

Tatiana Ana de Souza Linhares

FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO DISTRITO FEDERAL - BRASIL

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional,
apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Coimbra,
sob a orientação do Professor Doutor João Manuel Oliveira Ribeiro e da Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas.

Outubro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

TATIANA ANA DE SOUZA LINHARES

**FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO DISTRITO FEDERAL – BRASIL**

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, especialidade Organizações Educativas e Gestão Escolar apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Professor Doutor João Manuel Oliveira Ribeiro e da Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas.

**COIMBRA – PORTUGAL
2015**

*-Eu sei como ele conseguiu.
Todos perguntaram: - Pode nos dizer?
- É simples, respondeu o Einstein.
- Não havia ninguém ao seu redor, para lhe dizer
que não seria capaz.*

Albert Einstein

*Ao meu esposo George, aos meus pais Auxiliadora
e Francisco (in memoriam) e aos meus irmãos.*

AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado requer muita disciplina, tempo e dedicação. Quero agradecer muito às pessoas que, de alguma forma, passaram por minha vida nesse período.

Na tentativa de viver algo novo e nunca perder o foco dos estudos, o meu marido foi essencial. Ele tinha como projeto viver uma longa jornada de estudos, e logo após o nosso primeiro ano de casamento, esse projeto tornou-se uma realidade, tanto para mim quanto para ele. Obrigada George Linhares: a sua dedicação, garra e incentivo me fez ir muito além.

Agradeço a Deus, meu alicerce e sustento diário.

Agradeço aos meus pais, Francisco e Maria Auxiliadora, e a minhas irmãs, Diacuir e Moema, que mesmo longe sempre estão presentes na minha vida. Agradeço especialmente as minhas irmãs Cristina e Cláudia, meu cunhado Samuel Paulo e minha amiga Mayara Araujo, que me ajudaram muito durante este período do mestrado. Agradeço ao meu esposo George por fazer parte da minha vida e por me ensinar o prazer do estudo, sem ele não chegaria tão longe.

Aos meus orientadores, Professor Doutor João Manuel Ribeiro e Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas, pelo profissionalismo e dedicação, críticas e sugestões ao trabalho. Sem eles o trabalho não teria alcançado o nível desejado.

Ao professor Doutor António Gomes Ferreira que contribuiu com ideias, apoio e me ajudou durante toda a fase de maturação da dissertação.

Aos colegas e amigos que pude fazer durante esse período da minha vida em Coimbra, em especial a colega Margarida por dividir comigo as dúvidas e as aprendizagens académicas. Às minhas queridas amigas Fernanda Lemos, Maria Castro e Lusitana Lemos, pelo carinho e apoio de sempre.

Sem vocês e outros, não chegaria até aqui. Fico sempre grata...

RESUMO

A presente dissertação, abordando o tema da competitividade, analisa os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) relacionados com a educação superior privada no Brasil, segundo a percepção dos estudantes. Os FCS são áreas ou atividades relevantes que poderão garantir um desempenho competitivo para a organização no seu setor de atuação. Neste contexto, o objetivo principal desta dissertação é analisar a percepção dos estudantes de graduação relativamente ao nível de importância dos diferentes FCS relacionados com Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Distrito Federal, no Brasil. A pesquisa compreendeu duas etapas. A primeira teve uma finalidade exploratória e foi baseada em análise documental e bibliográfica, permitindo elaborar uma breve caracterização da educação superior e identificar os principais FCS considerados na literatura. A segunda etapa adotou uma abordagem de natureza quantitativa, utilizando várias técnicas e análises com a finalidade de identificar a percepção dos estudantes quanto aos diferentes FCS. Foi realizado um inquérito junto a uma amostra de estudantes em IES privadas no DF, com uso de questionários estruturados. Para a análise dos dados, foram empregadas: i. estatística descritiva ii. análise de agrupamento (*cluster analysis*) para agrupar os FCS segundo o nível de importância médio atribuído pelos próprios estudantes, iii. análise fatorial exploratória para definir os diferentes FCS, iv. análises inferenciais para testar diferenças na percepção dos respondentes com base nas características sociodemográficas e escolares. Quanto aos resultados, a partir da análise de agrupamento identificou-se que os estudantes valorizam em elevado grau a qualidade do ensino e a expectativa de que o diploma obtido venha a ter valor em suas carreiras. Os estudantes consideram também de maior importância que a IES seja acessível, tanto no sentido de preços, quanto no que diz respeito à própria organização do curso em termos de sua duração e horários. Por sua vez, os resultados da análise fatorial exploratória permitiram reduzir o conjunto original de indicadores a seis fatores latentes (ou dimensões) que explicam adequadamente a variação: a) Infraestrutura; b) Imagem; c) Ensino; d) Curso; e) Preço e f) localização. Quanto às análises inferenciais, foram encontradas algumas diferenças significativas entre as percepções dos estudantes e algumas variáveis sociodemográficas e escolares. Em conclusão, este estudo pode contribuir para uma melhor compreensão do problema da competitividade sob a perspectiva das IES. Para, além disso, a utilização de fatores latentes (ou dimensões) pode permitir uma análise mais significativa e parcimoniosa aos gestores das IES. A partir dos resultados apresentados e considerando as limitações do trabalho, algumas sugestões para pesquisas futuras foram apresentadas.

Palavras-chave: Competitividade, Fatores Críticos de Sucesso, Ensino superior, Setor Privado, Brasil.

ABSTRACT

Within the theme of competitiveness, this present dissertation examines the Critical Success Factors (CSF) related to the private higher education sector in Brazil, according to the student's perceptions. The critical success factors are those relevant areas or activities in which satisfactory results may ensure competitive performance for organizations in a given business environment. In this context, the main objective of this dissertation is to analyze the perception of the undergraduate students as regards the degree of importance of the different CSFs related to the private higher education institutions in the Federal District, in Brazil. The research comprised two main phases. The first phase had explanatory purpose, based on documental and bibliographical analysis. Its results provided information on the sector characterization and the main CSF that have been considered in the research literature. In the second phase, we aimed at examining the students' perception as regards the CSF with the use of multivariate techniques and inferential analysis. In this second phase, data collection was based on the traditional survey method, with structured paper questionnaire. Data analysis comprised i. descriptive statistic for data inspection; ii. cluster analysis for grouping the different CSF according to the average degree of importance as indicated by the respondents; iii. exploratory factor analysis for examining the subjacent factor structure provided by the several CSF; iv. inferential analysis to test for differences between groups of students based on socio-demographic and scholar characteristics. Concerning the results, the cluster analysis suggested that aspects related to the affordability and accessibility to the course (including course duration and schedules) are highly regarded by the students, besides teaching quality and the expectation that the certificate obtained actually help them in their careers. The exploratory factor analysis permitted to reduce the several CSF to a meaningful set of six dimensions (or latent factors) based on the respondent perceptions and that properly explained the most part of the variance presented in the original dataset: a) Infrastructure; b) Image; c) Teaching; d) Course; e) Prices and f) location. As regards the inferential analysis, some significant differences were found.

In conclusion, this research effort might provide contribution on understanding competitiveness by the perspective of the higher education institutions, particularly as regards the case of Distrito Federal. Furthermore, using latent factors (or dimensions) instead of a huge set of individual items might provide a meaningful and more parsimonious analysis for the higher education managers. From the aforementioned results and in view of the study limitations, some considerations on future researches are presented.

Keywords: Competitiveness, Critical Success Factors, Higher Education, Private Sector, Brazil.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação das instituições de ensino superior conforme categoria administrativa Fonte:Manvailier, Diehl e Gonçalves (2013).....	26
Figura 3 - Organização e estrutura da educação Superior no DF Fonte: OIE-MEC, 2011	41
Figura 4 - Fatores Críticos de Sucesso e Gestão Estratégica	51
Figura 5 - Modelo de classificação das categorias e subcategorias dos FCS	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução no número de matrículas na Educação Superior 1980 - 2013	29
Tabela 2 - Número de IES, Cursos, Matrículas, Vagas Oferecidas em Cursos de Graduação – Presenciais – 2013	30
Tabela 3 - Evolução no número de instituições Públicas e privadas no Brasil de 1988 a 2013	31
Tabela 4 - Antecedentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	37
Tabela 5 - Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos em cursos de graduação Presenciais(Pública e Privada) no Brasil e no DF– 2013.	43
Tabela 6 - Número de matrículas de graduação presencialpor categoria administrativa do Brasil e DF – 2013	44
Tabela 7 - Tipos de Fatores Críticos de Sucesso mais comuns	50
Tabela 8 - Fatores Críticos de Sucesso e Gestão Estratégica	53
Tabela 9 - FCS individual dos 42 fatores identificados para IES	55
Tabela 10 - FCS segundo os níveis de atuação.....	56
Tabela 11 - FCS identificados em estudos efetuados sobre educação superior brasileira	56
Tabela 12 - Referencial bibliográfico para a elaboração do questionário	79
Tabela 13 - Classificação das categorias, subcategorias e itens	80
Tabela 14 - Apresentação dos autovalores, percentual de variância e de variância acumulada	86
Tabela 15 - Análise Fatorial exploratória - Matriz dos componentes rotacionais	88
Tabela 16 - Alfa de Cronbach dos diferentes fatores.....	90
Tabela 17 - Distribuição dos estudantes por faculdade e curso (%).....	94
Tabela 18 - Distribuição dos estudantes por ano do curso e curso (%)	94
Tabela 19 - Distribuição dos estudantes por sexo e curso (%)	95
Tabela 20 - Distribuição dos estudantes por curso e faixa etária (%).....	95
Tabela 21 - Distribuição dos estudantes por inserção profissional e horário do curso (%)	96
Tabela 22 - Distribuição dos estudantes por renda mensal familiar e curso (%).....	97

Tabela 23 -Distribuição dos estudantes por grau de escolaridade da mãe e por curso (%)	97
Tabela 24 - Distribuição dos estudantes por grau de escolaridade do pai e curso (%)...	98
Tabela 25 - Distribuição dos estudantes por trajetória escolar e curso (%).....	99
Tabela 26 - Estatística Descritiva dos Itens de Medida	88
Tabela 27 - Resultados da Análise de Cluster	90
Tabela 28 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS em função da IES - Faculdade	94
Tabela 29 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função da IES - Faculdade	94
Tabela 30 - Média e Desvio Padrão dos FCS, em função do curso dos respondentes ...	95
Tabela 31 - Resultados do teste da ANOVA referentes aos FCS em função do curso dos respondentes.....	96
Tabela 32 - Resultados do teste t-student referentes aos FCS em função do sexo dos respondente	96
Tabela 33 - Média e Desvio Padrão dos FCS em função do grupo etário dos respondentes.....	97
Tabela 34 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função do grupos etário dos respondentes.....	98
Tabela 36 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS, em função da renda mensal familiar dos respondentes	99
Tabela 37 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função da renda mensal familiar dos respondentes	100
Tabela 38 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS em função do grau de escolaridade da mãe dos respondentes.....	101
Tabela 39 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função do grau de escolaridade da mãe dos respondentes.....	101
Tabela 40 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS em função do grau de escolaridade do pai dos respondentes	102
Tabela 41 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função do grau de escolaridade do pai dos respondentes	103
Tabela 42 - Resultados do teste t-student para os fatores e o percurso escolar dos respondentes.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DF – Distrito Federal

EAD – Educação a distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FCS – Fatores Críticos de Sucesso

IES – Instituição de Educação Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Total de Instituições de ensino superior no Distrito Federal que oferecem cursos presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa.

Anexo II – Análise Fatorial Exploratória - resultados

Anexo III – Pedido de autorização para IES

Anexo IV – Questionário

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	17
PARTE I	21
REVISÃO DA LITERATURA	21
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL.....	23
1. A educação superior brasileira a partir da Constituição Federal de 1988: breve enquadramento histórico.	23
1.2. Aspectos da Regulação da Educação Superior no Brasil	32
1.3 Caracterização do Setor de Ensino Superior no Distrito Federal	40
CAPÍTULO 2 – FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO	45
2.1. Concorrência e Competitividade.....	45
2.2 Fatores Críticos de Sucesso.....	48
2.3 Fatores Críticos de Sucesso na Educação Superior Brasileira	52
PARTE II	23
ESTUDO EMPÍRICO.....	23
CAPÍTULO 3 – PROBLEMÁTICA E ESTUDO	77
3.1. Problema e objetivos	77
3.2. Metodologia	78
3.2.1. Elaboração e validação do questionário	78
3.2.2 O questionário	80
3.2.3. Procedimentos - aplicação do questionário	81
3.2.4 - Elaboração e validação das escalas relativas aos FCS	82
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1. Caracterização da amostra	91
4.2. Resultados.....	87
4.2.1. Análise descritiva e análise de <i>cluster</i>	87
4.2.2. Análise inferencial	93
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

A educação superior privada no Brasil tem passado por inúmeras e significativas modificações nas últimas três décadas, sendo, segundo Dias Sobrinho (2010), um dos setores de maior crescimento no contexto da economia nacional, apesar de ser um dos mais regulamentados e sujeitos a fiscalização constante por parte do Estado.

O contexto institucional em que a oferta de vagas no ensino superior por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas era menos significativo, existindo fortes barreiras à entrada de novas instituições, justifica o facto de até meados da década de 1990 as IES atuarem em ambiente muito menos competitivo em comparação com a década atual. Conforme explica Freitas (2006), embora a procura pelo ensino superior (representada pelo número de matrículas) fosse bem menor na década de 1990, também havia menos IES atuando no mercado e pouca ou nenhuma motivação existia para que concorressem para obter alunos. A isto acresce o facto de que as próprias características da gestão das IES públicas desconsiderarem, por regra, metas comerciais ou de crescimento da IES enquanto negócio (Sécca & Leal, 2009).

Desde então, como resultado de significativas mudanças sociodemográficas e de uma série de políticas públicas voltadas para o fomento do setor, houve um crescimento acentuado na demanda pelo ensino superior, evidenciado pelo aumento de alunos matriculados, especialmente em IES da rede privada (Dias Sobrinho, 2010; MEC, 2013). Além do aumento na quantidade de IES e de alunos matriculados, os dados do Ministério da Educação (MEC, 2013) mostram que aumentou a oferta proporcional de vagas por parte das IES privadas desde o final da década de 1990 e principalmente depois de meados da primeira década do século XXI. Houve também uma maior dispersão geográfica da rede de ensino superior (tanto pública quanto privada), com a instalação de unidades de ensino em cidades de menor porte, apesar da concentração da oferta de vagas nas grandes capitais dos estados da Federação e em cursos específicos (Sécca & Leal, 2009; INEP, 2013).

Neste quadro, a educação superior, segundo Gonçalves, Colauto, e Beuren (2004), passou a ser definitivamente reconhecida no Brasil como um setor de serviços especializado e competitivo. Estudos como os de Sécca e Leal (2009) e Polizel (2010) evidenciam, com efeito, que a própria comunicação publicitária das IES privadas e a sua

forma de prestação de serviços parecem estar cada vez mais imbuídas de um caráter comercial, refletindo a perspectiva do ensino superior como um negócio efetivo.

As IES, de um modo geral, mas principalmente as IES privadas, deparam-se assim com importantes desafios para se adaptarem ao cenário competitivo, o que implica estarem, por vezes, submetidas às mudanças rápidas da procura em consequência da entrada de novas IES ou do alargamento da oferta de vagas por parte das já existente no mesmo mercado. Um ponto importante neste contexto é a identificação e o nível de importância atribuído pelos potenciais estudantes aos Fatores Críticos de Sucesso (FCS) presentes no setor da educação superior.

Uma abordagem baseada na competitividade concebe FCS como “variáveis cujo gerenciamento poderá afetar significativamente a posição competitiva de uma empresa dentro de seu ramo de atividade, podendo variar de acordo com o ramo”. (Hofer & Schendel, 1978:77, citado por Stollenwerk, 2001: 188). Reivindica-se, assim, a necessidade das IES se prepararem para atuar dentro de um novo contexto em que, além das atividades fundamentais relacionadas com o ensino, têm de atuar efetivamente enquanto empresas num setor cada vez mais competitivo, sob pena de não sobreviverem. O ambiente concorrencial exige das IES, segundo Almeida (2001), a busca da vantagem competitiva, identificando e desenvolvendo as capacidades e características do serviço que permitam sobressair em relação à concorrência, conforme a ótica dos seus clientes (Seabra, 2006).

Nas praticas, as IES privadas têm vindo a procurar, desde há algum tempo, alternativas para a profissionalização de sua gestão, de modo a conseguir melhores resultados em termos de qualidade do serviço e também de eficiência (Braga, 2008). Dada a crescente quantidade de vagas em cursos de graduação oferecidas pelas mais de 2.370 IES privadas espalhadas por todo o Brasil, contabilizando um total de mais de 23 mil cursos de graduação, verifica-se que os candidatos (potenciais estudantes) têm cada vez maior poder de escolha e, portanto, estão mais propensos a aferir a qualidade dessas IES em relação ao valor da mensalidade antes de escolher em qual instituição ingressar (INEP, 2014).

Nesse contexto, os resultados dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) são muito importantes por identificar critérios de qualidade amplos do ponto de vista de prestação do ensino propriamente (Di Pietro, 2004; INEP 2014). Adicionalmente, outros aspectos da relação comercial da prestação dos serviços de ensino também são relevantes, incluindo questões como a localização dos *campus* em termos de distância e facilidade de acesso, valor da mensalidade, forma de acesso, flexibilidade de horários, entre outras (Gonçalves et al., 2004).

Nesse contexto, o objetivo geral desta dissertação é investigar, no setor de ensino superior privado brasileiro em nível de graduação, a percepção dos alunos quanto ao nível de importância dos diferentes Fatores Críticos de Sucesso relacionados com as IES privadas do Distrito Federal de Brasília. Na perseguição deste objetivo, começaremos por detectar e analisar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) relativos à educação superior brasileira, procurando de seguida identificar o grau de importância atribuído aos fatores críticos de sucesso pelos alunos de graduação no ensino superior privado, e terminando por analisar as relações entre as percepções dos estudantes e algumas das suas características sociodemográficas e escolares.

Quanto à estrutura da presente dissertação, esta, além desta introdução, possui duas partes. A primeira é dedicada à Revisão da Literatura, assente em análise documental e bibliográfica, sendo a segunda parte dedicada ao estudo empírico.

A Primeira Parte encontra-se estruturada em dois capítulos (Capítulos I e II). No primeiro capítulo apresenta-se uma revisão histórica e teórica dos principais problemas e conceitos presentes na literatura sobre a temática pesquisada, a educação superior brasileira. Começa-se por esboçar um breve enquadramento histórico a partir da Constituição Federal de 1988, descrevendo as mudanças mais significativas que ocorreram nesse período. Em seguida analisam-se os aspectos da regulação da educação superior brasileira, o seu histórico, os seus instrumentos, objetivos, funções e as mudanças mais significativas para a sua consolidação. Num terceiro ponto, faz-se uma caracterização do setor de Ensino Superior no Distrito Federal, unidade da Federação que abrange a capital do país.

No segundo capítulo apresentam-se os conceitos de concorrência e de competitividade, que fundamentam a compreensão dos Fatores Críticos de Sucesso na educação superior, cujo entendimento é essencial ao trabalho e identificam-se e descrevem-se os Fatores Críticos de Sucesso da Educação Superior Brasileira referidos na literatura.

A Segunda Parte dá conta do estudo empírico realizado, dividindo-se também em dois capítulos. No terceiro capítulo são apresentados os aspetos metodológicos da pesquisa: o problema de investigação, os objetivos, e os procedimentos para a elaboração e validação do instrumento de recolha de dados, bem como da própria pesquisa.

No quarto capítulo é feita inicialmente uma descrição da amostra e das IES dos respondentes e são apresentados e discutidos os dados obtidos.

Por fim, na conclusão, apresentam-se os resultados mais relevantes relativos a ao objetivo geral e a cada um dos objetivos específicos do estudo. Tecem-se também algumas considerações sobre outros aspetos e achados de maior valor como contribuição para a discussão sobre o tema. Identificam-se ainda algumas limitações da pesquisa e apontam-se algumas sugestões para trabalhos futuros.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL

Este capítulo propõe primeiramente um enquadramento histórico sobre a educação superior brasileira a partir da constituição federal de 1988, apresentando de seguida os principais aspetos da regulação da educação superior e terminando por caracterizar o ensino superior no Distrito Federal, por se concentrar nele a população da amostra do estudo empírico efetuado.

1. A educação superior brasileira a partir da Constituição Federal de 1988: breve enquadramento histórico.

Desde a retoma da democracia no Brasil, com a carta constitucional de 1988, a educação superior tem passado por uma série de mudanças decorrentes das sucessivas políticas públicas voltadas para o fomento da educação de nível superior, abrangendo a qualidade de ensino, a ampliação do acesso e a adaptação às novas demandas do mercado de trabalho.

Para que se possa abordar o impacto dessas mudanças e suas consequências para o ensino superior, esboçamos aqui um brevíssimo enquadramento histórico cujo ponto de partida é a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Segundo Nery e Nery (2014), a constituição federativa pode ser entendida como um conjunto de leis, normas e regras que regula e organiza o funcionamento do Estado. Dito de outro modo, a constituição representa a lei máxima que regula e organiza todas as relações sociais, institucionais e económicas do país (Raniere, 2000; Nery & Nery, 2014).

A Constituição Federal de 1988, chamada de «Constituição Cidadã», resultou de um processo constituinte instaurado no fim do período dos governos militares. É consensual no meio jurídico que o texto trouxe significativos avanços no que diz respeito aos direitos individuais e sociais, mas também disciplinou aspetos mais gerais da ordem económica e política (Raniere, 2000). No que diz especificamente respeito ao tema da Educação, a Constituição assegura no artigo 205, que a educação “(...) é um direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em termos práticos, o texto constitucional sustenta que cabe ao Estado a obrigação da oferta do ensino em todos os níveis, sendo que esta oferta pode ser delegada a instituições privadas que se adequam às exigências legais e aos critérios estabelecidos, incluindo o cumprimento das normas gerais da educação nacional, autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Tendo em vista as previsões constitucionais, a 23 de dezembro de 1996 foi publicada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de (1996), «Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional», conhecida como LDB. Esta lei regulamenta detalhadamente as disposições constitucionais inerentes à educação brasileira, esclarece a divisão dos sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal e o âmbito de atuação de cada um.

Neste estudo, cingir-nos-emos apenas à educação de nível superior vinculada ao sistema federal de ensino, da competência da união. «União» é a entidade federal formada pela reunião das partes componentes, pessoa jurídica de direito público interno, autónoma em relação às unidades federadas, a quem cabe exercer as prerrogativas da soberania do Estado brasileiro (Di Pietro, 2004). Entre as atribuições da união, é importante destacar o “Art. 9 da lei n. 9.394/1996:

- (...) VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
 - VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
 - IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

A aprovação da LDB foi um marco histórico importante na história da educação superior brasileira, pela proposta de reestruturação e remodelação do sistema público e privado de ensino. Esta reestruturação e remodelação deu origem, segundo Peixoto e Braga (2008), à criação dos cursos sequenciais e aos centros universitários; instituiu a figura das

universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações. Acresce ainda, como já referido, a incumbência de emitir atos que credenciem, autorizem e reconheçam as instituições e cursos, além de promover a supervisão e avaliação das IES.

O parágrafo 2. do artigo 9º da LDB sinaliza para a necessidade de organização e posse de informação pela união a fim de subsidiar a plena operabilidade de suas atribuições.

A 20 de agosto de 1997 foi publicado o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de (1997), que tinha por objetivo regulamentar a Lei n. 9.394/96, traçando mecanismos para a sua efetivação. Com este decreto as IES inserem-se no quadro legal para o processo de credenciação e de credenciamento dos estabelecimentos de ensino superior, e conseqüentemente, da autorização, do reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, sem, contudo se definir com clareza as atribuições de regulação, avaliação e supervisão.

A 10 de julho de 2001, o decreto n. 2.306/97 foi revogado pelo 3.8060, de 09 de julho de 2001 (Brasil, 2001), atualizando-se os dispositivos do decreto anteriores, mas ainda sem referir, em nenhum de seus 42 artigos a expressão “Regulação”. Tal justifica-se, a nosso ver, pelo facto de as políticas de avaliação da oferta da educação superior se resumirem àquelas que eram adotadas pelo governo do momento, sendo alteradas com a mudança de gestão, o que não permitia uma sistematização duradoura dos procedimentos de avaliação.

A 15 de abril de 2004, a lei de n. 10.861 instituiu o sistema nacional de avaliação da Educação Superior – SINAES, constituído por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos de graduação, e a avaliação do desempenho académico dos estudantes dos cursos de graduação. (INEP, 2015). A publicação desta Lei deu início a um processo de grandes modificações nos procedimentos avaliativos, que tiveram e continuam a ter um impacto significativo em toda a estrutura da educação superior Brasileira.

As propostas de avaliação podem ser sintetizadas, de acordo com Barreyro e Rothen (2006), em duas vertentes: as que permitem identificar a avaliação como controlo, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional; e as que cumprem uma função formativa/emancipatória, sob uma lógica académica, com o intuito de contribuir para a melhoria das instituições.

De acordo com a legislação vigente, as Instituições de Ensino Superior brasileiras podem ser públicas ou privadas. A sua organização, segundo Manvailer, Diehl e Gonçalves (2013) pode ser visualizada de forma esquematizada na figura que segue:

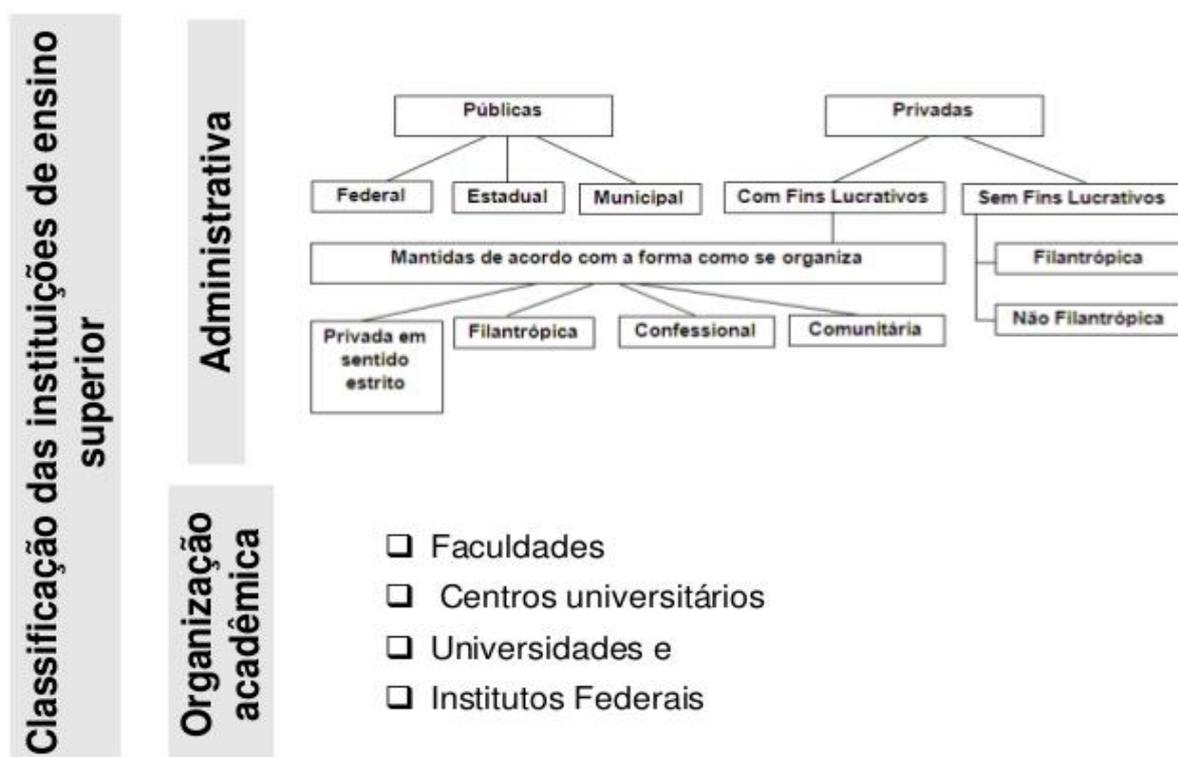


Figura 1 - Classificação das instituições de ensino superior conforme categoria administrativa

Fonte:Manvailer, Diehl e Gonçalves (2013)

O Sistema Federal de Ensino Superior é constituído, quanto à categoria administrativa, por instituições de ensino públicas e privadas, sendo classificadas como universidades, centros universitários, faculdades e Institutos Federais, conforme o decreto n.º 5.773/2006. As IES públicas são mantidas pelo poder público e podem ser federais, estaduais e municipais; são financiadas pelo Estado e não cobram matrículas ou

mensalidade. As IES de natureza privada subdividem-se em quatro categorias: 1) comunitárias, mantidas por grupos de pessoas físicas ou por mais de uma pessoa jurídica, com representantes da comunidade; 2) confessionais, que atendem à orientação confessional ou ideológica de caráter específico; 3) filantrópicas, ligadas a alguma causa humanitária e 4) as particulares em sentido estrito, mantidas pela iniciativa privada (Manvailier, Diehl, & Gonçalves, 2013; INEP, 2007).

Em suma, a história recente da educação superior brasileira foi marcada por mudanças que assentam em fatores sociodemográficos, nomeadamente o crescimento urbano, a sedimentação do processo de redemocratização, o aumento da procura de bens e serviços, o aumento do salário, o aumento na escolaridade média da população (particularmente nos grandes centros urbanos) (Zandavalli, 2009) e, ainda, o avanço tecnológico que se repercute no mercado de trabalho, o que reclama um novo tipo de conhecimento e habilidades.

Verifica-se, assim, um crescimento continuado da procura do ensino superior no Brasil. O movimento de abertura do setor à iniciativa privada constitui uma resposta do Estado a essa procura. Desta interação resulta, por um lado um aumento significativo no número de alunos matriculados e, por outro, o aumento das IES privadas (INEP, 2013).

Os dados do Ministério da Educação (INEP, 2013) mostram um acréscimo na oferta proporcional de vagas por parte das instituições privadas, conforme o Censo da educação superior de 2013, segundo o qual estas instituições abarcam 74 % das matrículas no ensino superior, como mostra a figura 1 (INEP, 2013), e uma maior dispersão geográfica, com instalação de unidades de ensino em cidades de menor porte; mas, demonstram também a concentração das ofertas de vagas nas grandes capitais e em cursos específicos (Sécca & Leal, 2009).

A educação superior Brasileira passou por forte expansão nas últimas quatro décadas. A primeira delas ocorreu no período militar, entre 1964 e 1980; nessa ocasião o número de matrículas no ensino superior aumentou quase dez vezes (Michelotto, Coelho, Amélia, & Zainko, 2006). No entanto, entre 1980 e 1989 o número de matrículas apresentou um crescimento reduzido comparado com os anos anteriores e subsequentes.

Em 1980 o número de matrículas era de 1.377.286. Desse número 64,3% eram matrículas em IES privadas, e apenas 35,7% eram de IES públicas. Entre 1980 e 1990 a taxa de crescimento do número de matrículas foi de 11,8%, verificando-se um crescimento mais acentuado no setor público (17,6%) comparativamente ao setor privado que registou um aumento de 8,6% (tabela 1).

Desde o início dos anos 1990 até ao final do século XX, entre as importantes mudanças na evolução da educação superior, destaca-se a tendência para aumento do crescimento do número de alunos matriculados: de 1,54 milhão, em 1990 para cerca de 2,7 milhões, em 2000, correspondendo a um aumento de 75%. Durante este período a taxa de crescimento do setor privado foi de 88%, enquanto o setor público apresentou um aumento de 53,3%. Em 1990, 62,4,% das matrículas eram referentes a estudantes de instituições privadas, aumentando este valor para 67% em 2000.

A educação superior brasileira passou por forte expansão nas últimas quatro décadas. A primeira delas ocorreu no período militar, entre 1964 e 1980; nessa ocasião o número de matrículas no ensino superior aumentou quase dez vezes (Michelotto, Coelho, Amélia, & Zainko, 2006). No entanto, entre 1980 e 1989 o número de matrículas apresentou um crescimento reduzido comparado com os anos anteriores e subsequentes. Em 1980 o número de matrículas era de 1.377.286. Desse número 64,3% eram matrículas em IES privadas, e apenas 35,7% eram de IES públicas. Entre 1980 e 1990 a taxa de crescimento do número de matrículas foi de 11,8%, verificando-se um crescimento mais acentuado no setor público (17,6%) comparativamente ao setor privado que registou um aumento de 8,6% (figura 2 e tabela 1).

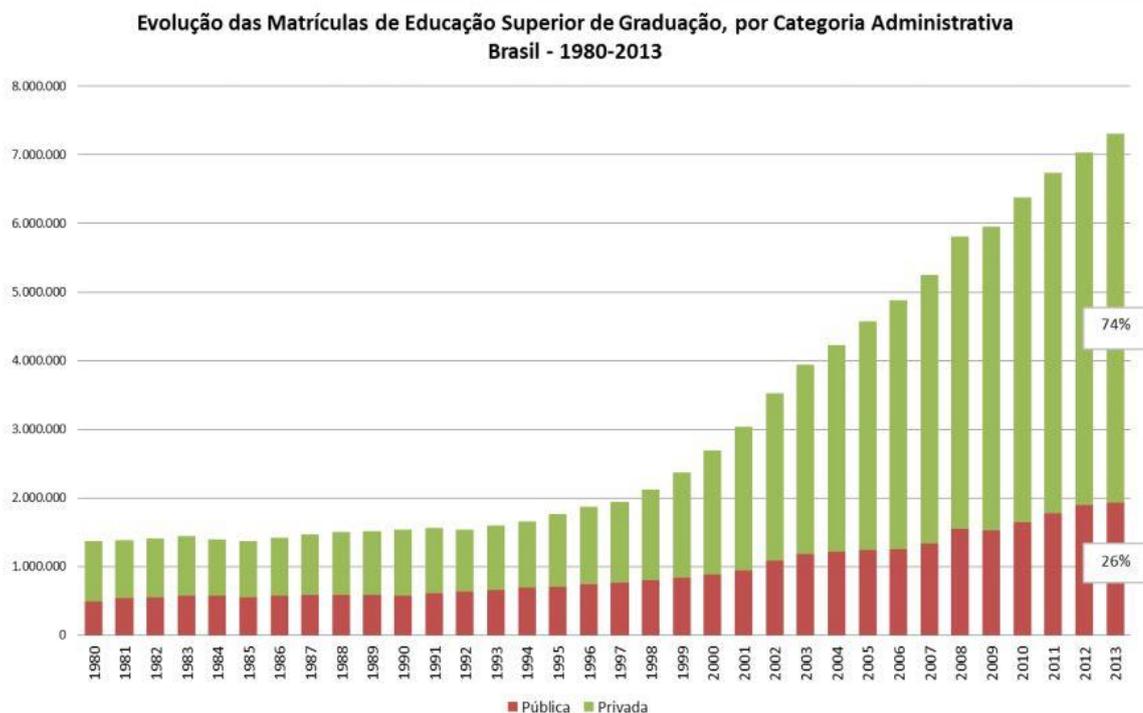


Figura 2 - Evolução das matrículas da educação superior total (presenciais e à distância).

Fonte: INEP (2013)

A tabela 1 permite-nos verificar a evolução no número de matrículas na rede pública e privada de ensino, entre o período de 1980 e 2013.

Tabela 1 - Evolução no número de matrículas na Educação Superior 1980 - 2013

Ano	Publico	%	Privado	%	Total
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	33	1.807.219	67	2.694.245
2003	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1	3.936.933
2006	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4	4.883.852
2008	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	5.808.017
2010	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	6.379.299
2013	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5	7.305.977

Fonte: INEP (2013)

Desde o início dos anos 1990 até ao final do século XX, entre as importantes mudanças na evolução da educação superior, destaca-se a tendência para aumento do crescimento do número de alunos matriculados: de 1,54 milhão, em 1990 para cerca de 2,7

milhões, em 2000, correspondendo a um aumento de 75%. Durante este período a taxa de crescimento do setor privado foi de 88%, enquanto o setor público apresentou um aumento de 53,3%. Em 1990, 62,4,% das matrículas eram referentes a estudantes de instituições privadas, aumentando este valor para 67% em 2000.

Comparado com os anos anteriores, no período entre 2000 e 2013, o número de matrículas passou de 2 694.245, em 2000, para 7.305.977 em 2013, traduzindo um percentual de crescimento de 171,2%. Esse aumento deveu-se principalmente à rede privada, que registou um acréscimo de 197,3%, superando o aumento da rede pública (118%), passando de 67% para 73,5% na participação total no número de matrículas. É indiscutível que a rede privada se destaca, mas, esse fenômeno só se tornou possível devido à criação da já referida Lei de Bases da Educação.

A tabela que se segue mostra, para 2013, e para o ensino presencial, o número de instituições de ensino superior no Brasil por categoria administrativa, o número de cursos oferecidos por estas instituições e o total de matrículas por categoria, assim como as vagas ofertadas.

Tabela 2 - Número de IES, Cursos, Matrículas, Vagas Oferecidas em Cursos de Graduação – Presenciais – 2013

Número de IES		%	Número de cursos		%	Matriculas		%	Vagas Oferecidas		%
Pública	301	12,6	10.344	33,6	1.777.974	28,9	525.933	15,3			
Privada	2.090	87,4	20.447	66,4	4.374.431	71,1	2.903.782	84,7			
Total Brasil	2.391	100	30.791	100	6.152.405	100	3.429.715	100			

Fonte: INEP (2013)

A tabela seguinte mostra a evolução das instituições públicas e privadas de 1988 a 2013. É possível observar que, em 2000, 85% da IES eram privadas. Entre 2000 e 2013 o número de IES brasileiras mais que duplicou (102,6%), verificando-se um crescimento mais significativo no número IES privadas (108,2%, face a 71% na rede pública), passando estas a representar 87,4% do total das IES no Brasil.

Tabela 3 - Evolução no número de instituições Públicas e privadas no Brasil de 1988 a 2013

Ano	Instituições				Total
	Pública		Privada		
	Total	%	Total	%	
1988	233	26.7	638	73.2	871
1989	220	24.4	682	75.6	902
1990	222	24.2	696	75.8	918
1991	222	24.9	671	75.1	893
1992	227	25.4	666	74.6	893
1993	221	25.3	652	74.7	873
1994	218	25.6	633	74.4	851
1995	210	23.5	684	76.5	894
1996	211	22.9	711	77.1	922
1997	211	23.4	689	76.6	900
1998	209	21.5	764	78.5	973
1999	192	17.5	905	82.5	1.097
2000	176	15	1.004	85	1.180
2001	183	13.1	1.208	86.9	1.391
2002	195	12	1.442	88	1.637
2003	207	11.1	1.652	88.9	1.859
2004	224	11.1	1.789	88.9	2.013
2005	231	10.7	1.934	89.3	2.165
2006	248	10.9	2.022	89.1	2.270
2007	249	10.9	2.032	89.1	2.281
2008	236	10.5	2.016	89.5	2.252
2009	245	10.6	2.069	89.4	2.314
2010	278	11.7	2.100	88.3	2.378
2011	284	12	2.081	88	2.365
2012	304	12.6	2.112	87.4	2.416
2013	301	12.6	2.090	87.4	2.391

Fonte: INEP (2013)

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP), as matrículas em cursos de graduação no ensino superior entre 2003 e 2013 apresentaram uma taxa composta de crescimento anual de 6,8%. Grande parte do crescimento no total de matrículas observado nesse período ocorreu no setor privado, consolidando o seu papel de principal promotor de ensino superior no Brasil (INEP 2013).

Este aumento do setor privado, segundo Dias Sobrinho (2010), está relacionado em grande parte com a flexibilização dos processos de autorização de novas instituições e cursos pelo Ministério da Educação, o que gerou grandes mudanças e deu origem a um novo formato institucional com metas voltadas para o ensino universitário e institucionalização da pesquisa científica e tecnológica.

A expansão do setor da educação superior brasileira está associada às importantes mudanças ao nível da regulamentação, nomeadamente no que se refere aos requisitos para credenciamento e avaliação, representam uma nova configuração do ambiente de atuação da IES. Com efeito, os critérios oficiais para avaliação estabelecidos passam a representar efetivamente um nível mínimo de qualidade a ser atingido pelas IES. Assim, é de suma importância identificar mais detalhadamente aspectos da regulação da educação superior

1.2. Aspectos da Regulação da Educação Superior no Brasil

A regulação, de acordo Dias Sobrinho (2003), está vinculada a procedimentos de controlo e fiscalização que asseguram as condições de existência de um sistema de boa qualidade e necessariamente consolidada como um serviço público, devendo articular-se com a função educativa, o que, para além do controlo, envolve uma prática social voltada para a produção de qualidade das IES e da emancipação social. Para o referido autor, a avaliação, sendo um procedimento distinto, apesar de complementar, tem sido usado como instrumento privilegiado de regulação, transformando-o no referencial da regulação.

Outros autores (Polidori, Fonseca, & Larrosa, 2007) sustentam que a regulação é percebida como um instrumento de substancial relevância no processo de gestão institucional, estando associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas (Barroso, 2005), ou ainda, associada a critérios de excelência, como o «Índice Geral de Cursos» da instituição (IGC) e o «Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes» (ENADE) (Lima, Soares, Delbei & Backer, 2012).

O «Índice Geral de Cursos» (IGC) foi instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008, com o objetivo de consolidar informações sobre os cursos de graduação e pós-graduação das IES. O índice é gerado a partir dos dados da graduação e da pós-graduação, disponíveis nos cadastros, censo e avaliações oficiais do INEP e da CAPES (INEP, 2008), sintetizando e caracterizando, em notas de 1 a 5, a qualidade de todos os cursos, distribuídos em todos os *campi* (recintos universitários) e municípios em que atuam.

Para o cálculo do IGC são utilizadas: a média do conceito preliminar de cursos (CPCs) da instituição, o conceito da CAPES para a pós-graduação e o número de matrículas dos alunos nos níveis de ensino da graduação, mestrado e doutoramento. Com a utilização de todos estes dados obtém-se a média ponderada das notas da instituição, tornando-se esta o indicador que expressa a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutoramento (INEP, 2008; Lima et al., 2012).

O ENADE, instituído pela Lei nº 10.861/2004, integra o «Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior» (SINAES), juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação. O seu objetivo é o de avaliar o desempenho dos estudantes no que concerne aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes relativamente à realidade brasileira e mundial (Lima et al., 2012).

O SINAES, tendo a sua primeira versão no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), aprofundou-se e consolidou-se no Governo Lula da Silva (2003-2010). As duas versões têm como referência, segundo Abreu (2009), as exigências sociais resultantes da expansão das matrículas no ensino superior, a incapacidade do estado em atendê-las, a consequente privatização na matrícula daquele nível de ensino e a regulação da qualidade na oferta do ensino.

Os estudos de Barreyro e Rothen (2008), ao descreverem a trajetória da avaliação no Brasil, corroboram a perspectiva supranomeada e remetem para o Governo FHC o início do processo de institucionalização da avaliação como política regulatória na educação superior. Segundo estes autores, já em 1996 fora implantado uma sistema de avaliação baseada na realização de uma prova pelos alunos da graduação, que visava a constituição de um "quase-mercado" da Educação Superior.

As finalidades da avaliação do Ensino Superior no Brasil, segundo Junior, Farias e Gomes (2006), têm sido, basicamente, oferecer parâmetros que garantam a qualidade da educação; favorecer a melhoria da qualidade dos serviços; servir de mecanismo de prestação de contas; incentivar e legitimar a concorrência entre instituições; implantar

mecanismos de controlo do investimento dos recursos públicos; supervisionar a iniciativa privada na provisão de um bem público, no reconhecimento de créditos entre programas e aptidão para receber recursos públicos.

A avaliação dentro do sistema de educação é, no dizer de Barreyro e Rothen (2006), uma política pública e, como tal, produz efeitos – positivos ou negativos – para a sociedade. Isso justifica a sua relevância social bem como a necessidade de contínuo debate público sobre os processos avaliativos que têm vindo a ser implementados pelo governo brasileiro nos últimos anos.

A primeira tentativa do Estado na procura da melhoria da qualidade do ensino superior foi o «Programa de Avaliação da Reforma Universitária» (PARU), desenvolvido em 1983, ainda antes da redemocratização. De acordo com a publicação oficial do Grupo Gestor da Pesquisa, publicado na *Revista Educação Brasileira* (1983), o objetivo do programa era conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior. Para tanto, considerava-se necessário:

(a) diagnosticar a situação desse momento de forma a avaliar o sistema de educação superior, no seu conjunto, incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas, e

(b) participar ativamente realizando um processo de reflexão sobre a prática da comunidade académica na expressão de procura e expectativas quanto ao papel da universidade e da sua organização (Cunha, 1997).

Com a finalidade de desenvolver uma pesquisa de avaliação sistémica, o PARU recorreu à avaliação institucional e considerou a avaliação interna como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a participação da comunidade na realização de autoavaliação. Nesse sentido, acabou por ser pioneiro, abrindo caminho às experiências de avaliação posteriores, como o SINAES, e inaugurando a conceção de avaliação formativa e emancipatória, pois, o enfoque da pesquisa era avesso ao tecnicismo dominante no Ministério da Educação. Com efeito, a ideia da avaliação infere-se da análise dos documentos da «Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior» e do

«Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior» (GERES) (Barreyro & Rothen, 2008).

O objetivo principal da avaliação do desempenho estaria relacionado com o aperfeiçoamento do projeto académico e social, apostando na melhoria da qualidade e na pertinência das realizações da universidade. A avaliação seria, assim, um ato político e voluntário da instituição (Barreyro & Rothen, 2008).

Em 1985, logo depois da retomada da democracia, outra Comissão foi criada para reformular a Educação Superior no Brasil: o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior), a partir de sete princípios norteadores: a responsabilidade do poder público; a adequação à realidade do País; a diversidade e pluralidade; a autonomia e democracia interna; a democratização do acesso; a valorização do desempenho; e a eliminação de aspetos corporativos..

O GERES defendia que o sistema deveria ser flexibilizado, abandonando a ideia da Reforma Universitária de que o modelo único seria a universidade. A avaliação teria, assim, a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da educação superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, entendia-se que o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor dependeria do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão (Barreyro & Rothen, 2008).

Outro antecedente do SINAES foi o «Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras» (PAIUB). Este programa pretendia fundamentar a realização da avaliação das instituições a partir de uma tripla exigência a que as universidades deveriam submeter-se: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho académico; uma ferramenta para o planeamento e gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (Zandavalli, 2009). A legitimidade destas exigências assenta, segundo Dias Sobrinho (2002), no facto de o PAIUB ser uma proposta da «Associação Nacional de dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior» (ANDIFES), que criava bases teóricas e práticas coerentes para atingir objetivos socialmente construídos, com carácter pedagógico e formativo, assente em estruturantes, como o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade

académica, o respeito pela identidade institucional, o reconhecimento da diversidade do sistema e a adesão voluntária das instituições (Abreu, 2009).

Estes princípios, segundo Abreu (2009), sugerem que o processo avaliativo pressupõe a reflexão da instituição, nas suas variadas dimensões e nos seus diversos segmentos de pessoal, devendo pautar-se por práticas avaliativas que não registem apenas momentos isolados de cursos, de programas de estudo, de desempenho de aluno, de práticas pedagógicas, ou que considerem a tarefa docente e o ensino como os únicos elementos sujeitos ao processo de avaliação, mas deve implementar uma perspectiva de autoavaliação institucional que contribua para a melhoria de suas múltiplas e contraditórias facetas.

Esta proposta encontrou, todavia, alguma resistência do governo federal, o que deu lugar à instituição de alguns fóruns de discussão e de resistência, entre os quais se destacam a *Revista Avaliação* e a «Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior» (RAIES). (Zandavalli 2009).

O terceiro e último precursor do SINAES foi o «Exame Nacional de Cursos» (ENC), conhecido popularmente como o “Provão”, estabelecido pelo Decreto 2026/1996 e que pretendia ser instrumento indicador de eficácia das IES, utilizando os resultados do desempenho dos alunos. Por meio de uma prova de conhecimentos realizada pelos discentes, a IES recebia um conceito que variava de “A” a “E”, sendo o conceito “A” considerado o melhor e o conceito “E” o pior. Esse exame, realizado anualmente, tinha caráter obrigatório para todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, condicionando a sua realização à receção dos diplomas pelos alunos (Polidori, 2009).

Esse mecanismo de avaliação foi implementado como uma regulação estatal com critérios relacionados com o mercado, com estabelecimento de *rankings* que incentivavam a competição entre as IES. Apesar de as normativas preverem sanções nos casos de resultados negativos, não se detetou nenhum efeito punitivo, com exceção do da divulgação mediática e publicitária em procedimentos de autorregulação típicos do mercado (Barreyro & Rothen, 2006)

Tabela 4 - Antecedentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Criação	Programa	Breve relato	Autor
1983	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	Considerado como a primeira experiência sistematizada de avaliação das instituições de Educação Superior, tratava-se de uma avaliação quantitativa e objetivista. Discussões centrais situavam-se na questão da democratização da gestão, do acesso ao ensino superior por parte de diferentes segmentos da sociedade e das funções que as universidades desempenhavam na sociedade. Precedeu o Relatório da Comissão de Notáveis (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES, 1986)	Amorim (1992).
			MEC (1986).
			Rosas (1985).
			Zandavalli (2009).
1994	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	De concepção formativa/emancipatória, foi baseada na autorregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica era fundamental; concebia a avaliação como institucional (o foco era a própria instituição), a adesão era de caráter voluntário e propiciava a participação dos próprios integrantes.	Costa, Melo, Ribeiro e Vieira (2010).
			Laurell (1995).
			Luiz (1996).
			Trindade, (1996).
1996	Exame Nacional de Cursos (ENC) - "Provão"	Disponha sobre a avaliação de instituições e cursos e atrelava a renovação de reconhecimento de cursos aos resultados do Provão e da Avaliação das Condições de Ensino. Concomitante com a Avaliação das Condições de Oferta (para os cursos) e Avaliação Institucional (para as IES), que tinham menor destaque na divulgação oficial, sendo os seus resultados utilizados para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação. O Provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de <i>rankings</i> que estimulavam a concorrência entre as IES.	Barreyro, (2004).
			Cunha, (1997).
			Rothen, (2003).
			Rothen (2006).
			Sguissardi (2006)

Fonte: Barreyro e Rothen (2006)

Este tipo de avaliação foi mantida no primeiro ano Governo Lula da Silva (2003), sendo posteriormente alterado pela Medida Provisória nº 147, que mudou a legislação que

regia a avaliação da educação superior e, em simultâneo, publicou um documento detalhando todos os aspetos da nova abordagem de avaliação, identificando os conceitos, princípios e características da nova proposta, que viria a constituir o SINAES (Verhine, Dantas, & Soares, 2006).

A tabela 4 enumera e descreve, de forma simplificada, os antecedentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004) com o objetivo de consolidar mecanismos de avaliação que operavam de forma fragmentada na avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Com a consolidação desses três eixos num único sistema, passaram a avaliar-se, de acordo com Barreyro e Rothen (2006), todos os aspectos da educação superior: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspetos.

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares, que compreendem a autoavaliação, a avaliação externa e o «Exame Nacional de Desempenho de Estudantes» (ENADE), a avaliação dos cursos de graduação e os instrumentos de informação (censo e cadastro).

A finalidade dos resultados das avaliações é traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileira (Brasil, 2004). Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela «Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior» (CONAES) e a sua operacionalização é de responsabilidade do «Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira» (Inep).

São objetivos do SINAES:

1. Identificar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
2. Melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;
3. Promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (Brasil, 2004).

O SINAES propõe a articulação da avaliação, regulação e supervisão a partir da utilização também articulada dos dados. Para alcançar os objetivos descritos anteriormente, o SINAES baseia-se na avaliação de três dimensões institucionais, conduzidas em diferentes momentos:

1º- Avaliação da Instituição de Educação Superior, desenvolvida em duas etapas principais:

a) autoavaliação – deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES cujo marco inicial de atividades ocorreu a partir de 1 de setembro de 2004;

b) avaliação externa – realizada por comissões de especialistas constituídas pelo INEP – os trabalhos de avaliação externa devem utilizar como referência os padrões de qualidade para a educação superior constantes dos instrumentos de avaliação;

2º- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) - avalia os cursos de graduação a partir da aplicação de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* realizadas por comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos;

3º- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – realizado por alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. As áreas que participam do ENADE são definidas anualmente pelo MEC, com base em indicações da CONAES (Brasil, 2004).

O SINAES, constituído um sistema nacional de avaliação, é refém da sua história evolutiva, concentrando em si concepções antagônicas de avaliação, recebendo influências díspares, como a de acadêmicos envolvidos no Ministério da Educação nas décadas de 1980 e 1990, do PAIUB e do ENC (Provão), sendo considerado por alguns como resultado de processos de cumulação e de metamorfose (Barreyro & Rothen, 2006).

Os três pilares que constituem o sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi

realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional; a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino; e o mecanismo de *ranking* do Provão (Barreyro & Rothen, 2006). O SINAES resulta, assim, segundo os supramencionados autores, da tentativa de implantar um modelo de avaliação sem conexão com qualquer projeto de política de educação superior.

1.3 Caracterização do Setor de Ensino Superior no Distrito Federal

Apresentado o cenário da educação superior ao nível nacional, importa agora apresentar, ainda que sumariamente, a estrutura do sistema educacional no Distrito Federal, unidade da Federação Brasileira que abrange a capital do país. No que diz respeito à educação, ao Distrito Federal aplicam-se complementarmente as competências referentes aos Estados e aos Municípios, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei Federal nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

O Distrito Federal (DF) é formado pelo «Plano Piloto» (região central), que engloba as áreas sul e norte, próximas da cidade de Brasília; as regiões administrativas (Iago sul, Iago norte, setor sudoeste, octogonal, cruzeiro velho e cruzeiro novo); um pouco mais distante das áreas centrais, ficam as demais regiões administrativas (chamadas de "cidades satélites"), que são cidades de pequeno e médio portes, localizadas a uma distância variável entre 6 e 25 km do «Plano Piloto» (Brasil, 2015). Quanto à população do DF, dados oficiais estimam que é uma região com aproximadamente 2,6 milhões de habitantes (IBGE 2015).

De acordo com Souza (2009), o cenário nacional da educação superior no DF é de expansão, especialmente no setor privado; em 1996 havia apenas 13 IES locais e, dez anos depois, em 2006, o seu número era de 75, sendo que 73 (97%) destas eram de natureza privada e apenas duas eram públicas. As instituições que compõem a rede local são distintas em termos de proposta, missão, marcas, produtos e serviços que possibilitam a resposta à procura (Souza, 2003). O autor destaca que a concorrência está cada vez mais

acirrada entre as IES Privadas do Distrito federal devido ao seu crescimento acelerado e à crescente competição no mercado de educação superior.

O setor de educação superior no DF possui, assim, um sistema diversificado, composto por IES públicas e privadas, que abrange cursos sequenciais nas diversas áreas do conhecimento, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão universitária. O acesso à educação superior ocorre geralmente a partir dos 18 anos e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade. Na figura que se segue podemos observar, de forma esquemática essa estrutura.

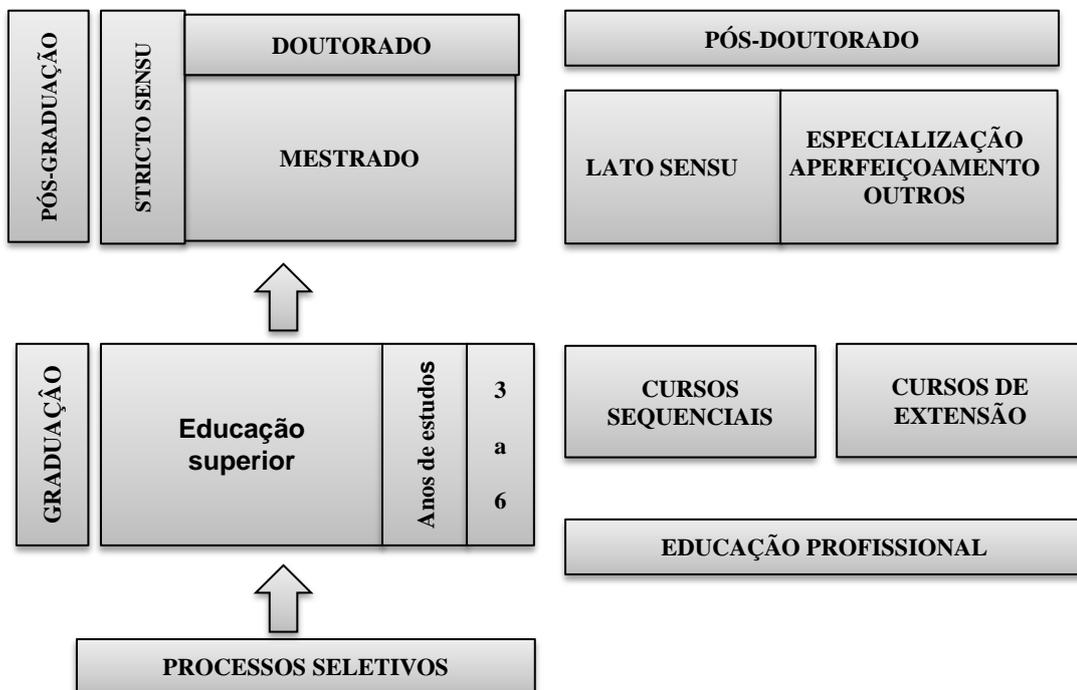


Figura 3 - Organização e estrutura da educação Superior no DF

Fonte: OIE-MEC, 2011

Os processos seletivos para ingresso no nível de graduação podem adotar diferentes formas. Em geral, as IES utilizam amplamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e podem, embora menos frequentemente, compreender exames de admissão específicos, dependendo do curso e da IES.

Os cursos sequenciais são cursos de nível superior voltados para uma formação mais específica e com vertente profissional. Trata-se de uma alternativa para o acesso dos estudantes que procuram uma formação mais direcionada para exigências atuais do mercado de trabalho em diferentes áreas. Esses cursos não se confundem com os cursos tradicionais de graduação, pois apresentam menor carga horária e menor conteúdo de caráter científico.

Os cursos sequenciais podem ser de formação específica ou complementação de estudos. (OIE-MEC, 2011). A formação específica compreende cursos que estão mais voltados para o mercado de trabalho. Nesse caso, o estudante que concluiu os estudos no ensino secundário (médio segundo a terminologia do sistema educativo brasileiro) e deseja obter uma formação superior no curto prazo, visando, por exemplo, começar a trabalhar ou desenvolver a sua formação profissional, pode considerar essa opção (OIE-MEC, 2011). Estes cursos possuem uma duração de dois anos e uma carga horária mínima de 1.600 horas, incluindo estágios ou práticas profissionais e acadêmicas. Os cursos de complementação de estudos destinam-se aos estudantes que já cursaram ou estão a cursar uma graduação e desejam especializar-se noutra área de formação (OIE-MEC, 2011). Por exemplo, um aluno da área de educação que tenha interesse em aperfeiçoar-se na área de Gestão, pode, então, cursar disciplinas desse curso.

No que se refere especificamente aos cursos de graduação, estes são voltados para a formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades presenciais ou à distância. O tempo de duração varia de acordo com o curso escolhido, mas geralmente os cursos, no Brasil, apresentam uma duração de três até seis anos. Cursos de menor duração, estão vocacionados para a titulação básica de professores dos ciclos de ensino básico e secundário (fundamental e médio na terminologia do sistema educativo brasileiro). Os cursos com cinco ou seis anos de duração são chamados no Brasil de Bacharelados e possuem uma perspectiva mais generalista, compreendendo um maior aprofundamento científico e habilitando o estudante a ser Bacharel em diferentes áreas do conhecimento (OIE-MEC, 2011).

Os cursos de pós-graduação podem ser classificados, conforme o Ministério da Educação, em *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são

voltados para cursos de especializações e MBAs (*Master in Business Administration*). Já os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, abrangem os mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos. Além dos cursos sequenciais, de graduação e pós-graduação, as IES podem ainda oferecer cursos de extensão para os diversos estudantes ou profissionais que desejam aperfeiçoar, qualificar e atualizar os seus conhecimentos (OIE-MEC, 2011).

Em relação à quantidade de IES atuantes no DF, ao tempo de realização desta investigação, há um total de 70 instituições a oferecer cursos na modalidade presencial, entre instituições públicas e privadas. Essas IES estão espalhadas pelo território, entre a região central e as diversas cidades satélites (MEC, 2015). Segundo dados do Ministério da Educação, são oferecidas 105.107 vagas na educação superior no Distrito Federal, sendo que destas aproximadamente 91% são proporcionadas por instituições privadas e apenas 9% das vagas são apresentadas por instituições públicas (INEP, 2013), conforme a tabela que se segue.

Tabela 5 - Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos em cursos de graduação Presenciais(Pública e Privada) no Brasil e no DF– 2013.

	Total	Pública	%	Privada	%
Vagas Oferecidas					
Brasil	3.429.715	525.933	15,4	2.903.782	84,6
DF	105.107	9.513	9	95.594	91
Candidatos Inscritos					
Brasil	11.945.079	7.232.646	60,5	4.712.433	39,5
DF	277.167	95.212	34,4	181.955	65,6
Ingressos					
Brasil	1.951.696	457.206	23,4	1.494.490	76,6
DF	64.352	8.727	13,6	55.625	86,4

Fonte: INEP, 2013

Relativamente ao total de matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil, apenas 176.987 (2,88% do total) são matrículas de instituições localizadas no DF (conforme tabela 6) Podemos ainda observar que no DF as instituições privadas têm uma participação mais elevada no número de matrículas (82,3%) comparando com o valor para a totalidade do país. Tal traduz o facto da desproporcionalidade da oferta verificada no DF entre o setor privado e o setor público: das 70 IES presenciais no DF, apenas duas são públicas, como já foi referido. (Anexo I).

Tabela 6 - Número de matrículas de graduação presencial por categoria administrativa do Brasil e DF – 2013

Matriculas	Total	Pública	%	Privada	%
Brasil	6.152.405	1.777.974	28.9	4.374.431	71.1
DF	176.987	31.311	17.7	145.676	82.3

Fonte MEC/INEP (2013)

As instituições de ensino superior privadas estão inseridas num ambiente altamente competitivo, necessitando, por isso, de desenvolver técnicas de gestão profissional para obterem vantagens competitivas, uma vez que a concorrência se concentra entre as próprias IES privadas. Neste contexto competitivo, os FCS são relevantes e determinantes para a definição da gestão acadêmica e administrativa das IES privadas.

CAPÍTULO 2 – FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO

Neste capítulo discutem-se primeiramente as questões da concorrência e da competitividade como determinantes para as IES privadas e, neste contexto, apresenta-se o conceito de FCS, cujo entendimento é essencial ao trabalho, descrevem-se as diversas características identificadas dos FCS em geral, e especificamente, dos FCS na educação superior brasileira. Encerra-se com uma apreciação crítica dos principais estudos sobre FCS na educação superior brasileira.

2.1. Concorrência e Competitividade

A atenção dispensada pela literatura académica e mesmo pelos média ao fenómeno da concorrência mostra a importância desta para a gestão das organizações atuais, independentemente do setor de atuação. Diversos autores ressaltam a dificuldade para a construção de um conceito único de concorrência (Kupfer, 1992) e consideram que há diferentes abordagens para a explicação do fenómeno (Possas, 1999)

Weerma e Batista (2007) apresentam uma resenha histórica das abordagens sobre concorrência, desde a clássica (marcada por ideias de livre mercado), passando pelas críticas aos pressupostos dessa visão clássica de concorrência perfeita, até ao enfoque revolucionário, que assume uma visão dinâmica do funcionamento da economia. Esses autores enfatizam que a questão da competitividade, isto é, da percepção do grau em que a empresa é capaz de atingir sucesso em dado mercado, ganhou um papel central no processo de tomada de decisões das empresas tendo em vista as constantes mudanças no ambiente de atuação dessas empresas.

Apesar de não haver uma proposta consensual, uma nota essencial da concorrência é o facto de não constituir algo estático, evoluindo constantemente e assumindo características ditadas tanto pelas interações entre os agentes económicos como entre estes e a estrutura do setor (Quintella, Rocha, & Costa, 2005).

A par das questões da concorrência, largamente discutidas, também é fértil o campo de estudos sobre a competitividade das empresas. Verifica-se a existência de duas

abordagens distintas: uma que estuda a competitividade sob uma ótica espacial, considerando os diversos *locus* da sua ocorrência, e outra que ressalta o *momento* da realização da competitividade.

Marcovitch (1994), no âmbito da primeira abordagem, sugere três níveis de abrangência para a noção de competitividade: i) Competitividade Estrutural, associada a fatores de caráter macro, como o nível de educação, o suporte à pesquisa, a cooperação internacional, uma legislação que facilite o desenvolvimento e a disponibilidade de infraestrutura; ii) Competitividade Setorial, relativa à capacidade dos setores económicos, ou de uma cadeia produtiva, de oferecer retornos económicos adequados para os investimentos; e iii) Competitividade Empresarial, referida à capacidade da empresa de atingir e manter padrões de eficiência na utilização de recursos e na qualidade dos produtos oferecidos a preços atrativos.

Quanto ao momento em que ocorre a competitividade, Haguenaer (1989, citado por Kupfer, 1992) considera duas abordagens. Numa primeira, a competitividade é entendida como desempenho, expressa na participação no mercado num dado momento temporal (configura-se uma visão *ex-post*). Numa segunda, a competitividade concebe-se como eficiência ou potencial, traduzindo-se na capacidade da empresa de produzir com o máximo de rendimento.

Kupfer (1992, p. 3) considera que os conceitos de desempenho organizacional e eficiência são insuficientes para a discussão sobre competitividade, “posto que ambos se reduzem à mensuração, em pontos distintos da sequência intertemporal, dos resultados das diferentes estratégias competitivas adotadas pelas firmas.” O autor sugere que uma dimensão externa à empresa e ao produto deve ser agregada ao conceito de competitividade, relacionando-a, também, ao padrão de concorrência vigente no mercado específico considerado.

A noção de padrão de concorrência pressupõe que em todo espaço de competição (mercado ou indústria, região, nação) um conjunto de formas de concorrência revela-se dominante, constituindo-se num padrão (Kupfer, 1996) .

Dentre as diversas formas possíveis de concorrência destacam-se a concorrência por preço, qualidade, habilidade de servir ao mercado, esforço de venda, diferenciação de produtos e outras, que podem ser escolhidas em diferentes momentos pelas empresas.

O padrão de concorrência determina tanto a forma de inserção da empresa no mercado, quanto as estratégias de concorrência a serem executadas (política de preço, financeira, de vendas, de expansão e inovação), atuando como uma condição determinante, enquanto a competitividade assume a posição de variável determinada ou de resultado (Kupfer, 1992; Possas & Carvalho, 1990). A adoção de um ou outro conjunto de estratégias, dentro de um determinado mercado, sugere ser esse conjunto o que agrega as opções que se apresentam mais adequadas para conseguir os melhores retornos para a empresa; no entanto, só num momento posterior, o desempenho do mercado como um todo revelará os efetivos resultados dessa escolha estratégica.

Essa relação entre padrão de concorrência, estratégia e competitividade, sugere a importância de se identificar no ambiente de competição aqueles fatores críticos para o sucesso da empresa. A ideia de adequação das estratégias em relação a esses fatores torna-se central no estudo da competitividade do setor e apresenta implicações diversas para a gestão estratégica de qualquer tipo de organização.

A educação superior nos últimos anos tornou-se um mercado disputado por organizações com fins lucrativos e por grupos de investidores financeiros nacionais e internacionais interessados em investir no setor. Em razão desses investimentos, o mercado brasileiro de educação superior tornou-se bilionário, estimando-se que a movimentação deste setor é de 13,5% do PIB brasileiro (Meyer & Mugnol, 2004). Segundo Prieto (2000), alguns dos três maiores mercados no futuro próximo, serão o da *média*, o da *internet* e o da educação.

A relevância do estudo da concorrência no contexto do setor do ensino superior está relacionada com o crescimento acelerado do número de IES nas últimas décadas, o que resultou no aumento significativo da oferta de vagas por partes dessas instituições. Como anteriormente notado, esse crescimento deu-se devido às mudanças nas condições institucionais (nomeadamente a liberalização do acesso de entidades privadas ao setor) e a fatores socioeconômicos.

De acordo com Gramani (2008), não só a atração de novos clientes, mas também a fidelização dos atuais, passa a ser um problema de grande importância para qualquer organização atuando em mercado competitivo. Segundo esse autor, no caso da organização falhar em reter os seus clientes a rotatividade poderá ser muito alta e acarretar custos adicionais para atrair constantemente uma parcela maior de novos clientes (Gramani, 2008). Assim, estando as IES num contexto de concorrência, a própria possibilidade de mudança de alunos de uma IES para outra é mais uma questão que passa a requerer atenção por parte dos gestores educacionais.

Neste quadro, a monitorização do ambiente externo das IES (incluindo a regulamentação, concorrentes e clientes) e do ambiente interno (compreendendo os processos, as tecnologias, os fornecedores e o conhecimento humano disponível na organização) é uma atividade que precisa de ocorrer permanentemente. Assim, a monitorização é fundamental no suporte ao processo de tomada de decisões. Nesse contexto, enquadra-se a identificação dos fatores críticos de sucesso como um processo sistemático para os gestores e que pode contribuir em grande extensão nessa supervisão (Gonçalves, Colauto & Beuren, 2004).

2.2 Fatores Críticos de Sucesso

As instituições de ensino superior públicas e privadas sofreram mutações através dos tempos e necessitam a cada dia de moldar-se à nova realidade, imposta pela sociedade, adequando-se aos processos de desenvolvimento económico e social e colaborando para a transformação ao nível organizacional. Neste sentido, ao longo da sua existência, as IES têm conseguido sobreviver às mudanças contextuais, recorrendo à sua capacidade de adaptação (Polidori, 2003). Entretanto, estamos num cenário nunca visto antes, segundo Dourado, Catani e Oliveira (2002): desde a criação da LDB em 1996, o crescimento da educação superior privada no Brasil teve um aumento jamais observado na história.

Assim, a sobrevivência e o desenvolvimento das IES em contextos competitivos requer a capacidade de reagir às mudanças e, ao mesmo tempo, a previsão das tendências do mercado de forma a antecipar-se estratégias (Mintzberg, 2001). Isto remete para a necessidade de criação de novas técnicas e métodos que auxiliem no processo de gestão.

Conforme Junior *et. al.* (2006), os FCS podem ser entendidos como um método que auxilia na definição das necessidades dos gestores e especialistas e no estabelecimento de focos nas questões estratégicas da empresa. São variáveis cuja gestão pode afetar de forma significativa a posição competitiva das empresas dentro de seu campo de atuação.

A expressão *Fatores Críticos de Sucesso* foi proposta por Rockart (1979), que os definiu como áreas nas quais os resultados obtidos, se forem satisfatórios, poderão assegurar um desempenho competitivo e próspero para a organização. Posteriormente, outros estudos contribuíram para a clarificação do conceito (Furlan, Ivo, & Amaral, 1994; Furlan, 1997; Nielsen, 2002; Porter, 1986; Rockart & Bullen, 1981).

De modo semelhante, Bullen e Rockart (1981) explicam que os fatores críticos de sucesso representam algumas áreas nas quais um resultado satisfatório pode assegurar um bom desempenho competitivo aos indivíduos, departamentos ou organizações, dependendo do nível de análise considerado.

Wong (2005) define FCS como os fatores internos pelos quais uma organização pode ser controlada. Tal definição implica o reconhecimento de que em cada organização predomina um conjunto de FCS e cabe a cada empresa reconhecê-los, (re)formular suas estratégias e (re)definir suas linhas de ação em coerência com esses fatores, que podem revelar-se como características, condições ou variáveis específicas.

Bullen e Rockart (1981) evidenciam a existência de diferentes fontes de FCS e propõem uma hierarquia dos mesmos a partir do ponto de vista da organização; nessa hierarquia há, então, FCS relacionados com a Indústria, a Organização e as competências individuais do gestor. Segundo estes autores, os FCS relacionados com a indústria refletem sobre os FCS relacionados com o funcionamento da organização e, a combinação desses, por sua vez, reflete sobre os FCS relacionados com cada gestor nos diferentes níveis organizacionais.

Para Thompson & Strickland (2002), os FCS de uma indústria constituem os fatores determinantes para a escolha das estratégias, capacidades competitivas e resultados do negócio que cada empresa tem de obter ou concentrar-se para ser competitiva e

financeiramente bem-sucedida. Segundo os autores, os FCS variam de indústria para indústria, e mesmo dentro da mesma indústria ao longo do tempo, à medida que as forças propulsoras e as condições competitivas mudam. Além disso, defendem que muito raramente uma indústria tem mais de três ou quatro FCS ao mesmo tempo, e apresentam um conjunto de possíveis FCS dentro de seis categorias relacionadas com a tecnologia, a fabricação, a distribuição, a comercialização, a habilidade e a capacidade organizacional. Outro conjunto de FCS, não relacionados com essas categorias, são elencados num grupo genérico, como se mostra no quadro abaixo:

Tabela 7 - Tipos de Fatores Críticos de Sucesso mais comuns

FCS relacionados com a tecnologia
Perícia na pesquisa científica
Capacidade de inovação do processo e produção
Capacidade de inovação do produto
Perícia em certa tecnologia
FCS relacionados com a fabricação
Eficiência de produtos com baixos custos
Qualidade da Fabricação
Localização de baixo custos das fabricas
Acesso aos fornecedores adequados de mão-de-obra habilitada
Alta produtividade da mão de obra
Baixo custo do projeto e da engenharia do produto
FCS relacionados com a distribuição
Forte rede de distribuidores atacadista/revendedores
Ganhar espaço amplos nas prateleiras dos varejistas
Postos de varejo de propriedade da empresa
Baixos custos de distribuição
Entregas rápidas
FCS relacionados com a comercialização
Forças de vendas bem treinada e eficiente
Serviço e assistência técnica disponíveis e confiáveis
Preenchimento acurado dos pedidos dos clientes
Linha de produtos variada e seleção de produtos
Habilidades de negociação
Estilo/embalagem atraente
FCS relacionados com a habilidade
Talento superior
Know-how de controle de qualidade
Perícia no projeto e em certa tecnologia
Habilidades de inventar propagandas atraentes e inteligentes
Habilidade de deslocar os produtos desenvolvidos recentemente, da fase de P&D para o mercado rapidamente
Capacidade Organizacional
Sistemas superiores de informação
Habilidade de responder rapidamente às condições de mudanças do mercado
Maior experiência e Know-how gerencial
Outros tipos de FCS
Imagem / reputação favorável com os compradores
Custos gerais baixos
Localização conveniente
Empregados satisfeitos e alegres
Acesso ao capital financeiro
Proteção de patente

Fonte:Thompson & Strickland (2002, p. 118)

Para serem bem sucedidas, as organizações devem, segundo Porter (1989), identificar os FCS que direcionarão as suas estratégias para a criação de diferenciais competitivos. As organizações devem alcançar um desempenho satisfatório em relação a estes FCS, que são, normalmente, influenciados por variáveis críticas associadas a fatores externos, onde são identificadas as oportunidades e as ameaças, e internos, onde são identificados os pontos fortes e fracos, cujo comportamento tem um efeito positivo ou negativo sobre um ou mais FCS.

A figura que se segue representa esquematicamente a relação entre os elementos discutidos até aqui. Nomeadamente, há a ideia de que o padrão de concorrência existente no ambiente de atuação da IES leva à necessidade de identificação dos FCS que são importantes para uma atuação competitiva por parte da Instituição. Por sua vez, a identificação desses FCS é um importante elemento para a gestão da IES, devendo orientar a definição ou redefinição das estratégias de concorrência das IES (se baseada em preço baixo, qualidade maior, ou alguma diferenciação, por exemplo), o planeamento, a execução das ações e os mecanismos de controlo internos. Como resultado, é esperado que esse processo de gestão impacte diretamente o nível de sucesso da IES no mercado em que atua.

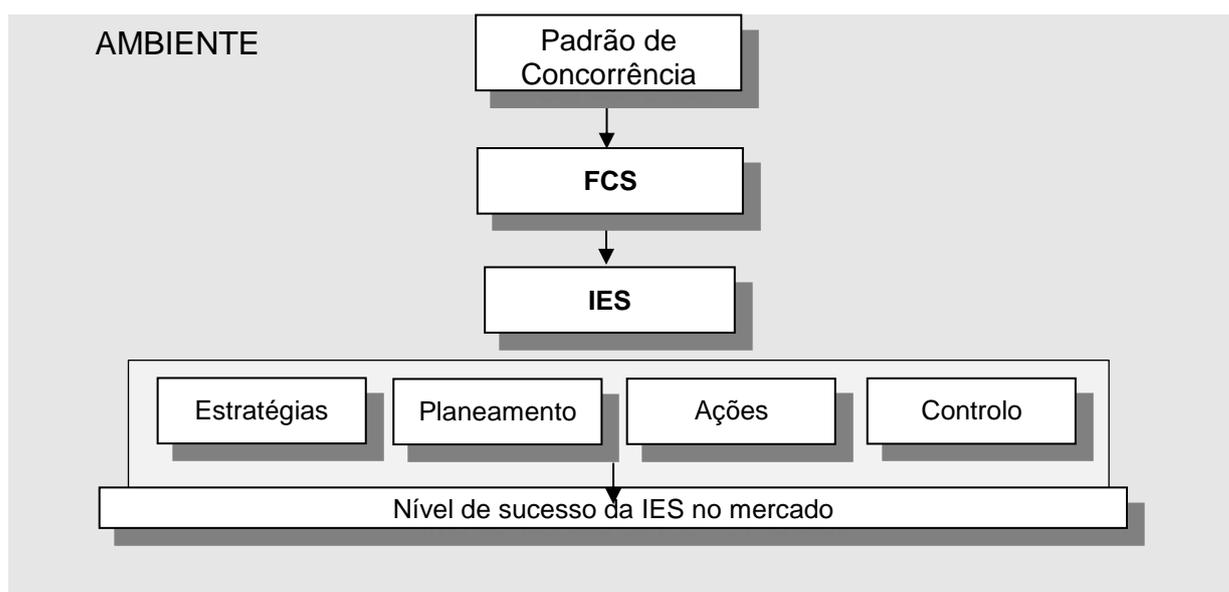


Figura 4 - Fatores Críticos de Sucesso e Gestão Estratégica

Weerma e Batista (2007) argumentam que o nível de sucesso, ou por outras palavras, o grau de desempenho associado à criação de vantagem competitiva, depende do grau de alinhamento dos recursos e capacidades da empresa aos FCS do setor. No setor de ensino superior, as fontes de FCS são primeiramente institucionais, dado que é um setor muito regulado, e são complementadas pelas características da procura, isso é, pelas características do próprio mercado consumidor.

Neste contexto, as IES públicas e privadas, mas sobretudo as privadas, em razão do padrão de concorrência, deveriam dedicar-se à identificação dos FCS e ao estudo dos diferentes níveis de importância desses fatores, visando assim determinar e configurar as suas estratégias de competitividade, gestão e controlo da qualidade.

2.3 Fatores Críticos de Sucesso na Educação Superior Brasileira

No Brasil, o aumento da procura pelo ensino superior propiciou a oportunidade de ingresso de instituições de ensino superior privado no setor da educação. Segundo Dias Sobrinho (2010), com o processo de abertura do mercado e dos dispositivos legais, houve um crescimento na participação de instituições privadas, ampliando o número de vagas e, conseqüentemente, gerando maior necessidade de controlo das instituições privadas por parte do Estado, como já foi referido no capítulo anterior.

O setor de ensino superior brasileiro é amplo, está em fase de crescimento, acelerado que preocupa tanto a população que procura um ensino de qualidade, como as instituições de ensino superior que querem distinguir-se no serviço prestado. O Brasil é hoje o quinto maior mercado de ensino superior do mundo e o maior mercado de ensino superior da América Latina, segundo o estudo *Global Education Digest 2012*, (UNESCO, 2012), com dados de 2010.

As Instituições de Ensino Superior atuam num ambiente cada vez mais competitivo. Segundo Dias Sobrinho (2010), diferentemente da realidade de há duas a três décadas atrás, quando relativamente poucas instituições privadas atuavam ao lado das universidades públicas, a presença de várias IES, de diferentes tamanhos e propostas em termos de serviços oferecidos, exigem um esforço de análise mais consistente do setor para

a formulação de estratégias que direcionem as IES privadas para a consecução de seus objetivos (Lima et al., 2012).

As apostas ao nível da concorrência e da competitividade, para serem assertivas e com impacto no terreno, têm de assentar em estudos e pesquisas que não só identifiquem os principais FCS do ensino superior privado, mas que evidenciem também quais os fatores mais valorizados de modo a justificar a formulação das estratégias.

Alguns trabalhos académicos têm centrado a sua atenção na definição, identificação e grau de importância dos FCS para os alunos e para os gestores, em áreas educativas como o ensino presencial e à distância, a gestão de matrículas, a gestão do conhecimento, os objetivos institucionais, entre outras, como pode ver-se em síntese apresentada na tabela que se segue:

Tabela 8 - Fatores Críticos de Sucesso e Gestão Estratégica

Autor	Breve resumo
Gonçalves et al. (2004)	Expõe os FCS identificados na perceção dos gestores e dos clientes como suporte ao processo de gestão, em uma instituição de ensino superior em Santa Catarina.
Lima et al. (2012)	Discute vários trabalhos relacionados ao FCS e analisa as características desses fatores para cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil.
Mainardes, Deschamps, Domingos (2006)	Analisa os fatores de atração para estudantes para cursos de graduação em administração em duas IES Brasileira de Santa Catarina.
Meyer, Lopes, Barbosa, Zablomsky (2006)	Analisa as práticas de gestão em uma IES privada no Paraná, quanto aos fatores de atração e retenção de alunos, tendo como referência o modelo de gestão de matrículas, utilizado pela DePaul University, nos Estados Unidos da América.
Seabra (2006)	Apresenta onze FCS identificados a partir da opinião dos alunos em uma IES privada no Brasil, utilizando a lógica Fuzzy.
Polizel (2010)	Trata da Representatividade do ENADE e sua Influência nos FCS relacionados com a Gestão do Conhecimento numa IES privada no Brasil.
Selim (2007)	Aborda a identificação e medição dos FCS para a Educação Superior a distância, através da perceção dos estudantes.
Testa (2002)	Analisa os FCS de Programas de Educação a Distância via <i>Internet</i> na perceção do aluno e do gestor.
Seabra (2011)	Apresenta a hierarquização, por graus de importância, os FCS evocados pelos objetivos institucionais descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI-2007-2011.

A intensa concorrência da educação superior no Brasil impõe às IES a implementação de uma gestão estratégica capaz de promover a capacidade competitiva e permitir uma posição sustentável no mercado (Gonçalves et al., 2004). Um pré-requisito desta tarefa é a identificação dos Fatores Críticos de Sucesso (FCS) do setor no qual opera uma organização.

A literatura mostra que há diferentes modelos de identificação e hierarquização dos FCS, de acordo com as fontes, a classificação e os níveis de atuação, entre outros.

Rockar (1979) propõe quatro principais FCS relacionados entre si:

a) **Estrutura do negócio:** cada organização possui um conjunto de FCS, particulares à sua natureza e característicos.

b) **Estratégia competitiva e localização geográfica:** as organizações são individuais e possuem FCS discrepantes em relação às suas estratégias competitivas e à sua localização geográfica.

c) **Fatores ambientais:** outra fonte de FCS diz respeito ao ambiente em que a organização está inserida, como por exemplo, o comportamento do consumidor, a população economicamente ativa, entre outros.

d) **Fatores temporais:** as considerações organizacionais internas conduzem com frequência para FCS temporais. São áreas em que as atividades são significantes para o sucesso da organização em período de tempo específico (sazonalidade).

Para Seabra (2006), os FCS de uma instituição de ensino superior privada podem obter a seguinte classificação: 1) Inovação como marca, 2) Gestão financeira, 3) Participação dos empregados, 4) Economia de escopo, 5) Expansão física e incremento da base de clientes, 6) Política de *marketing*, 7) Melhoria na prestação de serviço, 8) Tecnologia e instalações como referências de qualidade, 9) Administração dos recursos internos, 10) A Influência do fundador e 11) A Ação (ou inação) da concorrência.

O estudo de Mainardes et al. (2006), sobre a atração de alunos para cursos de graduação em administração, identifica 42 FCS segundo a percepção dos alunos de graduação, conforme a tabela que se segue:

Tabela 9 - FCS individual dos 42 fatores identificados para IES

Fator Geral	Fator Individual
Curso	Qualidade da faculdade/universidade no ensino/aprendizado
IES	Infraestrutura e instalações da faculdade/universidade
Trabalho	Empregabilidade do curso escolhido
IES	Avaliação do MEC do curso oferecido pela instituição de ensino
IES	Percepção da qualidade do serviço prestado pela instituição de ensino
Trabalho	Reputação do curso e da faculdade/universidade
Curso	Horários disponíveis de aulas no curso escolhido
Curso	Satisfação de bacharéis com a faculdade/universidade
IES	Imagem da instituição de ensino oferecida por alunos que já estão cursando uma Graduação
Trabalho	Aceitação da instituição de ensino pelo mercado de trabalho
IES	Cursos oferecidos pela faculdade/universidade
IES	Compromisso da faculdade/universidade com o serviço prestado
Trabalho	Valor do diploma da faculdade/universidade no mercado de trabalho
Trabalho	Visibilidade e reconhecimento da instituição de ensino e do curso escolhido perante sociedade
Pessoal	Imagem criada por você da faculdade/universidade
IES	Campanha de marketing da faculdade/universidade
IES	Geração, aceitação e implementação na instituição de ensino de novas idéias, processos, produtos ou serviços
IES	Regulamentação e adaptação de espaços para uso dos alunos, funcionários e comunidade
Trabalho	Tradição e status da instituição de ensino
Trabalho	Visão da instituição com relação ao desenvolvimento sustentável
IES	Comentários de satisfação ou insatisfação dos alunos atuais com o curso e com a instituição
IES	Práticas administrativas (vestibular, processo seletivo, matrículas, apoio ao estudante) da instituição de ensino
IES	Propensão da instituição de ensino a inovação
Trabalho	Opinião da comunidade com relação a instituição de ensino
Trabalho	Participação da faculdade/universidade em assuntos atuais (crescimento sustentável, responsabilidade social, meio ambiente)
IES	Preocupação da faculdade/universidade com seus alunos
Pessoal	Proximidade da faculdade/universidade de sua casa ou trabalho
IES	Atmosfera positiva entre pessoas e ambientes na instituição de ensino IES
IES	Compromisso da instituição de ensino com a comunidade e relações com sociedade e natureza
IES	Segurança no campus da faculdade/universidade
Pessoal	Satisfação com a instituição de ensino de parentes, amigos, conhecidos

Fote: Mainardes et. al., 2006

Gonçalves, *et. al.* (2004) definem os FCS da instituição a partir de três níveis de atuação, a saber: o nível estratégico, administrativo e pedagógico, conforme a tabela que se segue:

Tabela 10 - FCS segundo os níveis de atuação

NÍVEL ESTRATÉGICO
Localização geográfica
Tradição da instituição
Imagem da organização
Garantia de reconhecimento do curso
Valor de mensalidade menor que a concorrência
Parceria com outra instituição de ensino superior de reconhecimento nacional
NÍVEL ADMINISTRATIVO
Infraestrutura
Campanha publicitária periódica
Serviços de secretaria e de pessoal
NÍVEL PEDAGÓGICO
Qualificação do corpo docente
Atualização do corpo docente
Interação da coordenação com o corpo discente
Integração dos alunos com a instituição
Metodologia aplicada à realidade do mercado de trabalho

Fonte: Gonçalves *et. al.*, 2004

Lima *et. al.*, (2012) numa revisão da literatura sobre os FCS na educação superior brasileira, apresentam uma lista exaustiva de 13 fatores. São os que se apresentam na tabela que se segue:

Tabela 11 - FCS identificados em estudos efetuados sobre educação superior brasileira

Localização geográfica (Proximidade da faculdade/universidade de sua casa ou trabalho)
Tradição da instituição (Tradição e status da instituição de ensino)
Imagem da organização (Reputação do curso e da faculdade/universidade)
Garantia de reconhecimento do curso (Avaliação do MEC do curso oferecido pela instituição de ensino)
Valor de mensalidade menor que a concorrência (Valor da mensalidade)
Infraestrutura (Infraestrutura e instalações da faculdade/universidade)
Campanha publicitária periódica (Campanha de marketing da faculdade/universidade)
Serviços de secretaria e de pessoal (Atendimento dos funcionários da faculdade/universidade)
Qualificação do corpo docente (Qualidade da faculdade/universidade no ensino/aprendizado)
Atualização do corpo docente (Corpo de professores do curso escolhido)
Interação da coordenação com o corpo discente
Integração dos alunos com a instituição
Metodologia aplicada à realidade do mercado de trabalho (Atividades em sala de aula e fora dela, de simulação da vida real)

Fonte: Lima *et. al.*, (2012)

O estudo dos FCS tem por objetivo, segundo Stollenwerk (2001), identificar as características, as condições ou as variáveis que devem ser monitorizadas e geridas pela organização para que ela se posicione adequadamente no ambiente competitivo em que se insere. O método tem sido aplicado, especialmente, para: a) definir as necessidades de informações de gestão; b) mapear as características exclusivas de uma organização; c) redefinir heurísticamente os mapas mentais dos gerentes; e d) auxiliar na definição das habilidades, tecnologias e conhecimentos e competências essenciais.

Gonçalves et al. (2004) realizaram um estudo com uma amostra de 142 alunos de graduação de uma instituição superior na cidade de Florianópolis com o objetivo de identificar quais os FCS mais importantes na ótica desses alunos. Os resultados dessa investigação mostram que a localização geográfica, a imagem da organização, o valor da mensalidade e a metodologia de ensino adequada à realidade do mercado de trabalho constituem-se como os FCS mais importantes na percepção dos alunos da referida instituição.

Mainardes et al. (2006) selecionaram um conjunto de 42 fatores que julgaram importantes para o sucesso das instituições de ensino superior, submetendo-o à apreciação de alunos do curso de administração de duas universidades da região norte do estado de Santa Catarina. Os resultados mostram que os FCS considerados como os mais importantes relacionam-se com o nível de qualidade que a instituição oferece no ensino e a aprendizagem, além de fatores relacionados com a infraestrutura, tais como as instalações. Também mereceram destaque aspetos relacionados com a perspectiva de empregabilidade do curso escolhido.

O estudo realizado por Tauil (2013), com o propósito de identificar os FCS determinantes na escolha por cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* numa IES privada no Estado do Espírito Santo, com uma amostra de 210 estudantes, conclui que os aspetos ligados à aprendizagem, à imagem da instituição, à empregabilidade e à atualização do corpo docente foram considerados como os mais importantes de acordo com a percepção dos estudantes.

Tendo em conta estes estudos bem como as considerações teóricas de diversos autores, sobretudo a proposta de Gonçalves, *et. al.* (2004) entendemos que, para uma

avaliação da importância dos FCS por parte de um grupo significativo de alunos de diversas IES da cidade de Brasília, as categorias essenciais a propor seriam a «estratégia», a «administração» e a «pedagogia», subdividindo-se estas em subcategorias específicas, como pode ver-se na figura 5:

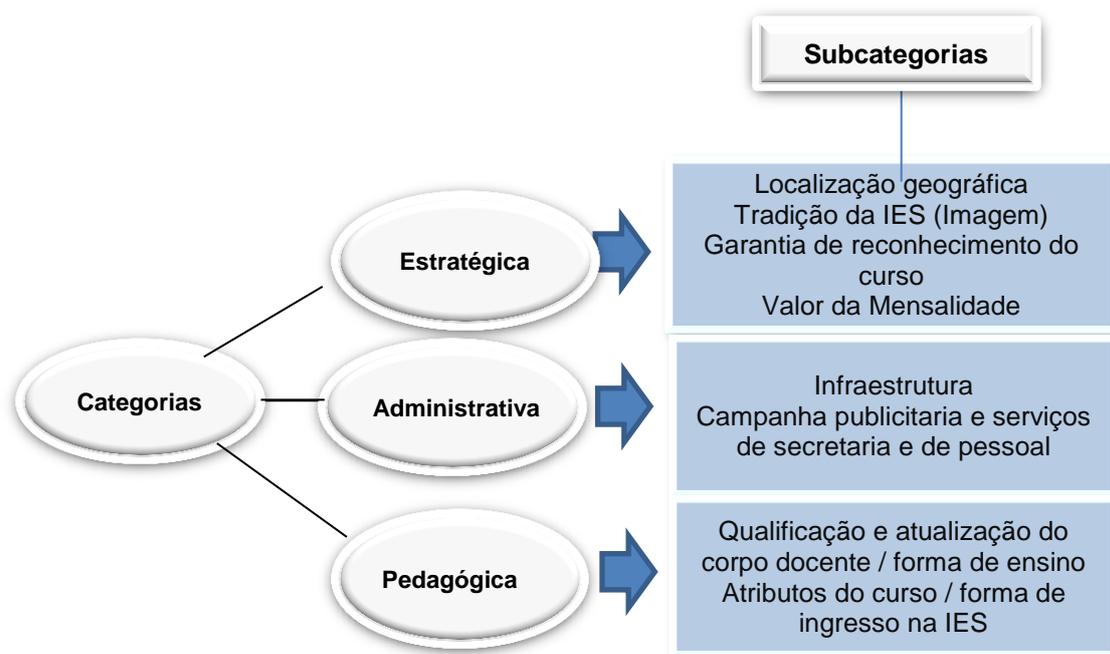


Figura 5 - classificação das categorias e subcategorias dos FCS

Esta categorização, como veremos, decorre do problema de investigação, pois consolida aspetos relacionados com a dinâmica de funcionamento das IES e com impacto sobre a qualidade dos serviços oferecidos e a forma como as instituições se apresentam ao seu público alvo, os estudantes.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – PROBLEMÁTICA E ESTUDO

A ciência tem como objetivo essencial, segundo Gil (1999), chegar à veracidade dos fatos, através de um conjunto de procedimentos intelectuais e de técnicas adotadas com o intuito de se atingir o conhecimento. Também Richardson (1999) sustenta que a investigação pode ser identificada como os procedimentos sistemáticos para a descrição ou explicação de fenómenos.

A partir da revisão da literatura efetuada e da problemática identificada, apresenta-se a investigação levada a cabo através de procedimentos e técnicas considerados adequados. Começa-se, no presente capítulo, por formular o problema da investigação e postular os objetivos que dele decorrem, discriminando seguidamente os procedimentos metodológicos relativos à construção e validação do instrumento de recolha de dados, ao processo de recolha dos mesmos e à elaboração e validação das escalas relativas aos FCS.

3.1. Problema e objetivos

O problema do presente estudo relaciona-se com a questão da competição entre as Instituições de Ensino Superior do setor privado no Distrito Federal, Brasil, considerando a perceção dos estudantes, podendo ser formulado da seguinte forma: Qual a importância que os estudantes de graduação atribuem aos diferentes fatores associados à prestação do serviço educacional no processo de escolha da instituição de ensino superior que frequentam?

O objetivo geral desta investigação é, por conseguinte, aferir e analisar o nível de importância que os estudantes atribuem a diferentes Fatores Críticos de Sucesso (FCS) na escolha da IES. Especificamente, pretende-se:

- a) Identificar os FCS da educação superior no contexto brasileiro, referidos na literatura.
- b) Analisar o grau de importância atribuído aos FCS por alunos de graduação no ensino superior privado.

c) Analisar as relações entre as percepções dos estudantes e variáveis sociodemográficas e escolares. Pretende-se confirmar, ou não, a existência de diferenças significativas no grau de importância atribuído aos diferentes fatores críticos de sucesso, segundo características sociodemográficas dos estudantes (como o sexo, idade, inserção profissional e nível de rendimento económico e capital escolar familiar), e variáveis escolares relativas ao seu percurso escolar e à situação escolar atual (como horário, curso e instituição de ensino superior que frequenta).

3.2. Metodologia

No sentido de investigar o problema enunciado, delineámos um estudo empírico de natureza descritiva e quantitativa

Tendo em conta as várias técnicas de investigação existentes e de acordo com o problema em causa, o inquérito por questionário foi considerado o instrumento mais adequado e com o qual melhores resultados se poderiam obter. Assim, construiu-se, validou-se e aplicou-se um questionário a uma amostra de alunos do setor de Educação Superior Privada, do Distrito Federal de Brasília, no Brasil, com o propósito de obter informação sobre o grau de importância que estes atribuem aos diversos FCS relativos à educação superior identificados na literatura e também sobre as suas características sociodemográficas e escolares.

Os dados recolhidos foram submetidos a tratamento estatístico descritivo e inferencial, com análises diversas, com o uso do software estatístico Statistic Package for Social Sciences – SPSS, versão 20, com o intuito de observar o grau de importância atribuído aos FCS por alunos de graduação do ensino superior privado do DF e de detetar a relação entre as percepções dos alunos e as variáveis sociodemográficas e escolares.

3.2.1. Elaboração e validação do questionário

A elaboração e validação do questionário decorreu em várias etapas distintas. Em primeiro lugar foi elaborada uma versão inicial de 56 itens partindo do referencial bibliográfico pesquisado e apresentado no Capítulo 2 (ver tabela 12). Os itens foram agrupados por categorias e, sequencialmente, em subcategorias, tendo sido esta versão submetida à apreciação e juízo de cinco especialistas.

Tabela 12 - Referencial bibliográfico para a elaboração do questionário

Indicadores	Autores
Localização Geográfica	Mund, Diurex & Tontini (2001); Alfinito & Granemann (2003); Holanda , Faria & Gomes (2006); Bergamo, Canniatti, Zambaldi, Giuliani, & Sspers, (2010)
Tradição da instituição – Imagem	Alfinito & Granemann (2003); Scarpin, Domingues & Scarpin (2008); Bennett & Ali Choudhury (2009) ; Bergamo et. al. (2010); Pampolini (2010); Fernandes, Scarpin & Scharf (2011)
Garantia e reconhecimento do curso	Mainardes, Deschamps & Domingues, (2006) , Holanda , Faria & Gomes (2006); Scarpin, Domingues & Scarpin (2008); Fernandes, Scarpin & Scharf (2011); Mainardes, Alves, Raposo & Domingues (2011)
Valor da mensalidade	Mund, Diurex & Tontini (2001);Trevisan (2002) , Alfinito & Granemann (2003) ;Bergamo Et. Al. (2010)
Infraestrutura	Mund, Diurex & Tontini (2001); Alfinito & Granemann (2003); Holanda , Faria & Gomes (2006); Mainardes et. al. (2011); Akareem & Hossain (2012)
Serviços em geral (secretaria / pessoal).	Olavarrieta, Oliva & Manzur (2003), Walter, Tontini & Domingues (2005); Navarro, Iglesias & Torres (2005)
Campanha publicitaria	Olavarrieta, Oliva & Manzur (2003), Walter, Tontini & Domingues (2005), Navarro, Iglesias & Torres (2005)
Qualificação e atualização do corpo docente	Alves (2003); Pinõl (2004); Thies e Bianchi (2005), ; Walter, Tontini & Domingues (2005).
Forma de ingresso na IES	Alfinito & Granemann, (2003);_Navarro, Iglesias & Torres (2005), Walter, Tontini e Domingues (2005),

Procedeu-se de seguida a uma primeira aplicação online do questionário a uma amostra por conveniência de estudantes de graduação. Foi pedido especificamente aos alunos que avaliassem o questionário de modo a detetar problemas relativos fundamentalmente à compreensão e interpretação dos itens. O questionário foi reelaborado tendo em conta as dúvidas e comentários feitos pelos estudantes relativamente a alguns dos itens e à extensão do mesmo. Por último, realizou-se novo pré-teste a uma amostra de estudantes de uma instituição de ensino superior privado (n=150) e, com base nos resultados estatísticos obtidos, procedeu-se à elaboração da versão final, acrescentando dois novos itens para a validação de uma escala relativa ao fator “preço”.

3.2.2 O questionário

O questionário é constituído por duas partes, integrando 42 questões fechadas, (anexo IV) onde o informante seleciona a opção, entre as apresentadas, que mais se adequa à sua situação ou opinião (Marconi & Lakatos, 2007).

Tabela 13 - Classificação das categorias, subcategorias e itens

Categorias	Subcategorias	Itens da escala
FACTOR ESTRATÉGICO (COMPETITIVIDADE)	Localização geográfica.	1-Disponibilidade de acesso por meios de transporte público; 2-localização de fácil acesso. 3-proximidade da IES da sua casa ou trabalho.
	Tradição da instituição (imagem)	8-Aceitação da IES pelo mercado de trabalho; 5-reconhecimento da IES por parentes, amigos conhecidos. 4-tradição e status da instituição de ensino 7-imagem da IES perante a sociedade 23-qualidade global do curso.
	Garantia de reconhecimento do curso.	9-Expectativa de empregabilidade 11-valor do diploma da IES no mercado de trabalho 12-reputação académica.
	Valor da mensalidade	13-Facilidade de acesso a bolsa de financiamento estudantil 14-valor da mensalidade 32-valor da mensalidade tendo em conta a qualidade oferecida pela IES 33-valor da mensalidade em comparação com os concorrentes
FACTOR ADMINISTRATIVO	Infraestrutura	15-Infraestrutura das instalações de ensino (salas de aula, laboratórios, etc). 18- Ambiente universitário, clima no campus, vida no campus 16- Segurança nos campus da IES 17- Fácil acesso ao estacionamento público nas proximidades da instituição. 19- Infraestrutura do campus em geral 24- infraestrutura da Biblioteca
	Comunicação	20- Campanhas publicitárias realizadas pela IES 21- Atendimento dos funcionários da IES 22- Horário de atendimento dos serviços académicos
FACTOR PEDAGÓGICO	Qualificação e atualização do corpo docente / forma de ensino.	10- Práticas pedagógicas (aulas e apoio a aprendizagem) 26- Métodos de ensino utilizados 25- Coerência e interação entre a teoria e prática no curso escolhido 27-Formação e atualização do corpo docente 28-Conhecimento práticos, experiências, capacidade de ensino do corpo docente
	Atributos do curso/ forma de ingresso na IES	29- Horários disponíveis de aulas no curso escolhido 30- forma de ingresso na instituição 31- duração do curso 6- Quantidade de cursos oferecidos pela IES

A primeira parte é constituída por nove questões, visando recolher dados sobre as características sociodemográficas e escolares dos respondentes, a saber: sexo, idade, curso, horário do curso, ano do curso, se é estudante trabalhador ou não, tipo de instituição que frequentou durante o ensino pré-universitário, grau de escolaridade dos pais e renda mensal familiar.

A segunda parte pretende obter a percepção declarada dos respondentes quanto à importância atribuída a cada variável para a escolha da IES que frequenta. A escala utilizada é do tipo Likert, com cinco graus, de 1 a sem importância a 5 muito importante. Foram considerados 33 itens, agrupados em oito subcategorias (localização geográfica, tradição da instituição, garantia do reconhecimento do curso, valor da mensalidade, infraestrutura, comunicação, qualificação e atualização do corpo docente/ forma de ensino, e atributos do curso/forma de ingresso na IES) e em três categorias principais (fatores estratégico, administrativo e pedagógico), conforme tabela 13.

3.2.3. Procedimentos - aplicação do questionário

O questionário foi aplicado em instituições de ensino superior privado no Distrito Federal de Brasília, classificadas como faculdades, conforme o Decreto nº 5.773, de 2006 do Ministério da Educação. Os dados do Ministério da Educação (2015), contabilizam um total de 70 IES no Distrito Federal de Brasília (Anexo I). Deste total, 40 são instituições privadas com fins lucrativos e 33 são privadas sem fins lucrativos.

A escolha das IES para este estudo baseou-se nos seguintes critérios: a) IES com um número igual ou superior a 1000 alunos; b) devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação; c) com cursos de graduação diurnos e noturnos e d) com um índice de crescimento positivo na oferta educativa e de números de alunos inscritos nos últimos 5 anos.

Tendo presente estes critérios foram selecionadas 15 IES privadas no DF, às quais se solicitou a colaboração na investigação para aplicação dos questionários.

O contacto com as IES foi realizado através do envio, por correio eletrónico, de um pedido aos diretores e coordenadores dos cursos de graduação, solicitando a autorização para a aplicação dos questionários (anexo III). Posteriormente, foram ainda feitos contactos telefónicos e algumas visitas presenciais para confirmar a receção do pedido e obter resposta ao solicitado.

Obteve-se resposta positiva de apenas três IES, as quais aceitaram participar da pesquisa nas condições estabelecidas no pedido de autorização, ou seja, com base no compromisso de manter o anónimo dos respondentes para evitar a exposição dos alunos e da própria instituição. Assim, neste estudo as IES participantes denominam-se como “A”, “B” e “C”.

Obtida a autorização dos responsáveis de cada faculdade o questionário foi autoadministrado, entre 13 a 29 de abril em contexto de sala, a 700 alunos do nível de graduação do 1.º ao 5.º ano dos cursos de Administração e Gestão, Desporto, Direito e Educação, dos horários Diurnos e Noturnos.

3.2.4 - Elaboração e validação das escalas relativas aos FCS

Os procedimentos realizados para a elaboração e validação das escalas relativas aos FCS foram os que a seguir se descrevem. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) é uma técnica estatística adequada para análise de padrões de complexas relações multidimensionais entre um número mais expressivo de variáveis, como é o caso do presente estudo, sendo que a utilização dessa técnica permite condensar e/ou reduzir um grande número de variáveis a poucas dimensões ou fatores latentes que explicam, de forma mais parcimoniosa, a percepção dos respondentes quanto ao fenómeno analisado (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005).

A AFE é uma técnica estatística facilita o entendimento sobre o comportamento de um conjunto de variáveis a partir da relação existente entre elas, e reduz o conjunto de variáveis a uma quantidade menor de fatores que explicam a variação dessas variáveis. Assim, a análise dos fatores resultantes torna mais manejável o trabalho para o investigador, numa perspectiva de análise multivariada, enquanto se retém o máximo de

informação possível. Neste estudo, pretendeu-se identificar a relação subjacente entre o conjunto de 33 variáveis representantes de FCS no contexto de IES.

Com a finalidade de analisar a validade e a confiabilidade dos dados, tivemos em conta os valores do *Alpha de Cronbach* e dos testes de esfericidade de *Barlett* e de *Kaiser-Meyer Olkin* (Hair et al. 2005; Malhotra, 2001).

Procedeu-se à AFE pelo método de extração dos componentes principais e rotação ortogonal varimax. A opção pelo método dos componentes principais é usual em investigação na área de ciências sociais aplicadas, conforme indica Hair et al. (2005). O modelo fatorial de componentes principais é um método apropriado quando a preocupação principal é a obtenção de um número mínimo de fatores necessários para explicar uma maior parte da variância representada no conjunto original de variáveis (Hair et al., 2005).

A rotação ortogonal simplifica as linhas e colunas da matriz fatorial para facilitar a interpretação; numa matriz fatorial, as colunas representam fatores, e cada linha corresponde às cargas de uma variável ao longo dos fatores. Mais importante é que esse tipo de rotação garante que os fatores resultantes não estão correlacionados (Hair et al., 2005). O método varimax, por sua vez, é apresentado como o mais utilizado para a rotação ortogonal, porque maximiza a soma de variâncias de cargas exigidas da matriz fatorial, e fornece uma separação mais clara dos fatores. O padrão fatorial obtido por esse método, segundo Hair et al.(2005) tende a ser mais invariante do que o obtido por meio de outras alternativas.

Os objetivos para a execução desta AFE, como já foi referido, compreendem a redução do conjunto de variáveis, que é consideravelmente grande, e a identificação de componentes ou fatores latentes que expliquem a percepção dos respondentes quanto aos diversos itens para a escolha por uma IES privada. Os procedimentos seguiram as orientações e recomendações indicadas pela literatura, nomeadamente Hair et al. (2005) e Field (2009). Para fins da extração dos fatores, considerou-se o *Critério da Raiz Latente* segundo o qual devem ser retidos os fatores com autovalores maiores que 1 (Field, 2009). Além disso, relativamente aos valores de comunalidade, definiu-se que apenas as variáveis com valores iguais ou maiores do que 0,5 deveriam ser mantidas. Esse critério é sugerido por Hair et al. (2005), que explica que as comunalidades representam a quantidade de

variância explicada pela solução fatorial para cada variável. Neste caso, o valor de 0.5 indica que pelo menos a metade da variância da variável pode ser explicada pela solução fatorial.

Para os valores ausentes na amostra, optou-se pela substituição pela média, uma vez que não se suponha haver padrões de ausências e o percentual de questionários incompletos pode ser considerado baixo (aproximadamente 10%). Os requisitos para o tamanho da amostra foram cumpridos, com uma proporção de mais de 20 observações para cada uma das 33 variáveis.

A AFE é uma técnica exploratória, como o próprio nome o indica. Assim, segundo Field (2009), é usual que alguns modelos sejam executados antes de se chegar a uma solução considerada a melhor possível para refletir os componentes ou fatores subjacentes a um conjunto de dados.

Para a primeira AFE, obtiveram-se bons resultados quanto à adequação da amostra. Obteve-se um valor de 0,960 para o indicador KMO (Kayser-Meyer-Olkin), o que pode ser considerado muito bom, e um valor significativo para o teste de Bartlett [$\chi^2(528)=11071,212$], com valor p de significância inferior a 0.001. A Medida de Adequação de Amostra (*Measure of Sampling Adequacy - MSA*), dada pela diagonal principal da matriz de correlação de anti-imagem, indicou todos os valores superiores a 0,9, o que também indica boa adequação da amostra para as análises (tabelas 1 e 2 – anexo II).

Quanto à tabela de comunalidades, verificou-se que após a extração dos componentes, o item 13 (*Facilidade de acesso à bolsa de financiamento estudantil*) apresentou valor de apenas 0,369 e o item 6 (*Quantidade de cursos oferecido pela IES*) apresentou o valor de 0,489. Assim, decidimos pela exclusão desses itens das análises posteriores. Todos os demais itens apresentaram valores superiores à 0,5, atendendo ao critério indicado por Hair *et al.* (2005).

Esta primeira AFE reportou seis componentes com valores próprios (*eigenvalues*) superiores à 1 e variância cumulativa explicada de 61,19%. No entanto, devido à

necessidade de alterar o conjunto de variáveis para excluir os itens 13 e 6, os resultados não eram de utilidade para prosseguir com a análise.

Uma segunda AFE foi então realizada, sem o item 13 e 6. Os bons resultados quanto à adequação da amostra para as análises foram mais uma vez confirmados. Obteve-se valor de 0,958 para o indicador KMO e valor significativo para o teste de Bartlett [$\chi^2(465)=10527,845$], com valor p de significância inferior a 0.001. A Medida de Adequação de Amostra (*Measure of Sampling Adequacy - MSA*), dada pela diagonal principal da matriz de correlação de anti-imagem, indicou mais uma vez todos os valores superiores a 0,9. De facto, como a única diferença entre os dados utilizados nessas duas análises foi a exclusão dos itens 13 e 6 e o primeiro conjunto de dados já tinha obtido muito bons resultados, era de se esperar que a amostra mantivesse valores adequados.

Para a segunda AFE, todas as variáveis apresentaram valores aceitáveis de comunalidade após a extração (tabela 4 – anexo II) Verificada a adequação da amostra e as comunalidades, passámos à efetiva análise e interpretação dos resultados referentes à variância extraída e às matrizes de componentes. Esta segunda AFE extraiu igualmente seis componentes com autovalores maiores que 1, conforme o critério de variância latente (Hair et al., 2005). Verifica-se que um total de 62,147% da variância do conjunto de dados pode ser explicada pelo conjunto dos seis fatores (tabela 5 - anexo II) De acordo com Hair et al. (2005), valores superiores a 60% são adequados em estudos exploratórios, como o caso do presente estudo. Após a rotação dos componentes, o primeiro fator responde por 17,421 do percentual de variância explicada, seguido pelo segundo fator com 13.231, o terceiro com 9.736, o quarto com 7,572, o quinto com 7,568 e o sexto fator com 6,619.

Quanto à análise da matriz dos componentes rotacionados, foram consideradas inicialmente apenas as cargas fatoriais (*loadings*) com valores superiores a 0,5, conforme Field (2009), que indica que valores superiores a 0,5 representam uma relação forte e significativa o suficiente para serem consideradas reproduzíveis e não meramente associadas a eventuais características da amostra (conforme resultados obtidos da matriz dos componentes rotacionados, tabela 6 anexo II)

Não foi identificada a existência de cargas fatoriais significativas em mais do que um fator (*crossloadings*), o que reflete um bom poder discriminante para o conjunto de

fatores. No entanto, verificamos que a variável relativa ao item 5, *imp5-Reconhecimento da IES por parentes, amigos ou conhecidos*, apresentou um valor de carga fatorial insuficiente. O item foi retirado por não atender ao critério de significância estabelecido de 0,5.

Assim, procedemos a uma terceira AFE, sem o item 5. Os resultados traduzem, quanto à adequação da amostra, a manutenção de um valor do KMO muito bom (0,958) e de um valor significativo para o teste de Bartlett [$\chi^2(435) = 10203,987$], com valor p de significância inferior a 0.001. Quanto as comunalidades, na terceira análise fatorial realizada verificamos que a variável relativa ao item 4, *imp4 -Tradição e status da instituição de ensino*, não apresentou valores adequados (Comunalidade=0,444), o que implicou a realização de uma nova AFE.

Relativamente aos dados obtidos nesta última AFE, mostravam, quanto à adequação da amostra, que os valores se mantiveram-se em níveis muito bons, com um valor para o coeficiente KMO de 0,958 e significância estatística inferior a 0,001 no teste de esfericidade de Barlett. Quanto às comunalidades, a quarta AFE apresentou valores adequadas para todo o conjunto de variáveis.

Verificadas a adequação da amostra e as comunalidade, passamos à análise da solução fatorial extraída nessa quarta AFE. A tabela 14 apresenta os autovalores, o percentual de variância e o percentual de variância acumulada para cada fator extraído.

Tabela 14 - Apresentação dos autovalores, percentual de variância e de variância acumulada

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,928	41,132	41,132	5,350	18,447	18,447
2	1,623	5,597	46,729	3,803	13,114	31,562
3	1,530	5,274	52,004	2,998	10,337	41,898
4	1,277	4,403	56,407	2,279	7,859	49,757
5	1,106	3,814	60,220	2,062	7,110	56,867
6	1,043	3,598	63,818	2,016	6,951	63,818

Verifica-se que um total de 63,818% da variância do conjunto de dados pode ser explicada pelo conjunto dos seis fatores, o que representa um valor adequado em estudos exploratórios, como já foi referido. Após a rotação dos componentes, o primeiro fator responde por 18,447 do percentual de variância explicada, seguido pelo segundo fator com 13.114, o terceiro com 10,337 o quarto com 7,859, o quinto com 7,110 e o sexto fator com 6,951 (tabela 14).

Quanto à análise da matriz dos componentes rotacionados, foram considerados inicialmente apenas as cargas fatoriais (loadings) com valores superiores a 0,5, conforme explicado anteriormente. De acordo com esses resultados, verifica-se o agrupamento de 28 itens em 6 fatores (tabela 15). Esta estrutura é representativa da forma com que os respondentes percebem a importância dos diversos FCS considerados.

Tabela 15 - Análise Fatorial exploratória - Matriz dos componentes rotacionados

	Componentes						Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	
Imp17	,724						0,575
Imp18	,723						0,679
Imp19	,720						0,534
Imp20	,685						0,579
Imp21	,654						0,633
Imp22	,645						0,63
Imp16	,619						0,516
Imp15	,605						0,655
Imp24	,588						0,584
Imp23	,586						0,636
Imp9		,728					0,63
Imp11		,721					0,608
Imp8		,712					0,638
Imp12		,653					0,662
Imp7		,646					0,642
Imp10		,609					0,591
Imp27			,731				0,583
Imp28			,691				0,656
Imp26			,676				0,645
Imp25			,664				0,69
Imp31				,790			0,712
Imp29				,715			0,658
Imp30				,702			0,673
Imp33					,775		0,657
Imp32					,712		0,71
Imp14					,655		0,727
Imp2						,753	0,657
Imp1						,724	0,657
Imp3						,660	0,657

Um breve descrição de cada fator é importante para a compreensão da importância atribuída pelos estudantes aos diferentes FCS propostos.

Fator 1 - O primeiro fator compreende os itens relacionados à percepção dos respondentes quanto às atividades de caráter administrativo da IES. São itens relacionados

com a infraestrutura, a segurança e a comunicação. Foram agrupados neste primeiro fator dez (10) itens: Fácil acesso ao estacionamento público nas proximidades da instituição (imp17); ambiente universitário, clima no *campus*, vida no *campus* (imp18); infraestrutura física do *campus* em geral (imp19); campanhas publicitárias realizadas pela IES (imp20), atendimento dos funcionários da IES (imp21); horário de atendimento dos serviços acadêmicos (imp22); segurança no *campus* da IES (imp16); infraestrutura das instalações de ensino (salas de aulas, laboratórios, etc) (imp15); infraestrutura da biblioteca (imp24); qualidade global da IES (imp23). Considerando o conjunto das variáveis, esse fator designou-se de **Infraestrutura**.

Fator 2 - O segundo fator agrupa questões relacionadas com a tradição e a imagem da IES, o reconhecimento e a qualidade do curso. Este segundo fator integra seis (6) itens: expectativa de empregabilidade (imp9); valor do diploma da IES no mercado de trabalho (imp11); aceitação da IES pelo mercado de trabalho (imp8); reputação acadêmica da IES (imp12); imagem da IES perante a sociedade (imp7); práticas pedagógicas (aulas e apoio a aprendizagem) (imp10), e denominou-se de **Tradição e imagem da IES**.

Fator 3 – O terceiro fator compreende os itens relacionados com os aspectos pedagógicos da IES, tais como: métodos de ensino, conhecimento, experiências, capacidade e coerência do corpo docente. Neste fator 3 foram agrupados um total de quatro (4) itens: (imp27) formação e qualificação do corpo docente; (imp28) conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino dos professores; (imp26) métodos de ensino utilizados e (imp25) coerência e interação entre teoria e prática no curso escolhido. A este fator atribui-se a designação de **Ensino**.

Fator 4 – O quarto factor reuniu as variáveis relacionadas com as características específicas do curso, tais como a duração, a forma de ingresso e os horários disponíveis para aulas. Este fator compreendeu três (3) itens: duração do curso (imp31); forma de ingresso na Instituição (imp30) e horários disponíveis de aulas no curso escolhido (imp29). Por conta das variáveis compreendidas o fator foi denominado de **Curso**.

Fator 5 - No quinto fator agruparam-se itens relacionados com os custos económicos percebidos pelos respondentes, como o valor da mensalidade, o valor da mensalidade em comparação com os concorrentes, e o valor da mensalidade tendo em

conta a qualidade oferecida pela IES. Identificou-se esse fator por **Preço**. Esse fator agrupou três (3) itens: valor da mensalidade em comparação com os concorrentes (imp33); valor da mensalidade, levando em conta a qualidade oferecida pela IES (imp32); valor da mensalidade (imp14).

Fator 6 – O sexto fator considera os itens relacionados com a localização das instalações da IES, nomeadamente a disponibilidade de acesso por meio de transporte público, a facilidade de acesso e a proximidade da IES à residência ou local de trabalho do respondente. Agrupou-se nesse fator três (3) itens: localização de fácil acesso (imp2); disponibilidade de acesso por meios de transporte públicos (imp1); e proximidade da IES de sua casa ou trabalho (imp3), e foi identificado como **Localização**.

De seguida efetuou-se análise da consistência interna dos 6 fatores resultantes da análise fatorial exploratória. A análise dos resultados do teste *Alpha de Cronbach* validou as escalas, conforme se pode verificar na tabela que segue.

Tabela 16 - Alfa de Cronbach dos diferentes fatores

Fator	<i>Alfa de Cronbach</i>	Número de itens
Infraestrutura	0,924	10
Imagem da IES	0,862	6
Ensino	0,847	4
Curso	0,780	3
Preço	0,778	3
Localização geográfica	0,663	3

De acordo com a tabela 16 podemos observar que o *Alpha de Cronbach* assume valores entre de 0,663 a 0,924, traduzindo uma boa consistência interna. Vale ressaltar que os valores de 0,6 a 0,7 são considerados por Hair et. al. (2005) e Malhotra (2001) como o limite inferior da aceitabilidade e valores acima de 0,8 são indicados de confiabilidade muito elevada.

Os resultados obtidos com as análises efetuadas permitiram-nos reduzir o numero inicialmente considerado no nosso estudo de oito subcategorias relativas aos FCS, para seis, que serão objeto de análise no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, pretende-se fazer a apresentação e discussão dos dados recolhidos e submetidos a tratamento estatístico e análises diversas, com o uso do software estatístico *Statistic Package for Social Sciences – SPSS, versão 20*.

Assim, primeiramente, propõe-se uma caracterização da amostra, apresentando as Faculdades onde a amostra foi recolhida e evidenciando as características dos respondentes sem deixar de explorar a relação entre algumas dessas características.

Seguidamente, realiza-se a análise descritiva e de *cluster* dos vários itens para agrupar as variáveis de acordo com as relações naturais que a amostra apresenta relativamente ao grau de importância que lhe é atribuído.

Conclui-se com a análise inferencial que visa testar a existência, ou não, de diferenças estatísticas significativas entre o grau de importância atribuído pelos estudantes aos diferentes FCS e as suas características sociodemográficas e escolares.

4.1. Caracterização da amostra

A recolha de dados por conveniência foi realizada, como referido, em três IES do DF. Uma breve descrição de cada uma dessas instituições ajuda a enquadrar melhor a caracterização da amostra propriamente dita.

A «Faculdade A» é considerada uma instituição de grande porte e identifica-se com a realidade da região em que se insere, inclusive com as possibilidades de crescimento e progresso económico e social. Está inserida no mercado educacional desde 2002, quando teve o seu primeiro curso de graduação autorizado pelo Ministério da Educação. Trata-se de uma IES privada com fins lucrativos, localizada na região Sul de Brasília – DF e tem como missão específica ser líder do segmento educacional por intermédio de um ensino inovador e diferenciado, com especial incidência na formação de profissionais. Os seus

valores são: transparência, empregabilidade, qualidade de ensino, preços acessíveis, infraestrutura compatível com as necessidades, valorização dos professores, valorização do aluno, investimento na publicação de obras e livros. Na sua avaliação institucional pelo Ministério da Educação (numa escala de 1 a 5, sendo 5 o melhor resultado), esta IES obteve a nota três; em relação ao índice geral dos cursos de graduação oferecidos pela IES, esta obteve conceito dois, considerado pelo Ministério da Educação como insatisfatório. Atualmente, a IES oferece um total de 16 cursos de graduação nos horários diurnos e noturnos e conta com mais de 2800 alunos matriculados.

A «Faculdade B» é uma companhia de capital aberto, hoje definida como sociedade detentora de todas as demais unidades educacionais existentes do mesmo grupo, sejam faculdades, centros universitários ou universidades. O seu funcionamento teve início com a oferta do Curso de Administração, em 1998, então autorizado pelo Ministério da Educação. De então para cá, conta com mais de 12 cursos de graduação diurnos e noturnos e possui aproximadamente 1900 alunos matriculados nos cursos de graduação. É uma instituição privada com fins lucrativos, localizada na cidade de Sobradinho, a 23 km do centro de Brasília. A sua missão é oferecer um ensino de qualidade, proporcionando uma base de conhecimentos, competências e habilidades, em ordem ao bom desempenho profissional dos alunos. Os seus valores estão associados à conduta ética e à responsabilidade social e profissional. No conceito institucional e no índice geral dos cursos de graduação obteve nota três, considerada pelo Ministério da Educação como satisfatória.

A «Faculdade C» é uma instituição privada com fins lucrativos, com sede na cidade de Taguatinga, no Distrito Federal. Entrou para o mercado educacional no ano de 2000, quando viu o seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação. Conta com mais de 19 cursos de graduação nos horários diurnos e noturnos. Tem como missão promover a construção do conhecimento, formando alunos que sejam capazes de atingir o sucesso acadêmico, profissional e pessoal; os seus valores estão entrelaçados com a aprendizagem cooperativa e solidária. Na avaliação institucional e no índice geral dos cursos de graduação obteve nota de quatro, considerada pelo Ministério da Educação como satisfatória. Possui aproximadamente 3.450 alunos matriculados.

Na caracterização da amostra propriamente dita, procura-se evidenciar as características dos respondentes e ainda explorar a relação entre algumas dessas características.

A amostra total do estudo é constituída por 671 (seiscentos e setenta e um) estudantes, divididos entre três instituições de ensino superior privado anteriormente descritas, localizadas em diferentes regiões da cidade de Brasília (39,3% frequenta a Faculdade A, 40,8% a B e 19,7% são alunos da Faculdade C, não tendo dois estudantes respondido a esta questão). Frequentam cursos das áreas de Administração e Gestão (47,1%), Desporto (12,1%), Direito (26,6%) e Educação (12,2%).

A «Faculdade A» apresenta, assim, cerca de 40 % dos alunos que compõem a amostra. É nesta faculdade que se concentram todos os estudantes do curso de Direito da amostra, constituindo, assim, a maioria dos respondentes em termos da amostra por cursos nesta faculdade (n=178; 64,2%). Os restantes distribuem-se entre os cursos das áreas de Administração e Gestão e Educação, respectivamente 76 (28,8%) e 10 (3,8%).

A «Faculdade B» apresenta uma percentagem de 40,8% do total da amostra, metade dos quais frequenta cursos da área de Administração e Gestão (50,2%) e correspondendo a 20,5% da amostra total. É também nesta faculdade que cursam todos os estudantes da área de Desporto, representando, por sua vez, 29,7% da amostra de estudantes desta faculdade.

Quanto à «Faculdade C», podemos observar que os respondentes estudantes dessa faculdade, representando cerca de 20% da nossa amostra, concentram-se em cursos da área de Administração e Gestão, principalmente, e da área de Educação.

As informações contidas na tabela 17 permitem observar a distribuição dos respondentes de acordo com as três faculdades e por curso

Tabela 17 - Distribuição dos estudantes por faculdade e curso (%)

Faculdade	Curso				Total
	Administração e Gestão	Desporto	Direito	Educação	
A	24,1	0	100	10,4	39,5
B	43,5	100	0	58,3	40,8
C	32,4	0	0	31,3	19,7
Total	100	100	100	100	100

A tabela 18, a seguir, permite-nos observar a distribuição dos respondentes por ano do curso e curso. Os dados revelam uma predominância de alunos recém-ingressados no ensino superior. A amostra é composta principalmente por alunos que estão a cursar o primeiro ano de estudos (42,6%), devido principalmente ao facto de a quase totalidade dos estudantes na área do Desporto estar a cursar o primeiro ano letivo (93,8%). Neste aspeto, é de se ressaltar que esses estudantes podem ainda apresentar uma clara memória sobre o processo de escolha pela IES, objeto de interesse do presente estudo. São os cursos de direito e educação, principalmente este último, que possuem uma percentagem mais elevada de respondentes a frequentar os anos terminais (4º e 5º anos).

Tabela 18 - Distribuição dos estudantes por ano do curso e curso (%)

Ano do curso	Curso				Total
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	
1º ano	51,8	93,8	15,2	18,2	42,6
2º ano	20,1	4,9	32,0	14,8	20,8
3º ano	13,1	1,2	35,4	40,9	21,4
4º ano	9,3	0,0	15,7	11,4	10,2
5º ano	5,8	0,0	1,7	14,8	5,1
Total	100	100	100	100	100

Analisando a distribuição dos respondentes segundo o sexo, verificamos que 52% da amostra é do sexo feminino e 47% do sexo masculino, não tendo respondido a este item 1% dos respondentes. Essa divisão dos respondentes por sexo é compatível com o último Censo da Educação Superior (INEP, 2013).

Podemos ainda observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os cursos na composição sexual dos seus estudantes. Os cursos nas áreas de Desporto e Administração e Gestão apresentam as percentagens mais elevadas de estudantes do sexo masculino (61,7% e 56,9%, respetivamente). A área de Educação apresenta a taxa de feminização mais elevada (84,8%) (conforme tabela 19).

Tabela 19 - Distribuição dos estudantes por sexo e curso (%)

Sexo	Cursos				Total
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	
Feminino	43,1	38,3	59,0	84,8	52,6
Masculino	56,9	61,7	41,0	15,2	47,5
Total	100	100	100	100	100

$\chi^2=59,053$ $p < .001$

Quanto às características etárias dos respondentes, a média de idade é de 29 anos, apresentando uma mediana de 27 anos e uma amplitude entre 17 e 63 anos. A análise dos dados por grupos etários confirma o peso dos estudantes mais velhos (*mature students*), de acordo com a grande representação, no Brasil, das faixas etárias mais velhas entre aqueles que frequentam o ensino superior (Andrade, 2012). Dos respondentes, 27,4 % indicaram ter menos de 23 anos, enquanto 38,2% são indivíduos que têm entre 23 e 30 anos. É no curso de Direito que se encontra uma maior percentagem de indivíduos de grupos etários mais elevados.

Tabela 20 - Distribuição dos estudantes por curso e faixa etária (%)

Faixa etária	Cursos				Total
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	
Entre 17 e 22 anos	29,4	33,3	21,0	27,8	27,4
Entre 23 e 30 anos	39,6	38,3	31,8	45,6	38,2
Entre 31 e 40 anos	22,7	17,3	29,0	18,9	23,2
Acima de 40	8,3	11,1	18,2	7,8	11,2
Total	100	100	100	100	100

$\chi^2=22,869$ $p < .01$

Outro aspeto de interesse na caracterização da amostra, relativamente aos objetivos deste estudo, prende-se com a inserção profissional dos estudantes, isto é facto do estudante ser ou não trabalhador. A amostra é constituída maioritariamente por estudantes trabalhadores (73,3%) e por estudantes a frequentar o horário noturno (76%). Mais de metade dos respondentes se declara estudante trabalhador no horário noturno (59,4%). Apesar da maioria dos estudantes declarar exercer uma atividade profissional, verifica-se uma relação significativa entre estas variáveis, existindo uma maior percentagem de estudantes trabalhadores no horário noturno (tabela 21). De acordo com Oliveira e Souza (2003), há uma diferenciação quanto à preferência pelo horário do curso, tendendo os alunos que possuem o estudo como a sua principal atividade a ter preferência pelo horário diurno, enquanto os alunos que, além de estudantes são trabalhadores ou pretendem ingressar no mercado de trabalho, têm como opção habitual o horário noturno, de forma a organizar melhor as duas atividades concorrentes ao longo do dia.

Tabela 21 - Distribuição dos estudantes por inserção profissional e horário do curso (%)

Inserção profissional	Horário		Total
	Diurno	Noturno	
Sim	57,6	78,2	73,3
Não	42,4	21,8	26,7
Total (%)	100	100	100

$\chi^2 = 26,016$ $p < .001$

No que respeita ao capital económico familiar, traduzido no valor da renda mensal, verificamos que cerca de pouco mais de um terço auferem até três salários mínimos (34,9%, dos quais 1,8% até 1 salário mínimo), enquanto 42,7% dos respondentes recebem entre 4 a 7 salários mínimos. Dos restantes 22,4% com maior capital económico, 6,7% têm um rendimento superior a 13 salários mínimos.

Apesar de não existirem diferenças estatísticas significativas, a área de Desporto é a que apresenta maior percentagem de estudantes com menores rendimentos, verificando-se o inverso na área de Administração e Gestão, com 26,4% dos estudantes indicando um rendimento mensal familiar superior a 8 salários mínimos.

Tabela 22 - Distribuição dos estudantes por renda mensal familiar e curso (%)

Renda mensal	Curso				Total
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	
De 1 à 3 salários mínimos	31,8	43,2	38,2	31,9	34,9
De 4 à 7 salários mínimos	41,8	37,0	42,1	51,6	42,7
Superior a 8 salários mínimos	26,4	19,8	19,7	16,5	22,4
Total	100	100	100	100	100

$\chi^2=10,078$ $p > .05$.

A tabela 23 permite observar a distribuição dos respondentes de acordo simultaneamente com o grau de escolaridade¹ da mãe e o curso. Uma análise geral a partir dos dados dessa tabela demonstra uma maior concentração de respostas indicando o nível de ensino médio (47,8%), seguido pelo ensino fundamental (34,3%) e, por último, uma menor parcela que indica o ensino superior (17,9%). Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grau de escolaridade da mãe segundo o curso. São os estudantes da área de Desporto que apresentam a maior percentagem de mães com um nível de ensino médio, enquanto que cerca de 20% dos estudantes de Administração e Gestão afirmam que as suas mães atingiram o nível de educação superior.

Tabela 23 - Distribuição dos estudantes por grau de escolaridade da mãe e por curso (%)

Grau de escolaridade da mãe	Curso				Total
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	
Fundamental	39,1	25,9	30,3	33,3	34,3
Ensino Médio	41,0	59,3	53,9	48,9	47,8
Ensino Superior	19,9	14,8	15,7	17,8	17,9
Total	100	100	100	100	100

$\chi^2=12,811$ $p < .05$

¹ O Sistema Educacional Brasileiro é formado pela educação Básica e Superior. A educação básica corresponde ao Ensino Infantil, Fundamental e Médio. O ensino médio Brasileiro corresponde ao ensino Secundário no sistema de ensino Português.

De forma semelhante, quando analisamos o grau de escolaridade do pai dos respondentes, confirma-se que a maioria dos estudantes são estudantes de *primeira geração*, isto é, são oriundos maioritariamente de agregados familiares que não possuem um nível de educação superior. Apenas 16,3% dos respondentes indicam que o pai tem uma educação superior. As respostas estão concentradas também no nível de ensino médio (54%), com valores ainda mais altos do que os relativos à escolaridade da mãe. Esses resultados, juntamente com aqueles referentes a tabela 23, anteriormente apresentada, sugere que a amostra é representativa quanto à tendência existente no Brasil de aumento do nível de escolaridade da população. Em outras palavras, estes resultados em conjunto sugerem que os respondentes estão a aumentar o nível de escolaridade em comparação com seus genitores. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) entre 2004 e 2013, a proporção de pessoas da faixa etária 25 a 34 anos com ensino superior praticamente dobrou, passando de 8,1% para 15,2%.

Tabela 24 - Distribuição dos estudantes por grau de escolaridade do pai e curso (%)

Grau de escolaridade do Pai	Curso				
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	Total
Fundamental	33,3	22,2	26,4	30,4	29,7
Ensino Médio	49,7	65,4	56,2	54,3	54,0
Ensino Superior	17,0	12,3	17,4	15,2	16,3
Total	100	100	100	100	100

$\chi^2=7.846$ $p > .05$

Uma análise da origem escolar dos alunos ingressantes nas instituições de ensino superior privadas da amostra evidencia uma participação pouca expressiva por parte dos alunos que tiveram a sua trajetória escolar em entidades privadas em relação aos alunos vindos de entidades públicas. A grande maioria dos estudantes (79,2%) frequentou durante o seu percurso escolar instituições da rede pública, 63,6% sempre e 15,6% durante a maior parte. Os estudantes de Direito, apesar de também a maioria ter frequentado escolas públicas, parecem distinguir-se dos seus colegas, apresentando valores mais elevados para

a frequência de instituições da rede privada durante a sua trajetória escolar. São os estudantes das áreas de Educação, e Desporto que apresentam as percentagens mais elevadas de estudantes que tiveram a sua trajetória escolar integralmente realizada em entidades de ensino públicas (67,8% e 66,7% respectivamente), apresentando, também, as percentagens mais baixas de de estudantes que tiveram a sua trajetória escolar integralmente em entidades privadas.

Tabela 25 - Distribuição dos estudantes por trajetória escolar e curso (%)

Trajetória escolar	Curso				Total
	Administração e gestão	Desporto	Direito	Educação	
Sempre privada	11,9	6,2	19,7	5,6	12,5
Sempre pública	64,6	66,7	58,4	67,8	63,6
Maior parte privada	8,4	11,1	5,6	11,1	8,3
Maior parte pública	15,1	16,0	16,3	15,6	15,6
Total (%)	100	100	100	100	100

$\chi^2=17,980$ $p < .05$

Em síntese, esse conjunto de tabelas apresentado sumariza os dados sociodemográficos e escolares dos estudantes que participaram da pesquisa. A seguir apresenta-se detalhadamente os resultados específicos relativos às questões de pesquisa.

4.2. Resultados

Considerando os objetivos específicos estabelecidos para este estudo, primeiramente realizou-se a análise descritiva dos itens e, em seguida, uma análise de *cluster* para agrupar as variáveis de acordo com as relações naturais que a amostra apresenta. Por fim, foram realizados o Teste T de *Student* e a Análise de variância (ANOVA) para avaliar a significância estatística da diferença entre as médias dos diferentes grupos considerados.

4.2.1. Análise descritiva e análise de *cluster*

Como já foi referido, foi pedido aos estudantes que assinalassem o grau de importância atribuído a 33 variáveis/itens na escolha da IES que frequenta, numa escala crescente de importância de 1 a 5. Para a descrição do conjunto de dados relativos a estes itens referentes aos FCS, apresenta-se na tabela que se segue, a média de cada item, o respetivo desvio padrão, a frequência relativa de cada grau de resposta segundo a escala e o número de não respostas para cada item. Quanto à hipótese de distribuição normal das variáveis, verificou-se que os valores de assimetria e curtose não sugerem preocupações relevantes.

Tabela 26 - Estatística Descritiva dos Itens de Medida

Itens	Frequência relativa (%)						Média	D.P.
	1	2	3	4	5	NR		
1- Disponibilidade de transporte público	9,7	9,7	14	25,2	41,1	0,3	3,79	1,332
2- Localização de fácil acesso	4,2	6,3	11	36,1	42,2	0,4	4,06	1,077
3- Proximidade de casa ou trabalho	6,1	8	13,8	32	33,5	0,4	3,79	1,171
4- Tradição e status da IES	5,7	9,1	22,5	33,1	28,6	1	3,71	1,147
5- Reconhecimento por amigos e parentes	9,2	10,9	24,3	32,8	21,5	1,3	3,47	1,212
6- Quantidade de cursos na IES	7,3	9,8	21,9	32,2	28	0,7	3,64	1,198
7- Imagem da IES pela sociedade	5,5	8,8	18,0	34,4	32,3	0,9	3,8	1,151
8- Aceitação pelo mercado de trabalho	3,3	6,3	21,2	28,8	40,1	0,4	3,97	1,079
9- Expectativas de empregabilidade	2,8	4,8	14,6	32,8	44,4	0,6	4,12	1,015
10- Práticas pedagógicas	5,2	8,9	17,7	27,9	39,6	0,6	3,88	1,182
11- Valor do diploma no mer. de trabalho	4	5,4	14,6	28,8	46,6	0,6	4,09	1,091
12- Reputação acadêmica	5,1	6,6	17,4	36,8	33,1	1	3,87	1,105
13- Acesso ao financiamento estudantil	10	8,2	18,6	23,5	38,7	0,9	3,71	1,323
14- Valor da mensalidade	6,4	9,1	14	28,5	41,4	0,6	3,9	1,223
15- Infraestrutura das instalações	6,1	11,9	16,5	28,2	36,2	1	3,77	1,233
16- Segurança no campus	7,3	8,9	17,1	25,6	39,8	1,2	3,83	1,255
17- Acesso estacionamento público	8,9	10	18	26,2	35,5	1,3	3,7	1,295
18- Ambiente universitário	7,2	10,7	21,9	28,8	30,6	0,9	3,65	1,223
19- Infraestrutura física em geral	8,2	8,9	20,1	30,3	31,9	0,6	3,69	1,238
20- Campanhas publicitárias	7	14,5	24,3	28,6	25,2	0,6	3,51	1,212
21- Atendimento dos funcionários	7	8,6	18,3	30,6	34,6	0,9	3,78	1,213
22- Horário de atendimento acadêmico	6	8,5	19,2	32,8	32,9	0,6	3,79	1,167
23- Qualidade global da IES	5,8	8,2	20,3	32,2	32,6	0,9	3,78	1,161
24- Infraestrutura da biblioteca	4,6	7,2	16,4	32,6	38,6	0,6	3,94	1,121
25- Teoria e prática do curso	4,3	5,5	14	34,3	40,7	1,2	4,03	1,082
26- Métodos de ensino	3,6	4,3	14,3	34,4	42,5	0,9	4,09	1,032
27- Qualificação dos professores	3,5	5,4	11,7	31	48,4	0,9	4,15	1,052
28- Capacidade de ensino prof.	2,7	3,1	12,7	30,8	50,5	0,1	4,24	0,973
29- Horários disponíveis de aula	4,8	5,1	12,4	33,7	42,6	1,5	4,06	1,095
30- Forma de ingresso na IES	5,2	7,9	16,4	32,6	37,4	0,4	3,9	1,149
31- Duração do curso	3,4	4	13	31,9	46,5	1,2	4,15	1,027
32- Valor mensalidade x qualidade oferecida	4,3	7	13,6	34,4	40,2	0,4	4	1,102
33- Valor da mensalidade x concorrentes	5,1	6,7	14,3	31,6	41,7	0,6	3,99	1,138

Tendo em consideração a quantidade de itens FCS apresentados à apreciação dos respondentes, importa compreender como estes se agrupam com base nos diferentes graus de importância atribuídos pelos respondentes. Com o objetivo de obter uma comparação mais inteligível e prática, recorreu-se à técnica de Análise de *Clusters* (ou *Análise de Agrupamentos*). Esta técnica permite definir grupos de variáveis que maximizem a homogeneidade no seu interior, ao mesmo tempo em que maximiza a heterogeneidade entre grupos (Hair et al., 2005). Em outras palavras, os grupos resultantes reúnem variáveis que são mais parecidas entre si, em um mesmo grupo.

Neste estudo, as médias de cada um dos 33 itens relativos a FCS foram utilizadas como observações para a análise, dada a relevância de agrupar os FCS de acordo com sua semelhança em termos de grau de importância médio atribuído pelos respondentes. Optou-se, por conseguinte, pela técnica de “Análise de Cluster de K médias”, cujo procedimento agrupa os valores médios mais próximos entre si com base na distância entre esses valores médios e o valor calculado para o centro do grupo (Gomes, 2005).

Esta técnica requer a definição *a priori* da quantidade de grupos (*clusters*) que se deseja considerar. Essa decisão é arbitrária, diferentemente de outras técnicas hierárquicas de análise de *clusters*. Neste estudo, com o intuito de obter uma solução de agrupamento simples, inteligível e com sentido prático, optou-se pelo agrupamento dos 33 itens em três grupos.

Dessa forma, os itens considerados neste estudo foram agrupados em três grupos, grupo 1, de maior importância, grupo 2, de média importância e, por último, grupo 3, de menor importância. A tabela que se segue consolida os resultados do processamento da análise de *cluster* das 33 médias.

Tabela 27 - Resultados da Análise de *Cluster*

Cluster	Itens	Média	Dist. Centro
1	28. Conhecimento práticos experiência e capacidade de ensino dos professores.	4,24	0,16083
	27- Qualificação dos professores	4,15	0,07083
	31- Duração do curso	4,15	0,07083
	9- Expectativa de empregabilidade	4,12	0,04083
	11- Valor do diploma no mercado de trabalho	4,09	0,01083
	26- Métodos de ensino	4,09	0,01083
	2- Localização de fácil acesso	4,06	0,01917
	29- Horários disponíveis de aula	4,06	0,01917
	25- Teoria e prática do curso	4,03	0,04917
	32- Valor mensalidade x qualidade oferecida	4	0,07917
	33- Valor da mensalidade x concorrentes	3,99	0,08917
	8- Aceitação pelo mercado de trabalho	3,97	0,10917
2	24- Infraestrutura da biblioteca	3,94	0,10769
	14- Valor da mensalidade	3,9	0,06769
	30- Forma de ingresso na IES	3,9	0,06769
	10- Práticas pedagógicas	3,88	0,04769
	12- Reputação acadêmica	3,87	0,03769
	16- Segurança no campus	3,83	0,00231
	7- Imagem da IES pela sociedade	3,8	0,03231
	1- Disponibilidade de transporte públicos	3,79	0,04231
	3- Proximidade de casa ou trabalho	3,79	0,04231
	22- Horário de atendimento acadêmico	3,79	0,04231
	23- Qualidade global da IES	3,78	0,05231
	21- Atendimento dos funcionários	3,78	0,05231
	15- Infraestrutura da instalações	3,77	0,06231
	3	4- Tradição e status da IES	3,71
13- Acesso ao financiamento estudantil		3,71	0,075
17- Acesso estacionamento público		3,7	0,065
19- Infraestrutura física em geral		3,69	0,055
18- Ambiente universitário		3,65	0,015
6- Quantidade de cursos na IES		3,64	0,005
20- Campanhas publicitárias		3,51	0,125
5- Reconhecimento por amigos e parentes		3,47	0,165

A análise de *cluster*, de acordo com a tabela anterior, apresenta as variáveis em três grupos de acordo com o grau de importância médio atribuído pelos respondentes, segundo a ordem de maior para menor média. A distância absoluta em relação ao centro do

cluster indica a posição relativa da variável em relação ao valor que representa o centro de cada agrupamento.

Os resultados indicam que as variáveis se distribuem entre um valor de média de 4,24 para o item “Conhecimento práticos, experiência e capacidade de ensino dos professores”, até 3,47 para o item “Reconhecimento por amigos e parentes”. A amplitude desses valores pode ser considerada relativamente pequena, tendo em vista perfazerem 0,77 ponto na escala utilizada. Mais ainda, pode ressaltar-se que todas as variáveis demonstram um valor médio superior ao ponto central da escala de medida utilizada, ou seja, todos os valores médios são superiores a 3.

A partir dos agrupamentos é possível identificar como os respondentes percebem a importância dos diferentes FCS. Analisando-se os resultados das tabelas anteriores pode observar-se que a percepção dos respondentes quanto ao conhecimento prático do corpo docente, sua experiência e capacidade de ensinar (Imp 28) recebeu o maior valor médio, confirmando a importância da qualidade pedagógica dos professores para a percepção dos estudantes em relação ao nível de qualidade oferecido pela IES (Mainardes et al., 2006). A este item seguiu-se o da “Qualificação dos professores” (imp27), o que confirma os dados da literatura (Thies & Bianchi, 2005) que o consideram de grande relevância para o contexto de ensino superior.

Outras variáveis classificadas como de “maior importância” merecem destaque: a) aspectos relacionados ao valor da mensalidade em relação à qualidade da IES e aos concorrentes, b) métodos de ensino e a interação teoria e prática do curso, c) capacitação e qualidade do corpo docente, d) horários disponíveis para as aulas e a duração do curso, localização do campus, e e) aspectos relacionados com a expectativa de empregabilidade e a aceitação e reconhecimento do diploma no mercado de trabalho.

Os resultados da análise de *cluster* mostram que, efetivamente, os respondentes valorizam, na escolha da IES, a acessibilidade, tanto no sentido de valor percebido (representados pelo valor da mensalidade em comparação a qualidade e em comparação aos concorrentes) como também no que diz respeito à própria organização do curso em termos de sua duração e dos horários. Entretanto, apesar da preocupação com a acessibilidade, os respondentes não parecem abrir mão da qualidade do ensino e do valor

do diploma para as suas carreiras, uma atitude largamente confirmada pela literatura (Holanda, Farias & Gomes 2006; Gonçalves et. al., 2004; Mainardes et. al., 2010; Mund, Durieux & Tontini, 2001; Trevisan, 2002).

Relativamente aos FCS com aceitação de “média importância” estão fatores como: a) Infraestrutura das instalações de ensino propriamente (salas de aulas, laboratórios), da biblioteca, bem como a segurança oferecida pela instituição, b) o preço da mensalidade, c) a forma de ingresso, d) as práticas pedagógicas, e) a reputação, a imagem e a qualidade percebida da IES, f) a facilidade de acesso à IES, nomeadamente a disponibilidade de transporte público e a proximidade de casa ou do trabalho, e g) os aspetos relativos ao atendimento académico.

O conjunto das variáveis percebidas como de média importância pelos respondentes é diversificado. No entanto, subsiste uma maior valorização dos aspetos relacionados com a qualidade das instalações e a conveniência do acesso ao *campus*..

No que concerne às variáveis com “menor importância” atribuída, destacam-se os aspetos relacionados com: a) tradição, reconhecimento da IES por parentes e amigos, b) acesso a bolsa de financiamento estudantil, c) infraestrutura do *campus* em geral e acesso ao estacionamento público d) ambiente académico, e) quantidade de cursos oferecidos pela IES e f) campanhas publicitárias realizadas pela IES.

Na percepção dos respondentes, o reconhecimento da IES por parentes e amigos, a infraestrutura em geral e os aspetos relacionados com a publicidade da IES foram considerados de “menor importância” para a escolha de uma IES privada no distrito federal. Tais percepções podem explicar-se com a visão utilitarista dos respondentes, que, efetivamente, consideram como mais importante o reconhecimento do diploma pelo mercado associado a uma maior empregabilidade, facilitando o seu acesso ao mercado de trabalho. Tal opção é confirmada pelos estudos realizados por Mainardes et.al. (2006).

Em síntese, a utilização da técnica de análise de *cluster* de médias forneceu uma perspectiva geral sobre os diversos graus de importância atribuídos a cada variável pelo conjunto dos respondentes. Após essas considerações sobre a Análise de Cluster, apresenta-se, de seguida, os resultados obtidos com a análise inferencial.

4.2.2. Análise inferencial

Com a análise inferencial procuramos testar a existência, ou não, de diferenças estatísticas significativas entre o grau de importância atribuído aos diferentes FCS, segundo as características sociodemográficas e escolares dos estudantes. Dada a multiplicidade de itens considerados, utilizamos nesta análise as escalas relativas aos FCS resultantes da análise fatorial realizada.

Para avaliar a significância estatística da diferença entre as médias recorreremos ao teste T Student ou à análise de variância (ANOVA). Só verificaremos diferenças estatisticamente significativas neste estudo se $p < 0,05$, de acordo com autores como Corrar, Paulo e Filho (2014), Hair et. al., (2005) e Field (2009). Dada a disparidade da dimensão dos grupos em algumas das variáveis, recorreremos também aos testes não paramétricos para validação das análises. Uma vez que os resultados corroboraram os dados dos testes paramétricos, apenas apresentamos os resultados destes últimos.

Analisando os seis FCS, os estudantes valorizam todos os FCS considerados. Tendem, no entanto, a atribuir uma maior importância ao FCS “ensino” (média de 4,12), seguindo-se o “curso” (média de 4,03). Os FCS menos valorizados são os relativos à “infraestrutura” (3,74) e “localização” (3,88). Com um grau intermédio estão os FCS “Preço” e “Imagem”.

Nas tabelas 28 e 29 são apresentadas as médias e os desvios-padrão, bem como os resultados da Anova para os diferentes FCS em função das faculdades (A, B e C). Os resultados da análise de variância revelam a existência de diferenças estatísticas significativa no grau de importância atribuído ao FCS “preço” em função da faculdade que frequentam. Recorrendo ao teste de Scheffe, verificamos que os estudantes da faculdade B atribuem uma maior importância a este fator, diferenciando-se dos estudantes da faculdade C. Embora nos fatores “infraestrutura”, “ensino”, “curso”, não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, observa-se uma menor valorização dos estudantes da faculdade C ao fator “Infraestrutura” e “curso”, e uma maior valorização dos estudantes da faculdade A ao fator “ensino”.

Tabela 28 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS em função da IES - Faculdade

Fatores	Faculdade	N	Média	DP
Infraestrutura	A	264	3.75	.986
	B	275	3.79	.938
	C	132	3,60	.799
	Total	671	3.74	.933
Imagem_IES	A	264	3.89	.900
	B	275	3.98	.827
	C	132	3.99	.793
	Total	671	3.95	.850
Ensino	A	264	4.20	.872
	B	274	4.08	.903
	C	132	4.04	.705
	Total	670	4.12	.856
Curso	A	264	4.08	1.00
	B	274	4.04	.899
	C	132	3.90	.772
	Total	670	4.03	.921
Preço	A	264	3.93	1.02
	B	275	4.07	.927
	C	131	3.78	.882
	Total	670	3.96	.961
Localização	A	263	3.86	.965
	B	275	3.91	.875
	C	132	3.85	.923
	Total	670	3.88	.920

Tabela 29 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função da IES - Faculdade

Fatores		Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Infraestrutura	Entre grupos	3,311	2	1,655	1,903	,150
	Dentro dos grupos	581,112	668	,870		
	Total	584,423	670			
Imagem_IES	Entre grupos	1,338	2	,669	,925	,397
	Dentro dos grupos	483,318	668	,724		
	Total	484,656	670			
Ensino	Entre grupos	2,922	2	1,461	1,996	,137
	Dentro dos grupos	488,199	667	,732		
	Total	491,121	669			
Curso	Entre grupos	2,836	2	1,418	1,674	,188
	Dentro dos grupos	564,842	667	,847		
	Total	567,678	669			
Preço	Entre grupos	7,705	2	3,852	4,206	,015
	Dentro dos grupos	610,897	667	,916		
	Total	618,602	669			
Localização	Entre grupos	,405	2	,203	,239	,788
	Dentro dos grupos	566,054	667	,849		
	Total	566,460	669			

Nas tabelas 30 e 31 são apresentados as médias e os desvios-padrão e os resultados da ANOVA relativos aos FCS em função dos respectivos cursos dos respondentes. A análise de variância sugere apenas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os estudantes dos diferentes cursos no fator “ensino”. Os resultados do teste de Scheffe permitem-nos concluir que são os estudantes de Direito que mais valorizam este FCS, diferenciando-se dos estudantes da área da Administração e Gestão. Embora não se registre uma diferença estatística significativa entre as médias atribuídas ao FCS “preço”, parece verificar-se uma maior valorização deste fator pelos estudantes do curso de Desporto.

Tabela 30 - Média e Desvio Padrão dos FCS, em função do curso dos respondentes

Fatores	Cursos	N	Média	DP
Infraestrutura	Administração e Gestão	315	3,71	,889
	Desporto	81	3,72	,847
	Direito	178	3,81	1,02
	Educação	95	3,74	,948
	Total	669	3,74	,930
Imagem_IES	Administração e Gestão	315	3,95	,845
	Desporto	81	3,96	,827
	Direito	178	3,90	,903
	Educação	95	4,04	,753
	Total	669	3,95	,846
Ensino	Administração e Gestão	315	4,04	,834
	Desporto	80	4,08	,906
	Direito	178	4,26	,873
	Educação	95	4,16	,818
	Total	668	4,12	,855
Curso	Administração e Gestão	315	4,02	,818
	Desporto	80	3,97	,937
	Direito	178	4,10	1,06
	Educação	95	3,95	,943
	Total	668	4,02	,922
Preço	Administração e Gestão	314	3,98	,929
	Desporto	81	4,12	,865
	Direito	178	3,85	1,07
	Educação	95	3,93	,899
	Total	668	3,96	,959
Localização	Administração e Gestão	315	3,83	,889
	Desporto	81	3,96	,866
	Direito	177	3,89	,977
	Educação	95	3,96	,960
	Total	668	3,88	,920

Tabela 31 - Resultados do teste da ANOVA referentes aos FCS em função do curso dos respondentes

Fatores		Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Infraestrutura	Entre grupos	1,133	3	0,378	0,435	0,728
	Dentro dos grupos	576,879	665	0,867		
	Total	578,012	668			
Imagem_IES	Entre grupos	1,245	3	0,415	0,578	0,629
	Dentro dos grupos	477,091	665	0,717		
	Total	478,336	668			
Ensino	Entre grupos	5,87	3	1,957	2,696	0,045
	Dentro dos grupos	481,842	664	0,726		
	Total	487,712	667			
Curso	Entre grupos	1,82	3	0,607	0,712	0,545
	Dentro dos grupos	565,361	664	0,851		
	Total	567,181	667			
Preço	Entre grupos	4,496	3	1,499	1,631	0,181
	Dentro dos grupos	610,118	664	0,919		
	Total	614,614	667			
Localização	Entre grupos	2,057	3	0,686	0,808	0,49
	Dentro dos grupos	563,612	664	0,849		
	Total	565,669	667			

Analisando a relação entre o grau de importância atribuído aos diferentes fatores segundo o sexo dos respondentes, podemos concluir que as alunas, comparativamente aos seus colegas do sexo masculino, tendem a valorizar mais os fatores relacionados com o “ensino e a qualidade pedagógica” ($p=0.015$) (tabela 32). Embora as diferenças entre os dois sexos na valorização dos restantes fatores não sejam estatisticamente significativas ($p>0.05$), verifica-se uma tendência geral de maior valorização pelas alunas, principalmente dos aspetos relacionados com o fator “infraestrutura” (médias de 3,8 e 3,6 respetivamente para as estudantes e para os estudantes do sexo masculino), “imagem” e “localização”.

Tabela 32 - Resultados do teste t-student referentes aos FCS em função do sexo dos respondente

Fatores	Sexo	N	Média	D.P	T	Sig.
Infraestrutura	F	349	3.81	.918	1.956	.051
	M	315	3.67	.942		
Imagem	F	349	4.01	.801	1.950	.052
	M	315	3.88	.891		
Ensino	F	349	4.20	.783	2.437	.015
	M	315	4.04	.921		
Curso	F	349	4.09	.889	1.744	.082
	M	315	3.96	.954		
Preço	F	349	4.00	.908	1.067	.286
	M	315	3.92	1.01		
Localização	F	349	3.94	.930	1.863	.063
	M	315	3.81	.907		

Para verificar se existem diferenças significativas entre os fatores segundo o grupo etário dos respondentes realizou-se uma análise de variância (ANOVA (tabelas 33 e 34).

Embora não se verifique a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grau de importância atribuído pelos estudantes de diferentes grupos etários aos diferentes fatores, de acordo com a análise efetuada, podemos identificar que a média mais elevada (M=4.19) foi atribuída ao fator “ensino” entre o grupo etário dos respondentes acima de 40 anos. Esse fator foi o mais valorizado pelos respondentes. O fator “curso” parece aparecer em segundo lugar, sendo valorizado principalmente pelo grupo etário entre 23 e 30 anos (M=4,06).

Tabela 33 - Média e Desvio Padrão dos FCS em função do grupo etário dos respondentes

Fatores	Grupo etário	N	Média	D.P
Infraestrutura	Entre 17 e 22 anos	181	3.77	.848
	Entre 23 e 30 anos	252	3.72	.961
	Entre 31 e 40 anos	153	3.77	.969
	Acima de 40 anos	74	3.71	.972
Imagem – IES	Entre 17 e 22 anos	181	3.96	.816
	Entre 23 e 30 anos	252	3.92	.924
	Entre 31 e 40 anos	153	4.01	.796
	Acima de 40 anos	74	3.95	.753
Ensino	Entre 17 e 22 anos	181	4.10	.777
	Entre 23 e 30 anos	252	4.12	.893
	Entre 31 e 40 anos	153	4.14	.881
	Acima de 40 anos	74	4.19	.865
Curso	Entre 17 e 22 anos	181	3.99	.929
	Entre 23 e 30 anos	252	4.06	.883
	Entre 31 e 40 anos	153	4.03	.955
	Acima de 40 anos	74	4.03	.988
Preço	Entre 17 e 22 anos	181	4.02	.889
	Entre 23 e 30 anos	252	3.94	1.00
	Entre 31 e 40 anos	152	4.00	.925
	Acima de 40 anos	74	3.81	1.06
Localização	Entre 17 e 22 anos	180	3.88	.888
	Entre 23 e 30 anos	252	3.91	.935
	Entre 31 e 40 anos	153	3.81	.961
	Acima de 40 anos	74	3.86	.892

Tabela 34 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função do grupos etário dos respondentes

Fatores		Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Infraestrutura	Entre grupos	,377	3	,126	,144	,934
	Dentro dos grupos	573,482	656	,874		
	Total	573,859	659			
Imagem_IES	Entre grupos	,824	3	,275	,382	,766
	Dentro dos grupos	472,320	656	,720		
	Total	473,144	659			
Ensino	Entre grupos	,528	3	,176	,240	,869
	Dentro dos grupos	481,399	655	,735		
	Total	481,927	658			
Curso	Entre grupos	,531	3	,177	,207	,892
	Dentro dos grupos	560,515	655	,856		
	Total	561,047	658			
Preço	Entre grupos	2,541	3	,847	,913	,434
	Dentro dos grupos	607,891	655	,928		
	Total	610,432	658			
Localização	Entre grupos	1,034	3	,345	,403	,751
	Dentro dos grupos	559,650	655	,854		
	Total	560,684	658			

De acordo com os resultados apresentados na tabela 35, verifica-se uma grande semelhança entre os valores das médias, e a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os FCS segundo o “horário do curso” dos respondentes. Embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, como já foi referido, é de ressaltar, contudo, analisando a relação entre o grau de importância atribuído aos diferentes fatores em função do “horário do curso dos respondentes, que os estudantes do “horário noturno”, comparativamente aos seus colegas que frequentam o horário diurno, tendem a valorizar mais o FCS “preço” ($p = .053$), e a valorizar menos o “ensino” e o “curso”, Note-se que estes dois fatores são os mais valorizados por todos os estudantes.

Tabela 35 - Resultados do teste *t-student* referentes aos FCS em função do horário do curso dos respondentes

Fatores	Horário	N	Média	D.P	T	Sig.
Infraestrutura	Diurno	158	3.72	1.02	-.335	.738
	Noturno	502	3.75	.897		
Imagem_IES	Diurno	158	3.88	.907	-1.346	.179
	Noturno	502	3.98	.816		
Ensino	Diurno	158	4.19	.901	1.048	.092
	Noturno	501	4.11	.833		
Curso	Diurno	158	4.06	1.04	.404	.068
	Noturno	501	4.02	.881		
Preço	Diurno	158	3.93	1.04	-.621	.053
	Noturno	501	3.98	.925		
Localização	Diurno	157	3.85	.981	-.408	.683
	Noturno	502	3.89	.900		

Nas tabelas 36 e 37 apresentam-se as médias e os desvios-padrão, bem como os resultados da ANOVA para os vários FCS segundo a “renda mensal familiar” dos respondentes. Segundo a análise de variância não há diferenças estatisticamente significativas entre os fatores analisados em função do capital económico do agregado familiar mesmo para o FCS “preço”.

Tabela 36 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS, em função da renda mensal familiar dos respondentes

Fatores	Renda mensal familiar	N	Média	DP
Infraestrutura	De 1 até 3 salários	231	3.71	1,03088
	De 4 até 7 salários	282	3.76	,87820
	De 8 até 13 salários	148	3.75	,87218
	Total	661	3.74	,93202
Imagem_IES	De 1 até 3 salários	231	3.89	,90996
	De 4 até 7 salários	282	3.98	,80610
	De 8 até 13 salários	148	3.97	,81937
	Total	661	3.95	,84664
Ensino	De 1 até 3 salários	231	4.11	,87870
	De 4 até 7 salários	282	4.13	,81683
	De 8 até 13 salários	147	4.11	,89964
	Total	660	4.12	,85641
Curso	De 1 até 3 salários	231	4.11	,88889
	De 4 até 7 salários	282	3.98	,91868
	De 8 até 13 salários	147	3.99	,98553
	Total	660	4.03	,92437
Preço	De 1 até 3 salários	231	3.94	1,04971
	De 4 até 7 salários	281	3.95	,93071
	De 8 até 13 salários	148	4.00	,88448
	Total	660	3.96	,96313
Localização	De 1 até 3 salários	230	3.86	,96554
	De 4 até 7 salários	282	3.89	,90607
	De 8 até 13 salários	148	3.87	,88956
	Total	660	3.87	,92235

Tabela 37 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função da renda mensal familiar dos respondentes

Fatores		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Infraestrutura	Entre grupos	,360	2	,180	,207	,813
	Dentro dos grupos	572,962	658	,871		
	Total	573,322	660			
Imagem_IES	Entre grupos	1,361	2	,680	,949	,388
	Dentro dos grupos	471,729	658	,717		
	Total	473,089	660			
Ensino	Entre grupos	,098	2	,049	,066	,936
	Dentro dos grupos	483,243	657	,736		
	Total	483,340	659			
Curso	Entre grupos	2,401	2	1,201	1,407	,246
	Dentro dos grupos	560,691	657	,853		
	Total	563,092	659			
Preço	Entre grupos	,331	2	,165	,178	,837
	Dentro dos grupos	610,974	657	,930		
	Total	611,305	659			
Localização	Entre grupos	,123	2	,062	,072	,930
	Dentro dos grupos	560,504	657	,853		
	Total	560,628	659			

Nas tabelas 38 e 39 são apresentadas as médias e os desvios-padrão e os resultados da ANOVA para os fatores segundo o “grau de escolaridade da mãe” dos respondentes. Os valores da análise de variância (ANOVA) mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas nas médias atribuídas aos fatores em função do “grau de escolaridade da mãe”.

Tabela 38 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS em função do grau de escolaridade da mãe dos respondentes.

Fatores	Grau de escolaridade	N	Média	D.P
Infraestrutura	Fundamental	227	3.72	1.00
	Médio	316	3.76	.882
	Superior	118	3.71	.929
	Total	661	3.74	.933
Imagem_IES	Fundamental	227	3.96	.897
	Médio	316	3.97	.805
	Superior	118	3.88	.862
	Total	661	3.95	.847
Ensino	Fundamental	226	4.11	.829
	Médio	316	4.13	.872
	Superior	118	4.11	.873
	Total	660	4.12	.856
Curso	Fundamental	226	4.11	.883
	Médio	316	3.98	.946
	Superior	118	4.00	.934
	Total	660	4.03	.923
Preço	Fundamental	227	4.01	1.03
	Médio	315	3.91	.940
	Superior	118	3.99	.880
	Total	660	3.96	.963
Localização	Fundamental	227	3.86	.929
	Médio	315	3.88	.925
	Superior	118	3.88	.912
	Total	660	3.87	.923

Tabela 39 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função do grau de escolaridade da mãe dos respondentes

Fatores		Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Infraestrutura	Entre grupos	.341	2	.176	201	.818
	Dentro dos grupos	574,479	658	.873		
	Total	574,83	660			
Imagem_IES	Entre grupos	0,713	2	.323	0,450	.638
	Dentro dos grupos	473,182	658	.719		
	Total	473,895	660			
Ensino	Entre grupos	1,606	2	0,33	0,45	.956
	Dentro dos grupos	482,359	657	0,737		
	Total	483,965	659			
Curso	Entre grupos	3,104	2	1,11	1,311	.270
	Dentro dos grupos	559,501	657	0,853		
	Total	562,605	659			
Preço	Entre grupos	1,572	2	0,775	.835	.434
	Dentro dos grupos	609,733	657	0,928		
	Total	611,305	659			
Localização	Entre grupos	0,214	2	0,28	0,33	.968
	Dentro dos grupos	561,213	657	0,854		
	Total	561,427	659			

Nas tabelas 40 e 41 apresentam-se as médias e os desvios-padrão e os resultados da ANOVA para os fatores por “grau de escolaridade do pai” dos respondentes. Verificam-se pelos resultados da ANOVA, que as médias dos fatores relacionados com o “curso” são significativamente diferentes para o grau de escolaridade dos pais dos respondentes ($p < .05$). Os estudantes oriundos de agregados familiar com menor nível de instrução valorizam mais aspetos relacionados com a organização, duração e forma de ingresso no curso, comparativamente aos seus colegas com pais detentores de uma maior capital escolar. Nos demais fatores não foram encontrados diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 40 - Média e Desvio Padrão referentes aos FCS em função do grau de escolaridade do pai dos respondentes

Fatores	Grau de escolaridade	N	Média	DP
Infraestrutura	Fundamental	197	3.76	.995
	Médio	358	3.76	.894
	Superior	108	3.65	.938
	Total	663	3.74	.932
Imagem_IES	Fundamental	197	3.99	.855
	Médio	358	3.96	.824
	Superior	108	3.84	.901
	Total	663	3.95	.846
Ensino	Fundamental	197	4.14	.840
	Médio	357	4.13	.829
	Superior	108	4.07	.966
	Total	662	4.12	.855
Curso	Fundamental	197	4.18	.838
	Médio	357	3.97	.945
	Superior	108	3.93	.966
	Total	662	4.03	.923
Preço	Fundamental	197	4.00	1.00
	Médio	357	3.94	.942
	Superior	108	3.95	.953
	Total	662	3.96	.962
Localização	Fundamental	197	3.87	.910
	Médio	357	3.88	.931
	Superior	108	3.87	.922
	Total	662	3.88	.922

Tabela 41 - Resultados da ANOVA referentes aos FCS em função do grau de escolaridade do pai dos respondentes

Fatores		Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Infraestrutura	Entre grupo	1,105	2	.553	.636	.530
	Dentro dos grupos	573,955	660			
	Total	575,1	662			
Imagem_IES	Entre grupos	1.705	2	.853	1.190	.305
	Dentro dos grupos	472,78	660	.716		
	Total	474,486	662			
Ensino	Entre grupos	.408	2	.204	.278	.735
	Dentro dos grupos	483,712	660	.734		
	Total	484,12	661			
Curso	Entre grupos	6,973	2	3.486	4.131	.016
	Dentro dos grupos	556,212	658	0,844		
	Total	563,184	661			
Preço	Entre grupos	.541	2	.271	.292	.747
	Dentro dos grupos	611.842	660	0,928		
	Total	612,383	661			
Localização	Entre grupos	0.29	2	.015	0.17	.983
	Dentro dos grupos	562,222	660	0,853		
	Total	562,251	661			

Analisando, por último, o grau de importância atribuído aos diferentes fatores e o percurso escolar, podemos concluir que os estudantes que tiveram sua trajetória marcada em instituições de ensino públicas tendem a valorizar mais os fatores relacionados com o “curso” ($p=.050$). Embora não subsistam diferenças estatisticamente significativas ($p<0.05$) na valorização dos demais fatores, verifica-se em geral uma tendência de maior valorização pelos estudantes que frequentaram instituições escolares da rede pública, principalmente ao aspectos relacionados ao fator “imagem” relativamente aos alunos oriundos de escolas privadas.

Tabela 42 -Resultados do teste t-student para os fatores e o percurso escolar dos respondentes

Fatores	Percurso escolar	N	Média	DP	T	Sig.
Infraestrutura	Particular	137	3,67	,883	-,979	.328
	Pública	523	3,76	,943		
Imagem_IES	Particular	137	3,84	,840	-1,661	.097
	Pública	523	3,97	,848		
Ensino	Particular	137	4,11	,866	-,177	.860
	Pública	523	4,12	,854		
Curso	Particular	137	3,89	1,05	-1,963	.050
	Pública	523	4,06	,885		
Preço	Particular	137	4,01	,937	,762	,446
	Pública	523	3,94	,970		
Localização	Particular	137	3,80	,963	-,974	.330
	Pública	523	3,89	,911		

Em síntese, a análise inferencial sugere que, no geral, subsistem poucas diferenças estatísticas significativas entre o grau de importância atribuído aos diferentes FCS e as características sociodemográficas e escolares dos estudantes. São de ressaltar, contudo, a existência de algumas diferenças na valorização atribuída a alguns fatores em função de algumas variáveis. Assim, o fator “ensino”, traduzindo a qualidade pedagógica e a qualificação dos docentes, é valorizado mais pelos estudantes de Direito e pelas alunas do que pelos alunos do sexo masculino e pelos estudantes da área de Administração. Os estudantes que frequentaram durante o seu percurso escolar instituições de ensino públicas e os que são filhos de pais com um menor nível de instrução tendem a valorizar mais os fatores relacionados com o “curso”, isto é, com a organização, duração e forma de ingresso no curso. Por último, o fator “preço” tende a ser mais valorizado pelos estudantes que frequentam a faculdade B e que estudam no horário noturno. As diferenças no rendimento económico familiar dos estudantes parecem não influenciar o grau de importância atribuído aos diferentes FCS.

CONCLUSÃO

Neste capítulo retomam-se as principais informações acerca da pesquisa realizada, sendo apresentadas as conclusões mais relevantes quanto ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa. Logo após, são apresentadas considerações sobre outros resultados de maior valor como contribuição à discussão sobre o tema. Por fim, são descritas algumas das limitações da presente pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

A presente dissertação enfatizou o problema da competitividade das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil dentro de um contexto de maior concorrência, onde outros tantos fatores além da própria qualidade do ensino passam a ser considerados pelos estudantes no momento de escolha entre instituições de ensino. Privilegiando o caso do Distrito Federal, o estudo considerou uma realidade onde os alunos detém um consideravelmente vasto leque de opções relativamente a IES para obtenção de um diploma de educação superior. Assim, as IES privadas assumem cada vez mais um papel ativo na busca por novos alunos e precisam considerar um conjunto amplo de fatores para obter sucesso nesse setor.

Dentro desse contexto, a presente dissertação teve como objetivo principal analisar no setor de ensino superior privado do Distrito Federal, no Brasil, a percepção dos alunos de cursos do nível de graduação quanto ao nível de importância de diferentes Fatores Críticos de Sucesso (FCS) relacionados com as IES. Para tanto, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) da educação superior no contexto brasileiro referidos na literatura.
- b. Analisar o grau de importância atribuído aos fatores críticos de sucesso por alunos de graduação no ensino superior privado.
- c. Analisar as relações entre as opiniões dos estudantes e variáveis sociodemográficas e escolares.

Primeiramente, por meio de revisão bibliográfica foi possível estabelecer um panorama da evolução da educação superior no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, após o processo de redemocratização do país. Essa evolução foi marcada por mudanças que assentam em fatores sociodemográficos e também institucionais. Destaca-se nesse contexto: o elevado crescimento urbano, a sedimentação do processo de redemocratização, o aumento da procura de bens e serviços, decorrente do aumento dos salários, o aumento na escolaridade média da população e, ainda, o avanço tecnológico, que se repercute no mercado de trabalho e exige novos tipos de conhecimentos e habilidades.

Nesse contexto, houve um crescimento significativo no número de alunos matriculados no ensino superior, principalmente em instituições privadas. No Brasil, Segundo o Censo da educação superior de 2013 (INEP 2013), 87,7% das instituições são privadas e respondem por cerca de 74% das matrículas no ensino superior.

O setor de educação superior no Distrito Federal foi então apresentado, com destaque para a caracterização do setor em termos de IES e alunos. Após essa caracterização, o problema da concorrência e competitividade entre IES foi abordado com base na perspectiva dos Fatores Críticos de Sucesso (FCS). Procedeu-se, de seguida à identificação na literatura especializada de um conjunto de FCS relativos à educação superior no Brasil, o que serviu de orientação para o trabalho empírico.

A pesquisa empírica realizada teve uma abordagem quantitativa e foi baseada em inquérito aplicado junto a uma amostra de 671 estudantes de cursos de graduação de três distintas IES privadas de grande porte com funcionamento no Distrito Federal. Considerou-se como critério de seleção apenas instituições consolidadas no mercado do Distrito Federal, com mais de 5 anos de atuação e que funcionassem em horários diurnos e noturnos.

A amostra foi constituída por estudantes das áreas de Administração e gestão, Direito, Desporto e Educação. Apresenta uma proporção de homens e mulheres relativamente equilibrada, com uma participação ligeiramente maior do sexo feminino

(52,6%), fenômeno que é condizente com os dados do Censo Educação Superior (INEP 2013). A idade dos respondentes apresenta um valor médio de 29 e uma mediana de 27 anos. A maioria dos alunos estuda no horário noturno e cerca de 42% frequenta o 1ª ano de estudo. Uma característica de particular interesse, é o fato de que 73,3% dos estudantes também trabalham, o que associado com a idade pode demonstrar o interesse de pessoas em atividade produtiva buscarem melhor colocação profissional pela educação. Quanto ao rendimento familiar, 42,7% dos respondentes afirma receber entre 4 a 7 salários mínimos. Em relação ao capital escolar familiar, a maioria dos estudantes é oriunda de famílias que não detêm um nível de instrução superior. Concretamente ao grau de escolaridade dos pais dos respondentes, foi verificado que 54,2% afirma que os pais possuem o ensino médio e somente 16,2% indica a detenção pelos pais de um nível de ensino superior. No que diz respeito à trajetória escolar dos respondentes, a maioria dos estudantes realizou a sua trajetória escolar integralmente em escolas públicas..

A partir da revisão da literatura especializada, foi proposto um modelo com 33 fatores críticos de sucesso para a educação superior presencial. Estes 33 indicadores foram agrupados por meio de uma análise fatorial exploratória e chegou-se a seis fatores: Infraestrutura, Imagem da IES, Ensino, Curso, Preço e Localização.

Tendo presente o segundo objetivo específico, analisou-se o grau de importância atribuído aos fatores críticos de sucesso por alunos de graduação no ensino superior privado. Para responder a esse objetivo foi realizado um análise de agrupamento (*cluster analysis*) com o intuito de compreender como estes fatores se agrupam com base nos diferentes graus de importância atribuídos pelos respondentes. Os resultados dessa análise de agrupamento indicam que todos os fatores analisados têm uma importância considerável. Todas as médias atribuídas são superiores ao valor central da escala, ou seja, todas as médias são acima de 3. Analisando mais detalhadamente os resultados, o conhecimento prático do corpo docente, a sua experiência e capacidade de ensinar (Imp 28) recebeu o maior valor médio, confirmando a importância da qualidade pedagógica dos professores na percepção dos estudantes em relação ao nível de qualidade oferecido pela IES, indo ao encontro de resultados de outros estudos (Mainardes et. al. 2006). Esse item foi seguido pela “Formação e qualificação dos professores” (imp27), facto também confirmado por Thies et al. (2005) como de grande relevância para o contexto de ensino

superior. Além destes itens citados, destacam-se também como fatores aos quais foi atribuída maior importância: a) aspetos relacionados com o valor da mensalidade em relação à qualidade da IES e aos concorrentes, b) métodos de ensino e a interação entre a teoria e prática no curso, c) capacitação e qualidade do corpo docente, d) horários disponíveis para as aulas e a duração do curso, localização do campus, e e) aspectos relacionados com a expectativa de empregabilidade e a aceitação e reconhecimento do diploma no mercado de trabalho. Verifica-se a partir dos resultados da Análise de Cluster que efetivamente os estudantes estão interessados em escolher uma IES que seja acessível, tanto no sentido de valor percebido, representado pelo valor da mensalidade em comparação à qualidade e em comparação aos concorrentes, como também no que diz respeito à própria organização do curso em termos da sua duração e dos horários. Apesar da preocupação com essa acessibilidade, os estudantes não parecem abrir mão da qualidade do ensino e de uma expectativa de rentabilidade do diploma nas suas carreiras profissionais, valorizando mais estes aspetos.

No que respeita ao terceiro objetivo específico, procurou-se testar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre o grau de importância atribuído pelos estudantes aos diferentes FCS e algumas variáveis sociodemográficas e escolares. Por meio da análise inferencial foi possível apenas verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o fator “ensino” e o sexo e o curso dos respondentes, tendo os alunos do curso de Direito, principalmente, e Educação referido conceder uma maior importância ao fator “ensino”, entre o fator “preço” e a faculdade e o horário dos inquiridos, e entre o fator “curso” e o percurso escolar dos estudantes e o nível de instrução dos pais. As estudantes e os alunos do curso de Direito atribuem uma maior importância ao fator “ensino”, relativamente aos seus colegas do sexo masculino e da área de Administração e Gestão. Por sua vez, são os estudantes que frequentam o horário noturno que afirmam ter tido mais em consideração os custos económicos na sua opção da instituição de ensino superior. Por último, são os estudantes oriundos de famílias com menor capital escolar (traduzido pelo nível de instrução do pai), e os que frequentaram durante o seu percurso escolar anterior ao ingresso no ensino superior escolas públicas, os que mais valorizam aspetos relacionados com a organização, duração e forma de ingresso no curso.

Embora não sejam diferenças estatisticamente significativas, parece verificar-se uma tendência de maior valorização por parte das alunas principalmente dos aspectos relacionados aos fatores “infraestrutura”, “imagem” e “localização”. Os estudantes do curso de desporto tem a valorizar mais o fator “preço”. Por último, os alunos que tiveram sua trajetória escolar em instituições públicas tendem a dar mais importância aos fatores relacionados ao “ensino” face aos seus colegas oriundos de escolas privadas.

Em relação às limitações da pesquisa, são considerados dois pontos principais. Primeiramente, não foi possível obter a amostra por critérios probabilísticos, uma vez que o acesso aos estudantes dependeu da autorização prévia por parte das IES e somente três instituições autorizaram a aplicação do inquérito. Dessa forma, a amostra por conveniência não permitiu controlar a seleção dos respondentes. Outra limitação diz respeito à impossibilidade de generalizar estas conclusões, uma vez que a investigação esteve restrita a estas três IES do Distrito Federal. Finalmente, considera-se como outra limitação aquelas tradicionalmente associadas ao uso dos questionários de autopreenchimento, nomeadamente a possibilidade da existência de dificuldades e diferentes interpretações para alguns dos respondentes (Minayo, 2007).

Quanto a trabalhos futuros relacionados com este tema, é de ressaltar que a riqueza e pertinência do tema da concorrência no setor de ensino superior com base na abordagem dos FCS permite diferentes estratégias de investigação. Uma opção que não foi considerada neste estudo, e que poderia ser trabalhada futuramente, seria a comparação entre as percepções dos estudantes e as percepções dos gestores das mesmas IES relativamente à importância atribuída aos diferentes fatores críticos de sucesso. Este tipo de enfoque poderia revelar significativas diferenças, as quais poderiam ter consequências para a gestão das IES.

Uma segunda opção envolveria a replicação do estudo para outras regiões do país. Tendo em vista as dimensões continentais do território brasileiro e as diferenças culturais e económicas existentes, seria de grande relevância compreender o fenómeno da concorrência no setor de ensino superior em diversos contextos.

Uma terceira opção de investigação futura poderia ser analisar também a percepção dos estudantes quanto ao nível de satisfação em relação a cada um dos fatores críticos

indicados. Abordagens frequentes na área de marketing de serviços consideram a avaliação de possíveis desfasamentos entre a importância atribuída a determinado fator e o nível de satisfação com esse mesmo fator para orientar as ações da organização quanto aos itens que demandam maior urgência (Mikulic & Prebezac, 2006 ; Freitas & Morais, 2010).

Como quarta opção para trabalhos futuros, sugere-se uma replicação deste estudo para o contexto dos cursos não presenciais, isto é, cursos superiores de educação a distancia. É particularmente relevante entender se os FCS relacionados com a competitividade entre os cursos a distancia diferem substancialmente dos considerados para os cursos presenciais.

Por fim, outra abordagem que poderia ser considerada seria a comparação entre a percepção dos estudantes de instituições de ensino superior privadas e públicas quanto aos fatores críticos de sucesso relativos ao setor privado e ao público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. N. (2009). Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. *Caderno CEDES*, 29 (78), pp 257–268.
- Akareem, H. S., & Hossain, S. (2012). Perception of Education Quality in Private Universities of Bangladesh: A Study from students' perspective. *Marketing for Higher Education*, 22 (1), pp 11–33.
- Alfinito, S., & Granemann, S. R. (2003). Escolha de uma IES em função da utilidade do usuário potencial: o estudante. In S. Alfinito & S. R. Granemann (Org). *Gestão de Instituições Privadas de ensino Superior*, pp. 93–103. São Paulo: Atlas.
- Almeida, M. I. R. (2001). *Manual de Planejamento estratégico: desenvolvimento de um plano estratégico com a utilização de planilhas de Excel*. São Paulo: Atlas.
- Alves, H. M. B. (2003). *Uma Abordagem de Marketing à Satisfação do Aluno no Ensino Universitário Público: índice, antecedentes e consequências*. Covilhã: Universidade da beira Interior.
- Amorim, A. (1992). *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Barreyro, G. B. (2004). Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. *Avaliação*, 9 (2) pp. 37-49.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2006). SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, 27 (96), pp 955–977.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2008). Uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, 13 (1), pp 131–152.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), pp 725–751.
- Bennett, R., & Ali-Choudhury, R. (2009). Prospective Students Perception of University Brands: An Empirical Study. *Marketing for Higher Education*, 19 (1), pp 85–107.
- Bergamo, F. V., Canniatti, P. M., Zambaldi, F., Giuliani, A. C., & Sspers, E. E. (2010). De prospect a aluna: Fatores influenciadores da escolha de uma Instituição de Ensino Superior. *Administração E Contabilidade* 7 (3), pp 182–193. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337228643002>. Consultado a 20 de junho de 2015.
- Bertolin, J. A. (2004). Transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida. *Avaliação*, 9 (4) pp. 67-76.

- Braga, R. (2008). A Consolidação do Setor de Ensino Superior Privado: Uma Tentativa de Compreensão do Atual Momento do Setor de Ensino Superior. In: *Anais do Congresso da Educação Superior Particular – Desafios de Crescer com Qualidade e Quantidade*. Porto de Galinhas-PE.
- Brasil, P. (2015). História de Brasília: *Geografia e Política Regional*. Disponível em https://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_brasilia.htm#Historia. Consultado a 09 de junho de 2015.
- Corrar, L. J., Paulo, E., & Filho, J. M. D. (2014). *Análise Multivariada: para cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. São Paulo: E.A.S.A
- Costa, E. M. De Melo B.; Ribeiro, C. M.; Vieira, R. B. B. (2010). Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás. *Avaliação*, 15 (3) pp. 87-108.
- Cunha, L. A. (1997). Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, 101, pp 20–49.
- Decreto no 2.306, de 19 de agosto (1997). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Consultado a 28 de julho de 2015.
- Decreto no 3.860, de 9 de julho (2001). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Consultado a 29 de julho de 2015.
- Di Pietro, M. S. Z. (2004). *Direito administrativo*. (18.a ed.). São Paulo: Atlas.
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e avaliação*. Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Edições.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, 15 (1), pp 195–224.
- Dourado, L. F., Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2002). La Política de evaluación e la educación superior brasileña en cuestión. *Revista Buen Del Instituto de Investigaciones Em La Ciencia de La Educación (IICE)*, 20, pp 57–64.
- Fernandes, J., Scarpin, M. R. S., & Scharf, E. R. (2011). O valor da marca na escolha do curso de pós-graduação lato sensu de uma IES do vale do Itajaí - SC. In: *Anais do XIV Seminário em Administração (SEMEAD)*. São Paulo.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Freitas, A. L. P., Morais, A. S. C. (2010) Análise importância - desempenho aplicado à avaliação da qualidade em serviços bancários. *Produção Online*, 12 (4) pp. 1131-1161. Florianópolis, SC.
- Freitas, P. R. (2006). Proposta de um Modelo de Posicionamento Estratégico para IES Brasileiras. In: *Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior: Um guia de Sobrevivência para Mantenedores, Acionistas, Reitores, Pró-reitores, Diretores, Coordenadores*. Vila Velha: Hoper Edições.
- Furlan, J. D. (1997). *Modelagem de negócio: uma abordagem integrada de modelagem, estratégica, funcional de dados e a orientação a objeto*. São Paulo: M. Books.
- Furlan, J. D., Ivo, I. M., & Amaral, F. P. (1994). *Sistema de informação executiva (EIS)*. São Paulo: M. Books.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. F. (2005). *A avaliação de performance nas empresas portuguesas*. (1.^a ed.). Porto: Vida Económica Edições.
- Gonçalves, C. M., Colauto, R. D., & Beuren, I. M. (2004). Identificação dos fatores Críticos de Sucesso em Instituição de Ensino superior. In: *Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis.
- Gramani, M. C. . (2008). A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, Educação*, 16 (60), pp 437–464.
- Hair, J. J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. (5.^a ed.). São Paulo: M. Books
- Holanda, J. A., Farias, I. Q., Gomes, D. M. (2006). O valor do cliente como elemento de marketing para instituições de ensino superior. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisimos*, 3 (2) 102-111.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015). Base de dados. Estimativa da População 2015. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=530010&idtema=130&search=distrto-federal|brasil|estimativa-da-populacao-2015>. Consultado a 02 de maio de 2015.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2013). Base de dados. Estatística Sociais. Disponível em <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior>. Consultado a 16 de novembro de 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2012). Resumos Técnicos. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Consultado a 5 de dezembro de 2014.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2007). Evolução da Educação Superior – Graduação de 1980 a 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Consultado a 12 de dezembro de 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2013a). Censo da Educação Superior 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>. Consultado a 21 de novembro de 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2013b). Sinopse Censo da Educação Superior. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf. Consultado a 17 de março de 2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP: (2015) Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Consultado a 07 de abril de 2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014). Resultados do Censo. Disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Consultado a 20 de janeiro de 2015.
- Junior, H. A., Farias, I. Q., & Gomes, D. M. (2006). O valor do cliente como elemento de marketing para instituições de ensino superior. *BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 3 (2), 102–111.
- Kupfer, D. (1992). Padrões de concorrência e competitividade. Baumann, R. In: *Anais do XX Encontro Nacional da Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia - ANPEC*. Campos do Jordão, São Paulo.
- Kupfer, D. (1996). Uma Abordagem Neo-schumpeteriana da Competitividade Industrial. *Ensaio FEE*, 17 (1), pp 355–372.
- Laurell, A. (Org.). (1995). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril (2004). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm: Consultado a 29 de julho de 2015.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (1996). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Consultado a 15 de agosto de 2015.
- Lima, M. V. A., Soares, T. C., Delbeí, L. H. H., & Backer, C. C. (2012). Fatores Críticos de Sucesso na Educação Superior Brasileira. *Revista de Gestão Universitária da América Latina-GUAL*, 5 (3), 245–263.

- Luiz, R. J. P. (1996) Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras - PAIUB. *Avaliação*, 1 (1), pp. 45-46.
- Mainardes, E. W., Alves, H., Raposo, M. Domingues, M. J. (2011). Categorização por importância dos stakeholders das universidades. *Ibero-Americana de Estratégia*, 9 (3), pp 04-43.
- Mainardes, E. W., Deschamps, M., & Domingues, M. S. (2006). O Que Atrai Alunos para Cursos de Graduação em Administração. In: *Anais do VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Blumenau-SC.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Manvailer, R. H. M., Diehl, C. A., & Gonçalves, E. L. (2013). Práticas de controladoria Adotadas por Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES). In: *Anais do XX Congresso - Brasileiro de Custos*. Uberlândia, MG, Brasil.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. . (2007). *Técnicas de Pesquisa*. (6.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marcovitch, J. (1994). *Cooperação internacional: estratégia e gestão*. São Paulo USP Edições.
- Meyer, J. V., & Mugnol, G. (2004). Competição e estratégia no contexto das instituições de ensino superior privadas. *Diálogo Educacional*. Curitiba, 4 (11), 153–165.
- Meyer, J. V., Lopes., Barbosa, M. C., Zamblonsky, M. J. (2006). A gestão de matrículas como estratégia de sobrevivência: um estudo comparado de universidades comunitárias. In: *Anais do IV Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América do Sul*. Blumenau (SC).
- Michelotto, R. M., Coelho, R. H., Amélia, M., & Zainko, S. (2006). A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Revista Educar*, 28, pp. 179-198
- Mikulic, J., & Prebežac, D. (2008). Prioritizing improvement of service attributes using impact range-performance analysis and impact-asymmetry analysis. *Managing Service Quality*, 18(6), pp 559–576.
- Ministério da Educação - MEC (1986). Grupo executivo para a reformulação da educação superior. relatório – geres. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Consultado a 26 de novembro de 2014.
- Ministério da Educação - MEC (2011). Sistema Educativo Nacional do Brasil. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_superior.pdf. Consultado a 10 de junho de 2015.

- Ministério da Educação – MEC (2015). Instituições Credenciadas 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas-sp-1781541355>. Consultado a 12 de abril de 2015.
- Ministério da Educação. (2013). Projeto CNE/UNESCO: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Brasília: Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Consultado a 30 de julho de 2015.
- Ministério da Educação: Portaria Normativa n. 12, de 5 de setembro (2008). Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf. Consultado a 9 de junho de 2015.
- Mintzberg. (2001). *O processo de estratégia*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Mund, A. L., Durieux, F., & Tontini, G. (2001). A influência do marketing na opção do aluno pela Universidade Regional de Blumenau. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Computação*. Campo Grande (MS).
- Navarro, M. M., Iglesias, M. P., & Torres, P. R. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19 (6), 505–526.
- Nery, N. J., & Nery, A. R. M. (2014). *Constituição federal comentada e legislação constitucional* (5.^a ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Nielsen, J. L. (2002). *Critical Success Factors for Implementing an ERP System in a University Environment: A Case Study from the Australian HES*. Griffith University.
- Olavarrieta, S., Oliva, I., & Manzur, E. (2003). Medición de la calidad de servicios en la educación superior de negocios en Chile: un estudio comparativo de modelos SERVPERF – SERVQUAL. In: *Anais do XXXVIII Assembléia do concelho Latino-Americano de Escolas de Administração*, (38). Lima/Peru.
- Oliveira, R. P., Souza, S. Z. L. (2003). *Políticas de Avaliação e quasmercado no Brasil. Educação & Sociedade*. Campinas, 23 n.(84), pp.873-896.
- Organização para Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas - UNESCO (2012). *Global Education Digest 2012*. Disponível em <http://www.uis.unesco.org/education/pages/ged-2012-press-release.aspx>. Consultado a 08 de março de 2015.
- Otero, W. & S. Piñol. (2004): “A utilização do marketing pelas faculdades de administração do estado de Santa Catarina na percepção dos alunos”. En: Melo, P. & N. Colossi (Org): *Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade*. Insular, Florianópolis.

- Pampolini, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: what student seek in institutions of higher education. *Marketing for Higher Education*, 1, 19–48.
- Peixoto M.C.L., & Braga, M. M. (2008). A ampliação do acesso à educação superior pública pós-LDB: considerações a partir do caso da UFMG. In M. Bittar, J. F. de Oliveira, & M. Morosini (Eds.), *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB* (pp. 111–136). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Pinõl, S. T. (2004). Janela do cliente-aluno nos cursos de pós-graduação. In: *Anais IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do sul*. Florianópolis.
- Polidori, M. M. (2003). O Papel da Universidade no Contexto Contemporâneo: Os Desafios da Avaliação. *Educação*, 28 (1), pp 33–47.
- Polidori, M. M. (2009). Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e...Outros Índices. *Avaliação*, 14 (2), pp 267–290.
- Polidori, M. M., Fonseca, D. G., & Larrosa, S. F. T. (2007). Avaliação Institucional Participativa. *Avaliação - Revista de Avaliação da Educação Superior*, 12 (2), pp 333–348.
- Polizel, C. E. G. (2010). *A Representatividade do Enade e Sua Influência nos Fatores Críticos de Sucesso Relacionados à Gestão do Conhecimento em uma Instituição de Educação Superior Privada*. Vitória: Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças - FUCAPE.
- Porter, M. E. (1986). *Estratégia Competitiva – Técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. (18.^a ed.). São Paulo: Campus.
- Porter, M. E. (1989). *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústria e da concorrência*. (7.^a). Rio de Janeiro: Campus.
- Possas, S. (1999). *Concorrência e competitividade: notas sobre estratégia e dinâmica seletiva na economia capitalista*. São Paulo: HUCITEC.
- Possas, S., & Carvalho, E. G. (1990). *Competitividade internacional: uma agenda para a discussão. Relatório de pesquisa SICCT*, Campinas: São Paulo.
- Prieto, C. (2000). A prática na teoria – Profissionais com vivência em empresas e no governo criam escolas de administração. *Ensino*, p. 153-15.
- Quintella, H. L. M. M., Rocha, H. M., & Costa, A. (2005). Fatores críticos de sucesso de start-up de veículos na indústria Sul Fluminense. *Produção*, 15 (3) pp 1-15
- Raniere, N. B. (2000). *Educação superior, direito e estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96)*. São Paulo: EDUSP, FAPESP.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3.^a ed.). São Paulo: Atlas.

- Rockart, J. F. (1979). Chief executives define their own data needs. *Harvard Business Review*, 57,, pp 81-83.
- Rockart, J. F., & Bullen, C. V. (1981). *A Primer on Critical Success Factors*. Working Paper, Alfred Sloan School of Management. Center for Information Systems Research, (69).
- Rosas, P. (1985). Universidade brasileira: frustrações, expectativas e esperanças. *Educação Brasileira*, 7, 15.pp 1-18
- Rothen J. C. (2003). O vestibular do professor: certificação e formação de professores da educação básica. *Ideias & Argumentos*, Americana, 3 (7/8), pp. 132-150.
- Rothen, J. C. (2006). Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *Reunião anual da ANPED: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Rio de Janeiro: ANPED, pp. 1-18.
- Scarpin, M. R. S., Domingues, M. J. C. S., & Scarpin, J. E. (2008). Fatores de atração como diferencial competitivo nos cursos de pós-graduação lato sensu. In: *Anais do Seminário em Administração (SEMEAD)*. Rio de Janeiro. UFRJ.
- Seabra, G. S. (2006). *Onze Fatores Críticos de Sucesso, Um Estudo de Caso: Universidade Estácio de Sá*. Rio de Janeiro.
- Seabra, G. S. (2011). *Método Rockart - Fuzzy de Determinação e Hierarquização dos Fatores Críticos de Sucesso*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sécca, R. X., & Leal, R. M. (2009). Análise do setor de ensino superior privado no Brasil.. *Educação*, 30, pp. 103–156.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confrmatory factor models. *Computers & Education*, 49, pp396-413.
- Sguissardi, V. (2006). Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior?. *Avaliação*, 2 (3) , pp. 69-89.
- Souza, J. V. (2003). *O Ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Souza, J. V. (2009). Qualidade na Educação Superior: O Lugar e Sentido na Relação Público - Privado. *Caderno CEDES*, 29 (78), pp 242–256.
- Stollenwerk, M. F. L. (2001). Inteligência organizacional e competitiva. In K. Tarapanoff (Ed.), *Gestão do conhecimento: conceitos e modelos* (pp. 143–163). Brasília: Universidade de Brasília.
- Tauil, A. (2013). *Fatores Determinantes na escolha por uma Instituição de Ensino Superior: um estudo sobre os cursos de pós-graduação*. Vitória: Instituto Capizaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE).

- Testa, M. G. (2002). *Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via Internet*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Administração.
- Thies, R., Biachi R. C. (2005). A visão dos formandos em administração e dos empresários com relação ao mercado de trabalho. In: *Anais do II Congresso Virtual Brasileiro de Administração*. São Paulo (SP): Convibra.
- Thompson, A. A., & Strickland, A. J. (2002). *Planejamento estratégico: elaboração, implementação, e execução*. São Paulo: P. T. Learning.
- Trevisan, R. M. (2002). *Marketing em instituições educacionais*. PEC, 2 (1), 93–103.
- Trindade, H. (1996). A avaliação Institucional das Universidades Federais: resistência e construção. *Avaliação*, 1 (1), pp. 10-14.
- Verhine, R. E., Dantas, L. M. V., & Soares, J. F. (2006). Do Provão ao ENADE : uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, Educação*, 14 (52), pp 291–310.
- Walter, S. A., Tontini, G., & Domingues, M. J. C. (2005). Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. In: *Anais do XXIX Encontro da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Administração ANPAD*. Rio de Janeiro.
- Weerma, L. A., & Batista, P. (2007). Modelo de avaliação de competitividade: aplicação no setor frutícola nordestino. In: *Anais do XXXI Encontro Científico de Administração da ENANPAD*. Rio de Janeiro.
- Wong, K. Y. (2005). Critical success factors for implementing knowledge Management in small and medium enterprises. *Industrial Management & Data Systems*, 105 (3), pp 261–279.
- Zandavalli, C. B. (2009). Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação*, 14 (2) pp 385-438.

ANEXOS

Anexo I –Total de IES no DF

Anexo I - Total de instituições de ensino superior no Distrito Federal que oferecem cursos presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa.

Instituição (IES)	Organização acadêmica	Categoria administrativa
Centro universitário de Brasília (uniceub)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
Centro universitário do distrito federal (udf)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos
Centro universitário do instituto de educação superior de Brasília - iesb (iesb)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos
Centro universitário estácio de Brasília - estácio Brasília (estácio Brasília)	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos
Centro universitário euro-americano (unieuro)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
Centro universitário planalto do distrito federal - uniplan (uniplan)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
Escola de administração de Brasília (eab)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Escola de direito de Brasília (edb)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade aiéc (aiéc / faab)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Albert Einstein (falbe)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Anhanguera de Brasília (fab)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Anhanguera de Ciências e Tecnologia de Brasília	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Anhanguera de Negócios e Tecnologias da Informação (facnet)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Anhanguera de Taguatinga	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Apogeu (apogeu)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Brasiliense de Negócios (fbn)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Cecap do Lago Norte (cecap)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade das Águas Emendadas - fae (fae)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (fadm)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade de Tecnologia CNA (fatecna)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade de Tecnologia do Transporte	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (fted)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade de Tecnologia Rogacionista (roga)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade de Tecnologia Senac DF (fac senac df)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade de Teologia da Arquidiocese de Brasília (fateo)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade do Meio Ambiente e de Tecnologia de Negócios (famatec)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Evangélica (fe)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Evangélica de Taguatinga (fe Taguatinga)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Fortium	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Horizonte (fachorizonte)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Ibmec Distrito Federal (ibmec/df)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Icesp (icesp)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade JK - ASA Norte (-)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade JK - Brasília - Unidade Plano Piloto (cenacap)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade JK de Tecnologia (facjk)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade JK - Guarã (esamc Brasília)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade JK Sobradinho (fasep)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade JK - Unidade I - Gama	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade JK - Unidade II - Gama	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade LS (facels)	Faculdade	Privada com fins lucrativos

Faculdade mauá de Brasília (mauadf)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Michelangelo (michelangelo)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Planalto de Administração e Ciências Econômicas (facplan)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Planalto de Ciência da Computação (facplan)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Planalto de Filosofia, Ciências e Letras	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Processus (pfd)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Projeção (fapro)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdade Projeção de Ceilândia (faceb)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Projeção de Planaltina (fapro)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Projeção de Sobradinho (fapro)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Projeção de Taguatinga Norte - fapro (fapro)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Projeção do Guará	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdades Integradas da União de Ensino Superior Certo (unicerto)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central - Faciplac (faciplac)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Faculdades Integradas da UPIS (upis)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdades Integradas Promove de Brasília	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Faculdade Teológica Batista de Brasília (ftbb)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Imp de Ensino Superior - Imp (imp)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Instituto de Ciências Exatas (uneb)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (uneb)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (iesa)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Instituto de Ensino Superior Planalto (iesplan)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (ifb)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Pública Federal
Instituto Superior de Educação Albert Einstein (isalbe)	Faculdade	Privada com fins lucrativos
Instituto Superior de Educação do CECAP (iscecap)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima (fatima)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas (isel)	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Universidade Católica de Brasília (ucb)	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Universidade de Brasília (unb)	Universidade	Pública Federal

Fonte: MEC 2015

ANEXO II – TETES REALIZADOS NO SPSS PARA A ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

1. Primeira análise Fatorial Exploratória

Tabela 2 - Valores de comunalidades referentes à primeira AFE

Tabela 1- Indicador do KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,960
Approx. Chi-Square		11071,212
Bartlett's Test of Sphericity	f	528
	g.	,000

	Initial	Extraction
Imp1	1,000	,531
Imp2	1,000	,605
Imp3	1,000	,549
Imp7	1,000	,622
Imp8	1,000	,634
Imp9	1,000	,597
Imp10	1,000	,504
Imp11	1,000	,607
Imp12	1,000	,574
Imp14	1,000	,653
Imp15	1,000	,659
Imp16	1,000	,600
Imp17	1,000	,637
Imp18	1,000	,663
Imp19	1,000	,640
Imp20	1,000	,592
Imp21	1,000	,593
Imp22	1,000	,668
Imp25	1,000	,647
Imp26	1,000	,686
Imp27	1,000	,704
Imp28	1,000	,652
Imp29	1,000	,635
Imp30	1,000	,648
Imp31	1,000	,655
Imp32	1,000	,635
Imp33	1,000	,607
Imp24	1,000	,618
Imp23	1,000	,606
Imp4	1,000	,528
Imp5	1,000	,536
Imp6	1,000	,495
Imp13	1,000	,369

2. Segunda Analise Fatorial Exploratória

Tabela 3- Indicador do KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,958
Approx. Chi-Square	10527,845
Bartlett's Test of Sphericity	465
df.	,000

Tabela 4 - Valores de comunalidades referentes à segunda AFE

	Initial	Extraction
mp1	1,000	,530
mp2	1,000	,603
mp3	1,000	,556
mp7	1,000	,611
mp8	1,000	,634
mp9	1,000	,607
mp10	1,000	,502
mp11	1,000	,619
mp12	1,000	,579
mp14	1,000	,656
mp15	1,000	,643
mp16	1,000	,601
mp17	1,000	,638
mp18	1,000	,663
mp19	1,000	,641
mp20	1,000	,590
mp21	1,000	,584
mp22	1,000	,664
mp25	1,000	,642
mp26	1,000	,691
mp27	1,000	,710
mp28	1,000	,660
mp29	1,000	,660
mp30	1,000	,655
mp31	1,000	,692
mp32	1,000	,696
mp33	1,000	,702
mp24	1,000	,618
mp23	1,000	,605
mp4	1,000	,501
mp5	1,000	,510

Tabela 5 - Apresentação dos autovalores, o percentual de variância e o percentual de variância acumulada para cada componente.

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	12,485	40,276	40,276	12,485	40,276	40,276	5,400	17,421	17,421
	1,753	5,655	45,931	1,753	5,655	45,931	4,102	13,231	30,651
	1,547	4,990	50,921	1,547	4,990	50,921	3,018	9,736	40,387
	1,302	4,200	55,121	1,302	4,200	55,121	2,347	7,572	47,959
	1,110	3,579	58,700	1,110	3,579	58,700	2,346	7,568	55,528
	1,068	3,446	62,147	1,068	3,446	62,147	2,052	6,619	62,147

Tabela 6 - Matriz dos componentes rotationados

ap17	,720							
ap18	,719							
ap19	,719							
ap20	,679							
ap21	,653							
ap22	,644							
ap16	,616							
ap15	,605							
ap24	,587							
ap23	,583							
ap8		,712						
ap9		,703						
ap11		,688						
ap7		,663						
ap12		,646						
ap10		,591						
ap4		,504						
ap27			,728					
ap28			,693					
ap26			,677					
ap25			,659					
ap31				,779				
ap30				,706				
ap29				,705				
ap2					,703			
ap1					,694			
ap3					,685			
ap5								
ap33							,699	
ap14							,682	
ap32							,677	

3. Terceira Análise Fatorial Exploratória

Tabela 7- Indicador do KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,958
Approx. Chi-Square	10203,897
Bartlett's Test of Sphericity	435
df	,000

Tabela 8 - Valores de comunalidades referentes à terceira AFE

	Initial	Extraction
mp1	1,000	,567
mp2	1,000	,666
mp3	1,000	,539
mp7	1,000	,596
mp8	1,000	,638
mp9	1,000	,614
mp10	1,000	,510
mp11	1,000	,629
mp12	1,000	,583
mp14	1,000	,651
mp15	1,000	,630
mp16	1,000	,600
mp17	1,000	,639
mp18	1,000	,663
mp19	1,000	,642
mp20	1,000	,591
mp21	1,000	,583
mp22	1,000	,661
mp25	1,000	,645
mp26	1,000	,690
mp27	1,000	,711
mp28	1,000	,659
mp29	1,000	,670
mp30	1,000	,656
mp31	1,000	,710
mp32	1,000	,714
mp33	1,000	,744
mp24	1,000	,618
mp23	1,000	,609
mp4	1,000	,444

ANEXO III - Pedido de autorização para IES

Ao reitor da faculdade

Prezado senhor,

Me chamo Tatiana Linhares, sou aluna do mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, e venho através deste, solicitar a autorização para a realização de uma pesquisa de campo na instituição de destino, para a preparação de uma dissertação de mestrado a ser apresentada na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, que tem por objeto identificar os fatores mais importante para a escolha por uma Instituição de Ensino Superior Privada no Distrito Federal. A aplicação do questionário será destinada aos alunos do curso de graduação dos horários diurnos e noturnos, com o intuito de se captar o máximo de informações possível.

Gostaria se possível e se fosse conveniente do apoio dessa instituição para a realização dessa pesquisa. Os dados captados poderão ser disponibilizados para a instituição, se assim desejar.

Ainda na oportunidade, informo que a participação dos estudantes será anônima, e as respostas serão tratadas confidencialmente e o tratamento dos dados se dará de forma agregada, sem individualização do respondente ou IES.

Atenciosamente,

Tatiana Linhares



UC - Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se à realização de uma pesquisa para preparação de dissertação de mestrado a ser apresentada na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, e tem por objeto identificar os fatores mais importantes para a escolha por uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada.

Sua participação é anônima. Suas respostas serão tratadas confidencialmente e o tratamento dos dados se dará de forma agregada, sem individualização do respondente ou IES.

Agradecemos por sua colaboração.

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____

3. **Curso:** _____

4. **Horário:** Diurno Noturno

5. **Ano do Curso:**

1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano

6. **Trabalha:** Sim Não

7. **Ensino fundamental e médio:**

Sempre em instituição particular

Sempre em instituição pública

Maior parte em instituição particular

Maior parte pública

8. **Grau de escolaridade dos pais:**

Pai: Nenhuma Fundamental Médio Superior

Mãe: Nenhuma Fundamental Médio Superior

9. **Renda mensal familiar:**

Até 1 salário mínimo De 1 até 3 salários mínimos De 4 até 7 salários mínimos De 8 até 13 salários mínimos Superior a 13 salários mínimos

A seguir solicitamos que manifeste sua opinião acerca de alguns itens. Para tal, siga, por favor, as indicações:

Não há questões corretas ou incorretas, o que interessa é o seu modo de ver;

Não pense durante muito tempo sobre cada item, pois importa obter a sua primeira impressão;

Manifeste sua opinião sobre todos os itens, mesmo que lhe pareçam semelhantes.

Em relação a cada item, por favor indique:
O Grau de Importância que teve este fator para sua escolha por esta Instituição de Ensino Superior.
Para tanto, considere:

Grau de Importância	1	2	3	4	5
	Sem importância	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito Importante

ID.	Item	Importância				
		1	2	3	4	5
1.	Disponibilidade de acesso por meios de transporte públicos					
2.	Localização de fácil acesso					
3.	Proximidade da IES de sua casa ou trabalho					
4.	Tradição e status da instituição de ensino					
5.	Reconhecimento da IES por parentes, amigos, conhecidos					
6.	Quantidade de cursos oferecidos pela IES					
7.	Imagem da IES perante a sociedade					
8.	Aceitação da IES pelo mercado de trabalho					
9.	Expectativa de Empregabilidade					
10.	Práticas pedagógicas (aulas e apoio a aprendizagem)					
11.	Valor do diploma da IES no mercado de trabalho					
12.	Reputação acadêmica da IES					
13.	Facilidade de Acesso à bolsa de financiamento estudantil					
14.	Valor da Mensalidade					
15.	Infraestrutura das instalações de ensino (salas de aulas, laboratórios, etc)					
16.	Segurança no <i>campus</i> da IES					
17.	Fácil acesso a estacionamento publico nas proximidades da instituição					
18.	Ambiente universitário, clima no campus, vida no <i>campus</i>					
19.	Infraestrutura física do <i>campus</i> em geral					
20.	Campanhas publicitárias realizadas pela IES					
21.	Atendimento dos funcionários da IES					
22.	O horário de atendimento dos serviços acadêmicos					
23.	Qualidade global da IES					
24.	Infraestrutura da biblioteca					
25.	Coerência e interação entre teoria e prática no curso escolhido					
26.	Métodos de ensino utilizados					
27.	Formação e qualificação do corpo docente					
28.	Conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino dos professores					
29.	Horários disponíveis de aulas no curso escolhido					
30.	Forma de ingresso na Instituição					
31.	Duração do curso					
32.	Valor da mensalidade, levando em conta a qualidade oferecida pela IES					
33.	Valor da mensalidade em comparação com os concorrentes					

Agradecemos a sua colaboração.