 de julho de 2017.

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar a influência dos fatores organizacionais e ambientais sobre o desempenho dos estudantes no Enade. Como arcabouço teórico, foi utilizada a Sociologia da Educação de Bourdieu e seus conceitos de campo, *habitus* e capitais econômico, cultural, social e simbólico. Foi realizada uma análise quantitativa, com utilização de regressão multinível, sendo estabelecida como variável explicada a nota Enade e como variáveis explicativas, duas dimensões: a organizacional, medida através das variáveis de notas de infraestrutura, organização didático-pedagógica, percentuais de mestres e doutores e percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral; e a ambiental, medida através das variáveis do PIB *per capita*, IFDM_E e IFDM_S. Os dados das variáveis organizacionais foram coletados no *site* do INEP, enquanto das ambientais foram extraídos dos *sites* do IBGE e do Sistema Firjan. No total, foram utilizados 37.071 dados, incluindo todos os cursos, de todas as IES do Brasil, cujos alunos realizaram Enade entre 2008 e 2013, sendo que esse período engloba dois ciclos avaliativos para cada área de conhecimento. Os dados foram separados em dois grupos, o de IES públicas e o de privadas, de modo a analisar se havia diferenças entre as mesmas e os resultados evidenciaram algumas diferenças no modo de influência das variáveis. Ao considerar os efeitos das variáveis organizacionais, a “nota infraestrutura” e a “nota organização didático-pedagógica” são influenciadores do desempenho dos estudantes em ambas as IES. Para a variável “nota mestre”, houve influência positiva no desempenho dos estudantes das IES privadas e efeito negativo para os estudantes de IES públicas. Já a variável “nota doutor” não teve efeito sobre o desempenho dos estudantes das privadas, mas foi a variável de maior significância na influência sobre o desempenho de estudantes das públicas. A variável “nota regime” mostrou-se significativa nas IES públicas e de efeito negativo nas privadas. Para a dimensão ambiental, os resultados revelaram que há influência do PIB *per capita* e do IFDM_S sobre o desempenho estudantil nas IES públicas. Já para as IES privadas, somente o IFDM_S teve significância. A variável IFDM_E não foi significativa para nenhuma das duas categorias administrativas. Isto posto, para as IES públicas, os achados reforçam a discussão teórica de Bourdieu na qual o ambiente socioeconômico exerce influência sobre o sucesso escolar, ao tempo que as IES não estão conseguindo compensar as ausências de capitais cultural e social dos alunos que nelas ingressam. Já os resultados das IES privadas não confirmam na totalidade a concepção teórica aqui tratada, uma vez que alguns indicadores não foram significativos para influenciar o desempenho dos estudantes dessas IES ou apresentaram sinal contrário ao esperado. Como implicação deste trabalho, espera-se que as IES e governos percebam a necessidade de maiores esforços, dispendo dos resultados aqui encontrados como um ponto de partida para a implementação de estratégias que corroborem para um melhor desempenho estudantil, de modo alcançar ou potencializar a qualidade da educação do ensino superior.

Palavras-chave: Enade. Influenciadores organizacionais. Influenciadores ambientais. Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to investigate the influence of organizational and environmental factors on the performance of students in the Enade. As a theoretical framework, Bourdieu's Sociology of Education and its concepts of field, habitus and economic, cultural, social and symbolic capitals were used. A quantitative analysis was performed using multilevel regression, the Enade score being established as an explained variable and as explanatory variables, two dimensions were considered: the organizational one, measured through the variables of infrastructure notes, didactic-pedagogical organization, percentages of masters and doctors and the percentage of teachers in partial or full employment; and the environmental one, measured by GDP per capita, IFDM_E and IFDM_S variables. The data of the organizational variables were collected on the INEP website, while the environmental data were extracted from the IBGE and Firjan System sites. In total, 37.071 data were used, including all courses, of all HEIs in Brazil, whose students took the Enade between 2008 and 2013, and this period encompasses two evaluation cycles for each area of knowledge. The data were separated into two groups, the public HEIs and the private ones, in order to analyze if there were differences between them and the results evidenced some differences in the way of the influence of the variables. When considering the effects of organizational variables, the "infrastructure note" and the "didactic-pedagogical organization note" are influencing the performance of the students in both HEIs. For the "master note" variable, there was a positive influence on the performance of the students of the private HEIs and a negative effect for the students of public HEIs. The variable "doctor note" had no effect on students' performance in private schools, but it was the most significant variable in influencing students' performance in public schools. The variable "regimen note" was significant in public HEIs and had a negative effect on private institutions. For the environmental dimension, the results showed that GDP per capita and IFDM_S have an influence on student performance in public HEIs. For the private HEIs, only the IFDM_S had significance. The variable IFDM_E was not significant for any of the two administrative categories. For the public HEIs, the findings reinforce Bourdieu's theoretical discussion in which the socioeconomic environment influences school success, while the HEIs are not able to compensate for the absence of cultural and social capital of the students who enroll in them. However, the results of the private HEIs do not fully confirm the theoretical conception addressed here, since some indicators were not significant in influencing the performance of the students of these HEIs or showed a contrary sign than the one expected. As an implication of this work, it is expected that the HEIs and governments perceive the need for greater efforts, considering the results found here as a starting point for the implementation of strategies that corroborate a better student performance in order to achieve or enhance the quality of higher education.

Key words: Enade. Organizational influencers. Environmental influencers. Sociology of Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nota Enade por Região Brasileira no Período de 2008 a 2013	58
Gráfico 2 - Nota Enade por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013 ...	59
Gráfico 3 – Nota Enade por Organização Acadêmica no Período de 2008 a 2013...	60
Gráfico 4 - Nota Enade por Área de Conhecimento, no Período de 2008 a 2013.....	61
Gráfico 5 - Evolução das Notas Enade no Período de 2008 a 2013	62
Gráfico 6 - Nota Infraestrutura por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013	63
Gráfico 7 - Nota Organização Didático-Pedagógica por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013.....	64
Gráfico 8 - Nota Doutor por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013...	64
Gráfico 9 - Nota Mestre por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013...	65
Gráfico 10 - Nota Regime por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013.	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Países que Realizam o AHELO	13
Figura 2 - Distribuição das IES entre as Regiões Brasileiras, 2015	23
Figura 3 - Dinâmica da Prática Social	41
Figura 4 - Diagrama de Classificação para a Estrutura de Quatro Níveis	54
Figura 5- Modelo Multinível de Análise	55
Figura 6 - Média Enade entre as Regiões Brasileiras no Período de 2008 a 2013 ...	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Instituições de Educação Superior, 2015	22
Quadro 2 - Faixas do Conceito Enade	31
Quadro 3 - Resumo das Variáveis do Modelo.....	48
Quadro 4 - Resumo dos Cursos Avaliados por Ano de Enade.....	52
Quadro 5 - Comparação da Regressão das IES Públicas e Privadas.....	71
Quadro 6 - Variância da Nota Enade entre IES Públicas e Privadas	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Regressão para IES Públicas	67
Tabela 2 - Regressão para IES Privadas	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AHELO	<i>Assessment of Higher Education Learning Outcomes</i>
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IFDM_E	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal Educação
IFDM_S	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal Saúde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	22
3 CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE O ENADE	29
4 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU: <i>HABITUS</i>, CAMPO E CAPITAIS	35
5 METODOLOGIA	48
5.1 MODELO MULTINÍVEL.....	52
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	57
6.2 RESULTADOS DA REGRESSÃO	66
6.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

A educação superior está pactuada mundialmente, desde 1966, para tornar-se “acessível a todos com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”, através do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, das Nações Unidas, no seu artigo 13 (NAÇÕES UNIDAS, 1966, p.7).

Entretanto, essa resolução para acessibilidade não incluía, diretamente, a qualidade da educação superior, e para tal, sua avaliação. Tema este que, segundo Boud (1995) foi esquecido por décadas, começando a ter destaque na década de 1990. A partir de então, ganhou uma dimensão inédita em nível mundial com incentivos, por parte de organismos multilaterais e governos nacionais, para a criação de sistemas de avaliação e agências de acreditação e de garantia de qualidade (BERTOLIN; MARCON, 2015).

Essas mudanças significativas na educação superior em vários países, direcionando-os para a sua avaliação externa, foram decorrentes de fatores como “expansão do acesso, incremento da demanda, novas tecnologias, ampliação de fronteiras e renovação das formas de gerenciamento.” (MARCHELLI, 2007, p.353).

Nesse ínterim, cada país adotou uma metodologia própria de avaliação do seu sistema de ensino superior, sendo as mais importantes os processos de licença para funcionamento de cursos e instituições, os exames de garantia dos padrões de qualidade e o sistema de auditoria (MARCHELLI, 2007). Ainda de acordo com o último autor, embora com variações metodológicas entre os sistemas de avaliação da qualidade adotado por cada país, eles contêm características comuns, como existência de critérios pré-determinados e transparentes, associação de autoavaliação com avaliação externa, publicação dos resultados e garantia da validade do resultado da avaliação por um determinado período de tempo.

Uma das avaliações vigentes, em nível mundial, é o *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), que é um exame utilizado em dezessete países, conforme sinalizado na Figura 1, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos e instituições de educação superior, sendo válido em diversas culturas, línguas e diferentes tipos de instituições (OECD, 2012). Esse exame possibilita que as

instituições promovam a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes de acordo com o feedback obtido.

Figura 1 - Países que Realizam o AHELO



Fonte: Adaptado de OECD (2012).

Em se tratando do Brasil, a implementação da avaliação externa dos cursos de graduação ocorreu a partir de 1995, com natureza regulatória e abrangência nacional (BERTOLIN; MARCON, 2015), sendo realizada por um sistema central, desenvolvido e aplicado pelo Ministério da Educação (MEC) (MARCHELLI, 2007). Vale ressaltar que, vinculado ao MEC, a autarquia federal responsável pelo desenvolvimento de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro e, conseqüentemente, pela avaliação externa, foi e é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016).

Na implementação da avaliação externa, o INEP empregou métodos como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno, a análise das condições de ensino (ACE) e a avaliação das condições de oferta (ACO) (BRASIL, 2004). Essa metodologia perdurou de 1996 até 2003 quando foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em abril de 2004, constituído por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Neste componente, inseriu-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade),

em substituição ao Provão, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos dispostos nas diretrizes curriculares nacionais (DCN), dos cursos de graduação (INEP, 2015).

A partir de então, para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior, passaram a ser utilizados, como componentes fundamentais, os resultados do Enade e as respostas do questionário do estudante, sendo este um dos instrumentos de coleta de informações desse exame, cuja finalidade é de traçar o perfil socioeconômico do aluno e obter um parecer quanto ao seu processo de formação (INEP, 2016).

Em referência aos indicadores, estabeleceram-se o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) avaliados na instituição, cujos resultados se configuravam, e ainda assim o são, como critérios tanto para o desenvolvimento de políticas públicas na educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade e pelos futuros ingressantes (INEP, 2016).

Neste cerne, o desempenho dos estudantes no Enade influencia na nota da qualidade dos cursos e das instituições do país, uma vez que somando a nota do exame com o resultado da avaliação dos questionários dos estudantes, obtém-se a nota do curso. Com isto, o Enade vem sendo foco recente de estudos, buscando identificar fatores determinantes do desempenho estudantil.

Como alguns exemplos, Andriola (2009) investigou os fatores organizacionais associados aos resultados do Enade, dos cursos de graduação de uma universidade, encontrando influência dos aspectos como adequação de equipamentos, laboratórios, salas de aula e instalações físicas.

Zonatto e outros autores (2013) avaliaram a relação entre a qualificação docente e o desempenho acadêmico, encontrando um resultado positivo para a mesma, ou seja, as instituições com profissionais com titulação *stricto sensu* tendem a maximizar os níveis de aprendizado dos estudantes. Resultado similar ao encontrado por Miranda, Nova e Júnior (2013), que, também, investigaram a relação existente entre desempenho discente e qualificação docente, tendo como pressuposto a necessidade de qualificação acadêmica, profissional e pedagógica para o docente. Vale salientar que ambos os estudos tiveram, como objeto, apenas um curso de graduação, o de Ciências Contábeis.

Já no trabalho de Lacerda e Ferri (2015), investigaram-se as relações entre o CPC dos cursos de Pedagogia que realizaram Enade em 2008, considerando os indicadores de: percentual de doutores, de mestres e de regime de trabalho parcial ou integral, infraestrutura, organização didático-pedagógica, indicador de diferença entre o observado e o esperado (IDD) e nota Enade. Os resultados apontaram relações significativas dos percentuais de doutores e mestres com o Enade e o IDD e os demais indicadores mostraram-se com correlação fraca ou ausente.

Entretanto, a literatura que trata dessas influências de origem organizacional, em nível nacional, é restrita. Os trabalhos encontrados estão circunstanciados à análise de IES específicas ou de cursos específicos ou à análise dos resultados do Enade em determinando ano.

Direcionando a análise para a influência das variáveis externas, como as condições socioeconômicas, encontram-se numerosas pesquisas quantitativas sobre a influência dessas variáveis, bem como do contexto familiar, no desempenho dos estudantes na educação básica (BERTOLIN; MARCON, 2015). A exemplo disso, pode-se citar o Relatório Coleman, datado de 1966, em resposta à seção 402 da Lei de Direitos Civis de 1964, que inferia desigualdade de oportunidades educacionais para indivíduos em decorrência de raça, cor, religião ou origem nacional em instituições públicas educacionais, em todos os níveis nos Estados Unidos (COLEMAN et al, 1966). No referido relatório, intitulado “*Equality of educational opportunity*”, constam os resultados da pesquisa realizada com uma amostra de 645 mil alunos, na qual foram coletados dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias, revelando que a variável que mais determinava o desempenho escolar dos alunos era o seu contexto familiar, econômico, social e cultural. Um outro relatório que obteve resultados similares ao de Coleman, foi o relatório de Plowden, realizado na Inglaterra, no ano de 1967 (BONAMINO; FRANCO, 1999; CASTRO; JUNIOR, 2016).

Outro trabalho que pode ser citado é o de Tomul e Çelik (2009), realizado na Turquia, que investigou efeitos das variáveis familiares, no que tange à escolaridade dos pais e renda familiar, sobre o desempenho acadêmico, especificamente, em matemática, habilidades de leitura e ciências, dos estudantes da educação básica, encontrando correlação positiva.

No Brasil, um estudo realizado por Menezes-Filho (2006) sobre os determinantes do desempenho escolar do Brasil mostra que entre 10% e 30% das diferenças de notas obtidas pelos alunos da rede pública é decorrente das diferenças interescolares e o restante do percentual é devido a diferenças entre os alunos e as suas famílias. O que significa que as características familiares e do aluno são as variáveis que mais explicam o desempenho escolar.

Saindo da educação básica e partindo para a educação superior, pesquisas relacionando contexto socioeconômico com o desempenho dos estudantes em exame de larga escala como o AHELO (em nível internacional) e o Enade são escassas (BERTOLIN; MARCON, 2015).

Na literatura internacional, encontram-se trabalhos como o de Okioga (2013), que verificou a relação entre o *background* socioeconômico dos estudantes e a performance acadêmica nas universidades, por meio de um estudo de caso na *Kisii University College*, revelando uma correlação positiva, ou seja, as condições sociais e econômicas dos estudantes interferem no seu desempenho.

No trabalho de Rodrigo e Sanchez (2015), analisou-se a trajetória escolar dos estudantes da Universidade Católica do Norte, no Chile, com o objetivo de identificar e entender os determinantes sociais dos últimos momentos da vida escolar, da escolha da carreira e do sucesso no curso escolhido. Como resultados, os autores encontraram relação entre a posição social dos alunos e a trajetória escolar, ou seja, alunos de classes superiores possuíam maiores capitais escolares, estudaram em melhores colégios, ingressaram em cursos de alto status, com maior valorização social, ao contrário de alunos de classes mais inferiores, que possuíam menores capitais escolares, escolheram cursos de menor valorização social e com baixa dificuldade e possuíam maiores probabilidades de abandonarem o curso. Vale salientar que esse estudo utilizou a teoria da educação de Bourdieu como arcabouço teórico.

No Brasil, pode-se citar o trabalho acadêmico de Souza (2008), que investigou algumas variáveis determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no Enade, obtendo como resultados que as variáveis de maiores influências no desempenho dos cursos, em ordem decrescente, eram: o nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso no ensino superior, a escolaridade do pai, o esforço pessoal no curso e a renda familiar.

Um outro trabalho é o de Júnior e Amorim (2013), cujo objetivo foi apresentar os fatores socioeconômicos que estavam mais relacionados com o desempenho escolar dos alunos dos cursos de graduação ofertados pela Autarquia Educacional do Belo Jardim, Pernambuco. Como resultado, observaram que uma série de variáveis socioeconômicas estava relacionada com o desempenho escolar dos estudantes, tais como ingresso na IES por meio de vestibular, adimplência com o pagamento de suas mensalidades, origem não relacionada à escola da rede pública e posse de conta de *e-mail*. Neste último item, os autores inferiram o efeito da renda sobre o rendimento acadêmico dos alunos, imputando que quanto maior a renda, maior o desempenho dos estudantes.

Já Bertolin e Marcon (2015) analisaram estudos e dados sobre a importância do contexto socioeconômico dos estudantes em seus desempenhos na educação superior, revelando que, mesmo as pesquisas com esta correlação sendo escassas, a pouca literatura existente internacionalmente ou as pesquisas desenvolvidas no Brasil, o fator que mais influencia o desempenho dos estudantes em exames como o Enade é o contexto familiar, social, econômico e cultural dos estudantes.

Neste liame, para a análise da influência do *background* dos estudantes nos seus desempenhos, serão utilizadas as contribuições da Sociologia da Educação de Bourdieu e seus conceitos de *habitus*, campo e capitais. Para Bourdieu e Passeron (2014), a origem social é a influência que afeta mais fortemente o meio estudantil, mais do que sexo, idade ou mesmo a afiliação religiosa. E essa origem social está associada ao campo, *habitus* e capitais de cada indivíduo. Para Bourdieu, a dinâmica social ocorre no interior de um campo, que é um espaço social onde se manifestam relações de poder, estruturando-se através da divisão desigual de um capital simbólico (ORTIZ, 1983). Ainda de acordo com o último autor, em decorrência dessa divisão desigual, o campo organiza-se com dois polos antagônicos, o polo dos dominantes e o polo dos dominados, cabendo, àquele, as práticas que tencionam manter o capital acumulado intato e, a este, não acreditar nos detentores reais de um capital legítimo.

Indivíduos pertencentes ao mesmo polo do campo possuem *habitus* similares. Para Bourdieu (1983, p.65), *habitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”. Ao tratar como “disposições”, ele

atribui uma tendência predominante dos indivíduos a determinadas atitudes, maneiras de ser, modos de pensar. Isto posto, o *habitus* é ao mesmo tempo individual e coletivo, caracterizado pela incorporação no agente de tal maneira que se torna próprio dele, em um “processo de interiorização, reproduzindo internamente nele as estruturas externas do mundo” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 51).

Diante dessa relação entre campo e *habitus*, o que define a posição específica dos indivíduos é o volume e estrutura do capital que eles possuem (BONNEWITZ, 2002). O conceito de capital, na sociologia da educação de Bourdieu, vai para além de sua forma econômica, sendo inseridas suas formas social e cultural, a fim de explicar integralmente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010). Neste sentido, o capital social é definido essencialmente como todas as relações sociais disponíveis a um indivíduo ou a um grupo (BONNEWITZ, 2002). Já o capital cultural, ainda de acordo com o último autor, corresponde a um conjunto de qualificações intelectuais, transmitidas pela família e produzidas pelos sistemas escolares.

Qualquer que seja o tipo de capital, econômico, social ou cultural, ele é uma propriedade do capital simbólico, “percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor”, sendo que este valor pode ser percebido a partir da distribuição desse tipo de capital, como forte ou frágil, grande ou pequeno, rico ou pobre, culto ou inculto (BOURDIEU, 2005, p. 107). E no caso da escola, como sucesso ou fracasso. Diante desse cenário, a quantidade de capital simbólico que o indivíduo possui e, conseqüentemente, o *habitus* adquirido desde sua infância, consoante com o polo do campo ao qual pertence, são influenciadores do desempenho que ele terá na escola, na universidade, no trabalho, enfim, na vida.

É nesse contexto de indícios de influências, tanto de origem organizacional (representada pela infraestrutura, organização didático-pedagógica, percentual de mestres e doutores e percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral), quanto ambiental (representada pelo Produto Interno bruto (PIB) *per capita*, Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal Educação (IFDM_E) e o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal Saúde (IFDM_S), sobre o desempenho estudantil na educação superior, que se inserem as justificativas e contribuições desta pesquisa, a saber:

- a) Reúne as influências internas e externas no mesmo trabalho, uma vez que a maioria dos trabalhos existentes tratam ou das dimensões organizacionais ou das ambientais, isoladamente;
- b) Investiga a influência dos fatores socioeconômicos sobre o desempenho estudantil na educação superior, sendo esta temática pouco explorada tanto na literatura internacional quanto nacional;
- c) Analisa a influência dos fatores ambientais utilizando como arcabouço teórico a sociologia da educação de Bourdieu, uma vez que a maioria dos trabalhos encontrados se restringem aos resultados obtidos nos experimentos, sem se adentrar em conceitos teóricos;
- d) Realiza estudo em nível nacional, envolvendo todos os cursos, todas as áreas de conhecimento e todas as IES do Brasil que realizaram Enade em um período de seis anos, possibilitando apreender a influência de fatores organizacionais que incidem sobre o desempenho do estudante independente do curso, área de conhecimento ou IES, incidindo nestas características a prevalência dos trabalhos existentes;
- e) Permite, a partir dos resultados, uma análise das IES e pelas IES, bem como das políticas públicas, possibilitando a implementação de estratégias que corroborem, de fato, para um melhor desempenho estudantil e, conseqüentemente, para melhorias na educação superior. Incidem aí, as chances de se potencializar a qualidade da educação do ensino superior, conseqüentemente, de se potencializar a qualidade da formação profissional alinhada com as prospecções das diretrizes curriculares nacionais.

Diante do exposto, propõe-se o seguinte problema de pesquisa:

Qual a influência dos fatores ambientais e organizacionais no desempenho dos estudantes no Enade?

Partindo-se do problema de pesquisa e da contextualização precedente, estabeleceu-se como objetivo geral desta dissertação investigar a influência dos fatores organizacionais e ambientais sobre o desempenho dos estudantes no Enade. Como objetivos específicos, foram elencados os seguintes:

- a) Identificar e discutir fatores organizacionais que influenciam o desempenho dos estudantes no Enade;
- b) Identificar e discutir fatores ambientais que influenciam o desempenho dos estudantes no Enade;
- c) Analisar se os influenciadores organizacionais e ambientais têm efeitos diferentes sobre o desempenho dos estudantes de IES públicas e privadas.

Para o alcance dos objetivos supracitados, utilizou-se a abordagem quantitativa, através da regressão multinível, envolvendo os resultados do Enade de todas as IES do Brasil, no período entre 2008 e 2013, atingindo, assim, todos os cursos de graduação existentes que participaram do exame nesse período. Importante ressaltar que esse período selecionado de seis anos envolve dois triênios de cada área de conhecimento, possibilitando uma comparação mais isonômica. A amostra foi dividida, para análise, em dois conjuntos, o de IES públicas e o de IES privadas. Assumiu-se essa divisão subsidiada em trabalhos precedentes, como por exemplo, o de Correa e Bervian (2015), no qual se encontraram evidências estatísticas de que o desempenho no Enade das IES públicas é significativamente maior do que o desempenho das IES privadas.

Como variável dependente, utilizou-se o resultado do Enade; e como variável independente empregaram-se duas dimensões: as variáveis organizacionais, evidenciando-se a infraestrutura, a organização didático-pedagógica, o percentual de mestres e doutores e o percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral. E as variáveis ambientais, destacando-se o PIB *per capita*, o IFDM_E e o IFDM_S.

Vale salientar que em julho de 2016 foi submetido o artigo precedente desta dissertação, intitulado “Influência dos fatores organizacionais e ambientais no desempenho dos estudantes no Enade” (GUIMARÃES-SILVA et al, 2016), no XIX Seminários em Administração (Semead), promovido pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), tendo sido aprovado com referência à relevância social e científica como um dos pontos fortes. Ademais, o artigo foi premiado como melhor trabalho da área de Ensino e Pesquisa em Administração.

Destarte, a dissertação está estruturada em sete seções, sendo a primeira a introdução, que apresenta brevemente o contexto da avaliação em nível mundial, sua implementação no Brasil e evolução até os dias atuais, a relevância e contribuições do trabalho, bem como o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. A seção 2 discorre sobre a avaliação do ensino superior no Brasil, incorporando as nuances do seu processo de implementação e o cenário vigente. A seção 3 versa sobre o Enade. A seção 4 fundamenta a Sociologia da Educação de Bourdieu e os seus conceitos e aplicações de *habitus*, campo e capitais. A seção 5 discorre sobre a metodologia aplicada a esta pesquisa, abordando o método quantitativo e a utilização da regressão multinível, bem como os procedimentos e técnicas realizados para a execução da mesma. A seção 6 versa sobre a discussão dos resultados, incluindo a apresentação dos dados e os resultados da regressão e a seção 7 reúne as considerações finais da dissertação.

2 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior brasileiro foi implantado em 1808, por iniciativa do governo central, com a criação e funcionamento das Academias Militar e de Marinha, no Rio de Janeiro; após 19 anos, foram criados dois centros de ciências jurídicas e sociais, sendo um em São Paulo e outro em Recife (BATISTA, 1993). Ainda de acordo com esse autor, apenas na década de 30, surgiram as primeiras universidades, entretanto, foi no período de 1965 a 1975 que o sistema de ensino superior brasileiro apresentou notória expansão, com uma estabilização na década seguinte em decorrência dos decretos que começaram a surgir proibindo a criação de novos cursos e abertura de novas vagas.

A partir dos anos 90, o número de IES recomeça sua linha de expansão, saindo de 893 IES no ano de 1993 e somando, em 2015, 2364 IES, ou seja, um aumento percentual de 265%. Se a análise partir para o número de matrículas em cursos de graduação, o número saiu de 1.594.668 no ano de 1993 para 8.027.297 matrículas em 2015, refletindo um aumento de 503%. Importante ressaltar que os dados numéricos foram extraídos do último censo publicado pelo INEP (2017).

Partindo para uma distribuição do total de IES, em 2015, por categoria administrativa, tem-se 295 IES públicas e 2069 IES privadas, ou seja, 87,5% das IES no Brasil são privadas (INEP, 2016). Quanto à distribuição por organização acadêmica, pode-se observar no Quadro 1, sua distribuição, bem como o número de matrículas associadas a cada uma delas.

Quadro 1 - Número de Instituições de Educação Superior, 2015

Organização acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Universidades	195	8,2	4.273.155	53,2
Centros Universitários	149	6,3	1.357.802	16,9
Faculdades	1980	83,8	2.251.464	28
IFs e Cefets	40	1,7	144.876	1,8
Total	2364	100	8.027.297	100

Fonte: Adaptado de MEC/Inep (2015).

Direcionando a análise das IES por região brasileira, pode-se observar na Figura 2, o número de IES existentes por região, bem como a distribuição por categoria administrativa e o número de matrículas computados no censo 2015.

Figura 2 - Distribuição das IES entre as Regiões Brasileiras, 2015



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação
 Notas: Dados extraídos do MEC/INEP/DEED (2015).

Diante do cenário apresentado, é evidente a ampliação do número de IES ao longo dos anos, bem como a expressividade do número de matrículas na educação superior. Decerto, esta é essencial para um país, “especialmente devido sua função estratégica para o desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural de uma nação” (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006, p. 251). Ainda neste cerne, Vobun e Mendonça (2012) defendem que a educação superior é quem torna possível funcionar os sistemas de saúde e judiciário, bem como incrementar os progressos técnico e tecnológico e exercer externalidades positivas sobre a economia de um país.

Entretanto, torna-se imperativo não apenas aumentar a oferta ou garantir o seu acesso por meio de políticas governamentais e financiamentos, mas também, avaliar a qualidade dessas IES. De acordo com Sobrinho (2010), a avaliação possibilita determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente atingidos pelo programa do currículo e do ensino e consoante o estabelecido pelas DCN do MEC.

Ao ser projetada como um processo dinâmico, a avaliação torna-se um referencial tanto para as fragilidades de cada instituição quanto para suas potencialidades e realizações (BRITO, 2008). Com isto, confirma-se em um instrumento importante para informar ao mercado de trabalho a qualidade e o tipo de capacitação profissional que os cursos oferecem, bem como indicar as IES que estão mais concatenadas com as exigências da economia (SOBRINHO, 2010).

Nesse âmbito da avaliação, foi justamente na década de 90, com as políticas setoriais de Educação Superior implementadas, que começou a se demandar um aparato legal para lhe dar suporte, assim como de uma avaliação eficaz para acompanhar sua expansão quantitativa (SINAES, 2004). Neste ínterim, houve a criação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contribuindo para transformações na estruturação da educação nacional. Com a LDB, foi atribuído destaque aos processos de avaliação objetivando a qualidade do ensino e utilizando-os como ferramenta para regulação do setor e acreditação de IES e cursos (SINAES, 2004).

Não obstante, cumpre ressaltar que as discussões sobre a temática da avaliação, bem como sua incorporação em dispositivos legais, precedem a LDB, uma vez que a primeira proposta de avaliação da educação superior surgiu em 1983, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), seguido do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), em 1985; e, em 1993, foi lançado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que deu a tônica de legitimidade à cultura de avaliação, embora tenha existido por pouco mais de dois anos em decorrência de questões políticas-partidárias (SINAES, 2004).

A partir da LDB, foram implementados mecanismos de avaliação como o Exame Nacional de Cursos (ENC), também, conhecido como “Provão”, que passou a ser realizado, anualmente, pelo INEP, para os alunos concluintes (SINAES, 2004). Este tinha a função de avaliar os cursos e sua dimensão de ensino, com caráter classificatório e, conseqüente, estímulo à concorrência entre as IES, além de objetivar a criação de bases para prováveis fiscalização, regulação e controle por parte do Estado (SINAES, 2004). Além do Provão, os outros mecanismos de avaliação implementados foram: o questionário sobre condições socioeconômicas dos alunos e suas opiniões acerca das condições de ensino do curso estudado, a análise das

condições de ensino (ACE), a avaliação das condições de oferta (ACO) e a avaliação institucional dos centros universitários (SINAES, 2004). Para operacionalizar essas avaliações, foram criadas comissões de especialistas de diversas áreas da comunidade acadêmica.

Apesar dos vários instrumentos para avaliação, foram notórias a visibilidade e a importância do Provão, especialmente porque seus resultados serviam como base para os atos regulatórios de credenciamento e credenciamento de instituições, bem como para reconhecimentos de cursos (SOBRINHO, 2010). Contudo, muitas foram as críticas em relação ao mesmo. Verhine e Dantas (2005) pontuaram o caráter obrigatório do exame, o que acarretou inúmeros boicotes no que se refere a responder à prova, uma vez que era suficiente assinar a frequência. Uma outra crítica que eles citaram foi o desenvolvimento do teste sem seguir padrões de qualidade pré-definidos e, com isto, os escores isolados não terem um sentido próprio. Atrelado ao escore, não houve indicação de uma pontuação mínima que revelasse proficiência no curso.

Ainda no campo das críticas, Sobrinho (2010) destacou o Provão como um modelo imposto pelo MEC, sem consulta ou discussão pública, com uma lógica de medir a qualidade do curso pelo resultado do desempenho do estudante. Destacou também a sua apresentação como um instrumento objetivo com resultados indubitáveis ou inquestionáveis e de se prestar a *rankings* de cursos e instituições, sem fornecer bases técnicas que garantissem credibilidade a essas classificações.

Essas críticas foram extensivamente divulgadas tanto por membros da comunidade acadêmica quanto por políticos opositores; e na mudança de governo, em 2002, com posse em 2003, o MEC designou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) para estudar o tema da avaliação do ensino superior, utilizando como base a análise do Provão e das experiências prévias, de modo a suprir as fragilidades identificadas (VERHINE; DANTAS, 2005).

Em paralelo aos trabalhos da CEA, foi realizado o último Provão em 2003, mesmo ano em que foi divulgada, pela comissão, a proposta preliminar para um novo processo de avaliação, denominado Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sendo instituído em 14 de abril de 2004, através da Lei 10.861, com o objetivo de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes” (BRASIL, 2004, p. 3).

Com o Sinaes, o Provão foi substituído pelo Enade, porém, além do desempenho dos estudantes, o novo sistema passou a integrar, como instrumentos complementares, a autoavaliação, a avaliação externa, a avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, por meio de censo e cadastro, possibilitando, a partir das informações fornecidas, delinear um cenário da qualidade dos cursos e das IES no país (INEP, 2016). Importante pontuar que estas informações são utilizadas não apenas pelas IES, para guiar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e pelos órgãos governamentais, para conduzir políticas públicas, mas também pela sociedade em geral, para orientar suas escolhas no que tange à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2016).

Em termos de componentes do Sinaes, ele está fundamentado nas avaliações institucional, de cursos e de estudantes. Na primeira, são consideradas as avaliações internas e externas nas seguintes dimensões: a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; a responsabilidade social da IES; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; a organização de gestão da IES; a infraestrutura física; o planejamento de avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes; e a sustentabilidade financeira (INEP, 2016). Para a avaliação dos cursos são analisadas as dimensões da organização didático-pedagógica, do perfil do corpo docente e das instalações físicas. Já para a avaliação dos estudantes são aplicados o Enade e o Questionário do Estudante.

Vale salientar que os resultados da avaliação publicados pelos Sinaes servem de subsídios para os atos autorizativos, no que se refere ao credenciamento de IES e autorização ou reconhecimento de cursos; e para atos regulatórios, no que tange ao credenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos, sendo que os resultados considerados insatisfatórios convergem para um protocolo de compromisso entre a IES e o MEC para a resolução das limitações identificadas, com prazos e métodos a serem utilizados pelas IES previamente definidos (INEP, 2016).

Para efeitos de avaliação dos resultados, são utilizados indicadores de qualidade, expressos em escala contínua de cinco níveis, na qual os níveis iguais ou maiores do que três apontam qualidade satisfatória. Os indicadores utilizados são o Conceito Enade, o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).

O Conceito Enade é gerado a partir dos resultados obtidos no exame. O CPC é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade e é constituído por três dimensões de avaliação da qualidade dos cursos: dimensão 1, desempenho dos estudantes, mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Enade e dos valores do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado – IDD; dimensão 2, corpo docente, analisado com base nas informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados; dimensão 3, percepção discente sobre as condições do processo formativo, verificada com o levantamento de informações, por meio do Questionário do Estudante no Enade, relacionadas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação de formação acadêmica e profissional (INEP, 2017).

O IGC avalia as instituições de educação superior, considerando as seguintes variáveis: a média dos três últimos CPC, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; a média dos conceitos de avaliação dos programas *stricto sensu* atribuídos pela Capes na avaliação do último triênio disponível, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas existentes; e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de graduação e pós-graduação (INEP, 2017).

Com essa sistematização, o indicador utilizado para avaliar as IES é o IGC, que, por considerar o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, tem seus resultados aplicados a um triênio, compreendendo, deste modo, todas as áreas avaliadas e, conseqüentemente, a todo o ciclo avaliativo.

Compreender esse processo de avaliação é fundamental, principalmente porque a sua relevância não se restringe à função diagnóstica, mas permite o conhecimento da realidade dos cursos e, com isso, incita a uma reflexão sobre o presente e as aspirações futuras em prol de um modelo de educação superior de qualidade (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006).

Decerto, também há críticas ao processo de avaliação vigente. Entretanto, de acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 307), é indispensável reconhecer que nenhum processo avaliativo, principalmente quando aplicado em larga escala, como é o caso do Enade, é capaz de envolver todas as dimensões que integram o conceito “Qualidade da Educação Superior”. Fundamental, pois, que, independente das

limitações, o conjunto de indicadores avaliativos das IES seja utilizado como um parâmetro para intervenções e melhorias, tanto por elas, quanto pelo governo, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e para as transformações sociais que se espera que aconteçam por meio da educação.

Destarte, por ser o Enade um dos indicadores de grande destaque no ciclo avaliativo, por compor grande parte das medidas do CPC e, conseqüentemente, do IGC, será feito um aprofundamento deste componente no capítulo ulterior.

3 CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE O ENADE

Consoante o exposto até o momento, o Enade é um dos componentes da avaliação do Sinaes, cuja aplicação teve início em 2004 e perdura até os dias atuais. Seu objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes no que se refere aos conteúdos programáticos previstos nas DCN dos cursos de graduação, assim como ao desenvolvimento do conjunto de competências e habilidades da profissão escolhida e ao nível de conhecimento dos estudantes sobre temas da atualidade tanto brasileira quanto mundial (INEP, 2016).

O exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo registrada no histórico escolar do estudante a situação de regularidade em relação a essa obrigação, além de ser condição para a expedição do diploma pela IES. Entretanto, apenas a presença do aluno na realização da prova, com assinatura da lista de presença já é o suficiente para cumprir a obrigatoriedade e assegurar a diplomação, não sendo considerado o seu desempenho no exame, podendo, inclusive o aluno não responder às questões da prova. De acordo com Frauches (2014), essa falta de comprometimento do estudante com o seu desempenho na prova é considerada a crítica mais contundente que se faz ao Enade. Tornar o resultado deste exame, e não apenas sua realização, como condição para emissão do diploma, poderia fazer com que houvesse maior comprometimento e responsabilidade do estudante, além de permitir uma avaliação mais fidedigna do seu processo formativo.

A realização do Enade é anual para as áreas de conhecimento definidas pelo MEC, com periodicidade máxima trienal para cada área de conhecimento. Para as áreas e cursos definidos para avaliação no ano, estão habilitados para o exame todos os estudantes ingressantes e concluintes, sendo que, embora todos os referidos estudantes tenham que ser inscritos pela sua IES através do sistema e-MEC, desde 2011, somente os concluintes realizam a prova, sendo utilizada a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como substituta para a nota que era obtida na avaliação dos ingressantes (INEP, 2016).

Embora na lei de criação do Sinaes seja permitida a realização do exame por amostragem, a partir de 2010 ela passou a ser censitária a todos os estudantes com expectativa de conclusão de curso bacharelado até um semestre ulterior à realização do Enade ou que tenham cumprido no mínimo oitenta por cento da carga horária do

currículo da IES até o seu período de inscrição (INEP, 2016). Para os cursos superiores tecnológicos, a habilitação é conferida para aqueles estudantes que possuam expectativa de conclusão de curso até o fim do semestre de aplicação do Enade ou que tenham cumprido no mínimo setenta e cinco por cento da carga horária do currículo da IES até o seu período de inscrição (INEP, 2016).

Os alunos habilitados e inscritos, prévio à realização da prova, devem responder, obrigatoriamente, ao questionário do estudante, por meio de endereço eletrônico disponibilizado no *site* do INEP. Este questionário é um dos instrumentos de coleta de informações do Enade e visa fornecer bases para o delineamento do perfil socioeconômico do estudante e obter uma avaliação dos diversos aspectos do curso e da sua formação sob a perspectiva do estudante (INEP, 2016). Para tal, há questões envolvendo desde características socioeconômicas até questões de percepção sobre a organização didático-pedagógica e aulas práticas, sendo que os resultados da avaliação destes dois últimos fazem parte dos componentes do CPC do curso.

Para o objetivo de delinear o perfil socioeconômico, esse instrumento é de grande valia, inclusive, para se compreender os resultados. Não obstante, as mudanças frequentes nas perguntas do questionário dificultam uma análise longitudinal de consistência. Pode-se evidenciar isso ao analisar os questionários no período que compreende este estudo. Apenas os questionários dos anos de 2011 e 2012 foram os mesmos. Nos demais anos, ou havia perguntas acrescentadas ou excluídas ou a redação da pergunta era diferente.

Ao se adentrar nas questões de percepção para avaliação do curso, houve alteração metodológica na forma do questionário. No período de 2008 a 2012, as questões eram de múltipla escolha, sendo que há, entre os anos, algumas diferenças ou no número de alternativas ou na própria questão. A partir de 2013, as questões foram substituídas por assertivas, para as quais os alunos indicam o grau de concordância, seguindo uma escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total).

Ainda nessa parte do questionário, de percepção do aluno sobre o curso, é relevante pontuar as críticas que aí incidem, devido ao fato de se utilizar exclusivamente as respostas do aluno sobre os planos de ensino da disciplina, se existem e, não necessariamente, se foram executados, para a “avaliação da organização didático-pedagógica do curso.” (FRAUCHES, 2014).

Similarmente, ainda consoante com o último autor, apenas as respostas referentes às “aulas práticas” são utilizadas para a “avaliação da infraestrutura do curso”, sem qualquer visita *in loco* para comprovação das respostas.

Quanto à prova do Enade, ela é composta por 40 questões, sendo 10 sobre formação geral, comum a todos os cursos e 30 sobre formação específica da área. Em ambas, há questões discursivas e de múltipla escolha (INEP, 2016). Os resultados das provas dos concluintes de cada curso das IES geram a nota do Enade do curso, que é obtida por meio da média ponderada da nota padronizada dos concluintes nas formações geral e específica. Aquela contribui com 25% da nota final e esta com 75%. O detalhamento do cálculo para obtenção da nota Enade pode ser encontrado nas Notas Técnicas, incluídas nos Documentos e Legislação dos Indicadores de Qualidade para a Educação Superior, disponíveis no *site* do INEP.

A partir das notas Enade do curso, é gerado o conceito Enade, que é resultado da conversão da nota dos concluintes no Enade para cada IES em uma das cinco faixas, conforme descrito no Quadro 2, sendo um, o resultado mais baixo e cinco, o melhor resultado possível (INEP, 2016).

Quadro 2 - Faixas do Conceito Enade

Conceito ENADE	Nota Concluinte
(Faixa)	(NC)
1	$0 \leq NC < 0,945$
2	$0,945 \leq NC < 1,945$
3	$1,945 \leq NC < 2,945$
4	$2,945 \leq NC < 3,945$
5	$3,945 \leq NC \leq 5$

Fonte: Adaptado INEP/Daes (2017).

Como já apresentado anteriormente, para efeitos de avaliação dos resultados, os níveis iguais ou maiores do que três apontam qualidade satisfatória. Ao analisar as faixas para o conceito Enade no Quadro 2, observa-se que para alcançar a nota 3, a

nota mínima do estudante precisa ser 1,945, o que representa apenas 38,9% de acerto na prova. Um percentual muito baixo para se considerar “qualidade satisfatória”. Embora não tenham sido encontradas críticas palpáveis a esse respeito, talvez por “facilitar” a obtenção de um conceito satisfatório para as IES, essas faixas deveriam ser reavaliadas por auditores da qualidade da educação superior, de modo a garantir uma nota mais expressiva dos estudantes para se inferir um conceito de qualidade. É válido salientar que, diante do padrão atual de conversão das notas em conceitos, para se ter uma maior fidelidade na análise dos resultados deste trabalho, foram utilizados os valores contínuos da nota do exame e não as faixas conceituais.

A partir dos resultados do Enade são produzidos o Boletim de Desempenho do Estudante; o Relatório do Curso; o Relatório da Área, o Relatório da Instituição e o Resumo Técnico (INEP, 2016). Com esses dados, pode-se apreender o quanto a instituição formadora agregou na capacidade de raciocínio crítico do formando e no seu perfil sociocultural e profissional, bem como avaliar os efeitos do curso sobre o seu aprendizado. Entretanto, este processo avaliativo revela, a partir de estudos e resultados da aplicação do exame, que o mesmo ainda está em fase de amadurecimento e aceitação pela comunidade acadêmica, sendo possível identificar algumas limitações metodológicas em virtude da mudança da trajetória acadêmica ao longo dos anos (INEP, 2015).

Não obstante, Griboski (2012) defende a necessidade de se mobilizar instâncias governamentais, professores e alunos, para que estes realizem a prova com compromisso e seriedade e não como um instrumento de reivindicação, para que essa cultura de avaliação seja incorporada e fomentada pelas IES. Isto posto, ele, também, pontua já o desenvolvimento de ações por parte delas, através do fortalecimento de colegiados e da formação de equipes para atuarem na sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância do processo avaliativo. Do mesmo modo, foram identificadas ações do próprio INEP para ampliar a participação dos docentes, como por exemplo, a realização de seminários nacionais para os coordenadores dos cursos e procuradores institucionais.

Neste ínterim, Rosa e outros autores (2010) também apresentaram ações desenvolvidas para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, após análise dos resultados obtidos com o Enade, tais como programas de formação continuada docente, análise de documentos dos cursos (projeto pedagógico e planos de ensino)

e fortalecimento de projetos integradores entre disciplinas. Essas ações corroboram com a ideia de que o processo avaliativo deve servir para diagnóstico e para implementação de ações objetivando melhorar os aspectos identificados como fragilidades na gestão acadêmica ou na organização didático-pedagógica dos cursos e das IES.

Diante dessa tônica que é imputada à avaliação, como instrumento essencial para prover melhorias na educação superior, e sendo o Enade um dos responsáveis pela conferência de qualidade desta educação, pesquisas acadêmicas começaram a ser realizadas sobre esse assunto. Como alguns exemplos, pode-se citar a dissertação de Souza (2008), intitulada “ENADE 2006: Determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis”. Ou a de Rodrigues (2008), intitulada “ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação”. Também Moreira (2010), com a dissertação nominada “Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia”. Mais recentes, as dissertações de Souza (2013) nomeada “Políticas públicas em educação superior no Brasil: Análise do exame nacional do desempenho dos estudantes - ENADE, na perspectiva do modelo do ciclo político” e a de Molck (2013), titulada “Exame Nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)”.

É ululante que esse assunto permanece atual e inquietante para todos os atores envolvidos, tornando-se relevante não apenas a análise do exame em si, mas também a exploração de fatores que possam afetar o desempenho dos estudantes nesse exame de larga escala. Nesta linha, já foram desenvolvidos trabalhos como os de Andriola (2009), Miranda, Nova e Junior (2013), Zonatto e outros autores (2013) e Lacerda e Ferri (2015), que investigaram fatores internos associados ao desempenho estudantil, tais como infraestrutura e titulação docente.

Neste decurso, a investigação de fatores influenciadores de origem interna, ou seja, de responsabilidade das IES, é essencial para se repensar as estratégias e ações utilizadas não apenas para dar acesso à educação superior, mas também, para garantir sua qualidade, e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos estudantes e potencializar o perfil do egresso, cumprindo-se aí o objetivo fundamental da avaliação.

Para apreender esses fatores influenciadores, assumiu-se neste trabalho, como variáveis, os componentes utilizados para cálculo do CPC, que estão agrupadas nas dimensões Corpo Docente e Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo. Aquela é constituída pelos componentes Nota de Proporção de Mestres, Nota de Proporção de Doutores e Nota de Regime de Trabalho e, conforme apresentado anteriormente, são extraídos do Censo da Educação Superior. Para a obtenção da Nota de Mestres, é calculada a proporção de docentes com titulação igual ou superior a mestre em relação ao número total de docentes vinculados ao curso. Para a Nota de Doutores, calcula-se a proporção de docentes com título de doutor em relação ao número total de docentes vinculados ao curso. Para a Nota de Regime de Trabalho, é calculada a proporção de professores com regime de trabalho parcial ou integral e o número total de docentes vinculados ao curso.

Na dimensão de Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo, serão utilizadas como variáveis as Notas de Organização Didático-Pedagógica e de Infraestrutura, que são extraídas do Questionário do Estudante no Enade. Embora esse Questionário tenha sofrido mudanças em relação à metodologia de aplicação, conforme já elucidado previamente, a nota resultante permanece como fruto da percepção dos discentes de cada IES.

4 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU: *HABITUS*, CAMPO E CAPITAIS

Ao longo dos capítulos 2 e 3, pôde-se observar como a avaliação externa às IES tende a ser um parâmetro importante para incitar o investimento na qualidade das mesmas. Além disso, pôde-se verificar alguns exemplos de influenciadores, sob a responsabilidade das IES, do desempenho estudantil, avaliados através do Enade. Entretanto, ao se adentrar nos conceitos teóricos da Sociologia da Educação de Bourdieu, pode-se considerar que esses influenciadores vão além dos fatores organizacionais, quando ele infere que a origem social é a influência que afeta mais fortemente o meio estudantil (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Isto posto, faz-se necessário compreender os conceitos que ele vincula à origem social para, a partir daí, apreender o papel das instituições de ensino como transformadores ou conservadores desta origem.

Neste íterim, o primeiro conceito a ser discutido é o de *habitus*, cujas raízes são oriundas da noção aristotélica de *hexis*, que significa um “estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a conduta” (WACQUANT, 2007, p. 65). Ainda de acordo com o último autor, esse termo foi utilizado e ampliado de conceito por outros estudiosos, como Tomás de Aquino, Émile Durkheim, Max Weber, porém foi no trabalho de Bourdieu, a partir da década de 60, que o conceito obteve renovação sociológica, destacando-se da oposição entre objetivismo e subjetivismo e rompendo com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade.

Para Bourdieu (1983, p. 65), *habitus* é um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”. Ao tratar como “disposições”, ele atribui uma tendência predominante dos indivíduos a determinadas atitudes, maneiras de ser, modos de pensar. Sendo estas ações produtos de um *modus operandi* do qual o indivíduo não é o produtor, mas as reproduzem mesmo sem ter domínio consciente (BOURDIEU, 1983). Entretanto, vale salientar que, para Bourdieu, o indivíduo, também, é um agente ativo e criativo, embora sofra a determinação das estruturas sociais, sendo, ao mesmo tempo, parte e determinante delas (PIOTTO, 2009). Isto posto, indivíduo e agente serão considerados, neste contexto, como sinônimos.

Retornando às definições, para Loyola (2002), *habitus* é um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que faz com que o indivíduo perceba, aja e evolua com naturalidade em um determinado universo social. Thiry-Cherques (2006) o define como o modo de perceber, julgar e valorizar o mundo, coadunada com a forma de agir, tanto corporal, por meio de gestos e posturas, quanto mentalmente, nas formas de ver, de pensar. Ainda na definição, Silva e outros autores (2015) inferem que o *habitus* é o produtor das práticas cotidianas dos indivíduos, as quais são provenientes das condições em que eles são criados e da classe social a qual pertencem. Para Faguer (2016, p.827), a noção de *habitus* fornece um “sistema explicativo das formas de ajustamento e desajustamento entre os agentes sociais, tanto no mundo do trabalho quanto na vida privada e para a sociologia da família”.

Diante do exposto, pode-se apreender que o *habitus* é consequência do aprendizado construído desde a infância do indivíduo e base para suas ações cotidianas. Ele possibilita interpretar a interação entre passado e presente, que é criada através da socialização primária no mundo através da família, da cultura e do ambiente da educação (JAMES; BUSHER; SUTTILL, 2015).

Nesta lógica, as primeiras experiências dos indivíduos, adquiridos no seio familiar, produzem o *habitus* primário (BOURDIEU, 1983), sendo este compatível com a posição da família na sociedade (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011). Consoante Faguer, o *habitus* primário é “produto da origem social” (TOMIZAKI, 2016, p. 824). Neste cerne, o *habitus* primário adquirido influenciará no *habitus* secundário, cujo principal instrumento de formação é a escola, sendo que esta é escolhida pela família de acordo com o seu *habitus* primário (BORDIEU, 1983; GONÇALVES, GONÇALVES, 2011).

Neste cenário, percebe-se o delineamento de um ciclo vicioso, com prisão determinista, ao se reforçar o *habitus* original em decorrência de sê-lo utilizado como indutor da escolha da escola. Entretanto, para Bourdieu, é possível que o *habitus* adquirido no ambiente familiar seja modificado no percurso posterior do indivíduo, embora seja difícil, devido às condições e momento de sua interiorização e aos mecanismos de reforço oriundos do tempo de convivência (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

Frente às relações nas quais o *habitus* é produzido, reproduzido e mantido ao longo do tempo, ele pode se referir, de acordo com Ortiz (1983), Gonçalves e Gonçalves

(2011), tanto ao elemento individual quanto a um grupo ou classe. Sendo que os indivíduos com *habitus*, disposições similares pertencem ao mesmo campo social (THIRY-CHERQUES, 2006; SWARTZ, 2013). Nesta linha, insere-se o segundo conceito da teoria de Bourdieu, o de campo ou espaço social, cuja noção começou a ser desenvolvida por ele no início dos anos sessenta, rompendo novamente com as polaridades tradicionais existentes na época entre objetivismo e subjetivismo, ao defender que o objeto da ciência social estava na relação entre o *habitus* e as diferentes estruturas constitutivas do mundo social, os diferentes campos; e não no indivíduo ou na estrutura conforme discussões polarizadas (CATANI, 2011).

De acordo com Ortiz (1983), campo é um espaço onde se manifestam relações de poder, ou seja, ele se estrutura, se organiza, através de uma divisão desigual de um *quantum*, que indica a posição que cada indivíduo ocupa neste meio. Decorrente desta divisão desigual, a estrutura do campo dispõe-se com dois polos antagônicos, o dos dominantes e o dos dominados. Ao polo dominante, conferem as práticas de uma ortodoxia que pretende manter o capital acumulado intato; ao polo dominado, as práticas heterodoxas tendem a não acreditar nos detentores reais de um capital legítimo (ORTIZ, 1983).

No conceito de Loyola (2002), o campo é um sistema de posições sociais que se manifestam uma em relação às outras e que tendem a se reproduzir pela conformação consensual dos seus agentes. Segundo Thiry-Cherques (2006), o campo não é estruturas fixas, mas sim um espaço estruturado de posições que podem ser examinados independente das características dos seus agentes. Para Hilgers e Mangez (2015), o campo é uma estrutura de posições relativas dentro do qual os indivíduos pensam, agem e tomam posições. Ratificando essa ideia, Bathmaker (2015) infere que as posições no campo produzem nos agentes e instituições maneiras particulares de pensar, de ser e de fazer.

Diante dessas definições, fica evidente que o campo ou espaço social assinala uma ideia de divisão social, de classes, mesmo que não delimitada, sendo que, de acordo com Bourdieu (2005), ele é, simultaneamente, um campo de forças e um campo de lutas. Para aquele, pela necessidade que se impõe aos indivíduos que nele estão envolvidos. Para este, pelo enfrentamento que há entre os indivíduos, com meios e fins distintos, em conformidade com a posição que ocupam no campo de forças,

favorecendo, portanto, a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2005).

Importante salientar que, para Bourdieu, “a noção de campo substitui a de sociedade”; sendo o campo “um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global” (CATANI, 2011, p. 192). Ou seja, o campo é uma unidade de análise e é construído por diferentes unidades de observação, sejam individuais, grupais, organizacionais, interações sociais ou de artefatos (SWARTZ, 2013). Neste sentido, conforme assinalam Hilgers e Mangez (2015), coexistem vários campos dentro do mundo social e cada campo tem um espaço relacional próprio, dedicado a um tipo específico de atividade. Ademais, cada campo possui “características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos e por um polo dominante e outro dominado, com possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes, e definidos de acordo com seus valores internos.” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 48).

Nesse contexto, quem define o polo no qual os agentes assumem no interior do campo, se o de dominante ou de dominado, é o volume e estrutura do capital que eles possuem (BONNEWITZ, 2002; SWARTZ, 2013). Incide aí, o terceiro conceito de Bourdieu discutido neste trabalho, o de capital. Este conceito foi introduzido por Bourdieu e Coleman também na década de 60, para o estudo das desigualdades escolares, sendo ampliado para além da sua forma econômica, inserindo sua forma cultural e social, por considerarem o conceito de capital econômico limitado para explicar integralmente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010).

Para Bonnewitz (2002), o capital econômico é um conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais, terras, etc), acumulado, reproduzido e ampliado por meio de uma variedade de estratégias, estabelecendo vinculação econômica tanto de curto quanto de longo prazo. Neste sentido, os detentores de capital econômico posicionar-se-iam no polo dos dominantes. Apesar de que acumular somente este tipo de capital ou um outro, isoladamente, não necessariamente determina o posicionamento no polo dos dominantes. Há de ser necessário reunir o conjunto de capitais, econômico, social e cultural, valorizados naquele campo.

O capital social, na ótica de Bourdieu (2007a, p. 67), é o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou

menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, à vinculação a um grupo [...]”. Sendo assim, o volume do capital social que um agente individual possui está relacionado à rede de relacionamentos que ele pode ou consegue envolver e ao volume dos outros capitais, econômico, cultural ou simbólico, de propriedade única daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2007a). Pode-se inferir, portanto que o capital social está vinculado aos demais capitais, pois as relações entre os indivíduos ocorrem por meio de um reconhecimento da homogeneidade dos outros capitais possuídos.

Para Bonamino, Alves e Franco (2010, p. 489), o capital social é constituído por dois elementos: “as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede; e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo”. Com isto, ainda de acordo com os últimos autores, a participação em determinados grupos ou redes sociais favorece a ampliação do rendimento do capital social e dos investimentos escolares, na forma de benefícios simbólicos, como *status* ocupacional e na forma de benefícios salariais. Isto posto, para Bourdieu, o capital social tende a ser transformado em capital econômico ou em capital cultural, apesar de o capital econômico ser a fonte de todas as outras formas de capital (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010).

Enveredando para o capital cultural, de acordo com Bourdieu (2007b, p. 73) sua “noção impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais [...]”, ou seja, o “sucesso escolar” está associado à distribuição de capital cultural entre as classes e não com as “aptidões” naturais. Vale pontuar novamente que seu conceito está atrelado ao estudo das desigualdades sociais (PIOTTO, 2009; BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010).

Para Bourdieu, o capital cultural engloba “o conhecimento, as habilidades, as informações, etc, correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39). Ele pode existir sob três estados (BOURDIEU, 2007b, p.74): o estado incorporado, no qual infere-se uma ligação com o corpo e pressupõe sua incorporação. Neste estado, o capital cultural “é um ter que se tornou ser”, ou seja, tornou-se parte integrante da pessoa, não podendo ser transmitido instantaneamente. O segundo estado, é o estado objetivado, que corresponde à posse de bens culturais,

tais como escritos, monumentos, pinturas; é “transmissível em sua materialidade” e, por fim, o estado institucionalizado, que é a conferência da posse do capital cultural, por meio de certificados escolares, de diplomas.

Isto posto, no primeiro estado, o capital cultural “pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação (*habitus*)”, que precisa de um tempo de investimento pelo agente, não podendo ser acumulado, ou seja, “morre com o agente” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 57). No segundo estado, pressupõe-se a posse material de bens culturais, para a qual é necessário ter, simplesmente, capital econômico para adquiri-los; entretanto, sua apropriação simbólica pressupõe o capital cultural (BERTOLIN; MARCON, 2015). No terceiro estado, o capital cultural é “formado pelo conjunto de qualificações intelectuais, como títulos e talentos” (SILVA et al, 2015, p.147).

Qualquer que seja o tipo de capital, econômico, social ou cultural, ele é uma propriedade do capital simbólico, “percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor”, sendo que este valor pode ser percebido a partir da distribuição desse tipo de capital, como forte ou frágil, grande ou pequeno, rico ou pobre, culto ou inculto, sucesso ou fracasso (BOURDIEU, 2005, p. 107).

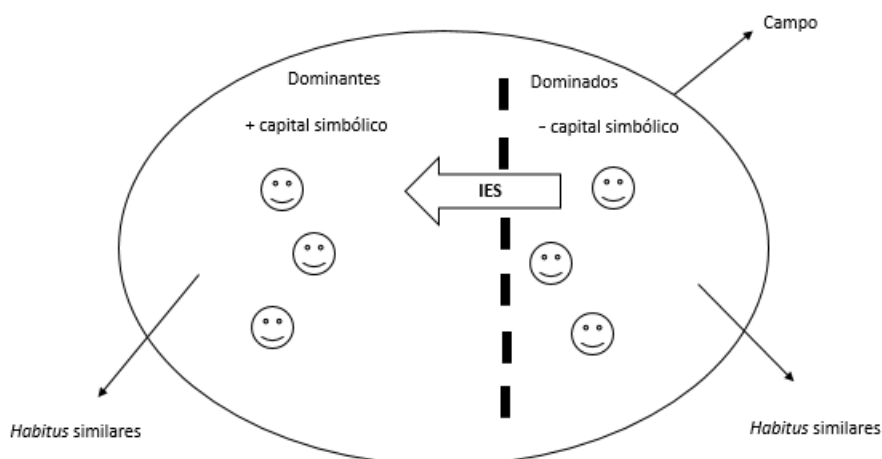
Embora o capital simbólico não exista por si mesmo e nem seja independente dos outros capitais (GONGALVES; GOLÇALVES, 2011), ele representa o reconhecimento dos capitais econômico, social e cultural em conformidade com sua importância em cada campo (SILVA et al, 2015). Portanto, o capital simbólico confere legitimidade, poder simbólico, ao indivíduo ou ao grupo que o possui, sendo importante para determinar a posição dos mesmos no interior do campo, uma vez que ele significa reconhecimento da posse de todas as outras formas de capital (BONNEWITZ, 2002).

Apesar dos conceitos de *habitus*, campo e capitais terem sido discutidos até aqui separadamente, eles são interdependentes e inter-relacionais (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011; SWARTZ, 2013). Isso pode ser apreendido numa fórmula que foi proposta pelo próprio Bourdieu (2007 apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p.54), na qual $[(habitus) (capital)] + campo = prática$. De modo a visualizar essa inter-relação, foi desenhada a Figura 3, onde, frente à contextualização precedente, pode-se sumarizar que a prática social ocorre no interior de um campo, que, embora delimitado na figura por uma forma ovalar, não é uma estrutura fixa, delimitada, mas

sim universos sociais nos quais se manifestam relações de poder, dividindo-o, desigualmente, em dois polos, o dos dominantes e o dos dominados. Indivíduos que estão do mesmo lado do campo possuem *habitus* similares, ou seja, maneiras de ser, de agir, de pensar semelhantes. E o que determina o posicionamento dos indivíduos em cada um dos polos é o volume de capital simbólico acumulado, ou seja, o volume dos capitais econômico, social e cultural, sendo que possuir apenas um destes capitais pode não assegurar o posicionamento no polo dos dominantes, mas pode possibilitar a aquisição dos outros e com isso assegurar o seu “lugar” no mesmo.

Diante dessa possibilidade de se adquirir capitais e com isso acessar o polo dos dominantes, as instituições escolares assumem um papel de relevância, pois elas devem ser a fonte de capital cultural (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Ou seja, elas devem ser capazes de compensar a ausência de capitais de indivíduos provenientes de classes menos favorecidas, possibilitando, assim, o acesso ao polo dos dominantes.

Figura 3 - Dinâmica da Prática Social



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

Para Bourdieu e Passeron (2013), os sistemas de ensino devem ser capazes de agregar conhecimento aos indivíduos, possibilitando uma formação de *habitus* secundário, independente do *habitus* primário, subsidiando a aquisição dos demais capitais. Este subsídio torna-se possível, pois, conforme assinalam Anheier, Gerhards e Romo (1995), Nogueira e Nogueira (2002), Almeida (2005) e Baird, Burge e Reynolds (2008), os capitais cultural e social seriam os mais importantes na

transformação das condições de existência. Reside aí a caracterização da Sociologia da Educação, na qual há um peso maior do fator cultural para explicar as desigualdades escolares, diminuindo o peso do fato econômico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010). Isto posto, a partir do momento que o agente adquire capitais cultural e social, ele pode obter um trabalho melhor, relações sociais melhores e com isto adquirir o capital econômico, reunindo as variáveis do capital simbólico, indicativo do seu posicionamento no campo. Eis, pois, o papel transformador que se espera da educação.

Entretanto, essa imagem da escola como libertadora e democrática (GONÇALVES, 2008), visando contribuir para a “emancipação moral e intelectual dos indivíduos e para a promoção social dos estudantes mais dedicados, independentemente da sua origem” (BAUDELOT; ESTABLET, 2014, p. 198) passa a ser questionada no fim dos anos 50, com a publicação das pesquisas Aritmética Política Inglesa, Relatório Coleman e Estudos do INED, patrocinadas, respectivamente, pelos governos inglês, americano e francês (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Ainda de acordo com esses últimos autores, essas pesquisas evidenciaram o peso da origem social sobre os destinos escolares, sendo ratificados por Bourdieu, nos anos 60, quando é fornecido um novo modo de interpretação da escola e da educação. “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

E esse novo modo de interpretação da escola e da educação é fruto da análise de Bourdieu e Passeron do sistema de ensino francês, ao sistematizar e descrever os mecanismos pelos quais as instituições escolares e seus agentes, em geral, atuam na manutenção das classes sociais (GONÇALVES, 2008). Ainda de acordo com o último autor, apesar desse estudo referir-se ao sistema de ensino francês, foram identificados elementos comuns ao sistema brasileiro.

Neste cerne, apesar do papel das instituições de ensino em prover capital cultural, o sistema de ensino “contribui para conservar”; “é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas.” (BOURDIEU, 2002, p.14). A educação perde o papel que lhe era imputado, como “instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17). Isto porque as escolas, partindo do princípio da igualdade de atendimento,

tratam os alunos desiguais em sua origem da mesma maneira, reforçando as condições preexistentes, reproduzindo as desigualdades sociais (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011). Ou seja, a ação pedagógica nas escolas “vise a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas.” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26). De acordo com Baudelot e Establet (2014, p.200), a “escola consagra e transmite herança familiar, dirigindo seus investimentos mais fortes para os alunos mais favorecidos”.

Diante deste cenário, o sucesso de toda educação escolar está relacionado fundamentalmente à primeira educação, ou seja, à educação formada pela família (*habitus* primário), “mesmo e sobretudo quando a escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história.” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p.65). Com isto, a escola passa a ser uma das principais “engrenagens da estratificação e da diferenciação social e socioprofissional”, atuando, da educação infantil ao ensino superior, na “reprodução das estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhe são correspondentes.” (VALLE, 2013, p.11). Em linhas frias e grosseiras, seria, cruelmente, fazer jus ao ditado popular “filho de peixe, peixinho é”, uma vez que a trajetória escolar estaria intimamente relacionada à origem social do indivíduo, e esta influenciaria na escolha da escola, que é uma das principais responsáveis pela formação do *habitus* secundário, que nesta conjuntura, nada mais seria do que um reforço do *habitus* primário, renegando o papel transformador que se espera da educação.

Como as escolas não cumprem o papel que deveriam exercer e agem na reprodução das condições de classe, a origem social representa o fator de diferenciação de maior influência sobre o meio estudantil, mais do que, por exemplo, o sexo e a idade (BOURDIEU; PASSERON, 2014). No âmbito do ensino superior, a desigualdade das classes sociais perante a escola manifesta-se, primeiramente, no fato de serem representadas de forma desigual, ou seja, o meio estudantil é constituído por muito mais detentores de capital cultural do que dos mais desprovidos, uma vez que as possibilidades de acesso ao ensino superior é fruto de uma seleção, ao longo de todo o percurso escolar, relacionado à origem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

E mesmo com as políticas populares de democratização escolar que favorecem o acesso ao ensino superior pelos estudantes de origem social menos favorecida, a

vontade política de igualar os “herdeiros” (considerados os indivíduos de origem social favorável, detentores de capital simbólico) e os “sem herança ou herança mínima” permanecerá apenas na política caso não haja uma ação pedagógica racional que neutralize “metodicamente e continuamente a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.101). Apenas com esta pedagogia racional, fundamentada na sociologia das desigualdades culturais, a escola passaria a cumprir o seu papel de provedor de capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Isto posto, ao cumprir o seu papel, as escolas “quebram” a continuidade da reprodução das estruturas sociais e passam a agregar valor aos estudantes e permitir a sua mobilização entre os polos do campo, ou seja, permite que os agentes oriundos de classes sociais menos favoráveis, originários do polo dos dominados, ascendam na vida e se posicionem no polo dos dominantes, devido ao acúmulo do capital cultural, fonte para aquisição dos demais capitais.

Diante destas discussões de “reprodução” e de “herdeiros” baseadas na origem social do indivíduo e, conseqüentemente, na sua posição no espaço social, revelam-se prováveis fatores de influência, externos às IES, no desempenho dos estudantes no Enade, o *background* dos alunos. Ou seja, o seu contexto familiar, social, econômico e cultural pode determinar o seu sucesso ou fracasso escolar. Corroborando com isso, encontram-se na literatura pesquisas associando fatores socioeconômicos e o desempenho dos estudantes, desde a educação básica até o ingresso na educação superior e a sua conclusão formativa, embora nestas as pesquisas sejam mais restritas.

Iniciando pela educação básica, encontra-se, por exemplo, o trabalho de Cadaval (2010) que objetivou identificar os determinantes da qualidade da educação no Brasil, e a relação da qualidade da educação com o crescimento da renda das famílias e o PIB per capita dos estados brasileiros. Como resultado dos determinantes da aprendizagem e desempenho escolar, de alunos matriculados na 8ª série do ensino fundamental, o fator que mais fortemente influenciou o desempenho dos alunos foi a escolaridade dos seus pais, ou seja, o desempenho do aluno melhora à medida que a escolaridade dos seus pais aumenta. Ainda de acordo com o trabalho de Cadaval, a família pode ser considerada o principal responsável por conduzir a criança a um ambiente de cultura mais amplo, havendo relação dos resultados alcançados pelos alunos no seu ciclo escolar com características como a interação entre pais e filhos, a

existência de um espaço físico reservado para estudo, a possibilidade de aquisição de livros e outros meios de informação.

Em se tratando do acesso à educação superior, pode-se citar, por exemplo, o trabalho de Emílio, Belluzzo Junior e Alves (2004), que investigaram os determinantes para o acesso dos estudantes a uma universidade pública, por meio do vestibular, encontrando como resultados a escolaridade dos pais e o tipo de escola frequentada como os mais importantes fatores para o desempenho dos candidatos. Um outro trabalho nessa linha foi o de Guimarães e Arraes (2008), que analisaram os determinantes do desempenho de candidatos ao concurso de vestibular para o acesso a uma universidade pública, comprovando que o *background* familiar, no geral, é prevalente nos efeitos positivos sobre os rendimentos dos candidatos. Ou seja, candidatos de pais com o terceiro grau apresentam maior probabilidade de se situarem no grupo daqueles com maior nota. Como efeitos negativos sobre a possibilidade de sucesso no vestibular, identificou-se o fato de o estudante estar inserido no mercado de trabalho ou ter concluído o ensino médio em escola pública.

Similarmente, o trabalho de Wing e Silva Junior (2011) avaliou os principais fatores que influenciam no sucesso dos candidatos que pretendem ingressar em uma dada universidade pública, encontrando influenciadores como o nível de escolaridade dos pais e o nível de renda familiar. Ou seja, os candidatos que possuíam pais com maiores níveis de escolaridade e renda familiar tinham maior probabilidade de aprovação no vestibular. Pode-se observar, portanto, a influência das variáveis socioeconômicas no desempenho estudantil. Vale ratificar que os três últimos trabalhos apresentados também tiveram como similaridade o fato de se restringirem à análise de uma única universidade.

Quanto aos determinantes do desempenho no ensino superior, há trabalhos como o de Souza (2008), que objetivou identificar variáveis socioeconômicas determinantes do desempenho dos estudantes do curso de ciência contábeis no Enade, encontrando como resultado de maior influência o nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso na IES, seguido da escolaridade do pai, do esforço pessoal no curso e da renda familiar. Ainda neste estudo, para a questão de trabalhar ou não durante a graduação, não se verificou correlação significativa.

Um outro trabalho é o de Júnior e Amorim (2013) que pesquisaram fatores socioeconômicos que mais se relacionavam com o desempenho escolar de alunos

em uma instituição de ensino superior, obtendo, entre outros achados, a adimplência com o pagamento das mensalidades, não ser oriundo de escola pública e possuir conta de *e-mail* como os fatores de maior influência positiva sobre o desempenho dos estudantes. Portanto, revela-se mais uma vez a influência das condições de renda familiar sobre o desempenho estudantil. É válido reiterar que estes trabalhos também são restritos a um curso ou a uma instituição. Além disso, para todos os trabalhos supracitados, elucidando a influência de variáveis socioeconômicas sobre o desempenho estudantil, desde a educação básica até a formação superior, não foi utilizado o suporte teórico da Sociologia da Educação de Bourdieu, apesar dos resultados encontrados nas pesquisas corroborarem com as discussões deste teórico.

Neste liame, seguindo esta sustentação sociológica, foi encontrado o trabalho de Silva (2013), que objetivou investigar a existência de possíveis relações entre o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico de estudantes no ensino superior no Enade. Para tal, foram utilizados os resultados do exame no triênio 2005/2008/2011, relacionando as principais características dos estudantes, a partir do questionário socioeconômico, com o desempenho na parte de formação geral da prova. Como resultados, o tipo de escola que o aluno cursou, se pública ou privada, influenciou no desempenho no Enade, ou seja, estudantes oriundos de escolas privadas tiveram melhores desempenhos. Um outro fator de influência encontrado foi a etnia. Estudantes negros ou pardos, entre aqueles com perfil socioeconômico menos favorecido, obtiveram as piores médias na prova de formação geral.

Um outro trabalho que analisou o contexto socioeconômico dos estudantes e seus desempenhos na educação superior, sob a luz do capital cultural de Bourdieu, foi o de Bertolin e Marcon (2015), sendo evidenciado que o *background* familiar (capital cultural para Bourdieu) é o fator que mais impacta no desempenho dos estudantes, inclusive, em exames de larga escala como o Enade.

Neste decurso, esta dissertação tem como um dos objetivos identificar fatores socioeconômicos influenciadores do desempenho estudantil no Enade, a partir das variáveis PIB *per capita*, IFDM_E e IFDM_S, usando o arcabouço teórico de Bourdieu para repensar o impacto da origem social dos estudantes no seu desempenho. Ou seja, essas variáveis representam os conceitos de *habitus*, campo e capitais. Com isto, seria supor que locais menos favorecidos, com piores indicadores sociais, tendem a possuir indivíduos com baixos capitais cultural, econômico e social, que os

mantêm no polo dominado do campo, desenvolvendo *habitus* que reforçariam a manutenção do mesmo status de onde nasceram. Em contrapartida, os locais com melhores indicadores sociais apresentariam indivíduos com maior quantidade desses capitais, posicionando-os no polo dominante do campo. Sendo assim, o posicionamento do indivíduo, se no polo dominante ou dominado, e, conseqüentemente, o seu *habitus* e quantidade de capital simbólico, refletiria o seu desempenho no Enade, reforçando o conceito de Bourdieu de que a origem social é relevante para o sucesso escolar.

Atrelado a isso, ao objetivar, também, identificar os fatores associados às IES e o cumprimento do seu papel em compensar a ausência do capital cultural, decorrente da origem social, espera-se que IES com melhores condições organizacionais, no que se refere à infraestrutura, organização didático-pedagógica, percentual de professores mestres e doutores e de professores em regime de trabalho parcial ou integral, sejam capazes de agregar valor aos estudantes, principalmente no que se refere aos capitais cultural e social, resultando em melhores desempenhos no Enade.

5 METODOLOGIA

Esta dissertação é de natureza quantitativa, com utilização de regressão multinível, acomodando variáveis explicativas que podem estar correlacionadas e inferir causalidade à variável explicada, que neste estudo é o desempenho dos estudantes do ensino superior, mensurado através da nota do Enade. Foram utilizadas duas dimensões de variáveis explicativas: a dimensão ambiental e a dimensão organizacional. Para aquela, foram utilizadas as variáveis PIB *per capita*, IFDM_E e IFDM_S. Para esta dimensão, as variáveis de notas infraestrutura, organização didático-pedagógica, percentuais de mestres e doutores e percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral. No Quadro 3, é apresentado o resumo das variáveis, incluindo descrições e as respectivas definições.

Quadro 3 - Resumo das Variáveis do Modelo

Variáveis	Descrição	Definição da variável
Variável Dependente		
N_Enade	Nota Enade	Nota dos estudantes concluintes no Enade
Variáveis Explicativas de Interesse		
PIBpc (+)	PIB per-capita	Indicador para mensurar a atividade econômica de uma região, considerando apenas bens e serviços finais dividido pela população do município
IFDM_E (+)	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal Educação	Índice que mede as transformações de cada município brasileiro com base na avaliação da educação

Variáveis	Descrição	Definição da variável
IFDM_S (+)	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal Saúde	Índice que mede as transformações de cada município brasileiro com base na avaliação da saúde
N_Infra (+)	Nota de Infraestrutura da IES	Nota referente às instalações físicas da IES obtida através da percepção dos estudantes nas respostas do questionário socioeconômico
N_Pedag (+)	Nota de organização pedagógica da IES	Nota referente à organização didático-pedagógica obtida através da percepção dos estudantes nas respostas do questionário socioeconômico
N_Doutor (+)	Percentual de doutores que atuam na IES	Nota relativa à proporção de Professores com titulação de doutor na IES
N_Mestre (+)	Percentual de mestres que atuam na IES	Nota relativa à proporção de Professores com titulação mínima de mestre na IES
N_Regime (+)	Percentual de docentes com regime parcial ou integral na IES	Nota relativa à proporção de Professores regime de trabalho parcial ou integral vinculados aos cursos avaliados
Variáveis de Controle		
Reg	Região	Categorização das IES por região brasileira (NO, NE, CO, SE, Sul)

Variáveis	Descrição	Definição da variável
Munic	Município	Município a qual pertence a IES
UF	Unidade da Federação	Categorização das IES por estado brasileiro
Tipo	Tipo administrativo	Se pública ou privada
Org	Organização	Se universidade, faculdade, instituto, centro universitário, centro federal de educação tecnológico
Área	Área a qual pertence o curso avaliado	Artes, ciências biológicas, agrárias, da saúde, exatas, humanas, sociais aplicadas, engenharias, linguística, letras e artes, outros

Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

A coleta de dados foi realizada, inicialmente, no *site* do INEP, sendo pesquisado o indicador de qualidade CPC, com resultados disponíveis entre os anos de 2007 a 2014. Foram reunidos os dados dos referidos anos e extraídas as variáveis de notas para infraestrutura, organização didático pedagógica, mestres, doutores, regime de trabalho e nota ENADE concluintes (valor contínuo, por ser mais representativo do que a nota conceito, que é um valor aproximado do primeiro).

Além das variáveis supracitadas, foram extraídas as notas Enade ingressantes, notas Enem ingressantes e escolaridade superior dos pais dos ingressantes do Enem. No entanto, estas informações não puderam ser utilizadas, porque não estavam disponíveis em todos os anos citados. Foram necessárias, também, as exclusões do ano 2007, por não haver a nota mestre, sendo considerada uma titulação de importância para relação causa-efeito estudada; e do ano 2014, por não haver dados correspondentes no Sistema Firjan, segundo *site* pesquisado para coleta de dados de

possíveis variáveis explicativas. Sendo assim, o período final do estudo foi de 2008 a 2013.

No Sistema Firjan, foram coletados o IFDM atribuído às notas para Educação e Saúde para todos os municípios descritos no CPC. É válido ressaltar que no artigo que precedeu esta dissertação, conforme elucidado anteriormente, a variável do IFDM utilizada foi a geral, que engloba as variáveis de emprego & renda, educação e saúde. Para a dissertação, optou-se por utilizá-las individualmente, exceto a de emprego & renda, devido à utilização do PIB *per capita*, de modo a apreender o impacto de cada uma delas.

Os dados do PIB *per capita* foram coletados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Após o levantamento dos dados supracitados, foi elaborada uma planilha base, contendo as variáveis referidas, totalizando 37.071 dados de IES brasileiras e 1.602.027 estudantes avaliados, de todas as áreas de conhecimento que realizaram o Enade no período de seis anos. No Quadro 4, pode-se visualizar o detalhamento das áreas de conhecimento, bem como o número de cursos, de IES e estudantes que realizaram a avaliação por ano em estudo.

Quadro 4 - Resumo dos Cursos Avaliados por Ano de Enade

Ano	Áreas avaliadas	Nº cursos realizaram ENADE	Nº estudantes realizaram ENADE
2008	Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, e os Cursos Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental	30	178601
2009	Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo; e os Cursos Superiores de Tecnologia em: Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais	22	334491
2010	Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia; e os cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.	19	149590
2011	Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia; cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química; cursos que conferem diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.	82	302098
2012	Cursos que conferem diploma de bacharel em: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social; Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Turismo; que conferem diploma de tecnólogo em: Gestão Comercial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Logística; Marketing; Processos Gerenciais.	17	469460
2013	Cursos que conferem diploma de bacharel em: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia; que conferem diploma de tecnólogo em: Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.	17	167787

Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

5.1 MODELO MULTINÍVEL

Antes de adentrar no modelo escolhido para esta dissertação, é válido salientar que no artigo que a precedeu foi utilizada a regressão múltipla, que é um procedimento estatístico que permite analisar a relação entre a variável explicada (neste caso, o desempenho dos estudantes no Enade) e as variáveis explicativas (ambientais e organizacionais) (GUIMARÃES-SILVA et al, 2016). Os resultados apontaram que o ambiente, medido pelas variáveis explicativas, IFDM geral e PIB *per capita*, influenciam no desempenho dos estudantes no Enade, assim como as variáveis organizacionais, medidas através da infraestrutura, percentual de mestres e doutores e regime de trabalho. Somente a variável de organização didático pedagógica não se mostrou significativamente estatística para influenciar o desempenho dos alunos no Enade. Esse modelo teve validade estatística significativa, menor que 0,05, e conseguiu explicar 73,2% da variabilidade da nota Enade. Apesar de um percentual explicativo relevante, como esse método analisa os dados independente das

diferenças entre contextos, indivíduos, etc, decidiu-se trabalhar, nesta dissertação, a influência das variáveis, separadamente, entre dois grupos, o grupo de IES públicas e o de privadas, de modo a analisar se há diferença entre as mesmas. Arelado a isso, a análise passou a ser feita por nível, já que os elementos explicativos utilizados são provenientes de diferentes meios. Com isso, o método escolhido foi o modelo multinível.

O modelo multinível é uma generalização do método de regressão, podendo ser utilizado com vários propósitos, tais como predição, redução de dados e inferência causal (GELMAN, 2006). As aplicações desse modelo podem ocorrer em diversos campos científicos, principalmente nas áreas da Ciências Sociais e Educação, uma vez que adotá-lo significa reconhecer a existência de elementos explicativos de um determinado fenômeno provenientes de diferentes níveis (PUENTE-PALACIOS; LAROS, 2009).

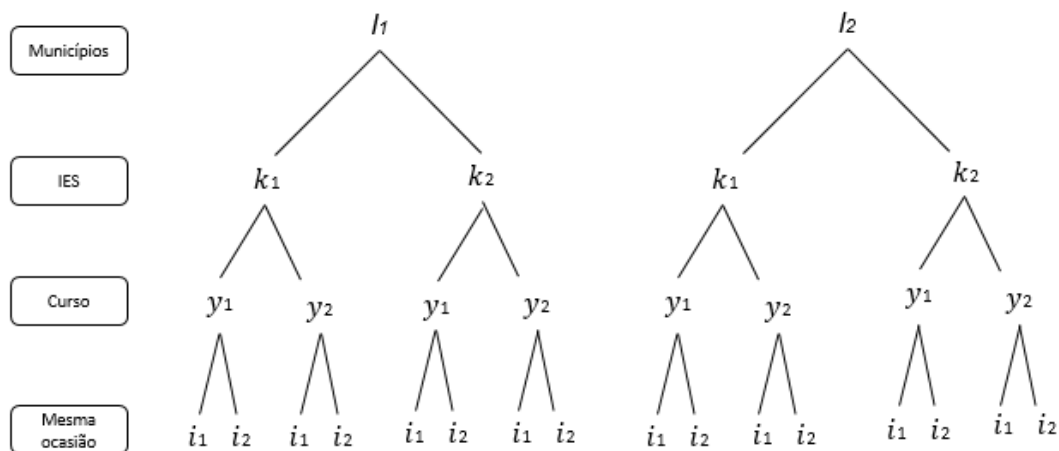
Além disso, reconhece-se que os dados a serem utilizados possuem uma estrutura hierárquica, já que possuem mais do que um elemento explicativo (FÁVERO; CONFORTINI, 2010; LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012). Um exemplo comum da utilização dessa estrutura hierárquica são as pesquisas educacionais, onde os dados são coletados de indivíduos, que por sua vez estão alocados em grupos ou contextos (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012). Incide aí mais um reforço para a escolha desse método, uma vez que este trabalho, coletou dados dos indivíduos (desempenho no Enade), que estão alocados em IES diferentes, que por sua vez, localizam-se em ambientes diferentes.

Neste cerne, seria assumir que indivíduos com características semelhantes, de localidades distintas, podem ter desempenhos no Enade distintos devido aos aspectos organizacionais ou ambientais de onde eles estão localizados e que impactam no desempenho do Enade. Ao considerar essas diferenças que podem existir em decorrência de contextos diferentes, contemplando simultaneamente múltiplos níveis de agregação, a análise multinível torna corretos os erros-padrão, os intervalos de confiança e os testes de hipóteses (PUENTE-PALACIOS; LAROS, 2009).

Diante desse cenário, onde o modelo multinível contempla a participação de variáveis preditoras de diferentes níveis, assumiu-se um modelo de quatro níveis. O primeiro nível diz respeito aos anos em que os dados foram coletados, resultando em uma mesma ocasião de mensuração; o segundo refere-se aos cursos, sendo estes

recolhidos no terceiro nível, o das IES; que, por sua vez, estão aninhados no quarto e último nível, o dos municípios. Essa ordem de níveis foi estabelecida de modo a se analisar os dados do micro para o macro, permitindo controlar a heterogeneidade dos mesmos, que tende a aumentar à medida que se aumentam os níveis. Pode-se observar como ocorre essa análise nivelar, através do diagrama de classificação, representado na Figura 4.

Figura 4 - Diagrama de Classificação para a Estrutura de Quatro Níveis

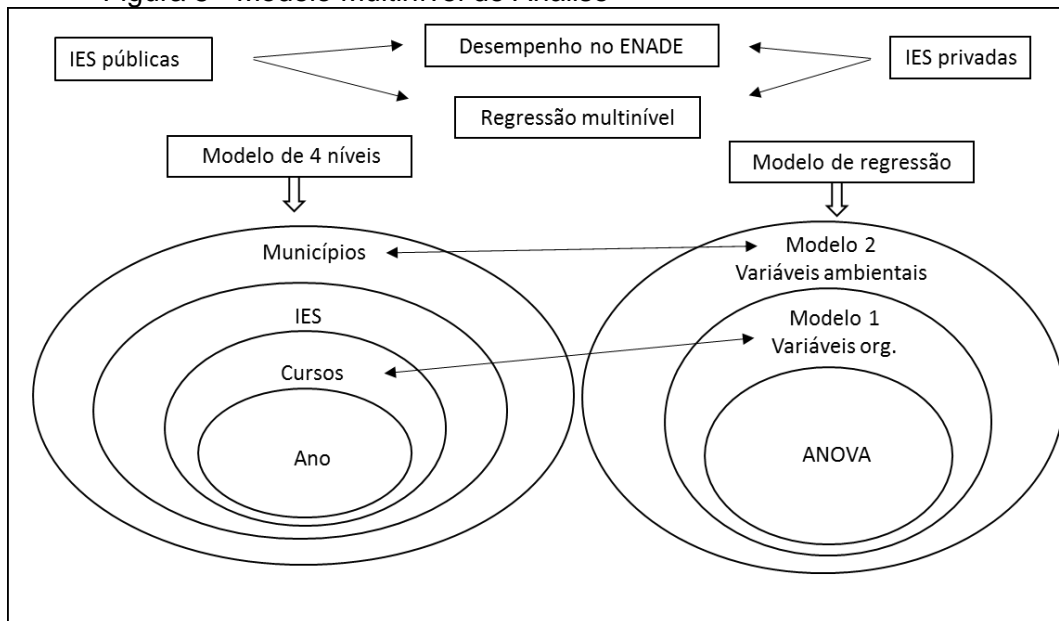


Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

Para o modelo de regressão, assumiu-se o modelo ANOVA, que decompõe a variância antes de controlar por variáveis explicativas, ou seja, analisa a diferença da variância da variável dependente, no caso, a nota do Enade, entre os grupos (IES públicas e privadas), sem utilizar as variáveis explicativas, preditoras.

Após o ANOVA, os outros dois modelos assumidos foram o Modelo 1, para o qual as variáveis organizacionais foram incluídas para o nível dos cursos das IES e o Modelo 2, para o qual as variáveis ambientais foram incluídas para o nível dos municípios. O modelo multinível descrito pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5 - Modelo Multinível de Análise



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

Apresentando o modelo na lógica matemática, tem-se o modelo do tipo:

$$y_{ijkl} = \beta_0 + f_l + v_{kl} + u_{jkl} + e_{ijkl}$$

Onde:

y_{ijkl} representa a nota do Enade no ano i para o estudante j , da IES k no município l .

β_0 é a resposta média entre todos os municípios.

f_l é o efeito do município l ;

v_{kl} é o efeito da IES k dentro do município l ;

u_{jkl} é o efeito do estudante j , dentro da IES k , inserida no município l ;

e_{ijkl} é o termo de erro.

Verifica-se nesse modelo que não existem variáveis explicativas. É, portanto, um modelo ANOVA.

Após a inclusão dos controles associados aos respectivos níveis, obteve-se o seguinte modelo:

$$y_{ijkl} = \beta_0 + \beta_1 x_{1ijkl} + \beta_2 x_{2jkl} + \beta_3 x_{3kl} + \beta_4 x_{4l} + f_l + v_{kl} + u_{jkl} + e_{ijkl}$$

Pode-se observar que são mantidos os logaritmos do modelo ANOVA e são acrescentadas a variável de controle para as IES, x_{3kl} , cujo coeficiente de inclinação

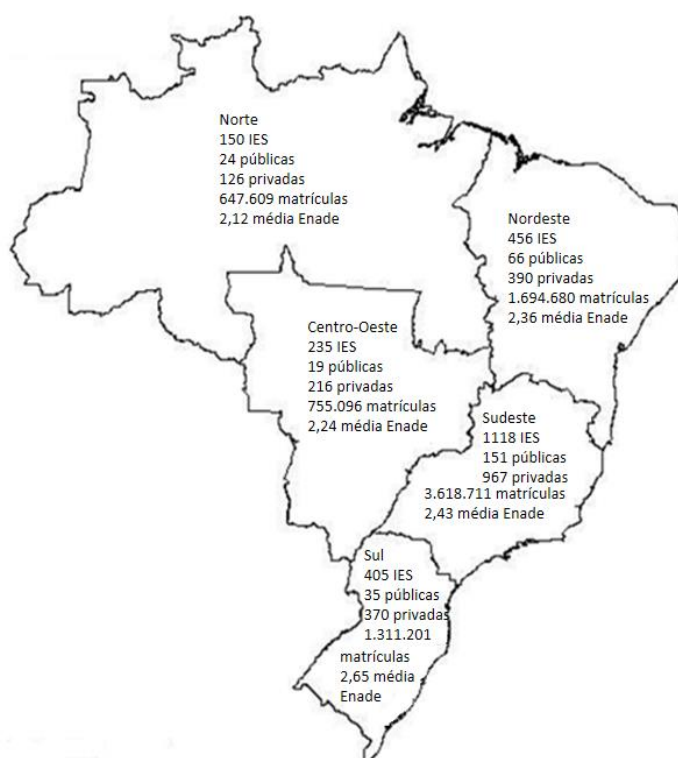
é β_3 e a variável relacionada aos municípios, x_{4i} , com β_4 sendo o seu coeficiente de inclinação. Extraem-se, daí, os modelos 1 e 2, ressaltando, novamente, a divisão da amostra em dois grupos, o das IES públicas e o das privadas.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Consoante o apresentado anteriormente, os dados utilizados incluem todos os cursos, de todas as IES do Brasil, cujos alunos realizaram Enade no período de seis anos, de 2008 a 2013, englobando dois ciclos avaliativos para cada área de conhecimento. Resgatando a Figura 2, que ilustrou a distribuição das IES entre as regiões brasileiras, em relação ao número de IES, categoria administrativa e número de matrículas, em 2015, e incluindo a média do Enade para essas regiões entre o período de estudo, obtém-se a Figura 6.

Figura 1 - Média Enade entre as Regiões Brasileiras no Período de 2008 a 2013



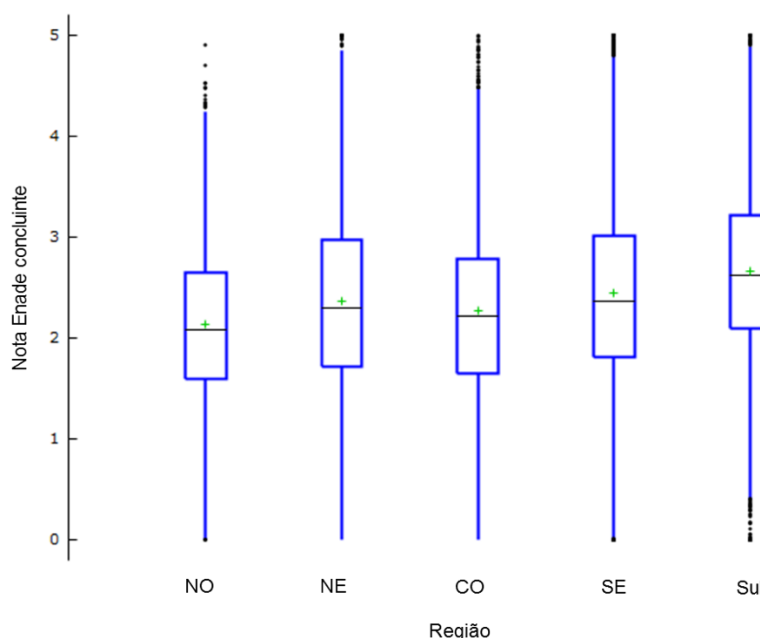
Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).
Nota: Dados extraídos do MEC/INEP/DEED (2015).

Na Figura 6, pode-se observar que a região com maior média Enade é a Sul, com 2,65 de média, sendo essa região a 3ª maior em número de IES e de matrículas. A região com menor média Enade é a região Norte, que também é a região com menor número de IES e de matrículas. A região Sudeste, que é a maior em termos de

números de IES e de matrículas, possui a 2ª maior média Enade, do Brasil, 2,42. Não obstante, transformando essas médias Enade em faixas conceituais, conforme Quadro 2, apresentado anteriormente, o conceito Enade de todas as regiões brasileiras é faixa 3, ou seja, a nota Enade dos estudantes concluintes está entre 1,945 e 2,945. A média Enade no Brasil é de 2,36.

Ademais das discussões supracitadas sobre a média Enade, como os dados não têm distribuição normal, é válida a apresentação gráfica no modelo Gnuplot, que permite a visualização da distribuição das notas na amplitude inter-quartil, além da mediana e da dispersão dos dados. Neste liame, pode-se observar, no Gráfico 1, que as notas abaixo do primeiro quartil são inferiores a 1,82 em todas as regiões, exceto na região sul, na qual a nota atinge valor de 2,09. A maior mediana é na região sul, com 2,62 e a menor é na região Norte, com 2,1. Nas regiões sudeste e sul, as notas abaixo do terceiro quartil alcançam o valor de 3, enquanto nas demais, o maior valor alcançado é de 2,97, na região nordeste. Todas as regiões apresentam notas zero e, exceto na região norte, onde a maior nota é 4,90, todas as outras apresentam notas no valor máximo.

Gráfico 1 - Nota Enade por Região Brasileira no Período de 2008 a 2013

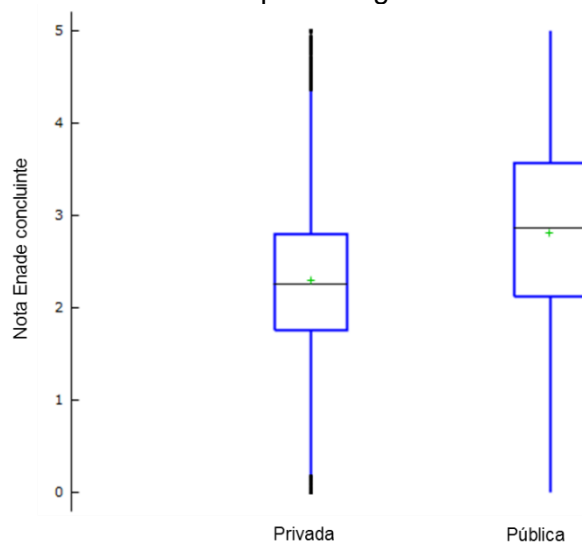


Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Ao analisar a nota Enade por categoria administrativa, verifica-se, no Gráfico 2, que as IES públicas possuem uma mediana maior do que as IES privadas. Enquanto a

mediana das primeiras é de 2,86, na segunda, a mediana é 2,26. Observa-se, também, que a amplitude inter-quartil das notas das IES públicas está entre o intervalo de 2,12 a 3,57, enquanto que nas privadas, o intervalo está entre 1,75 e 2,79. Em ambas, há registros de notas zero e cinco.

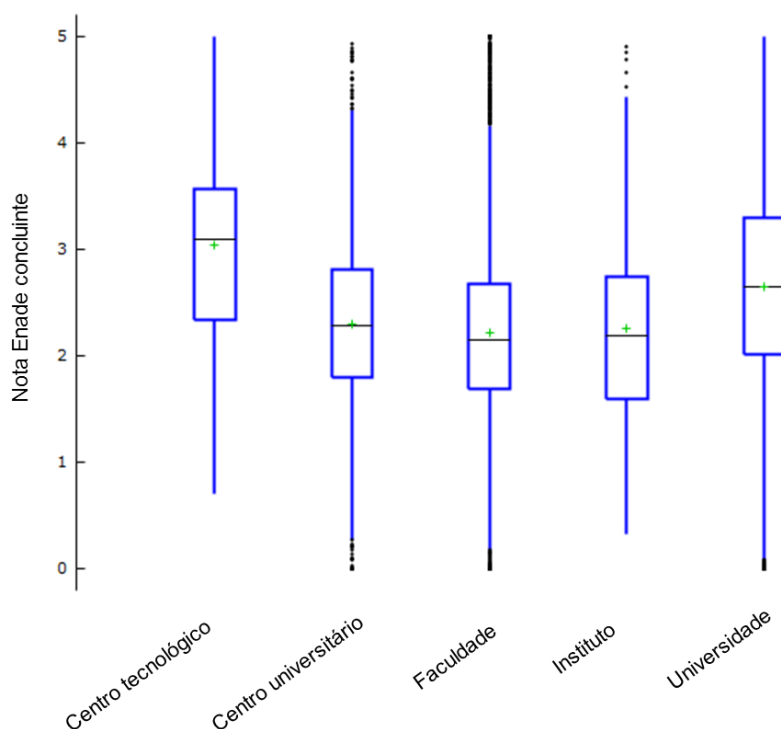
Gráfico 2 - Nota Enade por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Analisando as notas Enade por organização acadêmica, pode-se visualizar, no Gráfico 3, que a maior mediana acontece nos Centros de Educação Tecnológica, com 3,09. Enquanto a mediana mais baixa incide nas Faculdades, 2,15. Abaixo do primeiro quartil dos Centros Tecnológicos e Universidades, as notas atingem os maiores valores, 2,33 e 2,01, respectivamente. Em ambos, as notas abaixo do terceiro quartil alcançam valores maiores do que três, enquanto nas outras a maior nota abaixo desse quartil é nos centros universitários, com 2,8. Exceto nos Centros Tecnológicos e Institutos, não há registro de nota zero. Quanto à nota máxima, há registro nos Centros Tecnológicos, Faculdades e Universidades. A maior nota registrada nos Centros Universitários é 4,93 e nos Institutos é 4,91.

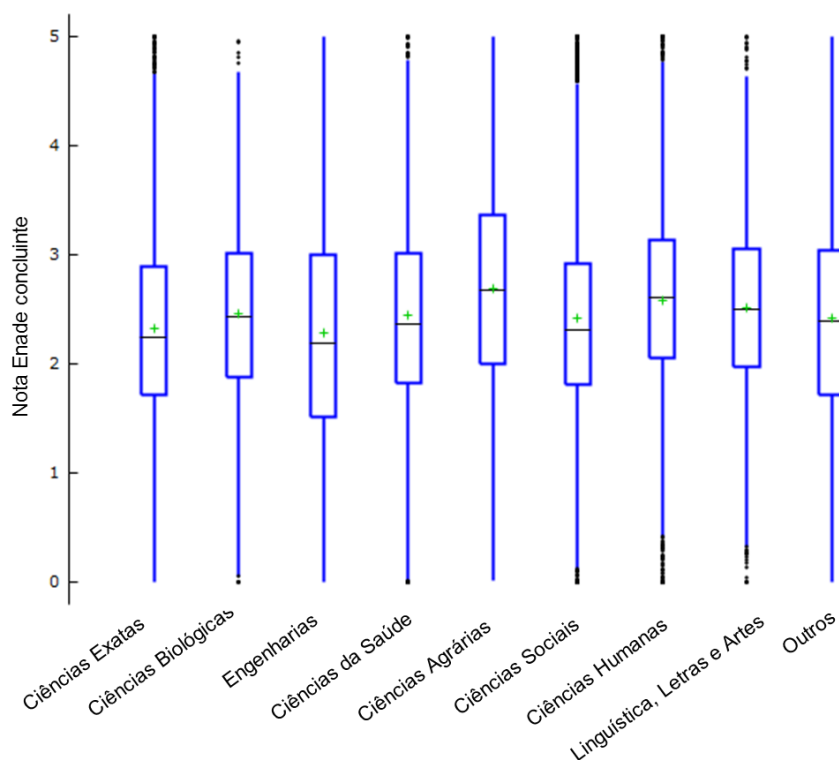
Gráfico 3 - Nota Enade por Organização Acadêmica no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Direcionando para uma análise da nota Enade por área de conhecimento, pode-se observar, no Gráfico 4, que a maior mediana é na área de Ciências Agrárias, 2,66 e a menor mediana é nas Engenharias, 2,18. Abaixo do primeiro quartil de todas as áreas, exceto Ciências Humanas, as notas são inferiores a 1,99. Abaixo do terceiro quartil de todas as áreas, exceto Engenharias e Ciências Sociais, as notas passam de 3 e possuem valor máximo na área de ciências agrárias, com 3,35. Somente na área de Ciências Agrárias não há registro de nota zero e apenas na área de Ciências Biológicas, não há registro de nota cinco.

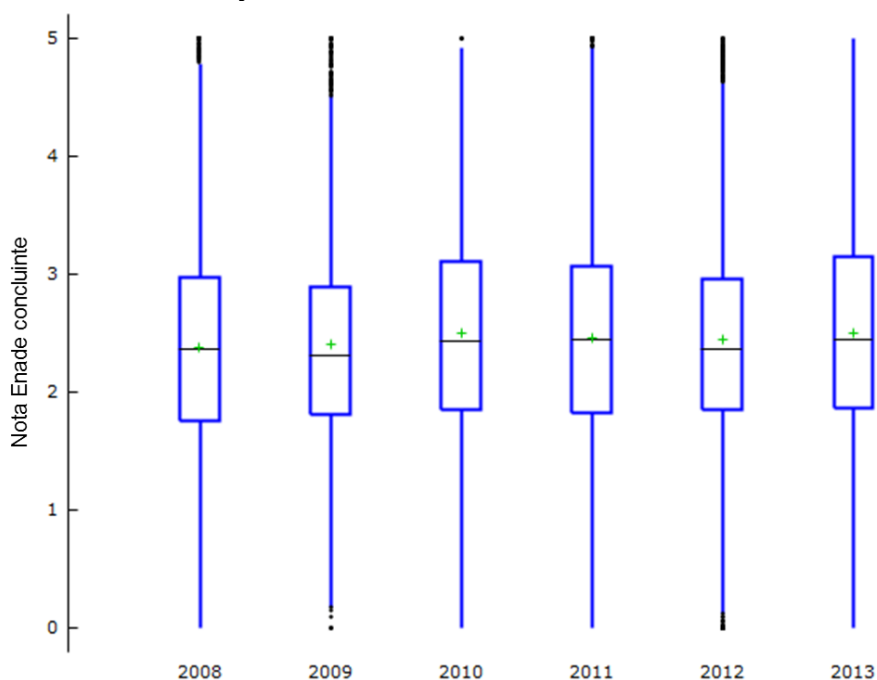
Gráfico 4 - Nota Enade por Área de Conhecimento, no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Ao analisar a nota Enade ao longo do período estudado, verifica-se, no Gráfico 5, que a maior mediana foi em 2011, com 2,4419, seguido de 2013, com 2,4407. Comparando as notas por triênio, sendo os anos correspondentes 2008-2011, 2009-2012 e 2010-2013, constata-se que todas as áreas evoluíram em termos de mediana. Para o primeiro, a mediana evoluiu de 2,36 para 2,44; para o segundo, a mediana cresceu de 2,30 para 2,36 e no terceiro triênio, a mediana saiu de 2,42 para 2,44. Os cursos que realizaram Enade em cada um desses triênios podem ser revistos no Quadro 4. Para todos os anos, abaixo do primeiro quartil as notas são inferiores a 1,86. Abaixo do terceiro quartil dos anos 2010, 2011 e 2013, as notas são maiores do que 3, atingindo valor máximo de 3,14, no ano de 2013. Para os outros anos, a maior nota atingida nesse quartil é 2,97, no ano de 2008. Em todos os anos, há registros de nota zero e de nota cinco.

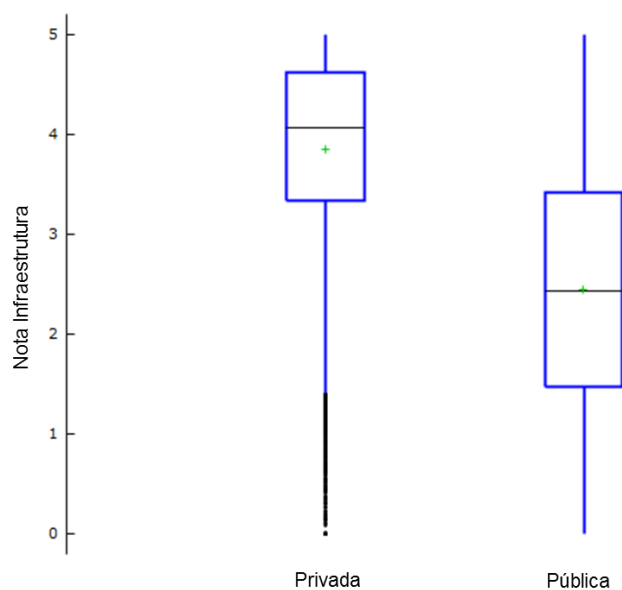
Gráfico 5 - Evolução das Notas Enade no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Partindo-se, agora, para uma apreciação dos dados organizacionais em relação à categoria administrativa, verifica-se, no Gráfico 6, que as notas de infraestrutura são maiores nas IES privadas, com mediana de 4,06, enquanto que, nas IES públicas, a mediana é de 2,43. Abaixo do primeiro quartil, as notas de infraestrutura nas públicas são inferiores a 1,46, já nas IES privadas, o primeiro quartil atinge a nota de 3,32. A amplitude inter-quartil das públicas é maior, compreendendo o intervalo entre 1,46 a 3,42, enquanto que nas privadas, o intervalo está entre 3,33 e 4,62. Não obstante, verificam-se notas zero e cinco em ambas as IES.

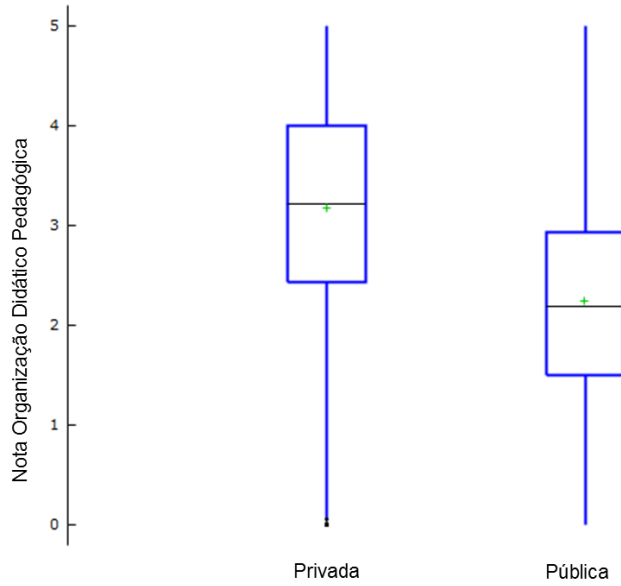
Gráfico 6 - Nota Infraestrutura por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Examinando as notas da organização didático-pedagógica, ainda em relação à categoria administrativa, percebe-se, no Gráfico 7, que, assim como para as notas de infraestrutura, elas, também, são maiores nas IES privadas, mediana de 3,21, do que nas públicas, mediana de 2,18. Abaixo do primeiro quartil, as notas das privadas atingem o valor de 2,43; nas públicas, elas são inferiores a 1,49. A amplitude interquartil das privadas compreende as notas entre 2,43 a 4,0, já nas privadas essa amplitude compreende os valores de 1,49 a 2,93.

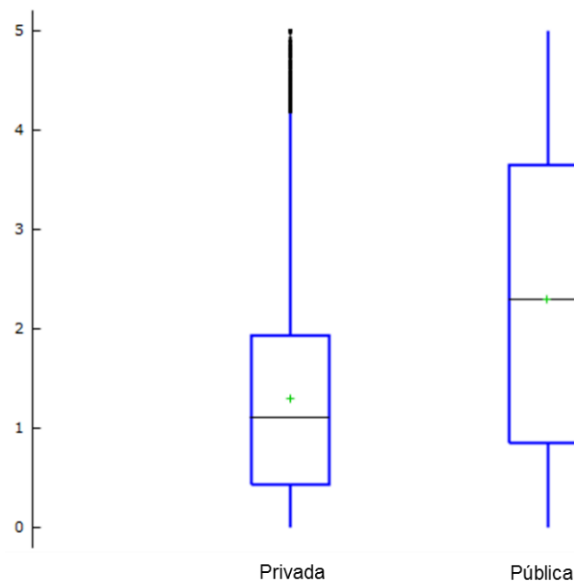
Gráfico 7 - Nota Organização Didático-Pedagógica por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Mantendo-se na análise dos dados organizacionais, ao relacionar a nota de percentual de doutores entre as IES privadas e públicas, identifica-se, no Gráfico 8, que as notas são maiores nas IES públicas, com mediana maior do que as notas de três quartis das IES privadas. A mediana daquelas é de 2,29 e destas é de 1,1. A amplitude interquartil nas públicas está entre 0,84 a 3,64 e nas privadas está entre 0,43 a 1,93. Em ambas, há registros de notas zero e cinco.

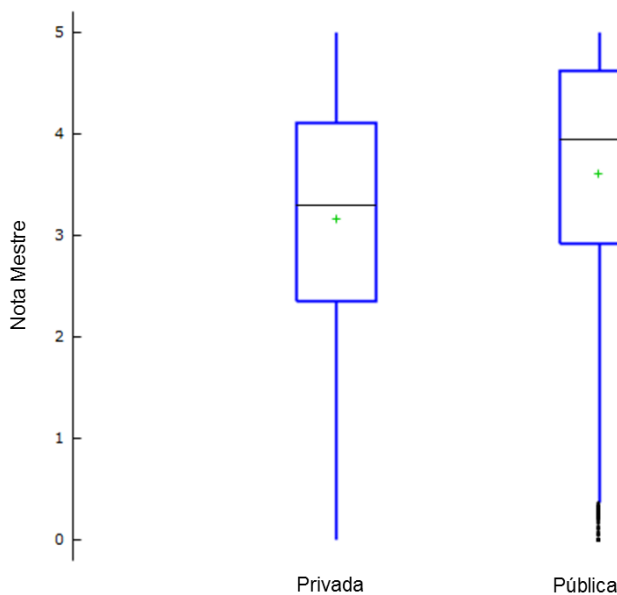
Gráfico 8 - Nota Doutor por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Verificando a nota de percentual de mestres, constata-se que os valores também são maiores nas públicas, conforme Gráfico 9, com mediana de 3,94, enquanto nas privadas a mediana é de 3,30. A amplitude inter-quartil das privadas compreende os valores de 2,35 e 4,10; já nas públicas, a amplitude está entre 2,91 e 4,61. Tanto nas IES públicas quanto nas privadas há registros de nota zero e cinco.

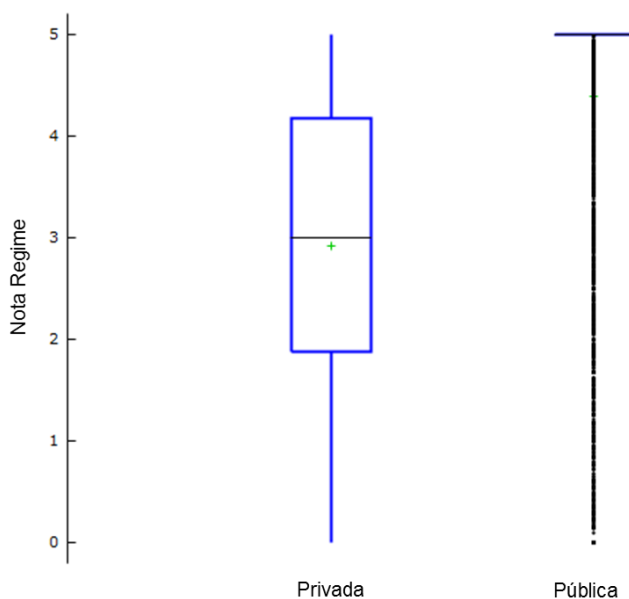
Gráfico 9 - Nota Mestre por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Em se tratando da nota de regime de trabalho, se parcial ou integral, consoante o Gráfico 10, a mediana das IES públicas é de 5,0, bem como o valor do primeiro e terceiro quartis. Para as privadas, abaixo do primeiro quartil, o maior valor alcançado é de 1,87 e a amplitude inter-quartil varia de 1,87 e 4,17, com mediana de 3. Nas IES privadas, há registro de notas cinco e, em ambas, há registro de notas zero.

Gráfico 10 - Nota Regime por Categoria Administrativa no Período de 2008 a 2013



Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Finalizado a apresentação dos dados da amostra, revela-se no tópico ulterior, os resultados da regressão.

6.2 RESULTADOS DA REGRESSÃO

Como apresentado na metodologia, utilizou-se a regressão multinível assumindo 3 modelos: o ANOVA, que analisa a diferença da variância da variável dependente, neste caso, a nota Enade, entre as IES públicas e privadas, sem utilizar as variáveis explicativas; o Modelo 1, para o qual as variáveis organizacionais foram incluídas para o nível dos cursos das IES; e o Modelo 2, para o qual foram incluídas as variáveis ambientais para o nível dos municípios.

Neste íterim, apresenta-se, na Tabela 1, os resultados obtidos para as IES públicas.

Tabela 1 - Regressão para IES Públicas

Variável Dependente: nota Enade	ANOVA	MODELO I	MODELO II
Constante	2.54*** (0.03)	1.77*** (0.06)	0.57* (0.32)
N_infra		0.085*** (0.011)	0.071*** (0.011)
N_pedag		0.050*** (0.013)	0.058*** (0.013)
N_mestre		-0.020* (0.012)	-0.020* (0.012)
N_doutor		0.110*** (0.013)	0.09*** (0.01)
N_regime		0.032*** (0.010)	0.034*** (0.01)
Ciências biológicas		0.132*** (0.050)	0.14*** (0.05)
Engenharias		0.061 (0.040)	0.04 (0.04)
Ciências da saúde		0.453*** (0.051)	0.43*** (0.05)
Ciências agrárias		0.401*** (0.071)	0.40*** (0.071)
Ciências sociais aplicadas		0.464*** (0.038)	0.43*** (0.038)
Ciências humanas		0.138*** (0.034)	0.138*** (0.034)
Linguística, letras e artes		0.214*** (0.044)	0.21*** (0.044)
Outros		0.469*** (0.126)	0.44*** (0.126)
IFDM_E			-0.42 (0.28)
IFDM_S			1.05*** (0.22)
LN_PIB_pc			0.08* (0.04)
Var_constante (município)	0.13	0.07	0.04
Var_constante (IES)	0.24	0.21	0.21
Var_constante (Ano)	0.08	0.06	0.06
Var_residual	0.75	0.73	0.73
LR Teste	1701***	1103***	1118***
OBS	7299	7299	7299

Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017)

Nota: *significativo a 10%; **significativo a 5%; ***significativo a 1%.

Diante desses resultados, verifica-se, no modelo ANOVA, que a média da nota Enade para os cursos das IES públicas é 2,54. A variância da nota Enade entre as IES é de 0,24, enquanto que entre os cursos essa variância é de 0,75. Isso revela que 20% da variância das notas entre as públicas pode estar relacionada às diferenças nas IES, e

63% devido às diferenças entre os cursos. O Teste LR mostra que o Modelo Multinível é o mais correto.

No Modelo 1, com a inclusão das variáveis organizacionais para o nível dos cursos da IES, constata-se que, nas IES públicas, as variáveis “nota infraestrutura”, “nota organização didático-pedagógica”, “nota doutor” e “nota regime” são todas positivas e significativas, sendo que a de maior relevância quantitativa para a nota do Enade é a “nota doutor”. Por outro lado, a variável “nota mestre” tem um efeito negativo.

Aplicando controle pela área dos cursos, sendo a área de ciências exatas a categoria base, todos os cursos, exceto os da área das engenharias, têm nota maior que os cursos das ciências exatas. É válido salientar que a inclusão dessas variáveis não foi capaz de reduzir a proporção da variância das notas decorrentes das diferenças entre os cursos, uma vez que no modelo ANOVA a variância foi de 63% e neste modelo foi para 68%. Isto pode estar relacionado ao fato de, dentre as IES públicas, os cursos não variarem muito em relação às variáveis de controle utilizadas. Já a proporção da variância devido às IES manteve-se em 20%.

No Modelo 2, onde as variáveis ambientais foram incluídas para o nível dos municípios, observa-se que apenas o PIB *per capita* e o IFDM_S foram positivas e significativas, ou seja, para as IES públicas, quanto maior o valor dessas variáveis maior a nota dos cursos. A variância das notas relacionada ao nível dos municípios caiu de 11% no modelo ANOVA para 4% neste modelo. Contudo, evidencia-se que a maior parcela da variância decorre mais das diferenças entre os cursos, 70% no Modelo 2, do que do ambiente em que eles estão.

Partindo-se, agora, para a regressão das IES privadas, os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Regressão para IES Privadas

Variável Dependente: nota Enade	ANOVA	MODELO I	MODELO II
Constante	2.20*** (0.01)	1.36*** (0.03)	0.82*** (0.17)
N_infra		0.05*** (0.006)	0.05*** (0.006)
N_pedag		0.09*** (0.006)	0.09*** (0.006)
N_mestre		0.06*** (0.006)	0.06*** (0.006)
N_doutor		0.006 (0.006)	0.004 (0.006)
N_regime		-0.008* (0.004)	-0.008* (0.004)
Ciências biológicas		0.13*** (0.03)	0.13*** (0.03)
Engenharias		-0.33*** (0.02)	-0.33*** (0.02)
Ciências da saúde		0.027 (0.02)	0.019 (0.02)
Ciências agrárias		0.027 (0.04)	0.018 (0.04)
Ciências sociais aplicadas		0.23*** (0.01)	0.23*** (0.01)
Ciências humanas		0.44*** (0.01)	0.44*** (0.01)
Linguística, letras e artes		0.28*** (0.02)	0.28*** (0.02)
Outros		-0.03 (0.03)	-0.03 (0.03)
IFDM_E			0.05 (0.13)
IFDM_S			0.70*** (0.12)
LN_PIB_pc			-0.001 (0.02)
Var_constante (município)	0.05	0.05	0.03
Var_constante (IES)	0.12	0.10	0.10
Var_constante (Ano)	0.05	0.04	0.04
Var_residual	0.45	0.41	0.41
LR Teste	4664***	4072***	3750***
OBS	23261	23261	23261

Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017) a partir da base de dados.

Nota: *significativo a 10%; **significativo a 5%; ***significativo a 1%.

Diante desses resultados, percebe-se que a média da nota Enade das IES privadas, no modelo ANOVA, foi 2,20; menor que as IES públicas, que obtiveram média de 2,54. A maior variabilidade das IES privadas decorre das diferenças entre os cursos, 67%, sendo que a diferença das notas dos cursos que pode ser atribuída à variação dentro das IES privadas é de 18%, levemente menor que as IES públicas, que foi de 20%.

Importante ressaltar que apenas 7% da variabilidade nas notas dos cursos são atribuídas aos municípios, contra os 11% no caso das IES públicas.

O teste LR, tanto no caso das IES públicas, quanto das privadas, mostra que o Modelo Multinível é mais apropriado que o Mínimos Quadrados Ordinários.

Na inclusão das variáveis organizacionais no nível dos cursos das IES, nota-se, no Modelo 1, que as variáveis “nota infraestrutura”, “nota organização didático-pedagógica” e “nota mestre” foram positivas e significativas, sendo que a de maior importância foi a “nota organização didático-pedagógica”. Diferentemente das IES públicas, a “nota doutor” não teve influência significativa na nota Enade e a variável “nota regime” apresentou efeito negativo.

Com o controle das áreas dos cursos, mantendo como categoria de base a área de ciências exatas, as áreas que tiveram as mesmas notas destas foram: ciências da saúde, ciências agrárias e outras áreas; as engenharias, por outro lado, mantiveram-se com nota menor, tal qual nas IES públicas. Também similar ao caso das IES públicas, a inclusão de variáveis de primeiro nível não foi suficiente para reduzir a proporção da variância devido às diferenças entre os cursos. Entretanto, reduziu-se a proporção da variância das notas decorrentes da diferença entre as IES privadas, que diminuiu de 18%, no modelo ANOVA, para 17%, no Modelo 1.

No Modelo 2, incluindo as variáveis ambientais para o nível dos municípios, revela-se que a única variável que afeta significativamente a nota Enade, nas IES privadas, é o IFDM_S. Ou seja, em municípios em que o índice de saúde é maior, as notas Enade tendem a ser maiores. A proporção da variância das notas dos cursos decorrente da diferença entre os municípios foi de 5%, valor menor do que os 7% no caso do modelo ANOVA e dos 8% no caso do Modelo 1.

Antes de adentrar na discussão dos resultados, para otimizar a visualização dos mesmos, apresenta-se, no Quadro 5, um resumo comparativo dos achados obtidos nas regressões das IES públicas e privadas, no que se refere às variáveis utilizadas neste trabalho; e no Quadro 6, reúnem-se os resultados, também, comparativo, no que se refere à variância da nota Enade para cada um dos modelos utilizados.

Quadro 5 - Comparação da Regressão das IES Públicas e Privadas

Modelo	Variável	IES públicas	IES privadas
ANOVA	Média Enade	2,54	2,20
Modelo 1	Nota infraestrutura	Significativo e positivo	Significativo e positivo
	Nota organização didático-pedagógica	Significativo e positivo	Significativo e positivo
	Nota mestre	Significativo e negativo	Significativo e positivo
	Nota doutor	Significativo e positivo	Não significativo
	Nota regime	Significativo e positivo	Significativo e negativo
Modelo 2	PIB per capita	Significativo e positivo	Não significativo
	IFDM_S	Significativo e positivo	Significativo e positivo
	IFDM_E	Não significativo	Não significativo

Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

Nota: Em negrito: variável de maior importância.

Quadro - Variância da Nota Enade entre IES Públicas e Privadas

Variância da nota Enade	ANOVA		Modelo 1		Modelo 2	
	IES públicas	IES privadas	IES públicas	IES privadas	IES públicas	IES privadas
Municípios	11%	7%	7%	8%	4%	5%
IES	20%	18%	20%	17%	20%	17%
Ano	7%	7%	6%	7%	6%	7%
Cursos	63%	67%	68%	68%	70%	71%

Fonte: Elaboração própria da autora desta dissertação (2017).

Nota: Em negrito: variável de maior importância.

6.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados e os resultados da regressão revelam influências interessantes e instigantes sobre o desempenho dos estudantes no Enade, especialmente, pela segregação da análise entre as IES públicas e privadas. Esperava-se que as variáveis organizacionais e ambientais aqui estudadas afetassem o desempenho dos estudantes no Enade, o que não se confirmou para algumas variáveis e nem foi uniforme entre as IES.

Em relação às variáveis organizacionais, observou-se que as variáveis “nota infraestrutura” e “organização didático-pedagógica” foram positivas e significativas em ambas as IES, sendo que essa última foi a de maior relevância para as IES privadas. Essas duas variáveis refletem a percepção do estudante apreendidas no questionário socioeconômico. Isso significa que os estudantes que têm melhor percepção sobre as condições de infraestrutura e aspectos pedagógicos de suas IES possuem melhores resultados no Enade do que aqueles que as avaliam negativamente.

Recuperando-se os dados da amostra, apresentados nos Gráficos 6 e 7, ambas as variáveis supracitadas tiveram notas maiores nas IES privadas, com medianas de 4,06 nas privadas contra 2,43 nas públicas para a dimensão de infraestrutura e medianas de 3,21 e 2,43, respectivamente, na dimensão de organização didático-pedagógica. Isso reforça que há um maior investimento de infraestrutura, que incluem laboratórios, salas de aula, recursos audiovisuais, bibliotecas, entre outros e aspectos pedagógicos mais consistentes nas IES privadas. Como os resultados da regressão foram significativos para ambos, isso ratifica a necessidade de as IES investirem nessas dimensões visando o melhor desempenho dos estudantes.

Não obstante, o achado neste trabalho para essas variáveis foi contrário ao encontrado por Lacerda e Ferri (2015), pois eles não identificaram relevância entre o indicador de infraestrutura e a categoria administrativa, exceto para universidades estaduais. Já para a dimensão da organização didático-pedagógica, a correlação que eles identificaram foi fraca ou ausente. Entretanto, é importante ressaltar que no estudo deles foi analisado apenas o curso de Pedagogia, no ano de 2008. É possível que nesse curso, as exigências quanto à estrutura sejam menores do que cursos como medicina, odontologia, engenharias que dependem estreitamente de laboratórios específicos para a realização de atividades práticas de aprendizagem, o que poderia justificar as diferenças entre este trabalho e os de Lacerda e Ferri (2015).

Para as variáveis “nota mestre”, “nota doutor” e “nota regime”, os resultados da regressão foram diferentes entre as IES públicas e privadas. A primeira variável foi significativa e positiva nas privadas e de significância negativa nas públicas. Isso contrariou a expectativa de resultado para esse achado, pois esperava-se que as IES com maior número de mestres fossem capazes de transferir mais conhecimentos para seus alunos e com isso melhorar seus desempenhos independente da categoria administrativa da instituição. Essa expectativa estava, também, associada com os resultados encontrados nos trabalhos de Zonatto e outros autores (2013), Miranda, Nova e Júnior (2013) e Lacerda e Ferri (2015), que avaliaram a relação entre o desempenho discente no Enade e a qualificação docente, encontrando resultado positivo, ou seja, Professores com titulação *stricto sensu* tendiam a aumentar o aprendizado dos alunos. Todavia, vale pontuar que os objetos dos referidos estudos foram considerando somente um curso. Além disso, não houve diferenciação entre a

titulação mestre ou doutor na análise dos resultados, o que pode ter levado à uma diferenciação do impacto dessas variáveis quando analisadas isoladamente.

Corroborando com isso o fato de a “nota mestre” ter tido, neste estudo, influência significativa e positiva nas IES privadas e efeito negativo nas públicas e a “nota doutor” ter tido influência significativa e positiva nas IES públicas e não ter tido significância nas privadas. Isso pode estar associado ao baixo número de doutores e maior número de mestres nas IES privadas e a relação inversa nas públicas. Pode-se verificar essa evidência na Sinopse Estatística da Educação Superior, produzida pelo INEP desde 1995 (INEP, 2017). Se se considerar o último ano de estudo desta dissertação, ou seja, 2013, o número de doutores nas IES privadas do Brasil, de acordo com essa Sinopse, era de apenas 39.369, contra 86.478 nas públicas. Já o número de mestres nas privadas era de 102.098, contra 50.652 nas públicas. Logo, pode-se induzir que o impacto da titulação sobre o desempenho dos estudantes no Enade está associado a como se distribuem os Professores titulados. No caso das privadas, que possuem maior número de mestres, essa variável, também, mostra-se significativa e positiva. Já no caso das públicas, que possuem maior número de doutores, a variável “nota doutor” não só foi significativa e positiva, mas foi, também, a de maior relevância na influência do desempenho dos estudantes no Enade.

Seguindo para a última variável organizacional utilizada neste estudo, a “nota regime” teve impacto significativo e positivo nas IES públicas e significância negativa nas privadas. Isto pode estar associado ao fato de nas IES públicas haver mais professores em regime parcial/integral. Pode-se apreender isso no Gráfico 10, onde três quartis das IES públicas são nota cinco para essa variável, enquanto que a amplitude inter-quartil das privadas é de notas entre 1,87 e 4,17. Outro reforço para essa associação pode ser encontrado na Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2017). Ao realizar o levantamento do contrato de trabalho dos docentes, em 2013, verifica-se que, nas IES privadas, a proporção era de 40 professores horistas/IES, 36 professores tempo parcial/IES e 25 professores tempo integral/IES. Somando esses dois últimos, já que ambos compõem a “nota regime”, seriam 61 professores TP/TI por IES privada.

Já no caso das IES públicas, a proporção era de 33 professores horistas/IES, 61 professores tempo parcial/IES e 420 professores tempo integral/IES, somando-se 481 professores TP/TI por IES. Percentualmente, as IES públicas possuem 789% de

Professores em regime parcial/integral a mais do que as privadas. Talvez, por isso, a variável tenha se mostrado significativa e positiva nas IES públicas, ratificando a ideia de que quanto maior o número de professores em regime parcial ou integral, maior o desempenho dos estudantes no Enade. Para as privadas, a significância negativa pode estar associada ao fato, de que, isoladamente, os professores horistas representam o maior número. Além disso, o número de professores tempo integral é menor do que o número de professores tempo parcial. Sendo assim, pode-se inferir que a influência do desempenho dos estudantes esteja mais associada ao número de professores tempo integral, não tendo efeito positivo quando se soma com o número de professores tempo parcial, indiciando que esses dois contratos não são equivalentes em termos de benefícios para os estudantes.

Apesar da não uniformidade da influência das variáveis organizacionais sobre o desempenho dos estudantes no Enade, todas elas tiveram correlação positiva, ou nas IES públicas ou nas privadas. Ou seja, guardadas as especificidades de quem sofre influência, se as IES estiverem bem estruturadas, com adequada infraestrutura, organização didático-pedagógica consistente, representativo quadro de professores *stricto sensu* e adequada proporção de docentes com regime de trabalho parcial ou integral, elas são capazes de atribuir valor aos estudantes, mensurados por meio do seu resultado no exame. Isso corrobora, fortemente, com as discussões teóricas de Bourdieu e Passeron (2014), que defendem o papel da escola como provedora de capitais culturais e sociais para os indivíduos, principalmente, para aqueles desprovidos desses capitais. Ou seja, os sistemas de ensino devem ser capazes de agregar conhecimento aos indivíduos, possibilitando uma formação de *habitus* secundário, independente do *habitus* primário, subsidiando a aquisição dos demais capitais (BOURDIEU, PASSERON, 2013). Este subsídio torna-se possível, pois, os capitais cultural e social seriam os mais importantes na transformação das condições de existência (ANHEIER; GERHARDS; ROMO, 1995; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; ALMEIDA, 2005; BAIRD; BURGE; REYNOLDS, 2008).

E é neste íterim que se manifesta a natureza da Sociologia da Educação, onde há uma diminuição do peso do fator econômico e um maior peso no fator cultural para explicar as desigualdades escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010). Com isto, mesmo se o indivíduo não tiver, inicialmente, condições econômicas, mas tiver acesso à uma IES que esteja bem estruturada em

relação às variáveis aqui tratadas e que influenciam o desempenho dos estudantes, ele agregará valor, adquirindo capitais cultural e social, facilitando a obtenção de um trabalho melhor, relações sociais melhores e, conseqüentemente, obtenção de capital econômico, reunindo, portanto, as variáveis do capital simbólico, que influenciam no posicionamento no campo no polo dos dominantes. Ou seja, os indivíduos rompem com as estruturas iniciais e conquistam a mobilidade entre os polos do campo, reforçando o papel transformador da educação.

Neste sentido, algumas IES já estão promovendo ações internas no intuito de melhorar o desempenho dos seus estudantes. Isso pode ser visto, por exemplo, no trabalho de Rosa e outros autores (2010) cujo objetivo foi apresentar as ações desenvolvidas na Universidade do Sul de Santa Catarina, a partir da análise dos relatórios do Enade, objetivando qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos cursos avaliados. Para tal, foram desenvolvidas ações, tais como o fortalecimento de projetos integradores, a ampliação da oferta de programa de formação continuada docente e a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Outrossim, o estudo de Silveira e outros autores (2014) revela as ações realizadas por algumas IES privadas direcionadas para a mobilização de sua estrutura para o Enade, tais como avaliações interdisciplinares e readequação da estrutura curricular, o que pode ter contribuído para as melhorias de indicadores das instituições que se valeram destes recursos.

Direcionando, agora, para a análise da influência das variáveis ambientais sobre o desempenho dos estudantes no Enade, evidencia-se que o PIB *per capita* e o IFDM_S são relevantes para explicar o desempenho das IES públicas, enquanto que somente essa última foi significativa para as IES privadas. A variável IFDM_E não teve influência significativa para nenhuma IES. Uma possível explicação para essa não significância, pode ser a composição deste indicador que agrega seis outros indicadores de educação que podem ter interferido em seus resultados (FIRJAN, 2017).

Considerando que as IES públicas possuem maior desempenho médio, que o PIB *per capita* reforça as condições econômicas das famílias e que, tradicionalmente, os estudantes das IES públicas são oriundos das classes mais elevadas da sociedade, é possível inferir que o capital econômico é importante para influenciar o desempenho dos estudantes no Enade. Neste sentido, ainda é possível depreender que, nas IES

públicas, o efeito PIB *per capita* é significativo para explicar diferenças de desempenho nas IES, o que pode agravar ainda mais as diferenças de desempenho entre estudantes dessas IES.

Esses achados encontram reforço nas discussões de Bourdieu sobre capital econômico, quando ele relaciona as condições de origem do indivíduo tanto com seu acesso à escola quanto com o seu sucesso dentro dela (BOURDIEU; PASSERON, 2013, 2014). Ou seja, para esses autores, o sucesso da educação escolar do indivíduo estaria atrelado à educação formada pela família (*habitus* primário), que influenciaria na formação do *habitus* secundário. Isto posto, ao possuir capital econômico e demais capitais valorizados no campo em que se situa, os indivíduos seriam “herdeiros” da posição no polo dos dominantes e, conseqüentemente, manter-se-iam nessa posição, tendo, entre outros valores percebidos pelo capital simbólico, o sucesso escolar (BOURDIEU, 2005).

Corroboram com isso, também, as discussões de Cadaval (2010), nas quais a família pode ser considerada o principal responsável por conduzir a criança a um ambiente de cultura mais amplo, incluindo a possibilidade de aquisição de livros e outros meios de informação. Nesta vertente, o trabalho de Cruz (2012), também, apoia essa discussão ao identificar que as condições econômicas das famílias são um fator preponderante no desempenho escolar, apesar de este não poder ser avaliado somente por esse fator. Similarmente, as pesquisas de Bertolin e Marcon (2015) reiteram a importância do contexto socioeconômico dos estudantes em seus desempenhos na educação superior.

Dessa forma, o impacto da dimensão econômica sobre o desempenho dos estudantes, especialmente nas IES públicas, demonstra que as IES ainda não estão conseguindo compensar as ausências de capitais culturais e sociais dos alunos que nelas ingressam. Decorre daí a grande questão que afeta a Sociologia da Educação de Bourdieu, de que o sistema de ensino “contribui para conservar”; “é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas.” (BOURDIEU, 2002, p.14). Ao invés de atuar como uma “instância transformadora e democratizadora das sociedades” a educação passa a ser uma legitimadora dos privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17). Ela age como reprodutora das “estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhe são correspondentes” (VALLE, 2013, p.11).

Neste contexto, faz-se relevante refletir sobre as políticas populares de democratização escolar, tais como o programa de cotas, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior e o Programa Universidade para todos (PROUNI). Resolve-se o problema do acesso ao ensino superior pelos estudantes de origem social menos favorecida, democratizando-o, o que é importante e necessário, mas não iguala as condições de competitividade dos indivíduos, já que ainda persistem diferenças significativas nos conhecimentos adquiridos pelos estudantes de IES diferentes. Dessa forma, apenas a democratização do ensino superior não é suficiente para que os resultados sejam equiparados ao êxito entre todos os estudantes. De acordo com o que Bourdieu e Passeron (2014) defenderam, é necessário que haja uma ação pedagógica racional, embasada na sociologia das desigualdades culturais, para, a partir daí, neutralizar continuamente a ação dos fatores sociais e a escola cumprir o seu papel de provedora de capital cultural.

Neste quesito, recuperam-se necessariamente os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu (1983). Indivíduos com menor quantidade de capitais valorizados no campo, situam-se no polo dos dominados e tendem a apreender *habitus* comuns e coadunados com este polo. Se ao ingressar em uma IES que reproduz seu *habitus*, seu modo de ver o mundo, (BOURDIEU, 1983; ORTIZ, 1983; GONÇALVES; GONÇALVES, 2010) e ele não consegue ver nela algo diferente do que é a sua própria realidade (TURLEY; SANTOS; CEJA, 2007; BAIRD, BURGE; REYNOLDS, 2008; IRWIN; ELLEY, 2013), é possível que o *habitus* e práticas a ele associadas sirvam para conservar estes indivíduos na mesma posição. Consequentemente, os desempenhos dos estudantes no Enade refletiriam também o *habitus* e práticas de seu polo no campo. Dificultando ainda mais a modificação desse cenário, o *habitus* produzido e reproduzido por esses indivíduos, ao longo do tempo, pode favorecer a aceitação passiva desse desempenho inferior que a IES consegue ajuda-los a produzir.

Direcionando a análise para os resultados das IES privadas, observa-se questões contrárias à discussão supracitada, já que o PIB *per capita* não se mostrou significativo, havendo influência apenas do IFDM_S no desempenho estudantil. Isto indica que, diferente da concepção teórica tratada neste trabalho, é possível que outros fatores afetem significativamente a relação entre os fatores ambientais e o desempenho dos estudantes das IES privadas. Possibilidade, esta, que pode ser

fortalecida pelo resultado em que, tanto para as IES públicas quanto para as IES privadas, a variância da nota Enade decorre muito mais das diferenças entre os cursos, com percentuais variando de 63 a 71%, do que dos municípios onde estas IES estão localizadas, cuja variância foi de apenas 4 a 11%. Esses percentuais de variância podem ser revistos no Quadro 6.

Entretanto, este efeito é mais significativo nas IES privadas, para as quais os fatores ambientais não guardam relação com o desempenho dos estudantes. Se se considera que os conceitos de capitais econômico, social e cultural são representados pelo PIB *per capita*, IFDM_S e IFDM_E, o resultado da relação entre as variáveis da dimensão ambiental e o desempenho estudantil põe em dúvida a questão de que ambientes com maiores capitais culturais e econômicos tenderiam a produzir indivíduos com maiores desempenhos no Enade. Com isto, tanto pode-se relativizar a correlação direta entre desempenho acadêmico e capitais, como também refletir sobre como os aspectos internos das IES privadas atuam de maneira a tornar sem efeito sobre seus estudantes a influência dos fatores ambientais.

Decerto, o modelo estatístico aqui utilizado e os resultados obtidos favorecem as discussões sobre influenciadores organizacionais e ambientais sobre o desempenho estudantil no Enade. Ambas as dimensões analisadas revelam significativa influência sobre os resultados dos estudantes, ainda que de maneiras diferentes em IES públicas e privadas. Entender esses resultados e o impacto proporcionado por eles, relacionando-os com as responsabilidades das IES e das políticas públicas, não restritas somente ao acesso à educação superior, mas na garantia de sua qualidade, podem fundamentar a implementação de estratégias que corroborem, de fato, para um melhor desempenho estudantil e, conseqüentemente, para melhorias na educação superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi investigar a influência dos fatores organizacionais e ambientais sobre o desempenho dos estudantes no Enade. Foi realizada uma análise quantitativa, com utilização de regressão multinível, sendo estabelecida como variável explicada a nota Enade e como variáveis explicativas, duas dimensões: a organizacional, medida através das variáveis de notas de infraestrutura, organização didático-pedagógica, percentuais de mestres e doutores e percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral; e a ambiental, medida através das variáveis do PIB *per capita*, IFDM_E e IFDM_S. Foram utilizados 37.071 dados, incluindo todos os cursos, de todas as IES do Brasil, cujos alunos realizaram Enade entre 2008 a 2013, sendo que esse período engloba dois ciclos avaliativos para cada área de conhecimento. Os dados foram separados em dois grupos, o de IES públicas e o de privadas, de modo a analisar se havia diferenças entre as mesmas.

De posse dos resultados obtidos, primeiramente, há de se pontuar que nem todos corresponderam ao esperado, não somente pela não influência de algumas variáveis sobre o desempenho estudantil, mas também, pela diferenciação na forma de influência de algumas entre as IES públicas e privadas. Surge daí uma primeira reflexão, sobre como as dimensões organizacionais e ambientais afetam diferentemente as IES de acordo com a categoria administrativa. E essa diferença não se limitou apenas nas médias do desempenho dos estudantes, onde as públicas tiveram maior média, mas também nos efeitos das variáveis aqui utilizadas, que se comportaram de maneiras diferentes e em algumas vezes, com relações inversas.

Ao considerar os efeitos das variáveis organizacionais, percebeu-se que a “nota infraestrutura” e a “nota organização didático-pedagógica” são influenciadores do desempenho dos estudantes em ambas as IES. As outras variáveis organizacionais, relacionadas à titulação docente e regime de trabalho, também, tiveram influência sobre o desempenho, mas guardando instigantes e diferentes especificidades no modo de influência entre as IES públicas e privadas. Em linhas gerais, esses achados reforçam a discussão teórica de Bourdieu sobre a importância da escola como fornecedora de capitais cultural e social, possibilitando a formação de um *habitus* secundário que favoreça a mobilidade no campo. Entretanto, se ainda existem

diferenças significativas entre IES, revela-se que muitas delas não conseguem compensar as deficiências dos estudantes, na medida em que seus alunos apresentam baixo desempenho no Enade. Ou seja, elas não são capazes de agregar valor, no sentido de fornecer capitais cultural e social, necessários para a aquisição dos demais capitais e, com isso, favorecer sua mobilidade para o polo dos dominantes.

Neste sentido, podem-se extrair mais duas reflexões importantes: Até que ponto as IES têm cumprido a sua função de reduzir as desigualdades sociais, considerando que as políticas públicas, que democratizam o acesso ao ensino superior, possuem esse objetivo? Até que ponto as IES estão fornecendo os capitais cultural e social necessários para o desenvolvimento exitoso dos estudantes?

Essas reflexões suscitam o importante papel que a avaliação externa exerce, pois, considerando o sistema de avaliação vigente no Brasil, o Sinaes, uma das suas atribuições é identificar as IES com resultados considerados insatisfatórios, convergindo para um compromisso da IES em resolver as limitações identificadas, sob ameaça de perderem o credenciamento. Com isto, elas melhorariam as condições de oferta de seus cursos. Neste sentido, a pressão exercida sobre as IES pode ser um instrumento importante para a melhoria da qualidade das mesmas, e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho dos estudantes. E não só importante, mas imprescindível, principalmente, dado ao aumento exponencial de IES (265%) e matrículas (503%) que o Brasil vivenciou nas duas últimas décadas, de modo a garantir que o crescimento não seja somente em caráter quantitativo.

Entretanto, apesar da avaliação externa às IES exercer pressão para sua constante melhoria, os resultados ainda sinalizam que os fatores externos a elas têm se mantido significativos no desempenho dos estudantes, embora de maneiras diferentes entre públicas e privadas. Os resultados daquelas reforçam a Teoria de Bourdieu, na qual o ambiente socioeconômico exerce influência sobre o sucesso escolar, uma vez que foi constatada relação positiva entre o PIB *per capita* e IFDM_S e o desempenho dos estudantes no Enade. Isso sugere que as IES públicas não estão conseguindo compensar a falta de capitais de seus estudantes, medidos através de desempenhos inferiores daqueles que se localizam em regiões mais pobres do Brasil. Já os resultados das IES privadas diferem da concepção teórica aqui tratada, uma vez que o indicador de renda não foi significativo para influenciar o desempenho dos

estudantes dessas IES. Com isso, tanto é possível relativizar a associação entre desempenho acadêmico e capitais, como também refletir sobre como os aspectos internos das IES privadas atuam de maneira a tornar sem efeito a influência dos fatores ambientais sobre seus estudantes. Ademais, remete-se a considerações de outros fatores que podem ser influenciadores e que podem ser estudados em pesquisas futuras.

Neste cerne, os efeitos diferentes do ambiente sobre o desempenho acadêmico não somente relativizam os aspectos teóricos da Sociologia da Educação de Bourdieu, como, também, permitem a inferência de outras ponderações: 1. as IES públicas parecem ser mais suscetíveis às influências do ambiente do que as IES privadas, algo que, também, pode ser aprofundado em estudos futuros para identificar as causas desta suscetibilidade; 2. as IES públicas se mostram como o grupo em que as diferenças econômicas são mais marcantes e que refletem no desempenho dos estudantes, reforçando a concepção de que elas conseguem compensar menos as diferenças econômicas dos seus estudantes do que as IES privadas. Entretanto, salienta-se que, como a média Enade das IES privadas é menor, é possível que a homogeneidade dos estudantes minimize os efeitos do ambiente; 3. Contrapondo o discurso generalizante da superioridade das IES públicas, no que se refere à qualidade do ensino, os resultados evidenciam que há IES públicas com nível de desempenho tão ruim quanto IES privadas.

Partindo, agora, para uma análise dos resultados considerando as duas dimensões e os efeitos de significância positiva, percebe-se que os indivíduos que se situam em locais onde os indicadores econômicos e de saúde (PIB *per capita* e IFDM_S) são baixos, também possuem estudantes com baixo desempenho no Enade. Isto demonstra que as IES ainda não conseguem compensar as deficiências dos estudantes, advindas do meio social de origem. Em contrapartida, se a origem social dos indivíduos influencia no seu sucesso escolar e eles não possuem os capitais necessários para competir com os indivíduos do polo dominante, eles precisariam, primeiramente, ter acesso ao ensino superior. Neste contexto, as políticas públicas resolvem parte significativa dessa necessidade. Seguidamente, eles deveriam estudar naquelas IES em que as variáveis aqui analisadas fossem adequadas o suficiente para compensar suas limitações iniciais. Entretanto, há indicações de que muitas IES que estão localizadas em regiões mais afetadas pela pobreza e desigualdade social,

também, possuem as piores condições de oferta de cursos, com menores indicadores de infraestrutura, organização didático-pedagógica, titulação docente e regime de trabalho. Com isto, os estudantes tendem a permanecer nas mesmas condições, das quais gostariam de sair quando entram no ensino superior.

Neste liame, esta dissertação favorece reflexões para além do próprio sistema de avaliação e da Sociologia da Educação. Para aquele, porque apesar de existir desde a década de 90, ele ainda não conseguiu reduzir as diferenças de desempenho percebidas não só entre os estudantes de diferentes áreas de conhecimento das mesmas IES, como também de IES localizadas em regiões diferentes. E, à medida que as diferenças persistem, ainda pode-se depreender que a igualdade de oportunidades desses estudantes está vulnerabilizada, pois eles não terão agregado valor suficiente para se incorporarem ao mercado de trabalho ou progredirem em suas funções. De alguma forma, é necessário repensar as estratégias avaliativas das IES e pelas IES, de modo que o que se vislumbra com educação, remetendo ao seu papel democratizador e libertador, disseminado até a década de 60, seja restaurado e, de fato, consolidado, mediante mensuração de dados que reflitam isso.

Para além da Sociologia da Educação, porque, apesar de os resultados não terem convergido integralmente com a teoria, uma vez que para as privadas só o IFDM_S foi significativo, por outro lado, ela trouxe à tona evidências de que os estudantes das IES públicas, localizados em regiões com piores indicadores de renda e de saúde, mesmo que consigam acesso ao ensino superior, por meio de programas de cotas, por exemplo, se não houver uma pedagogia racional voltada para as desigualdades sociais, eles obterão o título de graduado, porém não conseguirão equalizar as diferenças culturais e nem as oportunidades do mercado de trabalho. Isto porque as IES não estão conseguindo intervir, de forma efetiva, nas deficiências encontradas em estudantes oriundos de classes desprovidas dos capitais valorizados no campo educacional e profissional.

Decerto, há outros fatores influenciadores do desempenho estudantil, não somente como foi vislumbrado para as privadas, mas também, para as públicas. Entretanto, os resultados deste trabalho, que abrangeu todos os cursos, de todas as áreas de conhecimento, de todas as IES do Brasil, cujos estudantes realizaram Enade em um período de seis anos, dispõem um ponto de partida relevante para reflexão, por parte das IES e de órgãos governamentais, e implementação de estratégias que corroborem

para um melhor desempenho estudantil e, conseqüentemente, uma melhor formação profissional. Diante disso, revela-se a implicação deste estudo, pois se espera que as IES e governos percebam a necessidade de maiores esforços, para alcançar ou potencializar a qualidade da educação do ensino superior.

E essa necessidade de potencialização da qualidade da educação do ensino superior pode ser vislumbrada nas médias Enade obtidas nas regiões do Brasil, nesse período de seis anos aqui estudados, onde todas elas estão inclusas na faixa de conceito 3, ou seja, entre 1,945 e 2,945; assim como as IES públicas e privadas, embora aquelas com média maior do que estas. Apesar de esse conceito ser considerado, pelo MEC, como satisfatório, isso significa que o rendimento médio dos estudantes do Brasil está entre 38,9% e 58,9%.

Faz-se necessário, portanto, uma reflexão a respeito do que está sendo considerado como “satisfatório” para a formação profissional. O desempenho dos estudantes no que se refere aos conteúdos programáticos previstos nas DCN é considerado satisfatório com apenas 38,9% de resultado positivo? Esse percentual é o suficiente para indicar como qualidade satisfatória o desenvolvimento do conjunto de competências e habilidades da profissão escolhida? É o suficiente para assegurar o nível de conhecimento dos estudantes sobre temas da atualidade tanto brasileira quanto mundial? Essas questões são fruto dos objetivos do Enade e a sensação ao ver esses números é de que a qualidade está sendo medida por baixos níveis. Faz-se necessária uma avaliação dos critérios de avaliação, de modo a garantir uma nota mais expressiva dos estudantes para se inferir um conceito de qualidade. E, para se obter um melhor desempenho dos estudantes, os influenciadores aqui identificados podem subsidiar os investimentos necessários, tanto por parte das IES, quanto por parte dos órgãos governamentais relacionados à educação.

Ademais, sugere-se a continuidade de estudos e avaliações sobre este objeto de estudo, de maneira que as variáveis aqui apresentadas possam servir de base para outras análises, não somente agregando outras variáveis para uma análise quantitativa, mas também na realização de análises qualitativas que possam investigar, por exemplo, as ações que as IES estão realizando e que possam estar contribuindo para melhorar o desempenho de seus estudantes, e de alguma forma replicar para melhorar o desempenho de outros estudantes, em outras IES. É válido, também, sugerir a realização de trabalhos que abarquem a limitação deste estudo,

que não envolveu variáveis da dimensão do indivíduo, tais como origem, raça, renda familiar, escolaridade dos pais, etc, mas que podem ser configuradas como importantes para mensurar o *background* socioeconômico dos indivíduos e, conseqüentemente, a influência deste sobre o seu desempenho.

E nesse caminho de pesquisas, estudos e análises, testando e re-testando, refutando e validando, construir-se-ão bases sólidas para subsidiar e imprimir mudanças tão necessárias na educação superior. E a partir daí, apreciar não somente o acesso à educação nos pactos mundiais e leis nacionais, mas evidenciar uma educação de qualidade na prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**, Goiás, v. 30, n.1, p. 139-155, jan-jun. 2005.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Fatores institucionais associados aos resultados do exame nacional de desempenho estudantil (Enade): Estudo de cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Espanha, v.7, n.1, p.22-49, 2009.
- ANHEIER, Helmut K.; GERHARDS, Jurgen; ROMO, Frank P. Forms of capital and social structure in cultural fields: examining Bourdieu’s social topography. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v.100, n.4, 859-903, jan. 1995.
- BAIRD, Chardie L.; BURGE, Stephanie W.; REYNOLDS, John R. Absurdly ambitious? Teenagers’ expectations for the future and the realities of social structure. **Sociology Compass**, [S.l.]. v.2, n. 3, p. 944–962, abr. 2008.
- BATHMAKER, A. Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu. Using ‘field’ to consider in/equalities in the changing field of English higher education. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v.45, n.1, p.61-80, 2015.
- BATISTA, Edlamar. **Ensino Superior no Brasil 1980 -1991**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. 1993. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0321.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.
- BAUDELOT, Christina; ESTABLET, Roger. Escola, a luta de classes recuperada. **R. Pós Ci. Soc.** [S.l.]. v.11, n.22, p. 198-213, jul-dez. 2014.
- BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, São Paulo, v.20, n.1, p.105-122, mar. 2015.
- BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.]. v.15, n.45, set.-dez. 2010.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n.108, p.101-132, nov. 1999.
- BONNEWITZ, Pierre. Concepts fondamentaux de Pierre Bourdieu. In: _____. **Pierre Bourdieu: vie, oeuvre, concepts**. Paris: Ellipses, 2002. Cap. 3, p. 52-82.
- BOUD, David. Assessment and learning: contradictory or complementary? 1995. Disponível em: <http://www.teacamp.eu/moodle2/pluginfile.php/1791/mod_resource/content/1/UA/Assessment_and_learning_contradictory_or_complementary.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. Trad. Paula Montero. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. Entrevista. In: LOYOLA, Maria Andrea. **Pierre Bourdieu – entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 13-56.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Correa. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2005. 224p.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. Trad. Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a. p. 65-69.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural – Pierre Bourdieu. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Nogueira (Org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b. p. 73-79.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 275p.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 172 p.
- BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Seção 1, p. 3.
- BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Sorocaba, v.13, n.3, p.841-850, nov. 2008.
- CADAVAL, Audrei Fernandes. **Qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico**. 2010. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, 2010.
- CASTRO, Vanessa Gomes de; JUNIOR, Fernando Tavares. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, p. 239-258, jan.-mar. 2016.
- CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação Social**. Campinas, v.32, n.114, p.189-202, jan.-mar. 2011.
- COLEMAN. James S et al. **Equality of educational opportunity**. 1966. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.
- CORRÊA, Marianna; BERVIAN, Luciana Merlin. Conceito Enade: Reflexões sobre os impactos da categoria administrativa e organização acadêmica das IES e número de participantes no desempenho dos estudantes. In: ENANGRAD, 26, 2015, Foz do Iguaçu, **Anais...** Paraná, 2015. p. 1-15.

CRUZ, Frederico Alan de Oliveira. Desempenho educacional e renda domiciliar: análise do IDEB dos municípios da Baixada Fluminense. **Vivências**. [S.l.], v.8, n.14, p.92-99, maio 2012.

EMÍLIO, Daulins Rêni; BELLUZZO JUNIOR, Walter; ALVES, Denisard C. O. Uma Análise Econométrica dos Determinantes do acesso à Universidade de São Paulo. **Pesquisa Planejamento Econômico**, [S.l.], v.34, n.2, p.275-306, ago. 2004.

FAGUER, Jean-Pierre. Sociologia da educação, reprodução das desigualdades e novas formas de dominação. Entrevista concedida a Kimi Tomizaki. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.3, p.821-834, jul.-set. 2016.

FAVERO, Luiz Paulo Lopes; CONFORTINI, Débora. Modelos multinível de coeficientes aleatórios e os efeitos firma, setor e tempo no mercado acionário Brasileiro. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 703-727, dez. 2010.

FIRJAN. **Federação de Indústrias do Rio de Janeiro**. Disponível em: <www.firjan.com.br>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Sinaes**: 10 anos de acertos e desacertos. 24 abr. 2014. Disponível em: <<http://blog.abmes.org.br/?p=7994>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GELMAN, Andrew. Multilevel (hierarchical) modeling: what it can and cannot do. **Technometrics**, v.48, n.3, p. 432-435, ago. 2006.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Apresentação. (2008). In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynalddo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.11-14.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu**: Educação para além da reprodução. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 118 p.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.23, n.53, p. 178-195, set.-dez. 2012.

GUIMARÃES, Daniel Barboza; ARRAES, Ronaldo A. **Status sócioeconômico, background familiar, formação educacional e as chances de sucesso dos candidatos ao vestibular da UFC**. 2008. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/artigos_2008/30.pdf> Acesso em: 2 nov. 2016.

GUIMARÃES-SILVA, Flávia Menezes et al. Influência dos fatores organizacionais e ambientais no desempenho dos estudantes no Enade. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 19., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2016. p. 1-16.

HILGERS, Mathieu; MANGEZ, Eric. Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. In: _____. **Bourdieu's Theory of Social Fields**. Concepts and applications. Londres e Nova York: Routledge, 2015. p. 1-61.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA DO EXAME NACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Análise dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes das áreas avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de arquitetura e urbanismo, engenharia e pedagogia. Brasília, 2015. v.1.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA DO EXAME NACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. [Portal institucional]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 out. 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA DO EXAME NACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. [Portal institucional]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

IRWIN, Sarah.; ELLEY, Sharon. Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. **The Sociological Review**, [S.l.]. v.61, n.1, p.111–130, 2013.

JAMES, Nalita; BUSHYER, Hugh; SUTTILL, Beth. Using habitus and field to explore Access to Higher Education students' learning identities. **Studies in the Education of Adults**, [S.l.]. v.47, n.1, p.4-20, 2015.

JÚNIOR, Luiz Honorato da Silva; AMORIM, Jefferson Gonçalves de. Fatores socioeconômicos que influenciam o desempenho educacional: uma análise dos alunos concluintes da autarquia educacional de Belo Jardim no agreste de Pernambuco. **Revista Economia & desenvolvimento**, Recife, v.12, n.2, p.168- 201, 2013.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v.96, n.242, p.129-145, jan.-abr. 2015.

LAROS, Jacob Arie; MARCIANO, João Luiz; ANDRADE, Josember Moura de. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.20, n.77, p. 623-646, out.-dez. 2012.

LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a sociologia. In: **Pierre Bourdieu** – entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. 98p.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.56, p. 351-372, set. 2007.

MENEZES-FILHO, Naercio. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP; FEA-USP, 2006. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/f4e8070a-8390-479c-a532-803bbf14993a.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.

MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Sílvia Pereira; JUNIOR, Edgard. Ao mestre com carinho: relações entre qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v.15, n.48, p. 462-481, jul.-set. 2013.

MOLCK, Adauto Marin. **Exame Nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia.** 2010. 251 f. Tese (Doutorado) - Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução n.2.200-A (XXI) de 16 de dezembro de 1966. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n.78, p. 15-36, abr. 2002.

OECD. **Organization for economic cooperation and development.** 2012. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

OKIOGA, Charles Kombo. The impact of students' socio-economic background on academic performance in universities, a case of students in Kisii University College. **American International Journal of Social Science**, [S.l.], v.2, n.2, mar. 2013.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. **Pierre Bourdieu – Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, p.7-36.

PIOTTO, Débora Cristina. **A escola e o sucesso escolar: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu,** 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/debora_piOTTO.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2016.

PUENTE-PALACIOS, Katia Elizabeth; LAROS, Jacob Arie. Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.26, n.3, p. 349-361, jul.-set., 2009.

RODRIGO, Luis Miguel; SÁNCHEZ, Aurora. Determinantes sociales de la trayectoria escolar de los universitarios chilenos. El caso de la Universidad Católica Del Norte. **Revista Latinoamericana**, [S.l.], v.14, n.42, p. 455-489, 2015.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação.** 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

ROSA, Alzira Isabel et al. O diálogo entre o exame nacional de desempenho dos estudantes e as práticas pedagógicas nos cursos de saúde. **Cad. Acad. Tubarão**, [S.l.], v.2, n.2, p.15-29, jul.-dez. 2010.

SILVA, Márcio da. **A influência das disposições culturais no exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade).** 2013. 121f. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Lindomar Pinto da et al. *Habitus, capitais e práticas de estudantes de Ensino Superior: uma relação inquietante e esquecida pelas instituições de ensino. Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v.7, n.20, p. 141-174, maio-ago. 2015.

SILVEIRA, Carlos da et al. Fatores que afetam o desempenho no ENADE em IES da cidade de Uberlândia –MG: um estudo multicascos. In: CONGRESSO ANPCONT, 8., Rio de Janeiro, 2014. **Anais...** 2014. Disponível em: <http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/viii/images/37_39c94.pdf?20150429114417>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <http://ararangua.ufsc.br/files/2013/09/Sinaes_DA-CONCEP%C3%87%C3%83O-%C3%80-REGULAMENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.

SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Sorocaba, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010.

SOUZA, Emerson Santana. **Enade 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis**. 2008. 96f. Dissertação (Mestrado). Ciências Contábeis. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Lúcia Helena Gazolla Reis de. **Políticas públicas em educação superior no Brasil: análise do exame nacional do desempenho dos estudantes - ENADE, na perspectiva do modelo do ciclo político**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado). Administração. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

SWARTZ, David L. Metaprinciples for sociological research in a bourdieusian perspective. In: GORSKI, Philip S. **Bourdieu and historical analysis**. EUA: Duke University Press, 2013. p. 19-35.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Avaliação da instituição segundo critérios legais. In: _____. **Gestão de instituições de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. Cap. 14, p. 251–256.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: Teoria e Prática. **Revista de Administração Pública**, n.40, v.1, p. 27-55, jan.-fev. 2006.

TOMIZAKI, Kimi. Sociologia da educação, reprodução das desigualdades e novas formas de dominação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.3, p. 821-834, set. 2016.

TOMUL, Ekber; ÇELIK, Kazim. **The relationship between the students' academics achievement and their socioeconomic level: cross regional comparison**. 2009. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/S1877042809002195/1-s2.0-S1877042809002195-main.pdf?_tid=e40d3e78-85cb-11e6-9128-00000aab0f27&acdnat=1475102323_33c33112d7300f945cdbf3c7ac6e8eb5>. Acesso em: 28 set. 2016.

TURLEY, Ruth N. López.; SANTOS, Martín; CEJA, Cecília. Social origin and college opportunity expectations across cohorts. **Social Science Research**, [S.l.], v.36, n.3, p. 1200-1218, set. 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler os herdeiros meio século depois? 2013. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2014. p. 9-12.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao Enade**. 2005. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul.-set. 2006.

VOBUN, Christian; MENDONÇA, João Luís de Oliveira. **Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil**. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12111/1/TD_1720.pdf>. Acesso em: 1 out. 2016.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.10, n.16, p.63-71, jul.dez. 2007.

WING, NG Haig; SILVA JUNIOR, Luiz Honorato. Determinantes socioeconômicos na probabilidade de aprovação no exame vestibular: uma análise entre os campi da Universidade Federal de Pernambuco. **Planejamento e Políticas Públicas – PPP**, [S.I.], n.37, p. 97-131, jul.-dez. 2011.

ZONATTO, Vinicius Costa da Silva et al. Evidências da relação entre qualificação docente e desempenho acadêmico: uma análise à luz do capital humano. **Sociedade, contabilidade e gestão**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p. 6-25, jan.-abr. 2013.