

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

TAYANE SILVA CELESTE

**VARIÁVEIS CONDICIONANTES DO RENDIMENTO ACADÊMICO DAS ALUNAS
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

SOUSA - PB

2017

TAYANE SILVA CELESTE

**VARIÁVEIS CONDICIONANTES DO RENDIMENTO ACADÊMICO DAS ALUNAS
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

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

Área de concentração: Administração Pública.

Orientador: Marcos Macri Olivera.

SOUSA-PB

2017

TAYANE SILVA CELESTE

**VARIÁVEIS CONDICIONANTES DO RENDIMENTO ACADÊMICO DAS ALUNAS
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Monografia aprovada em ____ / ____ / ____

Prof(a). MARCOS MACRI OLIVERA.

Prof., Dr.

Examinador –

Prof., Dr.

Examinador –

DEDICATÓRIA

À meu amado e inesquecível pai Totonho (*in
memorian*).

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar saúde, sabedoria e coragem para conseguir superar os obstáculos enfrentados durante essa jornada.

A minha mãe Luzineide, pela imensurável batalha e apoio aos meus estudos, tornando possível essa conquista.

A meus irmãos, pela paciência, compreensão e carinho, por me dar força e apoio em todos os momentos, o que me encorajou a atingir meu objetivo.

Ao meu estimado professor e orientador Marcos Macri, pela confiança depositada em mim, por todo suporte prestado durante o desenvolvimento deste trabalho, pela amizade, apoio e encorajamento perante os obstáculos vivenciados durante essa etapa.

Aos amigos, que estiveram sempre comigo, em especial Hedijamarry e Naftaly pelo apreço e amparo.

A todos os professores, pelos ensinamentos compartilhados, que serão levados, não apenas à vida profissional, mas à vida pessoal.

Por fim, a todos aqueles que estiveram comigo nesta fase e, de algum modo, contribuíram para a conclusão dessa etapa em minha vida.

“É saber se sentir infinito, no universo tão vasto e bonito, é saber sonhar. E então fazer valer a pena cada verso daquele poema sobre acreditar.”

Ana Vilela

RESUMO

A universidade tem um papel imprescindível no desenvolvimento da região onde atua. O ensino superior surgiu no Brasil, com cursos isolados de forma meramente profissionalizante, voltados unicamente ao sexo masculino. No entanto, devido o desenvolvimento econômico foi necessária uma expansão desse ensino que ainda assim, não atingia as mulheres, que acabaram conseguindo adentrar a esta modalidade apenas 70 anos após seu surgimento. Além de expandir, é necessário que a instituição ofereça conhecimento de qualidade para o reconhecimento dos profissionais. A averiguação desse conhecimento pode ser medida mediante o nível de aprendizagem absorvido pelos estudantes, considerando que fatores externos podem vir a influenciar ou não na absorção desses conhecimentos. Sendo assim, de forma específica, esse trabalho tem como objetivo evidenciar quais variáveis estão associadas ao rendimento acadêmico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS. A pesquisa torna-se relevante devido aos cuidados que a universidade deve ter em relação aos elementos que possam vir a interferir no aprendizado de suas alunas e como lidar com eles. O referencial teórico ficou dividido em três quesitos: contexto histórico do ensino superior no Brasil, relatando de forma sucinta como este surgiu no País; o ensino de Administração no Brasil, inicialmente voltados a atender unicamente as necessidades do Estado; e a Presença Feminina na Universidade, relatando o difícil processo de conquista das mulheres ao ensino superior. A pesquisa caracteriza-se de forma exploratória e descritiva, procurando constatar evidências de associação entre as variáveis estudadas, classificando-se como pesquisa de campo, já que o levantamento dos dados foi realizado junto às alunas investigadas. Para realização da pesquisa foi utilizada a forma quantitativa. Em conclusão, pode-se observar que entre todas as variáveis estudadas, duas delas apontaram evidências de associação em relação ao nível de rendimento atingido, sendo estas, a variável relacionada à forma de ingresso no curso e a variável relacionada à educação familiar recebida, as demais variáveis estudadas não apresentaram nenhuma evidência de associação. Contudo, através do presente trabalho é possível o desenvolvimento de novos estudos que venham a possibilitar conhecimentos mais específicos acerca do assunto.

Palavras-chave: Mulheres, Administração, Ensino Superior, Variáveis, Rendimento Acadêmico.

ABSTRACT

The university has an essential role in the development of the region where it operates. Higher education emerged in Brazil, with isolated courses of purely vocational training, focused solely on the male sex. However, due to the economic development, it was necessary to expand this teaching, which, however, did not reach women, who managed to enter into this modality only 70 years after its emergence. In addition to expanding, it is necessary for the institution to provide quality knowledge for the recognition of professionals. The investigation of this knowledge can be measured by the level of learning absorbed by the students, considering that external factors may influence or not the absorption of this knowledge. Thus, in a specific way, this work aims to show which variables are associated with the academic performance of the students of the administration course of the UFCG / CCJS. The research becomes relevant due to the care that the university must have in relation to the elements that may interfere in the learning of its students and how to deal with them. The theoretical framework was divided into three categories: historical context of higher education in Brazil, briefly describing how this emerged in the country; The teaching of Administration in Brazil, initially aimed at meeting only the needs of the State; And the Women's Presence at the University, reporting the difficult process of women's conquest to higher education. The research is characterized in an exploratory and descriptive way, trying to verify evidence of association between the variables studied, being classified as field research, since the data collection was carried out with the students investigated. For the accomplishment of the research the quantitative form was used. In conclusion, it can be observed that among all the studied variables, two of them showed evidence of association in relation to the income level reached, being these, the variable related to the form of entrance in the course and the variable related to the family education received, the Other variables studied did not present any evidence of association. However, through the present work it is possible to develop new studies that will enable more specific knowledge about the subject.

Keywords: Women, Administration, Higher Education, Variables, Academic Performance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária.	32
Tabela 2 - Distribuição dos conceitos em relação ao estado civil.	33
Tabela 3 - Distribuição dos conceitos em relação à maternidade.....	35
Tabela 4 - Distribuição dos conceitos em relação à ocupação profissional.	36
Tabela 5 - Distribuição dos conceitos em relação ao tempo de experiência profissional.	38
Tabela 6 - Distribuição dos conceitos em relação à experiência profissional em áreas específicas.....	40
Tabela 7 - Distribuição dos conceitos em relação ao local de residência.....	42
Tabela 8 - Distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial.	44
Tabela 9 - Distribuição dos conceitos em relação à predominância da formação básica.....	46
Tabela 10 - Distribuição dos conceitos em relação a área de maior afinidade durante o ensino básico.	48
Tabela 11 - Distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso.	50
Tabela 12 - Distribuição dos conceitos em relação à opinião sobre a qualidade de ensino no curso.	52
Tabela 13 - Distribuição dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo.	54
Tabela 14 - Distribuição dos conceitos em relação ao método preferido de avaliação.....	56
Tabela 15 - Distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso.....	58
Tabela 16 - Distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós-formação.	60
Tabela 17 - Distribuição dos conceitos em relação à educação familiar recebida.	62
Tabela 18 - Distribuição dos conceitos em relação aos indivíduos que participaram, efetivamente, da formação individual.	64
Tabela 19 - Distribuição dos conceitos em relação à orientação política.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado do teste de independência entre a faixa etária e o CRA.....	33
Gráfico 2 - Resultado do teste de independência entre o estado civil e o rendimento acadêmico.	34
Gráfico 3 - Resultado do teste de independência entre a maternidade e o CRA.....	35
Gráfico 4 - Resultado do teste de independência entre a ocupação profissional e o CRA.....	37
Gráfico 5 - Resultado do teste de independência entre a experiência profissional e o CRA. ..	39
Gráfico 6 - Resultado do teste de independência entre a experiência profissional em área específica e o CRA.	41
Gráfico 7 - Resultado do teste de independência entre o local de residência e o CRA.....	43
Gráfico 8 - Resultado do teste de independência entre o convívio residencial e o CRA.	45
Gráfico 9 - Resultado do teste de independência entre a predominância da formação básica e o CRA.....	47
Gráfico 10 - Resultado do teste de independência entre a área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico e o CRA.	49
Gráfico 11 - Resultado do teste de independência entre a forma de ingresso no curso e o CRA.	51
Gráfico 12 - Resultado do teste de independência entre a qualidade do ensino no curso e o CRA.....	53
Gráfico 13 - Resultado do teste de independência entre a técnica preferida de estudo e o CRA.	55
Gráfico 14 - : Resultado do teste de independência entre o método preferido de avaliação e o CRA.....	57
Gráfico 15 - Resultado do teste de independência entre a primeira opção de curso e o CRA.	59
Gráfico 16 - Resultado do teste de independência entre o planejamento futuro e o CRA.	61
Gráfico 17 - Resultado do teste de independência entre a educação familiar recebida e o CRA.	63
Gráfico 18 - Resultado do teste de independência entre a formação individual e o CRA.	65
Gráfico 19 - Resultado do teste de independência entre a orientação política e o CRA.	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 DO TEMA AO PROBLEMA	12
1.2 OBJETIVOS	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 JUSTIFICATIVA	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	17
2.2 ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	22
2.3 PRESENÇA FEMININA NA UNIVERSIDADE	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1 TIPO DE PESQUISA	28
3.1.1 Quanto aos fins.....	28
3.1.2 Quanto à Forma de Abordagem	28
3.2 UNIVERSO	28
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	29
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
5. CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A	75

1 INTRODUÇÃO

1.1 DO TEMA AO PROBLEMA

O cenário da sociedade atual exige cada vez mais qualificação e conhecimento das pessoas em meio às organizações. Segundo Ribeiro (2014), o mundo hoje se transforma de tal forma, que cada vez mais é acentuada a necessidade por cursos superiores. Dados do censo (2010) mostram que, entre os anos 2000 a 2010, houve um crescimento de 109,83% no percentual de brasileiros com nível superior completo (Portal MEC, 2012).

A formação superior proporciona uma visão contextualizada de mundo, de forma que, possibilita a melhoria da vida pessoal, social e profissional das pessoas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que, em 2011, 8,5% dos funcionários das empresas brasileiras possuíam nível superior e a diferença de salário destes com os que não possuíam graduação chegava a 219,4% (REVISTA VEJA/ECONOMIA, 2013).

Diante do contexto abordado, é perceptível a necessidade da disponibilidade deste ensino ao maior número de pessoas possíveis, independente de raça, cor, sexo, classe social. Dados do censo da educação superior de 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2016), indicam a existência de 7.828.013 matrículas em cursos de graduação, sendo a maioria ocupada pelo sexo feminino 4.492.496 contra 3.335.517 do sexo masculino.

Os dados acima citados, além de apontar um avanço no número de matrículas nas IES, mostram uma mudança no contexto social do país, com uma forte participação da mulher nesta modalidade de ensino que, inicialmente, lhe foi privada. Desde o censo de 2000, é notório o número mais elevado de mulheres nesse ensino em relação aos homens e esse percentual aumenta a cada ano.

Contudo, a jornada das mulheres pela conquista de espaço na universidade, como também na sociedade, foi um tanto quanto árdua. Inicialmente, a única educação que lhes era concedida era feita em casa, ensinamentos voltados a afazeres domésticos e cuidado com os filhos. O acesso ao ensino formal era reservado apenas aos homens.

Conforme Motta (2014), o Ensino Superior chegou ao Brasil em 1808 com a chegada da família real, não obstante, apenas em 1887 ocorreu a primeira graduação de uma mulher no País, quase 80 anos depois. Além da difícil luta para adentrar a essa modalidade de ensino, a mulher ainda enfrentou o preconceito em relação aos cursos escolhidos. Existiam carreiras ditas como masculinas (relacionado principalmente às áreas de exatas) e carreiras ditas como femininas (ciências humanas).

Segundo dados do censo de 2012, o curso preferível entre as mulheres é pedagogia, liderando o número de matrículas com 556.283 inscritas neste ano (MATSUKI, 2013); esse fato pode estar relacionado ao estereótipo criado no passado que ainda permanece aos dias atuais, vislumbrando o magistério (voltado ao ensino básico) como carreira tipicamente feminina. Em segundo lugar está o curso de administração com 460.149 matrículas (MATSUKI, 2013).

Além de observar o grande avanço do ingresso das mulheres e o nítido crescimento do ensino superior no Brasil, inclusive com a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES), é relevante averiguar o nível de ensino promovido pelas IES e avaliar o quanto a aprendizagem está sendo absorvida entre os discentes vinculados ao conteúdo estudado. Essa informação pode ser apurada através das inúmeras avaliações desenvolvidas no decorrer da graduação.

É visto que, as IES ainda utilizam exames tradicionais para avaliar o desempenho dos estudantes. Essas avaliações servem para verificar o grau de aprendizado adquirido pelos discentes e, através do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), pode-se observar o nível de desempenho destes no período de graduação.

Uma pesquisa realizada entre os discentes do curso de Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no ano de 2016 aponta que, entre uma série de variáveis estudadas, apenas uma delas demonstrou evidência de associação com o rendimento acadêmico dos alunos. (SOUSA JÚNIOR, 2016).

Diante do tema exposto, partindo da pesquisa supracitada e em busca de mais associações, decidiu-se isolar os gêneros no intuito de buscar associações específicas para cada um. Assim, surge o seguinte questionamento: **Quais variáveis apresentam associação com o rendimento acadêmico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Evidenciar as variáveis associadas ao rendimento acadêmico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS.

1.2.2 Objetivos específicos

- Elencar o CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) das alunas do curso de Administração da UFCG/CCJS.
- Identificar o perfil sociodemográfico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS.
- Aplicar o teste qui-quadrado relacionando as variáveis pesquisadas com o CRA das alunas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Conforme Zabalza (1995, p. 239 apud MOURA, 1998), ao se falar em avaliação, não se está falando de um fato individual, mas de um conjunto de etapas que se envolvem mutuamente. É um processo formado por um agrupamento de fases que atua de forma integrada.

A relevância da presente pesquisa se dá devido às consideráveis transformações ocorridas nas últimas décadas na sociedade brasileira, sobretudo de gênero, observando o acentuado número de mulheres dentro das universidades. Segundo dados do INEP (2013), na última década, 491 mil mulheres concluíram seus estudos no ensino superior, contra 338 mil homens. (Portal Brasil, 2015)

Segundo Touraine (2007 apud ÁVILA; PORTES, 2012), as novas gerações de mulheres estão constituindo uma nova imagem de si mesmas. Numa denominada conduta ambivalente, as mulheres estão optando fazer escolhas múltiplas simultâneas, ao invés de apenas uma. Assim, estão conseguindo conquistar seu espaço na sociedade, especialmente no que diz respeito à qualificação por meio do ensino.

No entanto, ao optar por essas múltiplas alternativas simultâneas, as mulheres enfrentam duros trajetos para conseguir conciliar, muitas vezes, não apenas uma dupla, mas uma tríplice jornada (mãe/cuidadora do lar, trabalho externo, estudante).

Uma pesquisa realizada por Ávila e Portes (2012) entre mulheres em diferentes cursos noturnos na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no período de 2008 a 2009, identifica, por meio de entrevistas, que a maior estratégia utilizada pela maioria das mulheres entrevistadas é a máxima atenção nas aulas em sala, já que, não terão quase tempo disponível para estudar fora daquele ambiente.

Ainda segundo o estudo “quando não conseguem cumprir com suas obrigações escolares, as mulheres se sentem frustradas” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 825). Essa observação demonstra que as acadêmicas são dedicadas ao cumprimento de suas tarefas e, quando não alcançam seu objetivo, sentem-se insatisfeitas.

Para Oliveira *et al.* (2014), “a história das mulheres é algo um tanto novo no meio acadêmico, mas a questão, aos poucos, vem tornando corporação sendo invadido pelo espaço no ensino superior.”. Esse ensino é um fator ímpar ao se falar em ascensão social das pessoas, logo, quanto maior o acesso das mulheres no referido ensino, mais elevada será a possibilidade de uma menor desigualdade entre os sexos diante as instituições como, também, perante a sociedade.

De acordo com Ferreira (2011), as mulheres também vêm conquistando seu espaço frente à produção científica, ainda que não seja em ambientes mais prestigiados. Dados do censo do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq mostram a crescente atuação feminina nos grupos de pesquisa, em 1995, apenas 39% das mulheres estavam presentes nas pesquisas, enquanto que, em 2014, esse percentual atinge os 50% (DGP, 2014).

Diante do contexto abordado, é perceptível que as mulheres não se satisfazem em apenas adentrar ao ensino superior, mas buscam seu espaço dentro das instituições, participando mais de grupos de pesquisa, como apontado acima, e buscando quebrar certos paradigmas em relação a carreiras antes declaradas como sendo propriamente masculinas.

Apesar dos inúmeros dilemas enfrentados pelas mulheres, segundo dados do INEP (2013), já citados anteriormente, o número de concluintes do sexo feminino no ensino superior, na última década, no país, é mais elevado que do sexo masculino, mostrando, ainda, que o curso de administração é um dos preferíveis entre aquelas, ficando como a segunda maior escolha entre os cursos de graduação entre as mulheres.

Apesar do curso de administração está dentro das ciências humanas, é considerável o número de matrículas no referido curso (460.149 matrículas do sexo feminino), visto que, o censo de 1970 mostrava que 85% das vagas eram ocupadas pelos homens (GUEDES, 2008). E, mesmo havendo um grande número de mulheres matriculadas neste curso, vale salientar que estas enfrentam inúmeras dificuldades em conseguir ocupar cargos estratégicos nas organizações. Conforme pesquisa International Business Report (IBR) - *Women in Business*, realizada pela *Grant Thornton*, apenas 19% das empresas brasileiras possuem mulheres em cargos de chefia (G1/ECONOMIA, 2016).

A importância do trabalho é apresentar possíveis condicionantes que afetam o rendimento acadêmico das mulheres dentro da universidade, levando em consideração que o rendimento é medido por meio de avaliações diversas durante o curso, compreendendo que, estas, não podem ser vistas de forma isolada, ou seja, elas fazem parte de um contexto maior e atuam de forma integrada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Ensino Superior no Brasil teve seu surgimento com escolas autônomas e cursos isolados, com ênfase essencialmente ao ensino profissionalizante. Era um ensino voltado, basicamente às necessidades do Estado, onde não havia vinculação entre teoria e prática (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009). Não existia a preocupação na criação de universidades, já que para a Corte não seria interessante o desenvolvimento de mentes pensantes. As universidades propriamente ditas vieram aparecer muitos anos depois.

De acordo com Santos e Cerqueira (2009), a criação de cursos superiores no Brasil surgiu apenas com a chegada de toda a Coroa Portuguesa, no século XIX. A única preocupação, desta, era a formação de carreiras liberais, essenciais ao Estado.

Com a chegada do rei português em 1808, foram fundadas, neste mesmo ano, três escolas de formação profissional: a de Cirurgia e Anatomia da Bahia, a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio (DURHAM, 2003), sendo todas elas de iniciativa exclusiva da Coroa.

A Corte buscava profissionalizar as pessoas em cursos específicos de sua conveniência e também que atendesse as reais necessidades do Estado. Assim, em 1810, foi criada a Academia Real Militar e anos mais tarde, em 1927, duas faculdades de direito, uma em Olinda e outra em São Paulo (DURHAM, 2003). Todo o período monárquico foi marcado por esse modelo de ensino.

A partir do final do século XIX e início do século XX, com a Proclamação da República, a nova Constituição descentralizou o ensino superior, consentindo a formação de novas instituições que poderiam ser públicas ou privadas. Esta era apenas uma das várias transições que o ensino superior sofrera. No período de 1889 a 1910, foram criadas 56 novas instituições de nível superior, sua grande maioria do setor privado (DURHAM, 2003).

Conforme Santos e Cerqueira (2009), essa nova conjuntura educacional permitiu, pela primeira vez, a criação de organizações confessionais no país e, naquele momento, o cenário

da educação estava dividido em duas categorias: instituições católicas, de um lado e instituições de elites locais, do outro.

Na década de 20, com o período de industrialização ocorrido no país, surgiu também as ideias de renovação por parte de um grupo de educadores aliados a alguns cientistas para o ensino superior. Eles sugeriram uma extensa reforma neste ensino:

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. (DURHAM, p. 6, 2003)

A reforma educacional do governo Vargas criou as universidades e definiu a forma legal a ser seguidas por tais instituições e como elas deveriam ser implementadas no Brasil, marcando o fim da Primeira República. Entre 1946 e 1960 (período da Segunda República), criou-se 28 novas universidades, sendo 18 públicas e 10 particulares, a maior parte confessional e presbiteriana. No ano de 1960, houve a criação da primeira rede de universidades federais, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (SAMPAIO, 2000 apud SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

No período da Segunda República, o movimento estudantil começa a entrar em cena em busca de uma intensa reforma em todo o sistema educacional. O movimento almejava a ampliação de vagas nas universidades públicas e gratuitas, ligando o ensino a pesquisa. Além de buscar uma menor desigualdade social no ensino superior.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, não obstante, não houve alterações em relação ao sistema de ensino em vigor, mas sua ampliação e reconhecimento. Segundo Morosini (2005 apud MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009), a LDBEN apenas reduziu o controle do Estado em relação as universidades, no que diz respeito, ao setor administrativo, financeiro e disciplinar.

Em 1964, houve uma profunda transformação no quadro político do país com a ocorrência do Golpe Militar, conseqüentemente, uma reorganização do movimento estudantil que resistiu a esse regime e teve a universidade como sua fortaleza. Travaram-se, assim, grandes disputas entre estudantes e Governo.

Uma das primeiras medidas do Governo para conter o movimento dos estudantes foi afastar os docentes considerados aliados dos estudantes. Depois, Decreto-Lei do então Presidente Castelo Branco de 1967 vetou “aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.” (DUHRAM, p. 14, 2003).

No entanto, de acordo com Santos e Cerqueira (2009), esse decreto não esmoreceu os ânimos dos estudantes, mas radicalizou suas atitudes frente ao governo, resultando em grandes passeatas e confrontos entre estudantes da universidade pública e das instituições privadas apoiadores do regime militar. No ano de 1968, as lutas entre o governo militar e o movimento estudantil chegou a seu ápice, onde, aquele, tomou drásticas medidas contra este, levando a destruição do movimento.

O governo reconhecia a necessidade de uma vasta reformulação no ensino e, após derrotar o movimento estudantil, promoveu uma gigantesca reforma no ensino superior. Muitas das mudanças que foram feitas faziam parte das reivindicações dos estudantes:

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

Não obstante, independentemente das mudanças efetuadas, conforme Durham (2003) não aconteceu uma reforma curricular propriamente dita, pois a mesma forma de ensino foi mantida e a concepção de diploma foi conservada. O que realmente ocorreu foi um aumento no número de matrículas, ampliando o acesso ao referido ensino.

Além da ampliação do ensino, vale salientar a organização do sistema de ensino nas universidades, voltada para o desenvolvimento de realização de pesquisas que, apesar de muito ser defendida, a prática desta ainda era inexistente. De acordo com Durham (2003), um dos principais obstáculos para se desenvolver pesquisas era a falta de pessoal qualificado para este fim. Assim, duas instituições-chaves, criadas na década de 50, foram reformuladas e fortalecidas, ambas voltadas à formação de pesquisadores brasileiros: a CAPES (Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica) (DURHAM, 2003).

A CAPES, conforme Ribeiro (2007) é uma agência de incentivo que oferece várias modalidades de bolsa e auxílio. Juntamente ao CNPq oferecem 85% das bolsas de mestrado e doutorado. (RIBEIRO, 2007). Essas duas instituições foram criadas na década de 50 com o nítido objetivo de formar mestres e doutores para as universidades, ampliando e reformulando o programa de bolsas para Pós-Graduação (DUHRAM, 2003).

Na década de 70, o país passou por um grande avanço econômico, conhecido como “milagre econômico”, o que fez aumentar o número de pessoas a procura de ensino superior devido à novas oportunidades de trabalho (DUHRAM, 2003). As instituições de ensino privado aproveitaram para atrair clientela, oferecendo cursos que tinham um custo menor, assim como menores exigências acadêmicas.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001 apud SILVA JÚNIOR, 2016), na década de 80, o governo submeteu às IES privadas a processos de avaliações sequenciais, que gerou novas exigências para a adequação administrativa dos cursos. Essa medida serviu para facilitar o nível de qualificação de ensino oferecido por essas IES.

Na Era de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conforme Santos e Cerqueira (2009), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, onde deixava claro as IES aceitas. Definiu, por universidade, as instituições que encadeava ensino e pesquisa. Criou o Exame Nacional dos Cursos (Provão), substituído mais tarde pelo Exame Nacional dos Estudantes (ENADE), realizado nos dias atuais.

Para Cunha (2003), as principais ações voltadas ao ensino superior do governo FHC foram: fragmentação das normas, conjunto de lei regulando os mecanismos de avaliação, criação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em 1998, exame alternativo aos vestibulares tradicionais, expansão do poder docente na gestão universitária, reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, execução de um sistema de avaliação do ensino superior e o estabelecimento de padrões de referência para organização acadêmica das IES.

No ano de 2003, teve início o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de oposição ao governo anterior, considerado um governo popular democrático. Uma das primeiras medidas tomadas por esse governo, em relação à educação superior, foi através do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003).

A principal função do GT era averiguar o atual cenário vivenciado por este ensino e desenvolver um projeto de melhoria para o mesmo. Essa medida, no entanto, recebeu muitas críticas das universidades federais, principalmente por parte das associações de docentes, que interpretavam esse Decreto como uma tentativa do governo fugir de suas responsabilidades frente à educação (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Ainda no ano de 2003, vários debates foram realizados tendo como pauta a Reforma Universitária, no entanto, esta não era uma tarefa fácil, o que fez com que o atual ministro da educação, o então Cristovão Buarque renunciasse. Assim sendo, Lula empossa Tarso Fernando Herz Genro como novo ministro da educação e cultura, que teve também uma passagem rápida pelo MEC, tentando de inúmeras maneiras a realização da Reforma Universitária, também sem êxito. Contudo, obteve alguns avanços:

Aprovou a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que instituía a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior e criou, por meio de Medida Provisória, o Programa Universidade Para Todos (Prouni) (SANTOS; CERQUEIRA, p. 9, 2009).

Desde o ano de 2003 e com a ascensão do Partido dos Trabalhadores, é fato que muito se avançou na Reforma do Ensino Universitário no País. O MEC adotou uma série de medidas para ampliar o número de cursos e vagas nas universidades federais, além de expandir o número de campus de IES pelo país. Interiorização dos campi universitários, redefinição das formas de ingresso, desenvolvimento de programas de assistência estudantil, reformulação da avaliação de curso e instituições, bem como ampliação a pós-graduação, foram alguns das medidas adotadas pelo MEC (BRASIL, 2003).

Na página eletrônica do Ministério da Educação são encontrados diversos programas e ações voltados ao ensino superior: Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), Proext (Programa de Apoio a Extensão Universitária), PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), além da existência de bolsas, como o Prouni (Programa Universidade Para Todos) e financiamentos como Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Esses são apenas alguns dos vários programas existentes pelo MEC para o desenvolvimento de tal ensino (BRASIL, 2014).

2.2 ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A Revolução Industrial no Brasil teve seu início na década de 1930. Possuiu como principal característica a transformação da economia agrária para a economia industrial, com grande avanço científico e tecnológico. Esse novo cenário da economia exigia novas habilidades por parte dos profissionais, iniciando, assim, o ensino de administração no País.

Conforme Serva (1990), as primeiras escolas de ensino superior em administração, no Brasil, apareceram como consequência da política desenvolvimentista do governo Vargas, que necessitava de pessoal capacitado para gerir, de forma eficaz, tanto as organizações públicas, como privadas. Havia a necessidade de pessoas qualificadas, de uma administração diferente da empírica utilizada no momento, era necessária uma administração técnica, de forma científica.

Ainda segundo Serva, que reconhece o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) como pioneiro, no que diz respeito à formação e treinamento de quadros para burocracia estatal, as primeiras escolas tipicamente acadêmicas de administração foram criadas na década de 50, pela Fundação Getúlio Vargas. Eram elas: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP).

A EBAP foi, não apenas a primeira escola de nível superior de administração pública do Brasil, mas a primeira da América Latina. Surgiu por meio de uma parceria entre a FGV e a ONU (Organização das Nações Unidas). Mais tarde a EBAP, passou a chamar-se EBAPE (Escola Brasileira de Educação Pública e Empresas) atuando também no setor privado, foi

pioneira na publicação de livros de administração no País e também no uso de sistema de crédito e matrícula por disciplina no Brasil (EBAPE, 2015).

De acordo com Oliveira e Sauerbronn (2007), após o surgimento da FGV e os dois cursos acima citados, outras escolas começaram a aparecer, em 1951, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) fundou a Faculdade de Ciências Econômicas, no entanto, a Escola de Administração obteve autonomia apenas no ano de 1996. Em 1954, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro fundou o Instituto de Administração e Gerência (IAG). Em 1959, foi criada a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ainda conforme Oliveira e Sauerbronn (2007), o País vivenciava um clima sociopolítico favorável ao desenvolvimento econômico, além de uma expansão nos programas de PhD e MBA, nos Estados Unidos, e isso fez com que o ensino de administração começasse a ganhar força. Nessa época, “as escolas de Administração transformaram-se em produto de exportação e conheceram sua primeira era dourada” (Wood e Paula, 2004:117 apud OLIVEIRA; SAUERBRONN, p. 152, 2007).

No ano de 1966, foi criado o primeiro currículo mínimo do curso, que ficou dividido em grupo de matérias: as chamadas matérias de cultura geral, abrangendo o fenômeno administrativo possuíam o primeiro lugar, logo em seguida, as instrumentais e, por último, mas não menos importante, as matérias de formação profissional (BENCKE; GILIOLI, 2003).

De acordo com o Parecer nº 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração constituía as seguintes matérias: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia Aplicada à Administração, Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa), Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal e Administração de Material (CFA, 2013).

Em 1967, foi criado o primeiro curso de pós-graduação no País na área de administração, em nível de mestrado, o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública (Pronapa), conduzida pela Ebape/FGV (PRONAPA, 1970; FGV, 1968 apud OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). Alguns anos depois, mais precisamente em 1976,

oito novos programas de pós-graduação criaram a Anpad (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração).

Diante do contexto vivenciado pela sociedade, “a década de 1970 foi marcada pelo crescimento desordenado do ensino da graduação, sem qualquer subordinação a regras de qualidade ou de avaliação de desempenho” (ZOUAIN; OLIVEIRA, 2004 apud OLIVEIRA; SAUERBRONN, p. 153, 2007). Diante do exposto, o Conselho Federal de Educação suspendeu, durante uma década, a solicitação de registro de instituições para fazer uma revisão das normas neste ensino.

Entretanto, apesar dessa suspensão o curso de administração não parou sua expansão, mantendo seu crescimento de forma desordenada, principalmente por meio das instituições privadas. Essa expansão tem forte relação com as transformações ocorridas no setor econômico da época, com o forte crescimento das grandes empresas e a necessidade de pessoal capacitado.

Dados da Angrad informam que, em agosto de 2004, o número de instituições de graduação do curso de administração chegava a 1.734. Em 2010, de acordo com o MEC, esse número já chegava a 1.805. (INEP, 2010). Uma característica que contribui para esse grande número de instituições oferecendo tal curso é por este apresentar um custo financeiro relativamente baixo para sua abertura, em relação a cursos relacionados às engenharias ou a área de saúde, por exemplo.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, o curso de Administração lidera o número de matrículas em todo o país, com 1.348.616 vagas ocupadas nas IES, o que representa 17,22% da escolha dos universitários (INEP, 2016). Essa grande procura pode estar associada ao grande número de vagas ofertadas nas mais diversas instituições, já que, de acordo Martins (2016) o Inep/MEC do ano de 2013, aponta o curso de bacharelado em administração como a graduação mais ofertada em todo o país. Esse fato também pode está relacionado ao vasto campo onde os profissionais dessa área podem atuar.

2.3 PRESENÇA FEMININA NA UNIVERSIDADE

Apesar dos primeiros cursos de ensino superior terem surgido no Brasil, no início do século XIX, no ano de 1808, considerado por alguns autores, de forma bastante tardia, foi apenas no final deste século, mais de 70 anos após seu surgimento, que a primeira mulher conseguiu ingressar neste ensino, no País.

De acordo com Borges, Ide e Durães (2010), o direito ao ensino superior no Brasil foi concedido às mulheres apenas no ano de 1879, após duas jovens retornarem dos Estados Unidos recém-formadas no curso de Medicina. O então Imperador da época Dom Pedro II autorizou a entrada do sexo feminino ao ensino universitário (LOPES, 2014).

As mulheres tiveram acesso ao ensino superior de forma progressiva e diversificada e, segundo Borges, Ide e Durães (2010), obtiveram um avanço significativo com a criação do curso de Filosofia no ano de 1942. Ainda segundo os autores, com a publicação do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional, no final dos anos de 1960 e a crescente necessidade de recursos humanos, houve um aumento significativo no número de mulheres em busca de formação profissional, principalmente nas universidades.

Mesmo assim, conforme Lopes (2014), até meados da década de 1970, apenas 25% das mulheres conseguiam adentrar as instituições universitárias, a grande maioria das Universidades eram ocupadas pelo sexo masculino. Esse fato pode está relacionado ao contexto histórico vivenciado pela sociedade da época, em que, por exemplo, as vagas no mercado de trabalho eram predominantemente masculinas.

No entanto, a partir da década de 1980, com a ampliação das instituições de ensino superior tanto públicas como privadas, e conseqüentemente, com o aumento no número de vagas, as mulheres passaram a ganhar espaço nesse ensino. De acordo com Leta (2009 apud BORGES; IDE; DURÃES, 2010), houve uma inversão a respeito da frequência das mulheres nas universidades, onde elas passam a ser maioria em boa parte dos cursos de graduação do País. Contudo, a sociedade acabou estabelecendo certa divisão entre as áreas a serem escolhidas entre os sexos. Deste modo, criou-se o estereótipo de que as mulheres estariam vocacionadas as áreas de humanas e relacionadas a saúde e os homens a de exatas e tecnológicas, levando, segundo Queiroz (2000), a “guetização” das carreiras. Essa “guetização”, segundo o autor, refere-se às prováveis escolhas realizadas pelas mulheres, por profissões apontadas como “tipicamente femininas”.

Independente da área escolhida, é de grande relevância o aumento do número de mulheres nas universidades, e “ao contrário do que ocorreu no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso ao ensino superior lhes foi, durante muito tempo negado, atualmente, as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país” (ÁVILA; PORTES, p. 92, 2009).

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 1991-2005 (RISTOFF et al.,2007), apontam que, em 2005, as mulheres correspondiam a 55,5% dos inscritos nos vestibulares, 55% dos ingressantes e 62,2% dos concluintes nos cursos superiores. Levando em consideração, os dez maiores cursos em número de matrículas neste mesmo ano, as mulheres prevaleceram em cinco deles: Pedagogia (91,3%), Enfermagem (82,9%), Letras (80%), Comunicação Social (56,6%) e, inclusive um curso da área de exatas, quebrando os paradigmas de carreiras escolhidas entre as mulheres, Ciências Contábeis (50,7%). No curso de Administração, elas representavam 49,2% das matrículas.

Uma pesquisa mais recente, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registrou que o percentual médio de ingresso de alunas, até 2013, foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais e, levando em consideração os concluintes, esse número sobe para 60% (BRASIL, 2015).

Além de serem maioria nos cursos de graduação, as mulheres também lideram o número de matrículas nos cursos de pós-graduação no país. Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação, do ano de 2015, apontam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, contra 150.236 do sexo masculino (BRASIL, 2017). A tabela a seguir apresenta o total de discentes por situação, nível, sexo:

Sexo	DOUTORADO		MESTRADO		MESTRADO PROFISSIONAL	
	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado
FEMININO	54.491	10.141	66.439	26.443	13.529	4.376
MASCULINO	47.877	8.484	55.175	20.215	14.390	4.095
Total Geral	102.368	18.625	121.614	46.658	27.919	8.471

Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES/MEC, 2017).

Entretanto, apesar do grande avanço obtido pelas mulheres, o mesmo problema que ocorre na graduação com áreas consideradas tradicionalmente masculinas, acontece também na pós-graduação. De acordo com a CAPES, mesmo que os últimos 15 anos aponte uma visão de maior igualdade entre os sexos, os cursos como Engenharia, Computação e Ciências Exatas e da Terra permanecem com presença maciça do sexo masculino (BRASIL, 2017).

Além disso, embora sejam maioria nos cursos de graduação, pós-graduação e cursos de qualificação, as mulheres ainda possuem remuneração inferior ao sexo masculino. Segundo Kometani (2017), pesquisa realizada pela Catho, onde avalia oito funções, de estagiários a gerentes, aponta que em todos os cargos analisados, as mulheres recebem salário abaixo dos homens. Considerando a diferença por campo de atuação, ainda de acordo com o estudo, a área de Administração possui uma discrepância salarial de quase 45%, onde os homens chegam a ganhar R\$ 4.120,00 e as mulheres apenas R\$2.274,00.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE PESQUISA

3.1.1 Quanto aos fins

A pesquisa possui característica exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias, conforme Gil (2002, p.41), “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. As pesquisas exploratórias buscam se familiarizar com o problema a ser estudado, de modo que, o torne mais compreensível ou se chegue a algumas deduções. Logo, a presente pesquisa tem caráter exploratório, pois busca descobrir as variáveis associadas ao rendimento acadêmico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS.

A natureza descritiva, ainda segundo o autor, visa estudar as características de um grupo, estabelecendo relação entre determinadas variáveis. Pode ser considerado um exemplo de pesquisa descritiva, as pesquisas eleitorais “que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade”(GIL, 2002, p. 42). Sendo assim, o presente estudo busca averiguar em campo e também através de documentos quais variáveis condicionam o rendimento acadêmico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS.

3.1.2 Quanto à Forma de Abordagem

O presente estudo foi realizado através da forma quantitativa. Essa é uma ferramenta de pesquisa centrada na objetividade. Para Fonseca (2002, p. 20), “a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”. Ainda conforme o autor, a pesquisa quantitativa utiliza a linguagem matemática para relatar as causas de um fenômeno, as relações existentes entre as variáveis (FONSECA, 2002).

3.2 UNIVERSO

O universo da pesquisa correspondeu às alunas ativas a partir do 3º período, matriculadas (período 2017.1) e que, efetivamente, frequentam aulas. De início, de acordo com relatório emitido pela Coordenação do Curso de Administração da UFCG/CCJS/UACC, em 07 de julho de 2017, o tamanho do universo era de 71. Em seguida, após 5 (cinco) tentativas de aplicação do instrumento de pesquisa com todas as alunas, constatou-se que 17 não frequentam as aulas, reduzindo o universo para 54 alunas. Dessa maneira, aplicou-se o instrumento de pesquisa com todas as alunas do universo, constituindo-se na realização de um censo.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário (apêndice A) de forma sucinta, com perguntas chaves, totalizando um composto de 19 questões, cada uma contendo quatro alternativas de múltipla escolha onde cada participante deveria assinalar apenas uma, a fim de traçar o perfil das alunas, no meio acadêmico.

O questionário foi desenvolvido a partir de uma adaptação do utilizado por Sousa Júnior (2016) em sua pesquisa, contendo indagações sociais, educacionais, políticas como também de perspectivas futuras, ou seja, fatores externos que podem estar associados ao desempenho das estudantes. Através deste, tornou-se possível fazer um listagem de tais informações, o que possibilitou o levantamento de meios para a averiguação.

A pesquisa foi aplicada junto às estudantes no mês de julho de 2017, sendo este o segundo mês do semestre 2017.1. Logo após o levantamento dos dados, por meio do questionário, foi realizada ainda no mês citado, uma consulta ao histórico acadêmico das alunas, com o intuito de averiguar o rendimento acadêmico (CRA) das discentes e, assim, poder relacionar a nota com possíveis fatores que venham a interferir nesta.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa quantitativa, os resultados foram tabelados e cruzados com o rendimento acadêmico das alunas, usando tabelas de contingência que tem como finalidade ajudar a mensurar associações entre as variáveis estudadas.

Os resultados para discussão foram adquiridos por meio do teste de independência exposto por ANDERSON *et al* (2007), onde aplicando os dados amostrais, é possível alcançar, através da distribuição qui-quadrado ao grau de dependência do resultado com sua variável, aceitando ou rejeitando as hipóteses de não dependência (Ho) ou de dependência (H1). O cálculo efetuado é formulado do seguinte modo:

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

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

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

onde:

X^2 = qui-quadrado

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

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

gl = grau de liberdade.

A utilização do teste qui-quadrado se dá quando se deseja estudar a associação ou dependência entre variáveis. A representação das frequências constatadas é mostrada por uma tabela de dupla entrada ou tabela de contingência (FONSECA; MARTINS, 2013). Sendo assim, o resultado apresentado pelo teste de independência foi confrontado com valores pré-estabelecidos na tabela do qui-quadrado, com o intuito de se conseguir verificar o limite de aceitação das hipóteses.

O resultado apontado pelo teste de independência foi comparado com valores pré-estabelecidos na tabela do qui-quadrado (Anexo A), onde se consegue atribuir o limite de aceitação para cada hipótese. A identificação do valor de referência na tabela depende do nível de significância (α), que para esse estudo foi utilizado o valor de 0,05 e do grau de liberdade (gl), encontrado através da fórmula descrita acima.

Desta forma, quando o valor calculado é menor que o referenciado na tabela, a hipótese nula é aceita e comprovada a não associação entre a variável e o rendimento, ocorrendo o contrário quando acontece de maneira oposta, ou seja, quando o valor calculado é maior que o referenciado na tabela, a hipótese nula é rejeitada e, se aceita assim, a hipótese alternativa que evidencia a relação entre o rendimento e a variável.

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

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

Após conceituar as médias, foram relacionadas duas hipóteses aos resultados obtidos nos cálculos:

- A hipótese nula H_0 , em que a variável estudada não tem associação com o rendimento acadêmico das discentes;
- A hipótese alternativa H_1 , em que a variável estudada tem associação com o rendimento acadêmico das discentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse capítulo tem como objetivo apresentar e interpretar os resultados obtidos após pesquisa aplicada entre as discentes do curso de administração na UFCG/CCJS.

Primeiramente, antes de começar a relatar o resultado alcançado, é relevante comunicar que, entre todas as participantes investigadas, nenhuma apresentou CRA superior a 9,5, logo, as tabelas mostradas a seguir serão iniciadas com médias > 9 e $\leq 9,5$.

Inicialmente, será retratada se há existência de associação entre a variável faixa etária e o rendimento acadêmico das alunas. A tabela 1 apresenta os valores referidos ao mencionado questionamento.

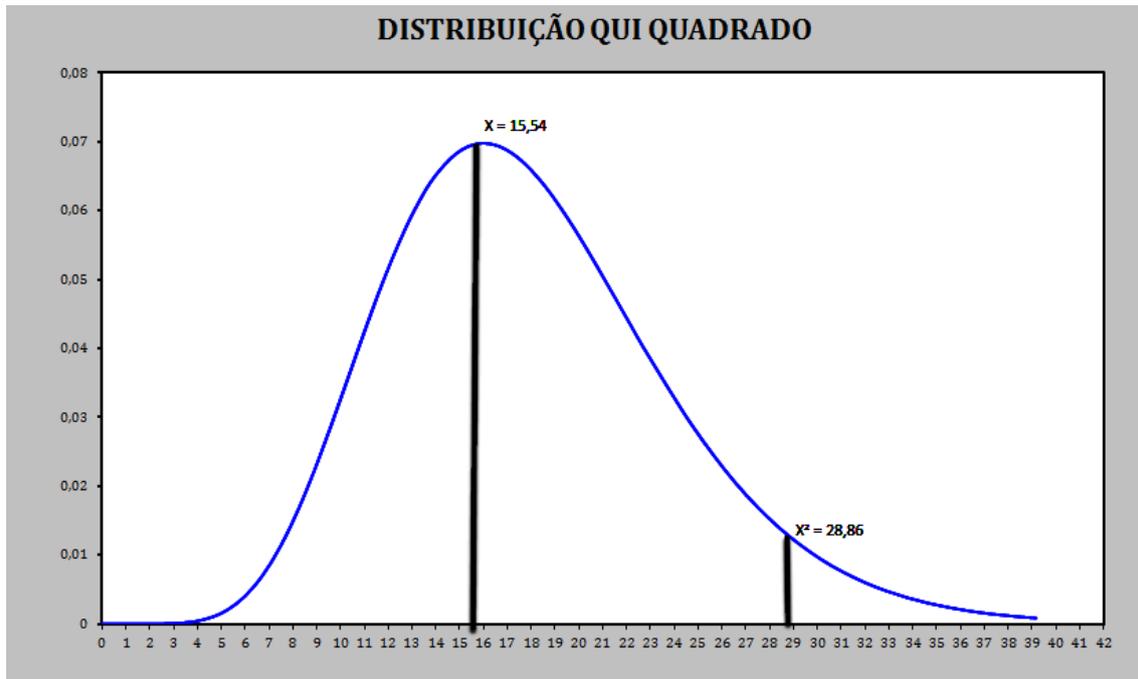
Tabela 1 - Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária.

Questão 1									
Conceito	> 9 e	$> 8,5$	> 8 e	$> 7,5$	> 7 e	$> 6,5$	\leq	Total	%
Alternativas	$\leq 9,5$	e ≤ 9	$\leq 8,5$	e ≤ 8	$\leq 7,5$	e ≤ 7	$\leq 6,5$	geral	
A – menos de 20	1	3	2	5	1	0	0	12	22,22
B – de 21 a 30	0	5	8	6	6	4	7	36	66,67
C – de 31 a 40	0	0	1	1	1	1	1	5	9,26
D – mais de 40	0	0	0	1	0	0	0	1	1,85
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,07	14,81	9,27	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os valores relacionados às alternativas indicam que a maior parte das alunas (66,67%) encontra-se na faixa etária entre 21 e 30 anos e que o conceito “e”, atribuído ao CRA entre 7,5 e 8,0 é o que apresenta o maior percentual na pesquisa, com um total de 24,08%.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, ao se atribuir os valores encontrados na tabela, em que obtêm-se $X = 15,54$ que será confrontado com $X^2 = 28,86$, $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 1 - Resultado do teste de independência entre a faixa etária e o CRA.

Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se perceber no gráfico que o resultado localiza-se na região aceitável para H_0 , logo conclui-se que, não há evidências de associação entre a faixa etária das alunas e o rendimento acadêmico.

A seguir, será apresentada a distribuição dos conceitos correspondentes ao segundo questionamento, em que investiga se há associação em relação ao estado civil das discentes. A tabela 2 mostra os valores associados ao citado questionamento.

Tabela 2 - Distribuição dos conceitos em relação ao estado civil.

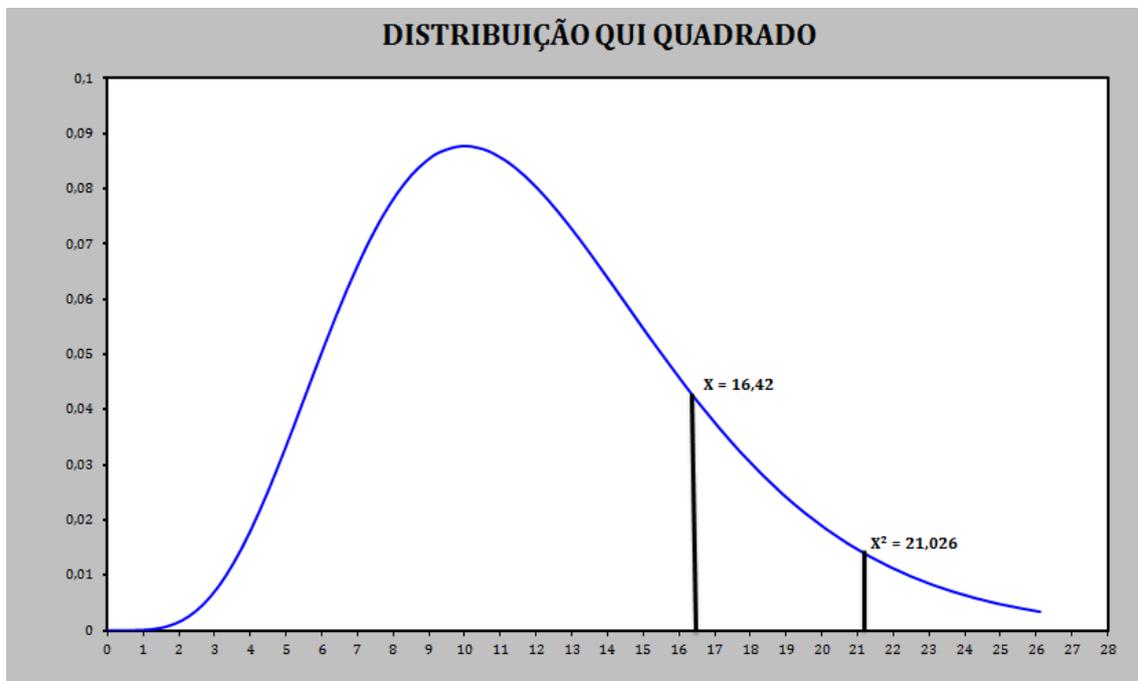
		Questão 2							Total	%
Conceito		> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	≤		
Alternativas		≤	e ≤	≤	e ≤	≤	e ≤	6,5	geral	
		9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – casado (a)		0	1	0	2	4	3	4	14	25,93
B – solteiro (a)		1	7	11	10	3	2	4	38	70,37
D – divorciado (a)		0	0	0	1	1	0	0	2	3,70
Total geral		1	8	11	13	8	5	8	54	
%		1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se observar na tabela que a maior parte das discentes, 70,37% não possui ou já possuiu algum vínculo matrimonial. É relevante destacar ainda que a opção C – viúva, não foi assinalada por nenhuma das pesquisadas. O conceito “e”, assim como na primeira questão, se sobressai perante os demais, atingindo um percentual de 24,08% do total pesquisado.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, ao se atribuir os valores encontrados na tabela, em que se tem $X = 16,42$ que será confrontado com $X^2 = 21,026$, $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 2 - Resultado do teste de independência entre o estado civil e o rendimento acadêmico.



Fonte: Autoria própria, 2017.

O gráfico acima, nos mostra que o resultado localiza-se na região não crítica do gráfico, logo aceita-se H_0 , conclui-se, assim, que não há evidências de associação entre o rendimento acadêmico e o estado civil das estudantes.

Em seguida, será exibida a distribuição dos conceitos equivalentes ao questionamento em relação à maternidade. A tabela 3 mostra os valores referidos à investigação mencionada.

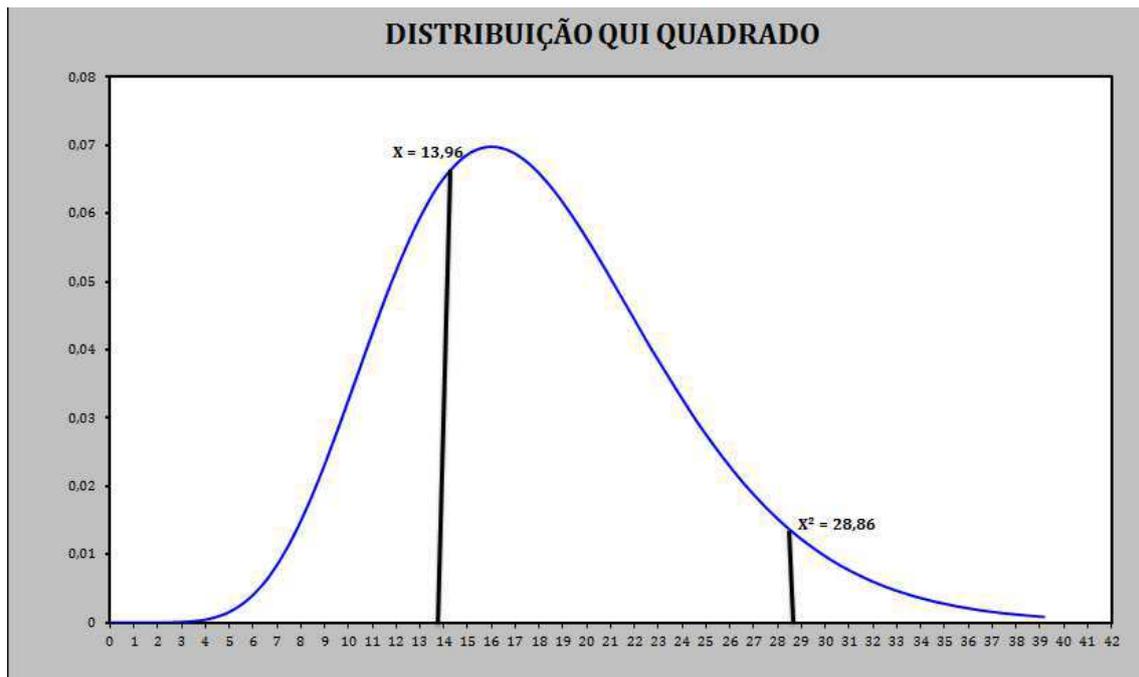
Tabela 3 - Distribuição dos conceitos em relação à maternidade.

Questão 3									
Conceito	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	≤ 6,5	Total	%
Alternativas	≤ 9,5	e ≤ 9	≤ 8,5	e ≤ 8	≤ 7,5	e ≤ 7		geral	
A – não tem filho	1	7	11	11	5	4	6	45	83,33
B – 1	0	1	0	1	2	1	2	7	12,97
C – 2	0	0	0	0	1	0	0	1	1,85
D – 3 ou mais	0	0	0	1	0	0	0	1	1,85
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,82	20,37	24,07	14,81	9,26	14,82		

Fonte: Autoria própria, 2017.

A tabela acima aponta que a grande maioria das estudantes (83,33%) não possui filhos. Esse fato está diretamente ligado à tabela anterior (tabela 2), que indica que a maior parte das alunas não tem ou já teve algum vínculo matrimonial. O conceito “e” se destaca perante os demais, obtendo um percentual de 24,07%.

O gráfico em seguida, exibe o resultado do teste de independência ao se aplicar os valores obtidos na tabela, resultando $X = 13,96$ comparado ao $X^2 = 28,86$, com $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 3 - Resultado do teste de independência entre a maternidade e o CRA.

Fonte: Autoria própria, 2017.

Ao observar o gráfico, pode-se perceber que o resultado localiza-se na região aceitável do gráfico para a H0, ou seja, não há evidências de associação entre a maternidade das alunas e o rendimento acadêmico.

A seguir, será apresentada a distribuição dos conceitos correspondentes a quarta questão, que investiga se há associação relacionada a ocupação profissional das discentes. A tabela 4 mostra os valores associados ao citado questionamento.

Tabela 4 - Distribuição dos conceitos em relação à ocupação profissional.

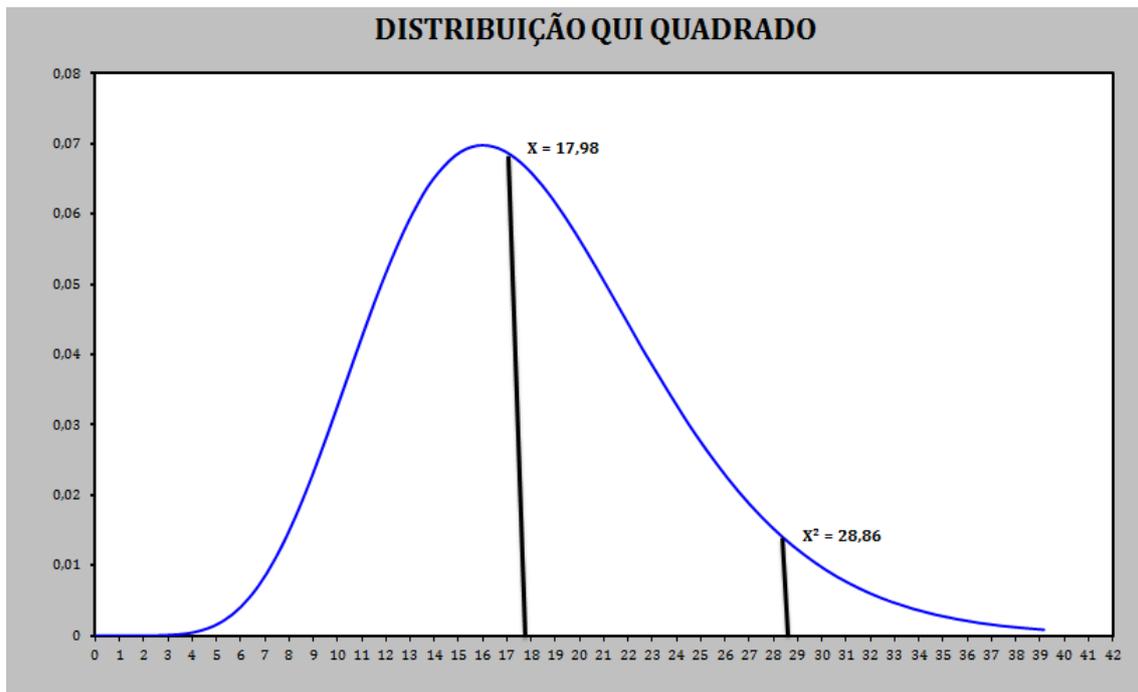
Questão 4									
Conceito	> 9 e	> 8,5 e	> 8 e	> 7,5	> 7 e	>	<= 6,5	Total	%
Alternativas	<= 9,5	<= 9	<= 8,5	e <= 8	<= 7,5	6,5 e	<= 7	geral	
A – sim, a primeira experiência.	0	1	2	4	3	1	2	13	24,06
B – sim, com outras experiências.	0	5	7	4	3	4	3	26	48,14
C – não estou trabalhando, mas já trabalhei.	0	0	1	3	2	0	2	8	14,84
D – não, nunca trabalhei.	1	2	1	2	0	0	1	7	12,96
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,86	14,81	20,38	24,07	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

A tabela acima nos mostra um dado relevante, onde aponta que 48,14% das discentes trabalham e já possuem outras experiências profissionais. É uma informação bastante pertinente a universidade, visto que, com um percentual significativo de alunas que estão ativas no mercado de trabalho, a instituição pode desenvolver ações voltadas as peculiaridades destas. Em relação ao conceito, o conceito que se sobressai entre os demais é o “e”, assim como nas questões anteriores.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, ao se atribuir os valores encontrados na tabela, em que se tem $X = 17,98$ que será confrontado com $X^2 = 28,86$, encontrado com $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 4 - Resultado do teste de independência entre a ocupação profissional e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

É possível observar no gráfico que, o resultado localiza-se na região aceitável para o H_0 , ou seja, não há evidências de associação entre a ocupação profissional e o rendimento acadêmico, sendo assim rejeita-se H_1 .

Em seguida, será exibida a distribuição dos conceitos equivalentes ao questionamento relacionados ao tempo de experiência profissional. A tabela 5 apresenta os valores referidos à investigação mencionada.

Tabela 5 - Distribuição dos conceitos em relação ao tempo de experiência profissional.

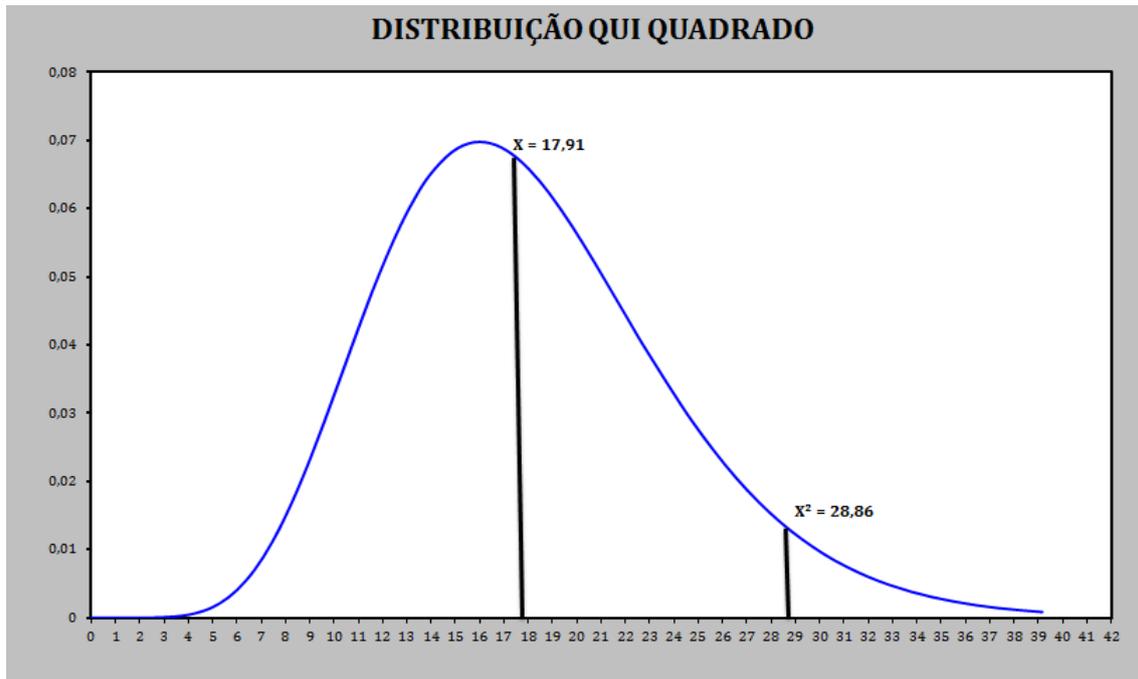
		Questão 5						Total	%
Conceito	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<=	Total geral	
Alternativas	<=	e <=	<=	e <=	<=	e <=	6,5		
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – não tem experiência	1	3	1	3	0	0	1	9	16,67
B – inferior a 2 anos	0	1	3	5	2	0	1	12	22,22
C – de 2 a 5 anos	0	2	4	2	4	2	3	17	31,48
D – mais de 5 anos	0	2	3	3	2	3	3	16	29,63
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Como é perceptível na tabela, a maioria das alunas (31,48%) estão no mercado de trabalho, entre 2 e 5 anos, o que é considerado um dado significativo, já que é de suma importância, principalmente para o profissional de administração, essa experiência vivenciada no mercado, podendo exercer, na prática, o que está sendo estudado na academia. Os dados nos mostram também, que o conceito “e” se destaca em relação os demais, atingindo um percentual de 24,08%.

O gráfico abaixo demonstra que, ao atribuir os valores ao teste de independência, consegue-se obter $X = 17,91$, que será confrontado com $X^2 = 28,86$, $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 5 - Resultado do teste de independência entre a experiência profissional e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Como é possível perceber no gráfico, o resultado encontra-se na região não crítica do gráfico, logo, H_0 é aceitável. Conclui-se, assim, que não há evidências de associação entre o fato de ter experiência profissional e o rendimento acadêmico.

A tabela 6, a seguir, apresenta a distribuição dos conceitos equivalentes ao questionamento em relação à experiência profissional em áreas específicas. É relevante reforçar que estão dispostos apenas os dados das alunas que possuem experiência em alguma área.

Tabela 6 - Distribuição dos conceitos em relação à experiência profissional em áreas específicas.

		Questão 6							Total	%
Conceito	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<=			
Alternativas	<=	e <=	<=	e <=	<=	e <=	6,5	geral		
	9,5	9	8,5	8	7,5	7				
A – ADM geral ou finanças	0	1	7	4	3	3	3	21	40,74	
B – Marketing comercial ou vendas	0	4	2	3	2	2	2	15	35,19	
C – RH	0	0	0	1	2	0	1	4	12,96	
D – Logística, produção ou outros	0	0	1	2	1	0	1	5	11,11	
Total geral	0	5	10	10	8	5	7	45		
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81			

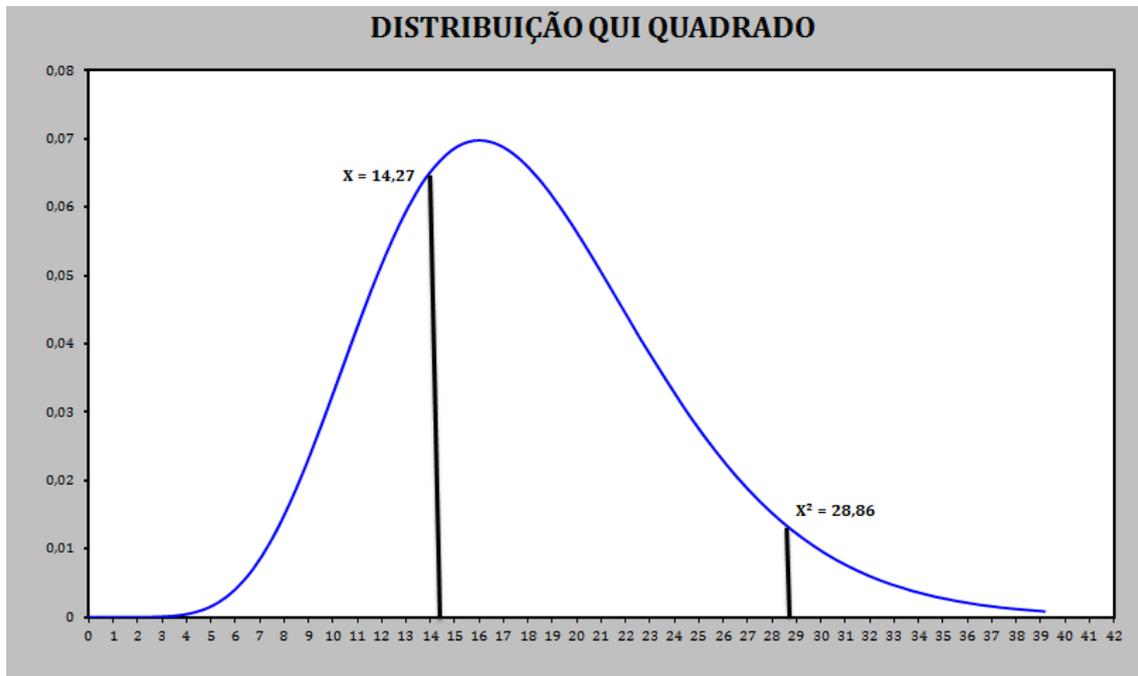
Fonte: Autoria própria, 2017.

A tabela acima demonstra a disposição dos conceitos apresentados na tabela anterior (tabela 5), relacionados à área de maior experiência profissional entre as estudantes que assinalaram uma das alternativas B, C ou D. É possível observar que, a área administrativa é a que possui maior percentual de experiência entre as discentes, contando com 40,74% do total.

Como já falado anteriormente, esse fato é bastante relevante, tendo em vista que, a troca de experiência vivenciada entre teoria e prática é de grande importância para o profissional que está em formação, como também para a academia, que fica mais próxima a realidade do mercado.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, ao se adotar os valores encontrados na tabela, em que se consegue obter $X = 14,27$ que será confrontado com $X^2 = 28,86$, $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 6 - Resultado do teste de independência entre a experiência profissional em área específica e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Ao observar o gráfico, pode-se perceber que, o resultado localiza-se na região aceitável para o H_0 , ou seja, não há evidências de associação entre o rendimento acadêmico e a experiência profissional em áreas específicas.

A seguir, a tabela 7, apresenta os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação ao local de residência das acadêmicas.

Tabela 7 - Distribuição dos conceitos em relação ao local de residência.

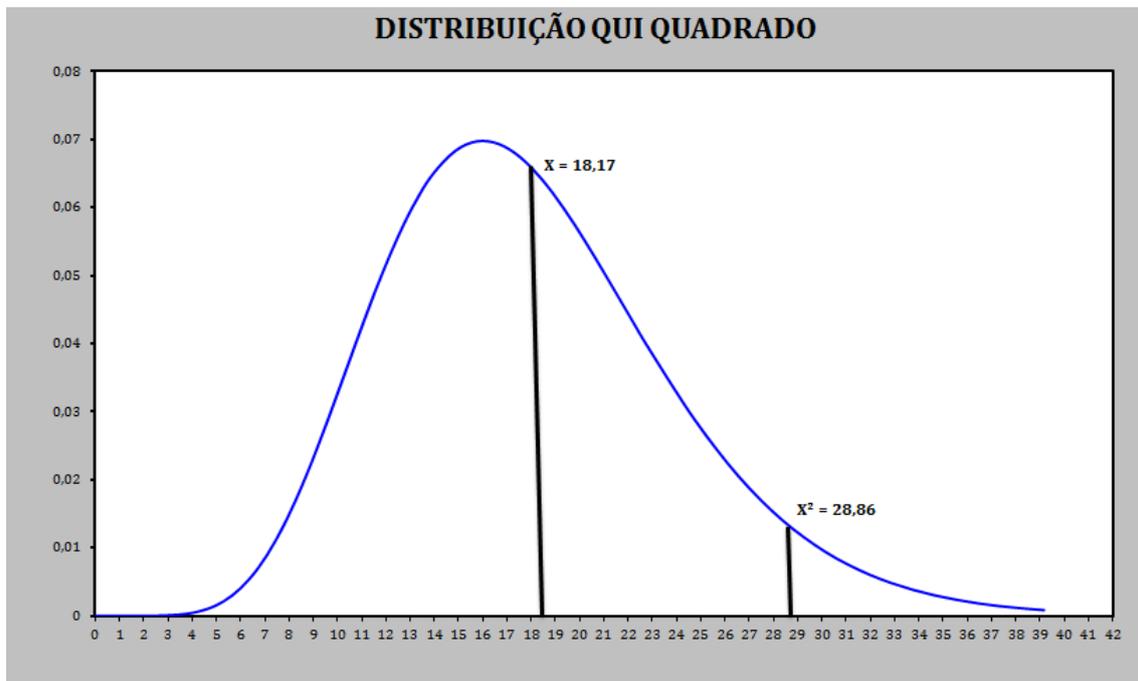
Questão 7									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<= 6,5	Total	%
Alternativas	<= 9,5	e <= 9	<= 8,5	e <= 8	<= 7,5	e <= 7		geral	
A – Sousa	1	3	8	9	6	4	6	37	68,52
B – Pombal	0	0	1	2	2	0	0	5	9,26
C – Cajazeiras	0	2	0	1	0	0	0	3	5,55
D – Outra cidade	0	3	2	1	0	1	2	9	16,67
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,37	24,08	14,81	9,27	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Ao observar a tabela, pode-se verificar que a maior parte das discentes, um total de 68,52% das pesquisadas, residem na cidade onde está situada a instituição, sendo que 16,67% moram em cidades circunvizinhas. Os dados apontam ainda que o conceito “e” se sobressai entre os demais.

O gráfico abaixo exibe o resultado do teste de independência ao se aplicar os valores obtidos na tabela, em que se obtêm $X = 18,17$, que será defrontado com o valor tabelado $X^2 = 28,86$, encontrado com o $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 7 - Resultado do teste de independência entre o local de residência e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se observar no gráfico que, o resultado situa-se na área não crítica do gráfico, logo, se aceita H_0 e, H_1 é rejeitado. Portanto, conclui-se que, não há indícios de associação entre o rendimento acadêmico e o local de residência.

A Tabela 8 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação ao convívio residencial das discentes.

Tabela 8 - Distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial.

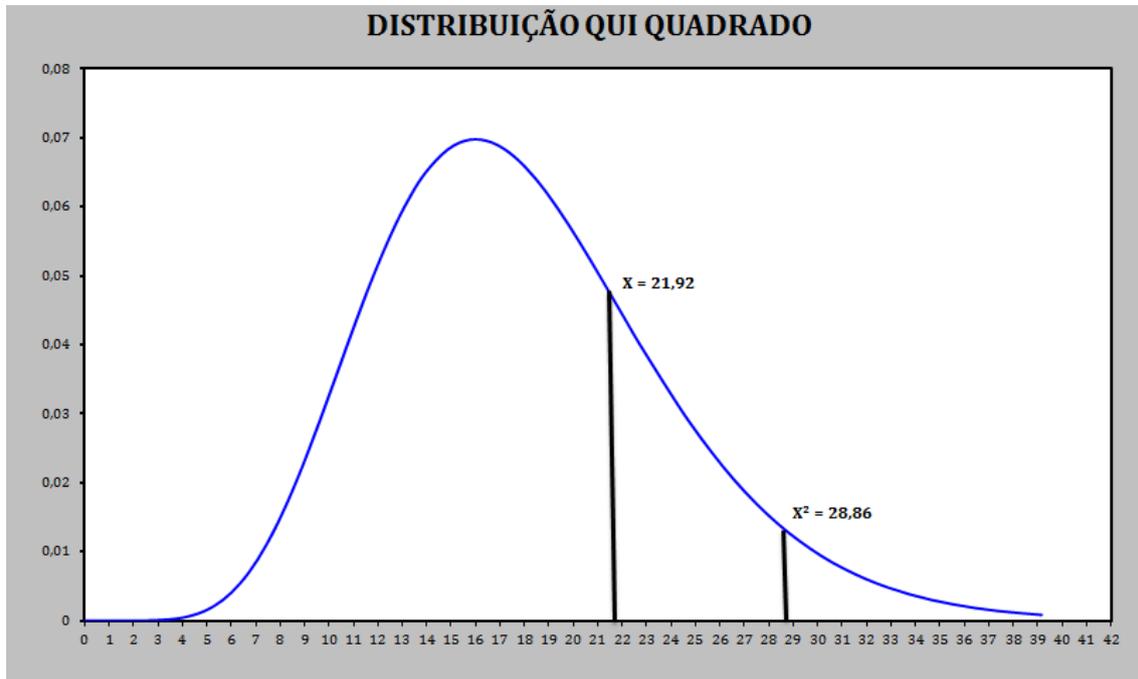
		Questão 8							Total	%
Conceitos	> 9 e ≤ 9,5	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	geral		
A – Pais ou outros familiares	1	6	9	10	3	2	3	34	62,96	
B – Amigos	0	0	2	1	1	0	0	4	7,41	
C – Sozinho	0	1	0	0	0	0	1	2	3,7	
D – Cônjuge / parceiro (a)	0	1	0	2	4	3	4	14	25,93	
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54		
%	1,85	14,81	20,37	24,08	14,81	9,27	14,81			

Fonte: Autoria própria, 2017.

Observando as informações demonstradas acima, pode-se constatar que a maioria das estudantes reside com os pais ou outros familiares, atingindo um percentual de 62,96%. Esse fato está diretamente relacionado à segunda questão que indica que 70,37% das discentes são solteiras.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, atribuindo os valores da tabela, onde se obtêm o $X^2 = 21,92$ que será comparado com o valor tabelado $X^2_{\alpha} = 28,86$, encontrado com $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 8 - Resultado do teste de independência entre o convívio residencial e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se perceber no gráfico, que o resultado encontra-se na região não crítica, logo o H_0 é aceitável. Portanto, conclui-se que, não há evidências de associação entre o rendimento acadêmico e o convívio residencial.

Em seguida, será exibida a distribuição dos conceitos equivalentes ao questionamento relacionados à predominância da formação básica. A tabela 9 apresenta os valores referidos à citada investigação.

Tabela 9 - Distribuição dos conceitos em relação à predominância da formação básica.

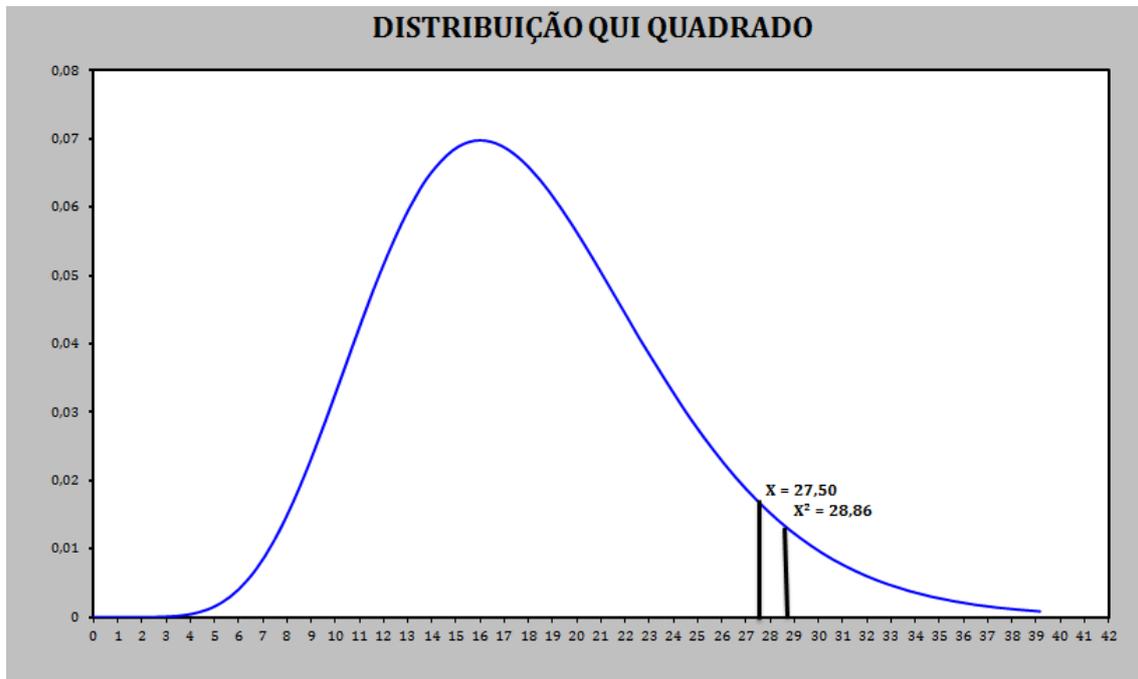
Questão 9									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	≤	Total	%
Alternativas	≤	e ≤	≤	e ≤	≤	e ≤	6,5	geral	
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – Tudo na rede pública	0	7	8	8	6	4	5	38	70,37
B – Tudo na rede privada	0	0	0	2	1	1	2	6	11,11
C – Maior parte na pública	0	1	2	3	0	0	1	7	12,96
D – Maior parte na rede privada	1	0	1	0	1	0	0	3	5,56
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Como se pode observar na tabela, a maior parte das alunas teve formação na rede pública de ensino, obtendo um percentual de 70,37% do total, os dados ainda nos mostram também que, 11,11% das pesquisadas, foram formadas na rede privada de ensino.

O gráfico abaixo exhibe o resultado do teste de independência ao se aplicar os valores obtidos na tabela, em que se obtêm $X = 27,50$, que será defrontado com o valor tabelado $X^2 = 28,86$, encontrado com o $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 9 - Resultado do teste de independência entre a predominância da formação básica e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se perceber no gráfico que, o resultado encontra-se na região não crítica, ou seja, não há evidências de associação entre a predominância da formação do ensino básico e o rendimento acadêmico.

A Tabela 10 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico.

Tabela 10 - Distribuição dos conceitos em relação a área de maior afinidade durante o ensino básico.

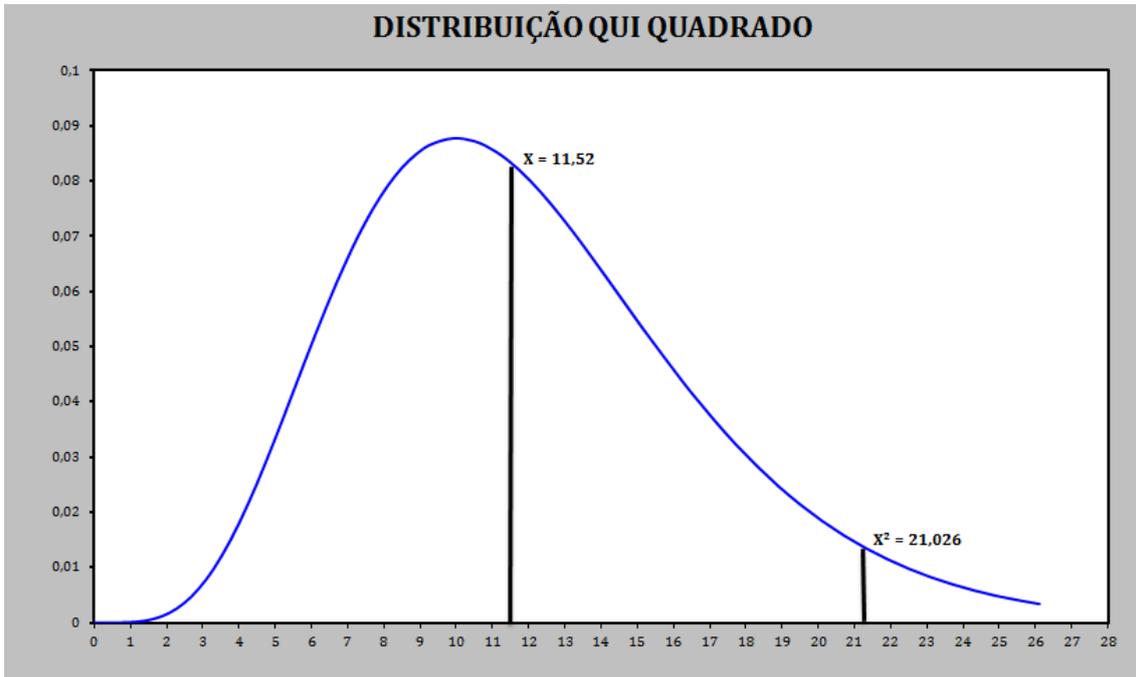
Questão 10									
Conceito	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<=	Total	%
Alternativas	<=	e <=	<=	e <=	<=	e <=	6,5	geral	
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – Exatas	1	5	5	4	3	2	0	20	37,03
B – Humanas	0	3	5	8	5	2	7	30	55,56
C – Biológicas	0	0	1	1	0	1	1	4	7,41
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Como se pode perceber, a pesquisa aponta que a área de maior afinidade entre as estudantes é a área de humanas (55,56%), seguida da área de exatas (37,03%). Esses são dados relevantes, considerando que essas áreas do conhecimento estão integradas a praticamente todas as disciplinas do curso de administração. É importante salientar também que a alternativa D – outras, não foi assinalada por nenhuma das alunas.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, atribuindo os valores da tabela, onde se obtêm o $X = 11,52$ que será comparado com o valor tabelado $X^2 = 21,026$, encontrado com $gl = 12$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 10 - Resultado do teste de independência entre a área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se perceber no gráfico que, o resultado localiza-se na região aceitável para H_0 , logo, conclui-se que, não há evidências de associação entre o rendimento acadêmico e a área de ensino com maior afinidade durante o ensino básico.

A seguir, será apresentada a distribuição dos conceitos correspondentes à décima primeira questão, que investiga se há associação relacionada à forma de ingresso das discentes. A tabela 11 mostra os valores associados ao referido questionamento.

Tabela 11 - Distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso.

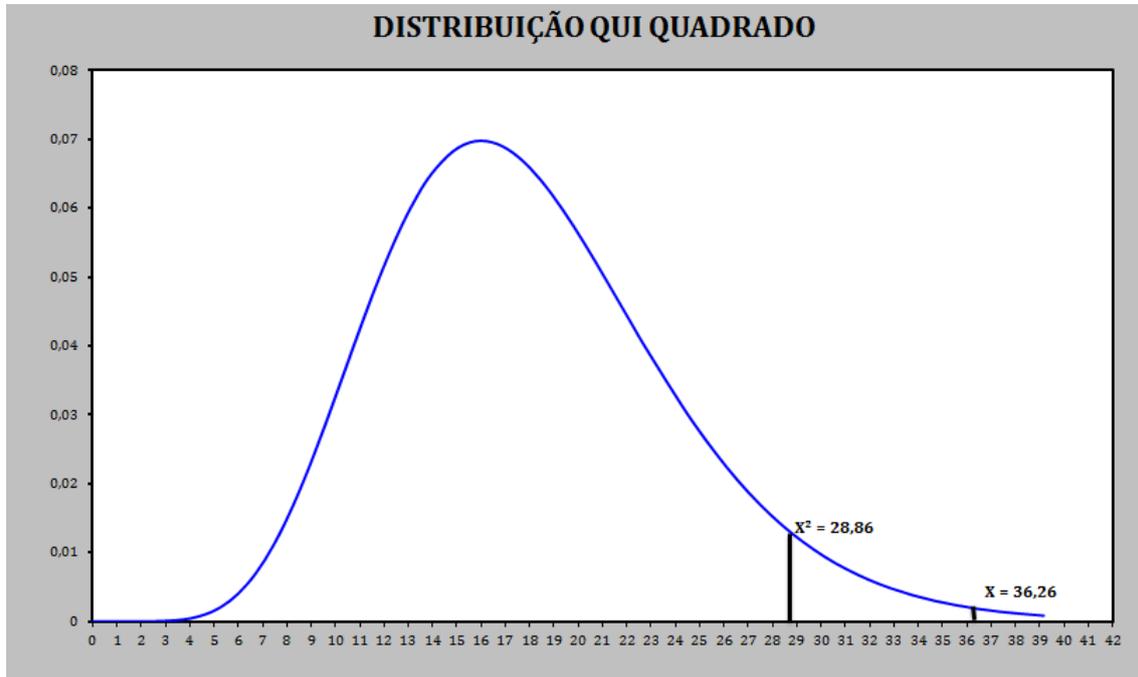
		Questão 11						Total	%
Conceitos	> 9 e	> 8,5 e	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	≤ 6,5		
Alternativas	≤ 9,5	≤ 9	≤ 8,5	e ≤ 8	≤ 7,5	e ≤ 7		geral	
A – Vestibular / Enem sem cotas	0	6	8	11	6	4	5	40	74,07
B – Vestibular / Enem com cotas	0	2	3	2	2	1	1	11	20,38
C – Reopção de Curso	0	0	0	0	0	0	1	1	1,85
D – Transferência de outra IES	1	0	0	0	0	0	1	2	3,70
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Observando as informações demonstradas acima, pode-se constatar que a maioria das estudantes (74,07%) ingressou no curso através do vestibular/Enem sem cotas, 20,38% ingressaram por meio do Enem com cotas, apenas uma das pesquisadas entraram via reopção de curso e 3,70% adentraram através de transferência de outras IES. A tabela informa, ainda, que o conceito “e” se sobressai entre os demais.

O gráfico abaixo demonstra o resultado do teste de independência, ao se adotar os valores obtidos na tabela, em que se obtêm $X = 36,26$, que será defrontado com o valor tabelado $X^2 = 28,86$, encontrado com o $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 11 - Resultado do teste de independência entre a forma de ingresso no curso e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se observar no gráfico que, o resultado localiza-se na região não aceitável do mesmo, logo, se rejeita H_0 e se aceita H_1 . Assim, conclui-se que existe alguma evidência de associação entre a forma de ingresso no curso e o coeficiente de rendimento das discentes.

A tabela 12, abaixo, mostra a distribuição dos conceitos em relação à opinião das estudantes acerca da qualidade do ensino no curso de administração.

Tabela 12 - Distribuição dos conceitos em relação à opinião sobre a qualidade de ensino no curso.

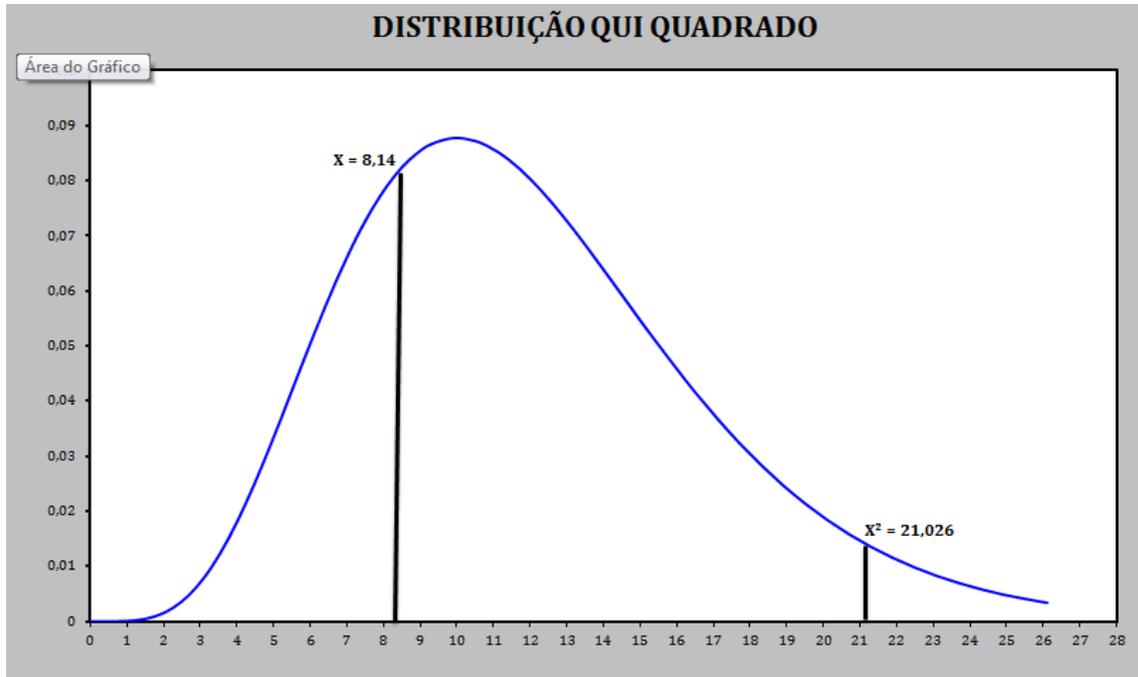
Questão 12									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<= 6,5	Total	%
Alternativas	<= 9,5	e <= 9	<= 8,5	e <= 8	<= 7,5	e <= 7		geral	
A – Ótima	0	0	0	2	1	0	1	4	7,41
B – Boa	1	7	7	9	5	3	5	37	68,52
C – Regular	0	1	4	2	2	2	2	13	24,07
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,37	24,07	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados apresentados apontam que, o maior número de estudantes, 68,52%, atribui ao curso uma boa qualidade de ensino, em seguida, 24,07%, atribui à qualificação regular ao curso e, apenas, 7,41% atribui boa qualificação regular ao curso. A alternativa D, ruim, não foi assinalada por nenhuma das participantes pesquisadas. A tabela aponta, ainda, que o conceito “e” se destaca entre os demais, atingindo um percentual de 24,07%.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, ao se atribuir os valores encontrados na tabela, em que se tem $X = 8,14$ que será confrontado com $X^2 = 21,026$, encontrado com $gl = 12$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 12 - Resultado do teste de independência entre a qualidade do ensino no curso e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

O gráfico acima demonstra que o resultado situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se, assim, a H_0 . Com isso, conclui-se que, não há evidência de relação entre a opinião sobre a qualidade do curso e o rendimento acadêmico.

A Tabela 13, a seguir, apresenta os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo.

Tabela 13 - Distribuição dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo.

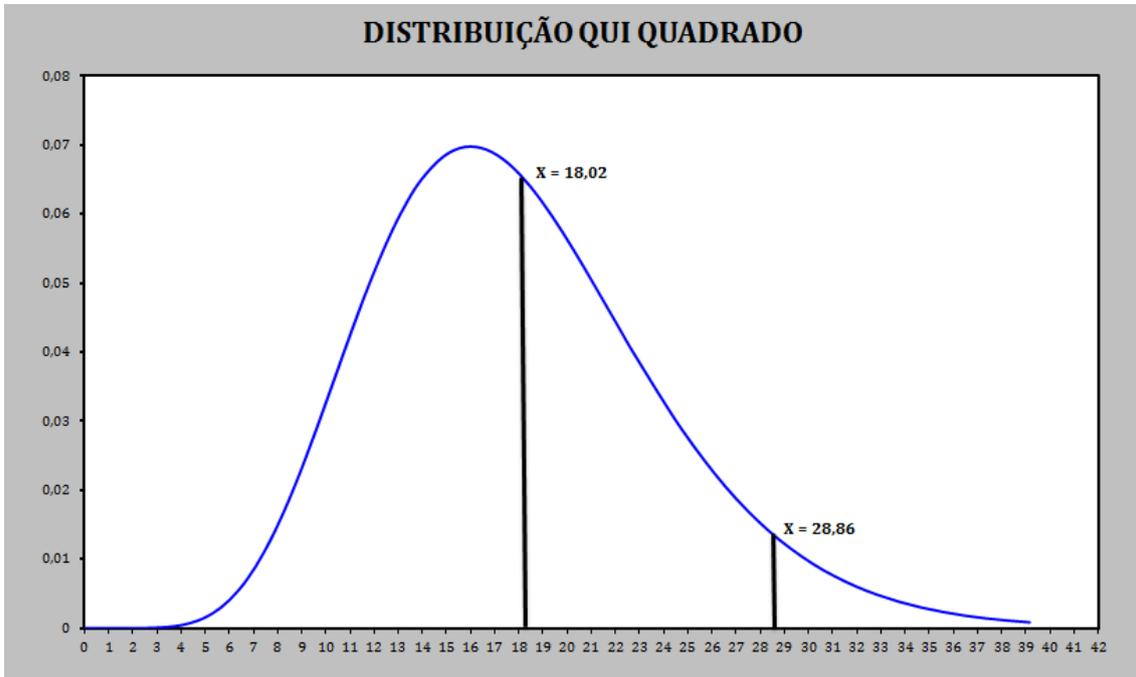
		Questão 13						Total	%
Conceitos	> 9 e	> 8,5 e	> 8 e	> 7,5 e	> 7 e	> 6,5 e	<= 6,5	geral	
Alternativas	<= 9,5	<= 9	<= 8,5	<= 8	<= 7,5	e <= 7			
A – Apenas ler	0	0	0	0	2	0	1	3	5,55
B – Ler e fazer marcações/anotações	1	7	8	9	4	5	7	41	75,93
C – Discutir o assunto em grupo	0	1	2	4	2	0	0	9	16,67
D – Outra técnica	0	0	1	0	0	0	0	1	1,85
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,07	14,81	9,27	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados apresentados apontam que, a grande maioria das discentes, 75,93%, opta por ler e fazer marcações ou anotações acerca da literatura estudada, seguido de 16,67% referente aos que preferem a discussão do assunto em grupo. A alternativa A, apenas ler, aparece com 5,55% e, por último, com apenas 1,85% aparece à alternativa onde os alunos apontam que preferem outras técnicas de estudo.

O gráfico abaixo demonstra o resultado do teste de independência, ao se adotar os valores obtidos na tabela, em que se obtêm $X = 18,02$, que será comparado com o valor tabelado $X^2 = 28,86$, encontrado com o $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 13 - Resultado do teste de independência entre a técnica preferida de estudo e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Como é possível observar no gráfico, o resultado situa-se na região não crítica. Com base no apresentado, conclui-se que, a H_0 é aceita, logo, não há evidência de associação entre as técnicas prediletas de estudo e o rendimento acadêmico.

A seguir, será apresentada a distribuição dos conceitos correspondentes à décima quarta questão, que investiga se há associação em relação ao método preferido de avaliação. A tabela 14 mostra os valores associados ao citado questionamento.

Tabela 14 - Distribuição dos conceitos em relação ao método preferido de avaliação.

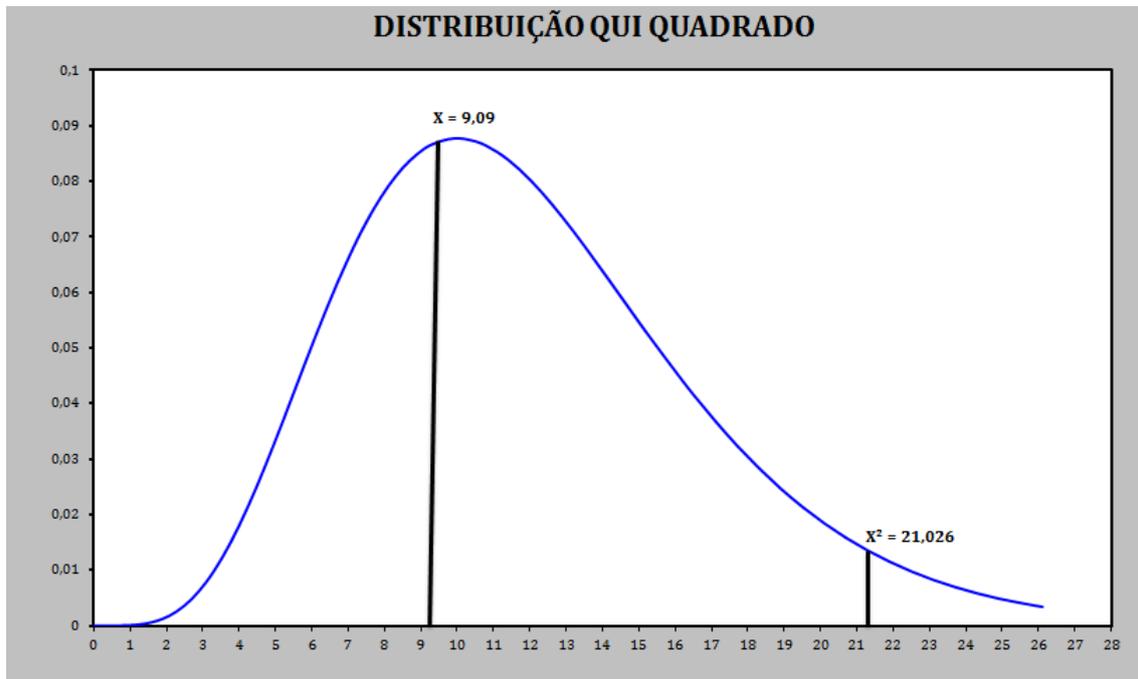
Questão 14									
Conceitos	> 9 e	> 8,5 e	> 8 e	> 7,5 e	> 7 e	> 6,5 e	<= 6,5	Total	%
Alternativas	<= 9,5	<= 9	<= 8,5	<= 8	<= 7,5	<= 7		geral	
A – Prova individual	1	3	6	6	1	3	4	24	44,45
B – Trabalho/seminário em grupo	0	5	5	6	7	2	4	29	53,70
C – Pontuação por participação	0	0	0	1	0	0	0	1	1,85
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,37	24,08	14,81	9,27	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados apontam que, a maioria das participantes tem como método de avaliação preferido à alternativa B (trabalho/ seminário em grupo), atingindo 53,70% do total. Em seguida, com 44,45% vem à opção A, que tem como resposta a prova individual, a alternativa C – Pontuação por participação teve apenas 1,85% das escolhidas. É pertinente informar ainda que nenhuma das estudantes optou pela alternativa D – Outros métodos.

O gráfico abaixo demonstra o resultado do teste de independência, ao se adotar os valores obtidos na tabela, em que se obtêm $X = 9,09$, que será comparado com o valor tabelado $X^2 = 21,026$, encontrado com o $gl = 12$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 14 - : Resultado do teste de independência entre o método preferido de avaliação e o CRA.



Fonte: Autoria própria

O gráfico mostra que o resultado encontra-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se, assim, a H_0 . Logo, conclui-se que, não há evidência de associação entre o método de avaliação preferido e o rendimento acadêmico.

A seguir, serão apresentados os valores atribuídos ao décimo quinto questionamento, que averigua se existe associação em relação à primeira opção de curso. A tabela 15 mostra esses dados.

Tabela 15 - Distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso.

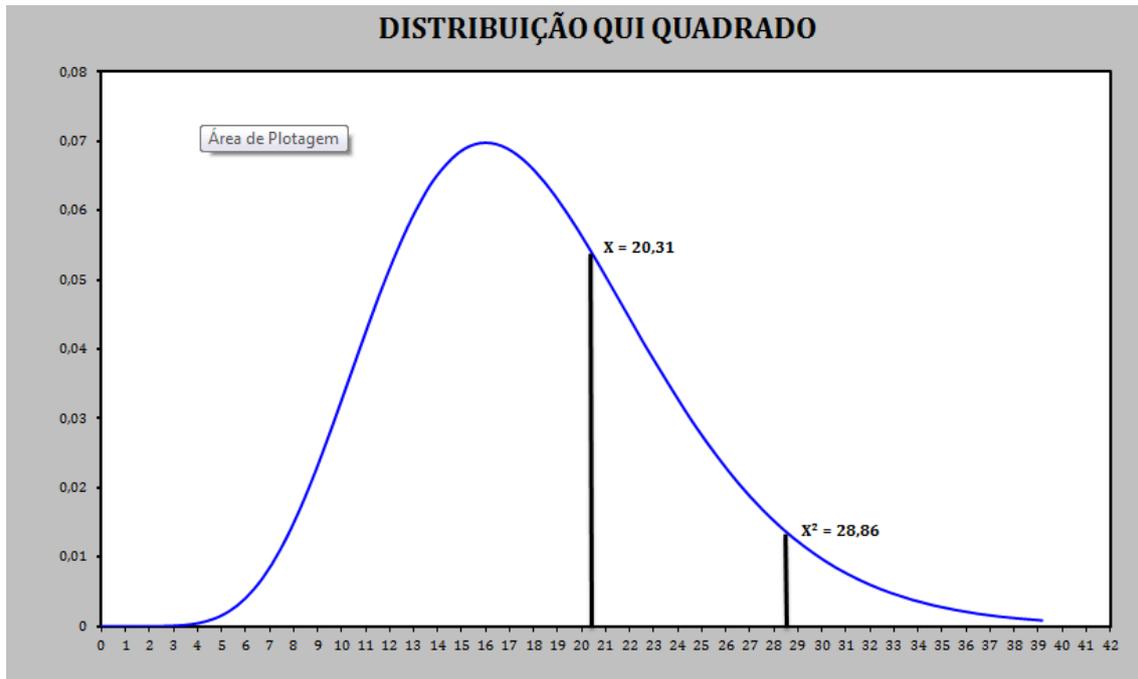
Questão 15									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<=	Total	%
Alternativas	<=	e <=	<=	e <=	<=	e <=	6,5	geral	
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – Administração	0	4	9	4	4	3	3	27	50,0
B – Direito	0	1	2	3	3	0	2	11	20,37
C – Ciências Contábeis	0	0	0	0	0	0	1	1	1,85
D – Outro curso	1	3	0	6	1	2	2	15	27,78
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,37	24,08	14,81	9,27	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados apresentam informações a respeito ao curso que as discentes sonham em estudar, são os conceitos relacionados à primeira opção de curso. Como é possível observar, exatamente, 50% das estudantes têm o curso de administração como primeira opção, ou seja, apenas metade das discentes que frequentam o referido curso por escola real, a outra metade está, não por ser sua primeira opção, mas, talvez, devido a comodidade, por exemplo, já que a maioria das alunas residem na cidade onde se encontra localizada a instituição.

O gráfico a seguir, demonstra o resultado do teste de independência, ao se atribuir os valores encontrados na tabela, em que se tem $X = 20,31$ que será confrontado com $X^2 = 28,86$, encontrado com $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 15 - Resultado do teste de independência entre a primeira opção de curso e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se perceber que, o resultado situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se a H_0 . Com isso, conclui-se que, não há evidência de associação entre a escolha do curso ao qual o aluno tenha um maior interesse ou afinidade e o rendimento acadêmico.

A seguir, serão apresentados os valores atribuídos à décima sexta questão, que investiga se existe associação em relação ao planejamento pós-graduação. A tabela 16 mostra os dados relacionados ao referido questionamento.

Tabela 16 - Distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós-formação.

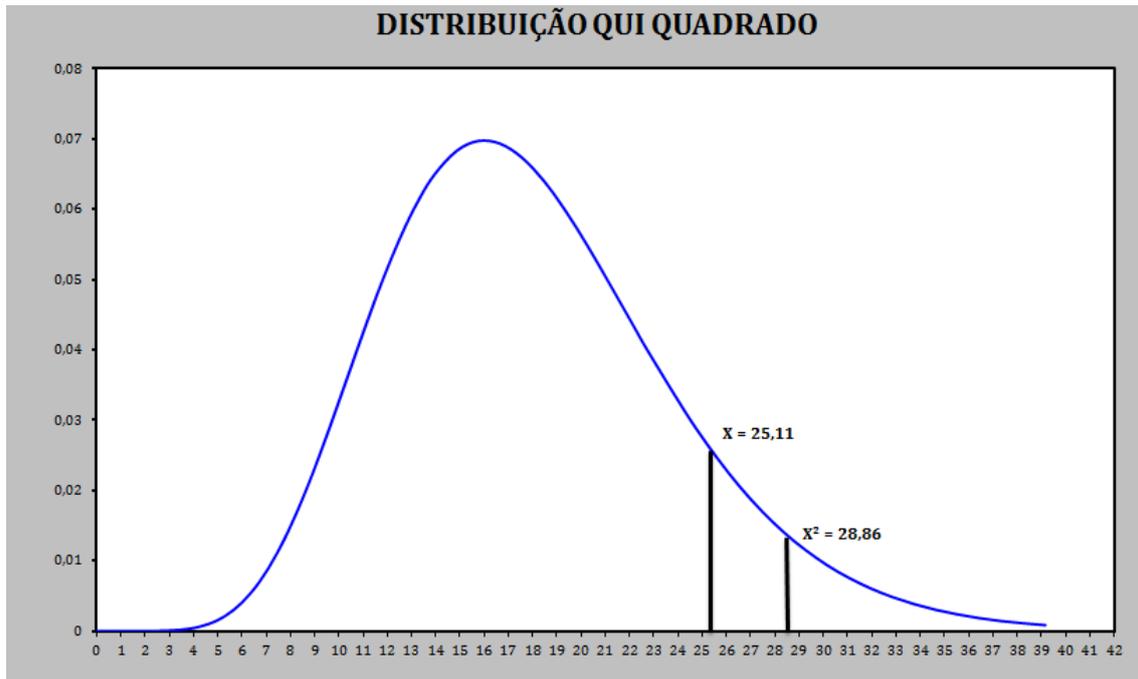
Questão 16									
Conceitos	> 9 e	> 8,5 e	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<= 6,5	Total	%
Alternativas	<= 9,5	<= 9	<= 8,5	e <= 8	<= 7,5	e <= 7		geral	
A – Abrir próprio negócio	0	2	3	2	1	2	1	11	20,37
B – Executivo no mercado privado	0	1	2	2	2	0	0	7	12,96
C – Concurso público	1	3	3	7	5	2	0	21	38,89
D – Carreira acadêmica	0	2	3	2	0	1	7	15	27,78
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,37	24,07	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Como pode-se observar, a maior parte das alunas, 38,89%, pretendem prestar concurso público, logo em seguida, atingindo 27,78% das pesquisadas, planejam seguir carreira acadêmica, em terceiro lugar, com 20,37% das escolhas., está a alternativa abrir o próprio negócio e ocupando o último lugar, 12,96% das discentes pretendem tornar-se executivas no setor privado.

Atribuindo os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X=25,11$ que, comparado ao valor tabelado $X^2=28,86$ encontrado com o $gl = 18$, situa-se na região não crítica do gráfico. Observe a demonstração abaixo.

Gráfico 16 - Resultado do teste de independência entre o planejamento futuro e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Portanto, conclui-se que, não há evidência de associação entre o planejamento futuro e o rendimento acadêmico.

A Tabela 17 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da décima sétima questão, que investiga se há evidência de associação em relação à educação familiar.

Tabela 17 - Distribuição dos conceitos em relação à educação familiar recebida.

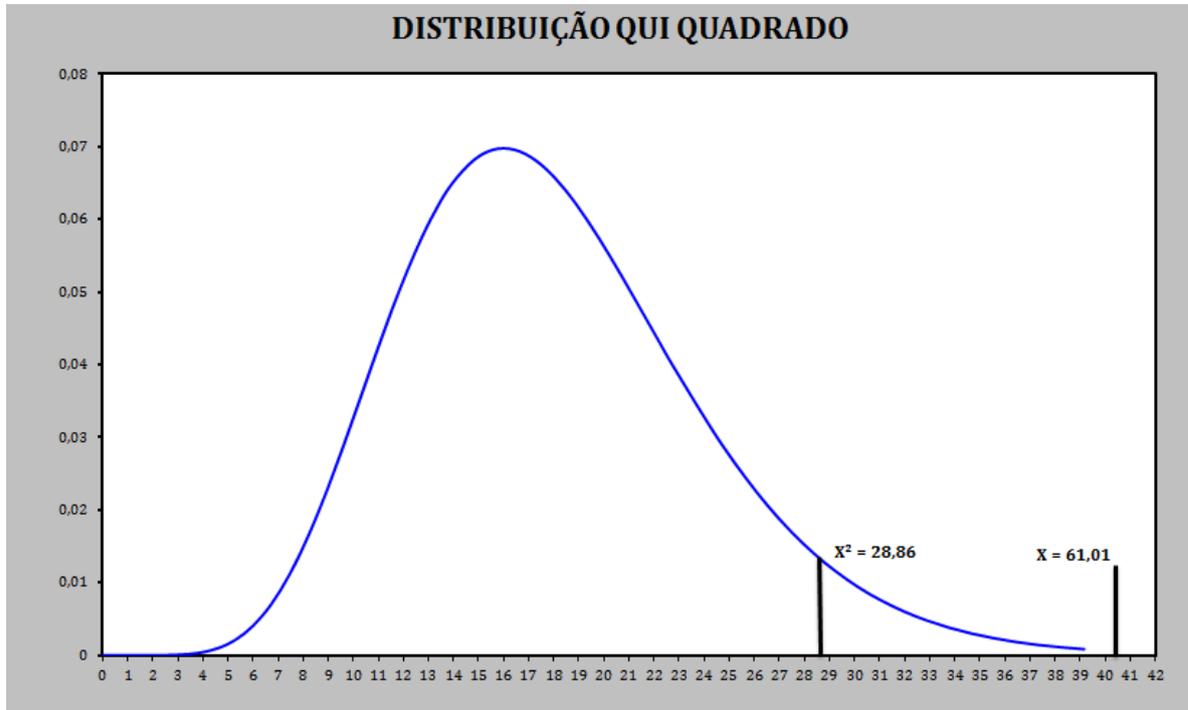
Questão 17									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<=	Total	%
Alternativas	<=	e <=	<=	e <=	<=	e <=	6,5	geral	
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – Liberal e aberta	1	1	0	0	2	0	1	5	9,26
B – Rígida e controladora	0	0	3	3	0	0	2	8	14,81
C – Moderada	0	7	0	10	6	5	5	33	61,12
D – Outro tipo	0	0	8	0	0	0	0	8	14,81
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados apontam que 61,12% dos discentes classificaram a educação familiar recebida como sendo moderada, as alternativas B (rígida e controladora) e D (outro tipo), apresentaram um percentual de 14,81% cada, aparecendo em última colocação a opção A (liberal e aberta), em que apenas 9,26% das pesquisadas escolheram a referida alternativa.

A seguir, o gráfico demonstra o resultado do teste de independência, ao se aplicar os valores encontrados na tabela, em que obtêm o resultado do $X^2 = 61,01$, que será comparado ao $X^2 = 28,86$, encontrado com o $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$

Gráfico 17 - Resultado do teste de independência entre a educação familiar recebida e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Ao observar o gráfico, é possível perceber que o resultado situa-se na região crítica do gráfico, rejeitando-se, assim, a H_0 e aceitando H_1 . Com isso, conclui-se que, existe evidência de associação entre a educação familiar recebida e o rendimento acadêmico. Logo, a hipótese é aceita.

A Tabela 18 apresenta a distribuição dos conceitos em relação aos indivíduos que participaram de forma legítima da formação individual (criação) do participante.

Tabela 18 - Distribuição dos conceitos em relação aos indivíduos que participaram, efetivamente, da formação individual.

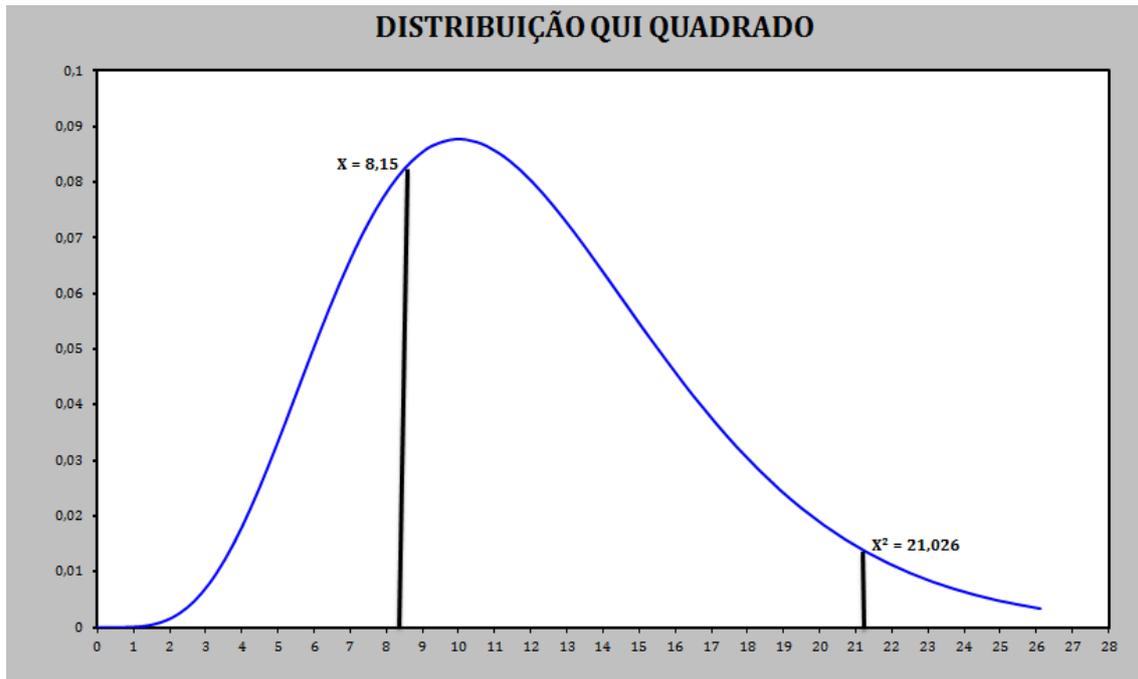
Questão 18									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	≤	Total	%
Alternativas	≤	e ≤	≤	e ≤	≤	e ≤	6,5	geral	
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – Pais	1	7	10	12	7	5	8	50	92,59
B – Avós	0	0	1	1	1	0	0	3	5,56
C – Outros familiares	0	1	0	0	0	0	0	1	1,85
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,37	24,07	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados apresentados exibem que, a maioria das alunas, 92,59%, foram criadas pelos pais, 5,56% das estudantes assinalaram que seus avós foram responsáveis por sua criação e apenas uma discente assinalou que foi criada por outros familiares. É relevante informar, ainda, que a alternativa D – outras pessoas, não foi assinalada por nenhuma das participantes.

Aplicando os valores da tabela ao teste de independência, pode-se chegar ao resultado do $X=8,15$, que comparado ao valor tabelado $X^2 = 21,026$, encontrado com o $gl = 12$, situa-se na região não crítica do gráfico, aceitando-se, assim, a H_0 . Observe a demonstração no gráfico abaixo.

Gráfico 18 - Resultado do teste de independência entre a formação individual e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Logo, conclui-se que, não há evidência de associação entre o rendimento acadêmico e os agentes responsáveis pela criação do estudante.

Finalizando a pesquisa, a tabela seguinte apresenta os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação às alternativas de resposta da última questão, que investiga se existe associação em relação a orientação política das discentes.

Tabela 19 - Distribuição dos conceitos em relação à orientação política.

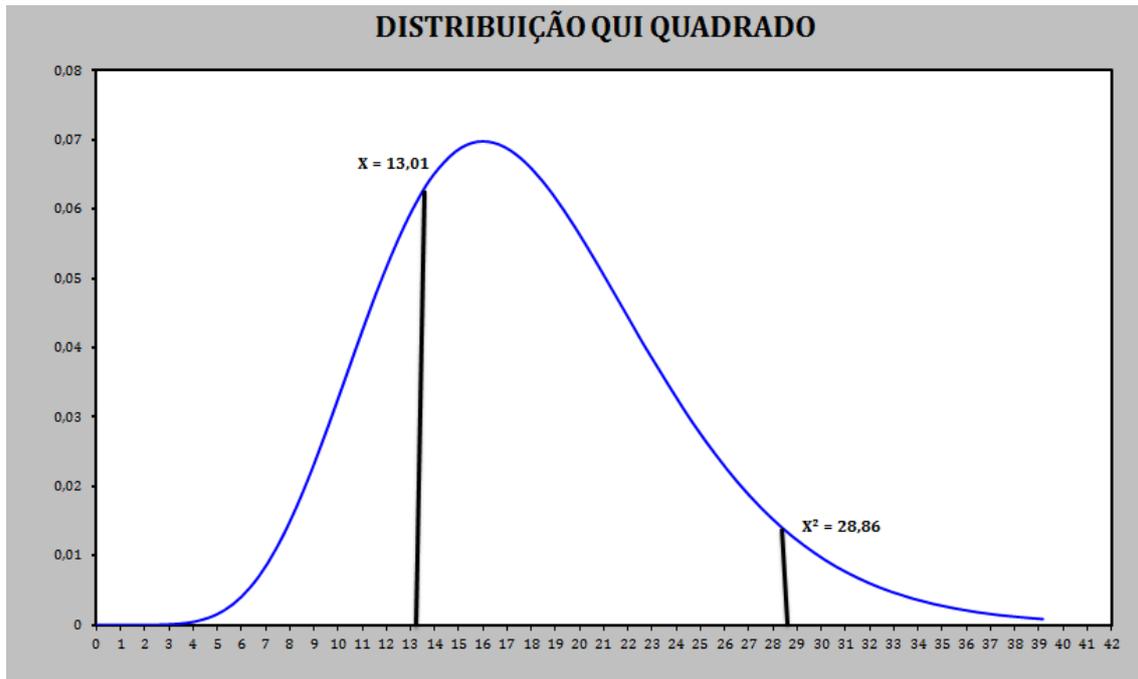
Questão 19									
Conceitos	> 9 e	> 8,5	> 8 e	> 7,5	> 7 e	> 6,5	<=	Total	%
Alternativas	<=	e <=	<=	e <=	<=	e <=	6,5	geral	
	9,5	9	8,5	8	7,5	7			
A – Esquerda	0	0	2	0	1	0	2	5	9,26
B – Direita	0	1	1	1	1	1	0	5	9,26
C – Sem orientação política	1	3	5	6	4	4	3	26	48,15
D – Não sabe definir	0	4	3	6	2	0	3	18	33,33
Total geral	1	8	11	13	8	5	8	54	
%	1,85	14,81	20,38	24,08	14,81	9,26	14,81		

Fonte: Autoria própria, 2017.

Os dados exibidos apontam que, a maioria das discentes não tem orientação política, totalizando 48,15% do total pesquisado, 33,33% não sabem definir sua orientação política e as alternativas A (Esquerda) e B (direita), apresentaram 9,26% cada uma do total estudado.

A seguir o gráfico demonstra o resultado do teste de independência, ao se aplicar os valores encontrados na tabela, em que obtêm o resultado do $X = 13,01$, que será comparado ao $X^2 = 28,86$, encontrado com o $gl = 18$ e $\alpha = 0,05$.

Gráfico 19 - Resultado do teste de independência entre a orientação política e o CRA.



Fonte: Autoria própria, 2017.

De acordo com o observado no gráfico, pode-se perceber que o resultado encontra-se na região não crítica. Assim sendo, conclui-se que, não há evidência de associação entre a orientação política e o rendimento acadêmico.

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo evidenciar as variáveis associadas ao rendimento acadêmico das alunas do curso de administração da UFCG/CCJS. De maneira mais precisa, o estudo procurou averiguar se existe algum indício de associação entre as variáveis apontadas e a média do CRA das alunas.

A pesquisa foi realizada em formato de questionário, empregando as variáveis adotadas e aplicada junto às alunas matriculadas entre o 3 período e o 9 período do curso de administração da UFCG/CCJS. Os dados tabelados, relacionados às variáveis e conceitos de cada questionamento, foram submetidos ao teste de independência, com o intuito de verificar a dependência do rendimento em virtude a alguma variável. A classificação das notas do CRA teve como finalidade intensificar a investigação de cada questão.

Os testes aplicados aos questionamentos identificaram que a grande maioria das variáveis estudadas, 17 de um total de 19, não evidenciou nenhuma associação com o rendimento alcançado pelas alunas. Logo, a hipótese H_0 foi aceita nos resultados das seguintes variáveis: idade, estado civil, filhos, ocupação, tempo de experiência profissional, área de experiência profissional, cidade onde reside, com quem reside, rede de formação do ensino básico, área de ensino que possui maior afinidade, opinião sobre a qualidade do curso, técnica preferida de estudo, método preferido de avaliação, primeira opção de curso, planejamento futuro, responsáveis pela criação e orientação política.

Em meio a todos os questionamentos, dois apontaram evidências de associação com a média do rendimento. O primeiro, está relacionado à forma de ingresso no curso, que de acordo com o teste de independência, a referida variável de alguma forma pode influenciar o rendimento acadêmico das discentes.

O segundo questionamento, que apresentou evidências de uma provável associação entre variável e rendimento, corresponde à educação familiar recebida entre as discentes. Esse é um fato interessante, considerando que, com a mudança dos tempos, a evolução da sociedade, o avanço da tecnologia, é perceptível também uma mudança em relação à educação familiar. Os próprios dados apontam que 61,12% consideram a educação recebida, como de forma

moderada, onde, há tempos mais remotos, era possível a visualização de uma educação familiar mais rígida.

O presente estudo apontou também, que a maioria das discentes do curso de administração da UFCG/CCJS tem entre 21 e 30 anos de idade. Evidenciando também que a maior parte das alunas são solteiras. Esse fato pode está diretamente relacionado ao fator idade das acadêmicas, tendo em vista são alunas consideradas jovens.

Se tratando da questão ocupação profissional, ficou evidenciado que a maior parte das acadêmicas estudadas, trabalham, com experiência superior a 2 anos, tendo como maior área de experiência a Administração Geral ou Financeira. Esse é um fator pertinente, tendo em vista que as alunas ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento nessas áreas podem colocar em prática de forma imediata.

Outro fator que merece destaque no referido trabalho é que em meio a todas as alunas que frequentam o curso de administração da UFCG/CCJS, um percentual de 50% o frequentam porque realmente é o curso que desejam cursar, ou seja, metade das alunas do referido curso, estão o cursando porque é a profissão que desejam exercer, entretanto, a outra metade, o frequentam por outro motivo não identificado.

Este trabalho apresentou um pequeno agrupamento de variáveis que poderiam vir a interagir com o rendimento acadêmico das alunas, contudo, várias outras indagações podem ser aplicadas para investigar tal relacionamento. Além disso, outros estudos podem ser realizados a partir do que foi observado nesta pesquisa e, assim, a universidade poder conhecer, de forma mais aprofundada, seu alunado e ter ciência para desenvolver meios de ensino cada vez mais voltados à realidade e perspectivas dos acadêmicos.

Como sugestão para pesquisas futuras, apontam-se três possibilidades de desenvolvimento a partir desse estudo:

- I. Investigar de que modo a forma de ingresso no curso pode influenciar o rendimento acadêmico das estudantes.
- II. Averiguar de que maneira a educação familiar pode exercer influência no rendimento acadêmico das alunas.

- III. Reaplicar esse estudo entre o universo discente masculino do curso de administração da UFCG/CCJS, no intuito de buscar possíveis associações específicas entre o referido universo e o rendimento acadêmico.

Diante o exposto, compreende-se que os estudos sugeridos como forma de amplificar o conhecimento a respeito do tema, podem resultar em informações significativas para o desenvolvimento da linha de pesquisa abordada e para a progressão das técnicas aplicadas dentro da academia.

REFERÊNCIAS

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

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A Tríplice Jornada de Mulheres Pobres na Universidade Pública: Trabalho Doméstico, Trabalho Remunerado e Estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p.809-832, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300011/23841>. Acesso em: 23 nov. 2016.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-estar e Sociedade**, Barbacena, v. 2, n. 2, p.91-106, jun. 2009. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/13/41>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Grupo De Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira**. 15 de dez. 2003. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/GT-Interministerial.html>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 11 de fev 2017

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Mulheres são maioria na pós-graduação brasileira**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8315-mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Número de brasileiros com graduação cresce 109,83% em 10 anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17725-numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos> . Acesso em 13 de nov. 2016

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programas e Ações**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. **Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores**. 8 de mar. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>. Acesso em: 16 de nov. 2016

BENCKE, F. F.; GILIOLI, R. M. **Ensino de Administração no Brasil, inovação ou não e Anísio Teixeira: em busca do vazio**. 2003. 15 f. Programa Doutorado em Administração, UCS/PUC, Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <[http://www.crars.org.br/cen/arquivos/Ensino de Administração no Brasil.pdf](http://www.crars.org.br/cen/arquivos/Ensino%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BORGES, K. F. C.; IDE, M. H. de S.; DURÃES, S. J. A. Mulheres na educação superior no Brasil: estudo de caso do Curso de Sistema de Informação da Universidade Estadual de Montes Claros (2003/2008). In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010, Montes Claros. **Artigo...** Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_Mulheres_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superior_no_Brasil.pdf . Acesso em: 15 de fev. 2017.

CFA – Conselho Federal de Administração. **História da Administração**. 2013. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior No Octênio FHC. **Educ. Soc**, Campinas, v. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

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

ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS (EBAPE). **Quem somos**. 29 de out. 2015. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/quem-somos/historia>>. Acesso em: 13 de fev. 2017

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Direito social à educação: elementos iniciais para situar uma política de gênero na universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p.189-202, maio 2011.

FONSECA, J. S. da; MARTINS, G. de A. **Curso de Estatística**. 6ª edição. São Paulo, Ed. Atlas, 2013.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p.117-132, jun. 2008.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D.T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2014**, 02 de fev. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f . e <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 18 de nov. 2016.

KOMETANI, Pâmela. **Mulheres ganham menos do que os homens em todos os cargos, diz pesquisa**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-do-que-os-homens-em-todos-os-cargos-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

LOPES, Flávia Augusta Santos de Melo. **Gênero E Ciência – Presença Feminina Na Academia: Qual O Lugar Da Mulher Com Deficiência?** In: REDOR da Universidade Federal de Pernambuco, 18., 2014, Recife. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2292/637>>. Acesso em: 14 fev. 2017

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

MARCONI, M. DE A.; LAKATUS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

MATSUKI, Edgard. **Administração é o curso superior com mais estudantes no país**. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/17/censo-administracao-e-o-curso-com-mais-estudantes-do-pais.htm> . Acesso em: 16 nov. 2016.

MELO, A. L. de; SANTOS, E. de J. R. dos; ANDRADE, G. P. de. Ensino superior no brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Artigo...** Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MOTTA, Débora. **Pesquisa analisa a trajetória de inserção das mulheres no ensino superior**. 2014. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=2748.2.6> . Acesso em: 14 de nov. 2016

Número de mulheres em cargos de liderança tem alta no Brasil. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2016/03/numero-de-mulheres-em-cargos-de-lideranca-tem-alta-no-brasil.html>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

OLIVEIRA, Alzira Marques et al. Trajetória das mulheres no Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Amapá no período de 2008 a 2012. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap**, Macapá, v. 7, n. 1, p.82-97, jan. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

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

QUEIROZ, D. M. **Mulheres No Ensino Superior No Brasil**. Bahia, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

REVISTA VEJA / ECONOMIA. **IBGE: diploma de nível superior eleva salário em 219,4%**, 24 de set. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/ibge-diploma-de-nivel-superior-eleva-salario-em-219-4>>. Acesso em: 13 de nov. 2016.

REVISTA VEJA/ EDUCAÇÃO. **Inep/MEC: Os dez cursos superiores mais procurados no Brasil**, 19 de fev. 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/os-dez-cursos-superiores-mais-procurados-no-brasil/>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. **Para que serve a avaliação da Capes**. 18 jul. 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

RIBEIRO, V. M. F. G. **A Importância de educação superior e sua relevância na inclusão profissional**. 2014. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/iniciacao-profissional/a-importancia-da-educacao-superior-e-sua-relevancia-na-inclusao-profissional/56642>. Acesso em: 12 de nov. 2016.

RISTOFF, D. et al. (Org.). **A mulher na educação superior brasileira 1991-2005**. Brasília, 2007.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Artigo...** Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTOS, I. E. DOS. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica**. 9ª ed. rev., atual. e ampl. Niterói, RJ: Ed. Impetus, 2012.

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

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

SOUSA JÚNIOR, José Rildo de. **Estudo Sobre Rendimento Acadêmico Na Graduação Do Curso De Administração**. 2016. 60 f. Monografia (Graduação) - Curso de Administração, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2016.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**Questionário para levantamento de dados para complementação do trabalho de
conclusão**

Matrícula: _____

01 – Idade?

- a) () Menos de 20 anos
- b) () De 21 a 30 anos
- c) () De 31 a 40 anos
- d) () Mais de 40 anos

02 – Estado Civil?

- a) () Casado (a)
- b) () Solteiro (a)
- c) () Viúvo (a)
- d) () Divorciado (a)

03 – Filhos?

- a) () Não
- b) () 1
- c) () 2
- d) () 3 ou mais

04 – Está trabalhando?

- a) () Sim e é minha primeira experiência profissional.
- b) () Sim e já tive outras experiências profissionais.

- c) () Não estou trabalhando, mas já trabalhei.
- d) () Não estou trabalhando e nunca trabalhei.

05 – De quanto tempo é sua experiência profissional?

- a) () Não tenho experiência profissional.
- b) () Inferior a 2 anos
- c) () De 2 a 5 anos
- d) () Mais de 5 anos

06 – Caso tenha, em qual área tem mais experiência profissional?

- a) () Administração Geral e/ ou finanças
- b) () Marketing, comercial ou vendas
- c) () Recursos Humanos
- d) () Logística, produção ou outros

07 – Cidade onde reside?

- a) () Sousa
- b) () Cajazeiras
- c) () Pombal
- d) () Outra cidade

08 – Com quem você reside?

- a) () Pais ou outros familiares
- b) () Amigos
- c) () Sozinho
- d) () Cônjuge/ Parceiro (a)

09 – Em qual rede você cursou os ensinos básicos e médio?

- a) () Rede pública
- b) () Rede privada
- c) () Maior parte na rede pública
- d) () Maior parte na rede privada

10 – Em que área do ensino médio, você possuía maior afinidade?

- a) () Exatas
- b) () Humanas
- c) () Biológicas
- d) () Outra: _____

11 – Qual a forma de ingresso no curso?

- a) () Vestibular/ Enem sem cotas
- b) () Vestinular / Enem com cotas
- c) () Reopção de curso
- d) () Transferência de outra universidade

12 – Qual sua opinião sobre a qualidade de ensino no curso?

- a) () Ótima
- b) () Boa
- c) () Regular
- d) () Ruim

13 – Qual sua técnica preferida de estudo?

- a) () Apenas ler
- b) () Ler e fazer marcações e anotações a respeito da leitura
- c) () Discutir o assunto em grupo ou na presença de monitor da disciplina
- d) () Outra técnica: _____

14 – Qual método de avaliação você prefere?

- a) () Prova Individual
- b) () Trabalho/ seminário em grupo
- c) () Pontuação por participação
- d) () Outro método: _____

15 – Se pudesse escolher sem limitações, qual seria sua primeira opção de curso? Qual curso sonha em fazer?

- a) () Administração
- b) () Direito
- c) () Ciências Contábeis

d) () Outro: _____

16 – Qual o seu planejamento para o futuro após a graduação?

- a) () Ter meu próprio negócio.
- b) () Ser executivo no mercado empresarial privado.
- c) () Fazer concurso público e ser servidor estatal.
- d) () Seguir carreira acadêmica.

17 – Como você classificaria a educação familiar que recebeu?

- a) () Liberal e aberta.
- b) () Rígida e controladora.
- c) () Moderada.
- d) () Outro tipo: _____

18 – Por quem foi, prioritariamente, criado?

- a) () Pais.
- b) () Avós.
- c) () Outros familiares.
- d) () Outras pessoas: _____

19 – Qual é sua orientação política?

- a) () Me considero de esquerda.
- b) () Me considero de direita.
- c) () Não tenho orientação política.
- d) () Não sei definir minha orientação política.