UNIVERSIDADE TUIUTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
JAIR HENRIQUE BOARÃO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

CURITIBA
2022

JAIR HENRIQUE BOARÃO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo programa de Pós Graduação em educação da Universidade TUIUTI do Paraná.

Orientadora: Profª. Drª Rita de Cassia Gonçalves

CURITIBA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na
fonteBiblioteca "Sidnei Antonio Rangel
Santos" Universidade Tuiuti do Paraná

B662 Boarão, Jair Henrique.
Políticas de avaliação em larga escala no curso de administração no ensino superior / Jair Henrique Boarão; orientadora Prof.ª Dr.ª Rita de Cassia Gonçalves.
112f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022

1. Avaliação. 2. Larga-escala. 3. Relatórios. 4. Dicotomias. 5. Qualidade. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 378.01

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Jair Henrique Boarão

"POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR"

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Rita de Cassia Gonçalves

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Presidente da Banca – Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello
Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR

Pedro Leão da Costa Neto

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto –
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 09 de novembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter dado forças, saúde e resiliência para ter chegado até aqui.

Agradeço aos professores do mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná, pela dedicação e qualidade dos ensinamentos, mesmo em um período repleto de desafios e mudanças, em especial a minha professora orientadora Rita de Cassia Gonçalves.

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial aos meus pais (Já falecidos) Ângelo e Isabel Boarão e a minha esposa Neusa Maria de Pauli, pelas palavras que diversas vezes amenizaram as dificuldades de se alcançar o objetivo final e por estar sempre ao meu lado.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis” (José de Alencar).

LISTAS DE SIGLAS

AI Ato Institucional
AI Avaliação Institucional
ACE Avaliação das Condições de Ensino
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPA Comissão Especial de Avaliação
CF Constituição Federal
CNE Conselho Nacional de Educação
CONAE Conferência Nacional de Educação
DASP Departamento Administrativos do Serviço Publico
DCN'S Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC Exame Nacional de Cursos
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
EPES Equipe de Planejamento do Ensino Superior
FHC Fernando Henrique Cardoso
FIES Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento
FNE Fórum Nacional da Educação
GBM Grupo Banco Mundial
GERES Gerencia Regional de Educação
ICT's Institutos de Ciências e Tecnologias
IDEB Indicadores de Qualidade da Educação Básica
IDORT Instituto da Organização Racional do Trabalho
IES Instituições de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MEC Ministério da Educação
OCDE Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades
PARU Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDE Plano de Metas e Compromissos todos pela Educação

PDRAE Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PFL Partido Liberal

PIB Produto Interno Bruto

PNE Plano Nacional de Educação

PROUNI Programa Universidade para todos

PSDB Partido da Social Democracia Liberal

QPP Questionário de percepção sobre a prova

RPGE Revista online de política e gestão educacional

SAEB Sistema da Avaliação da Educação Básica Brasileira

SINAES Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SISU Sistema de Seleção Unificada

TIC'S Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura.

USAID U*nited States Agency for International*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Pesquisas na base de dados do BDTD utilizando as palavras chaves: “Administração” "Políticas de avaliação em larga escala" 37
Quadro 2 Pesquisas na base de dados dos periódicos da capes utilizando as palavras chaves: “Administração”, "Políticas de avaliação em larga escala" e “Educação Superior”.....38

Quadro 3: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Apresentação 60

Quadro 4: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Diretrizes.....62

Quadro 5: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Objetivos.....63

Quadro 6: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Matrizes 64

Quadro 7: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Formato 69

Quadro 8: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Distribuição dos Cursos e dos Estudantes no Brasil 70

Quadro 9: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Estatísticas Básicas da Prova 72

Quadro 10: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Estatísticas Básicas Gerais 74

Quadro 11: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Estatísticas Básicas de Formação 75

Quadro 12: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Grau de dificuldade da prova 76

Quadro 13: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Dificuldade encontrada ao responder a prova 77

Quadro 14: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Tempo gasto para concluir a prova.....79

Quadro 15: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Panorama Nacional da distribuição dos conceitos 80

Quadro 16: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Conceitos por categoria administrativa e por região 80

Quadro 17: Quadro Comparativo Enade’s 2006-2018 – Conceitos por organização acadêmica e região 84

Quadro 18 Quadro Comparativo Enade's 2006-2018 – Características dos Estudantes 85

Quadro 19: Quadro Comparativo Enade's 2006-2018 – Perfil do Estudante ...86

Quadro 20: Quadro Comparativo Enade's 2006-2018 – Características socioeconômicas.....87

Quadro 21: Quadro Comparativo Enade's 2006-2018 – Características relacionadas as fontes de informações de pesquisa ao hábito de estudo e a participação em atividades acadêmicas 89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13
2. A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL 17
3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE 1988 A 2020. 24
3.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: MUDANÇAS QUE IMPACTAM NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR 24
3.2 PNE: EDUCAÇÃO SUPERIOR 28
3.3 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR 35
3.3.1 A LDB 9394/96 e o ensino superior 35
4. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO APLICADAS EM LARGA ESCALA 42
4.1 AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 43
4.1.1 Discussões sobre as Políticas de avaliação de larga escala no curso de administração na educação superior a partir das produções acadêmicas 45
4.2 OS MODELOS DE AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 55
4.2.1 SINAES 60
4.2.2 ENADE e sua aplicabilidade no ensino superior no curso de administração 60
5.1 QUADRO COMPARATIVO ENADES: 2006, 2009, 2012, 2015 E 2018. 65
5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIAS 95
CONSIDERAÇÕES 106
REFERÊNCIAS 112

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Jair Henrique Boarão[1]

RESUMO

No Brasil a aplicação de políticas de avaliação em larga escala não somente no Curso de Administração percorre caminhos duvidosos, implicando diretamente em todo o corpo escolar e implicam diretamente no interior das Universidades e Faculdades que dependem destas para o aumento dos recursos. Esse estudo apresenta reflexões teóricas sobre os usos e as apropriações das estimativas em larga escala a partir da análise dos relatórios apresentados na aplicação dos Enades de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018 sob análise desse autor e da produção científica brasileira sobre a temática em questão. Enfatiza-se as tensões teóricas e epistemológicas presentes nessas produções, ressaltando as dicotomias e o maniqueísmo causado desse conflito; aponta-se esquemas teóricos criados para compreender os confrontos existentes no campo da avaliação que no fundo são de natureza epistemológica; e torna-se necessário defender a necessidade de abordagens que compreendam de forma mais aprofundada a existência das estimativas externas, os usos de seus resultados e incluídos de boas práticas para o sucesso no interior das Universidades públicas ou particulares no contexto de um conjunto de estratégias planejadas para a garantia do direito à aprendizagem e a construção da importância da pesquisa sobre determinado assunto no interior das mesmas. No decorrer do estudo e da análise de conteúdo de Bardin, esse pesquisador observou que em alguns momentos na busca por resultados, perdeu-se o processo de lutas e as conquistas travadas historicamente em torno educação enquanto um bem público, um direito de todos, a qual não pode ser reduzida a mensuração numérica, constituindo-se assim um mecanismo de exclusão em nome da qualidade e dos recursos necessários para chegar a tal processo.

Palavras-Chave: Avaliação; Larga-Escala; Relatórios; Dicotomias; Qualidade.

---

[1] Mestrando em Administração

LARGE SCALE ASSESSMENT POLICIES IN THE ADMINISTRATION COURSE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

In Brazil, the application of evaluation policies on a large scale, not only in the Business Administration Course, goes through dubious paths, directly implying the entire school body and directly implying the interior of the Universities and Colleges that depend on them for the increase of resources. This study presents theoretical reflections on the uses and appropriations of large-scale estimates based on the analysis of the reports presented in the application of the 2006, 2009, 2012, 2015 and 2018 Enades under analysis by this author and the Brazilian scientific production on the subject in question. question. The theoretical and epistemological tensions present in these productions are emphasized, emphasizing the dichotomies and Manichaeism caused by this conflict; theoretical schemes created to understand the existing confrontations in the field of evaluation are pointed out, which are fundamentally epistemological in nature; and it becomes necessary to defend the need for approaches that understand in a deeper way the existence of external estimates, the uses of their results and the inclusion of good practices for success within public or private Universities in the context of a set of planned strategies to guarantee the right to learning and build the importance of research on a given subject within them. During the study and analysis of Bardin's content, this researcher noted that at times in the search for results, the process of struggles and achievements historically waged around education as a public good, a right of all, to which cannot be reduced to numerical measurement, thus constituting an exclusion mechanism in the name of the quality and resources necessary to achieve such a process.

Keywords: Evaluation; Large scale; Reports; Dichotomies; Quality.

1. INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa tem como objetivo aprofundar os estudos sobre as políticas públicas relacionadas à formação nos cursos de Administração em relação as avaliações em larga escala, com vistas a indagar se as referidas políticas públicas visam através das avaliações a melhoria da gestão acadêmica e organização pedagógica ou apenas favorecem o mercantilismo e recomendações de órgãos internacionais.

Em relação ao objeto desta pesquisa afirma-se que são as Políticas de avaliação em larga escala deste curso que surgiram logo no início do século XIX, acompanhado de longas discussões sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo.

Segundo Fischer, “a ideia de se implantar o ensino de Administração pública, no Brasil, surge no Império, através de pronunciamento de parlamentares como o Barlo de Uruguaiana e o Barlo do Bom Retiro registrados em 1854” (FISCHER, 1984, p. 280).

Apesar da validade dos diplomas, o ensino da Administração só veio a ser regulamentado no governo do presidente Vargas em 1931, quando houve a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis. através do Decreto Legislativo n.º 1.339.

Desde o ano 2000, ocorreram muitas transformações, as novas tecnologias e o mercado globalizado aceleram ainda mais esse processo, repensar o ensino universitário nesse contexto é totalmente relevante, no que se refere a desenvolver nos futuros profissionais da área de Administração, novas habilidades e competências.

As mudanças culturais e tecnológicas que se tem vivenciado nos últimos anos, vêm exigindo um novo olhar para a forma que os conhecimentos são transmitidos em sala de aula aos alunos, uma vez que, o momento mercadológico requer esse novo profissional, tanto no que tange o profissional que vai ser o professor que formará novos administradores, bem como o profissional que ficava isolado atrás de sua mesma.

> Os novos desafios da competitividade, da modernidade e da qualidade da economia super simbólica do século XXI, quer para os empresários e suas corporações, quer para os trabalhadores e suas organizações sindicais e, por simpatia funcional, para os estudantes e professores e

> respectivas escolas, bem como para os funcionários administrativos e seus governos, estão em assumir a mudança, em prevê-la e planificá-la. [...] A era da informação, e concomitantemente da aprendizagem acelerada e personalizada, vai transformar os recursos humanos do futuro, vai gerar um repensamento e uma reestruturação do trabalho e da sua formação, onde a melhoria da qualidade e da qualificação surge, onde ela só pode atingir com novos programas de desenvolvimento do potencial cognitivo (ALVES; BATISTA, 2010, p. 162)

Este trabalho vai ser desenvolvido dentro do contexto de formação em nível de stricto sensu em um programa de pós-graduação onde o atual cenário econômico pode ser visto como uma oportunidade para ter reconhecimento e obter o desenvolvimento profissional almejado. Para isso, é primordial manter-se atualizado, buscando constantemente conhecimentos relacionados à sua área de atuação enquanto administrador e profissional da educação.

Para o autor desse estudo a escolha pelo mestrado, não é somente uma questão profissional na área da indústria como administrador onde atuou por 30 anos, mas também é fundamental para a experiência profissional enquanto professor onde atua há 13 anos.

Avançar cada vez mais nos estudos é necessário em uma sociedade que se organiza em torno do conhecimento. Aprofundar tais conhecimentos em determinadas áreas por meio de pesquisas mais completas, o que hoje é um diferencial importante no mundo do trabalho.

Baseado nisso surge o problema do estudo, ou seja, se as políticas públicas relacionadas à formação nos cursos de Administração em relação as avaliações em larga escala, refletindo se as referidas políticas públicas visam através das avaliações a melhoria da gestão acadêmica e organização pedagógica ou apenas favorecem o mercantilismo e recomendações de órgãos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE?

Para fins de estudo o autor determinou como objetivo geral de estudo a compreensão da organização das Políticas Públicas em relação a formação no Curso de Administração e as Avaliações em larga escala. Para isso, os objetivos específicos, foram entender as políticas de formação nos cursos de Administração durante o período de 1988 a 2020, apresentar como se desenvolveu a Avaliação em Larga Escala – ENADE - que é aplicada na Educação Superior, e discutir esta avaliação enquanto Política Pública de formação no curso de Administração e por fim analisar como o ENADE impacta

na formação do Administrador e se estas avaliações visam a melhoria da gestão acadêmica e a organização pedagógica.

Neste contexto educacional, a avaliação em larga escala aplicada aos alunos é um importante desafio a ser enfrentado, mesmo que não consiga verificar o resultado da aplicação direta dessas, sabe-se que a falta delas tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino.

Um exemplo de política de avaliação em larga escala aplicada no Ensino Superior é o ENADE cuja origem foi através do antigo Exame Nacional de Cursos-ENC, conhecido de forma popular como Provão, e que tem como objetivo principal avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências.

O estudo tratará sobre a dimensão do ENADE com relação a avaliação interna na Instituição de Ensino Superior, buscando entender o processo de avaliação, aplicado ao Curso de Administração e se este exerce sua função de forma construtiva, identificando se o Programa contribui para a avaliação interna da universidade, gerando a qualificação em seus cursos, isso em relação aos resultados diagnosticados pelas avaliações externas.

Nesse estudo optou-se inicialmente pela metodologia numa abordagem qualitativa, realizada através da análise de conteúdos composta de levantamento de autores e pesquisa sobre o assunto, e posteriormente foi utilizada a abordagem quantitativa.

> “(..) Acreditamos, entretanto, que uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma.” (ALVES, 1991, p. 56)

Quanto à pesquisa bibliográfica busca-se primeiramente fazer um breve histórico desde a vinda da família Real para o Brasil quando surgiu o Curso de administração, investigando em obras como Cunha (1986) e Fischer (1984), uma vez que nessa época à Administração foi absorvida por cursos de Engenharia, de Economia e de Ciências Contábeis, depois investigou-se as reformas

universitárias e as leis de regulamentação dos cursos superiores, em especial o de administração.

No aspecto relevante a problemática, utilizaremos Fischer (1984), Nicolini (2002), Fernandes (1975), Silva (1963), Minto (2008), Cury (2002), Andrade (2015), Aragão (2015), Souza (2020), Werle (2010), dentre outros, além de documentos legislativos publicados em Diário Oficial.

O capítulo dois vai tratar sobre a implantação do Curso de Administração no Brasil.

O capítulo três tratará das políticas de formação do Curso de Administração, com enfoque na legislação entre os anos de 1988 até 2020.

No capítulo quatro, o estudo tratará das Políticas de avaliação aplicadas em larga escala do Curso de nível Superior e a importância dessas na formação dos futuros Administradores, visto que essas avaliações deveriam ter como objetivo principal a melhoria na qualidade da Universidade e do ensino em questão.

Trata-se de um trabalho acadêmico cuja finalidade é a de contribuir com reflexões sobre a avaliação de larga escala no Ensino do Curso Superior de Administração, bem como da análise dos resultados, uma vez que esses deveriam corroborar com a formação de um profissional capacitado para a atual exigência do mundo do trabalho.

2. A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Em se tratando dos cursos superiores de Administração, esses surgem logo no início do século XIX, juntamente com longas discussões sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo.

Segundo Fischer, “a ideia de se implantar o ensino de Administração pública, no Brasil, surge no Império, através de pronunciamento de parlamentares como o de Uruguaiana e o de Bom Retiro, registrado em 1854” (FISCHER, 1984, p. 280).

Nessa época, os conteúdos relacionados à Administração foram absorvidos por cursos de Engenharia, de Economia e de Ciências Contábeis.

Essa situação, segundo Fischer (1984, p. 38), acabou por colaborar para que essa área de Administração só ganhasse identidade muitos anos depois. Ainda durante o II Império, várias ideias surgiram em torno da questão do ensino das Ciências Administrativas. Entre elas, a proposta, elaborada pelo deputado Silva Ferraz em 1854, que defendia a criação de uma Escola de Administração a partir da Escola de Comércio – “incorporando a disciplina de Direito Administrativo e as matérias nela contidas” – e, também, a do Ministro Leôncio de Carvalho, em 1879 que “sugeria a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada à magistratura e à advocacia e outra voltada às carreiras administrativa e política” (NICOLINI, 2002, p. 27).

Nos anos de 1857, 1865 e 1879 várias foram as reformas de ensino, as quais, por sua vez, recomendavam algumas alterações curriculares nos cursos de Direito, de modo que favorecesse a formação de Administradores Públicos, essa orientação foi reforçada, no parecer de Ruy Barbosa, datado de 1882. Nesse sentido, Coelho (2008, p. 4), cita que, o então deputado (E relator da Comissão de Instrução Pública) Ruy Barbosa, em seu parecer sobre o ensino superior do país (No ano de 1882): amplia e aprofunda a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer com competência as funções administrativas nas dependências do Império.

Mais tarde, essa iniciativa do deputado Ruy Barbosa acabou por criar um esboço de um curso de Ciências Sociais e, também, na criação de um currículo

para ele, entretanto, nessa proposta curricular não havia nenhuma disciplina das Ciências Administrativas.

Apesar da validade dos diplomas, até 1931, o ensino da Administração só veio a ser regulamentado no governo do presidente Vargas, quando houve a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis.

Já na Segunda República, até 1952, monta-se um cenário de alto teor reformista, onde o ensino de Administração Pública se implanta e se consolida em nível de capacitação e formação de pessoal, assumindo um caráter estratégico e instrumental.

> A mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira, a partir da Revolução de 30, trouxeram consigo um processo de transformação, cujo destaque está na "formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente no processo de desenvolvimento econômico e social" (NICOLINI, 2002, p. 45).

Nesse contexto, em 1931, na cidade de São Paulo, foi fundado o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), cujo objetivo principal seria o de propagar os métodos mais sofisticados das Ciências Administrativas daquela época e dois anos mais tarde o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) e teve um papel central em todos os esforços da reforma administrativa, principalmente na formação do servidor público.

Com o regime autoritário de Getúlio Vargas, marcado pelo aspecto desenvolvimentista, a educação, tinha um papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira, então, o governo militar fez uma ampla reforma educacional que atingiu os diferentes níveis do sistema para adequar a educação às necessidades do desenvolvimento. (CUNHA, 1988, p.167).

No início dos anos 1960, já se prenunciavam as mudanças significativas que iriam ocorrer no âmbito do ensino superior e, particularmente, no que diz respeito ao rumo que tomariam as faculdades de filosofia que com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 não são consideradas bases para constituir novas universidades.

Em 1965, com a Lei n.º 4.769 a profissão de Técnico em Administração foi aprovada e regulamentada e o exercício da profissão passou a ser função dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas e de gestores praticantes. Com a regularização do curso e da profissão, várias alterações curriculares foram feitas ao longo do tempo até os dias atuais.

No Brasil o ensino superior sofreu diversas reformas em sua estrutura, dentre elas destaca-se a Reforma Universitária de 1968, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**.** E entre um dos principais pontos da reforma está o processo de privatização das instituições e o desenvolvimento de instituições de pequeno porte.

Segundo releitura de Fausto (2003), a reforma de 1968 trouxe alguns avanços, mas com a implantação do AI 5 ocorreram alguns retrocessos, como exemplo disso, o fato de que vários professores foram obrigados a se aposentar, reitores foram demitidos, o controle policial foi estendido ao currículo e aos programas das disciplinas. De outro lado permitiu-se uma maior ampliação do acesso ao curso superior, vários recursos foram ampliados, o desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros.

Em 1960 o país sai dividido das eleições, ganha para Presidente Jânio Quadros e vice João Goulart. Jânio assume no Brasil na mesma época que Kennedy assume os Estados Unidos, em plena guerra fria com a União Soviética, o interesse dos Estados Unidos é impedir a expansão do Comunismo, por aqui Jânio proíbe briga de galo e carnaval[2].

Com a renúncia de Jânio e vários entraves Jango assume, com uma inflação em alta a classe média fica assustada e as multinacionais são atingidas também, há necessidade de rever a constituição, para isso Jango consegue apoio dos sindicatos.

Os Estados Unidos ficaram preocupados com a estabilidade do Brasil e inicia o processo de tentativa de um golpe, para evitar um governo de esquerda em Brasília, então envia milhões de dólares em propaganda no Brasil para criar um clima favorável ao golpe.[3]

---

[2] (BRASIL TV. Youtube, 06/09/2016. Documentário; Memorias da Ditadura Militar no Brasil. Disponível em: https://youtu.be/_CPYTAkrpMQ . Acesso em: 13/09/2022).

[3] (BRASIL TV. Youtube, 06/09/2016. Documentário; Memorias da Ditadura Militar no Brasil. Disponível em: https://youtu.be/_CPYTAkrpMQ . Acesso em: 13/09/2022).

Segundo o Jornal Estado de Minas publicado em 30 de março de 2014, pelo jornalista Marcelo da Fonseca, em 31 de março durante a madrugada o General Mourão Filho deflagra o golpe, Tenentes tomam o Ministério da Guerra e o Marechal Castelo Branco assume a Presidência do País.

Nesse contexto histórico, é implantada a Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968) produto de uma das políticas educacionais da ditadura militar brasileira (1964/1986), conhecida como Reforma Universitária dos militares porque a educação superior seria um instrumento a mais para favorecer a consolidação do projeto desenvolvimentista de hegemonia do capitalismo internacional.

Segundo Fernandes (1975, p. 202), a Lei nº 5.540/68, foi chamada de Reforma Universitária, tinha como base ser uma reforma que atendesse o conjunto de reformulações com respaldo nos ideais das classes dominantes brasileiras que não alteram, contudo, o padrão dependente de educação superior vigente no Brasil.

Ainda segundo este autor, a maior preocupação estava em tornar o ensino superior um mecanismo mercadológico, que atendesse de certa forma a demanda do projeto político de modernização em conformidade com as exigências do capitalismo internacional de criação de mão-de-obra técnica.

Esse pensamento do regime militar, que acabou adentrando na reforma universitária, ia contrário ao pensamento dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e, mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade. Por isso, como afirma Florestan Fernandes se pode falar de uma “reforma universitária consentida” iniciada já na discussão do Grupo de Trabalho que elaborou o relatório até a sua sanção por Costa e Silva.

Segundo Silva (1963, p. 153-154), os princípios que nortearam a Reforma Universitária de 1968 vinham sendo discutidos desde a instalação de 1962, onde a preocupação era de doutrinar, explicar e levar a conhecimento do público do que se tratava a Lei, uma vez que as universidades se tornaram um instrumento para implantar o projeto da ideologia desenvolvimentista da ditadura militar na consolidação do modelo urbano-industrial. Como pode ser visto nos seguintes artigos.

> Art. 18 – Além de cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades de mercado de trabalho regional. [...]
> Art. 23 – Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.
> § 1ª serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.
> § 2ª Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, 1968).

Nos dois artigos acima citados percebe-se que o objetivo principal da Lei era suprir a falta de mão de obra do mercado de trabalho. Seguindo ao pé da letra o acordo MEC-USAID que foi, de longe, o mais polêmico, firmado em 1965, com vistas à composição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) que encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes, por consequência como meio para aumentar a, produção industrial e agrícola com mão de obra qualificada oferecida pelas universidades.

O Art. 2º, “trata do ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado e, excepcionalmente em estabelecimentos isolados, organizados de direito público ou privado” (BRASIL, Lei nº 5.540/68), isso significou que o poder público deixaria de arcar com esse ônus, ou seja quando em instituição privada, seria menos gasto para o governo, uma vez que ampliaria o número de vagas da instituição privada.

Segundo Fernandes (1989), a ditadura concentrou-se em três ações fundamentais: A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes.

> [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular. [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino privado (FERNANDES 1989, p.106).

De acordo com Gentili (2002) o professor era um instrumento, ou seja, um ‘capital humano’ e ‘produto’ de serviços. Nesta lógica, o ensino era um adestramento fruto das políticas sociais transformadas em questões técnicas. O eficientíssimo passou a ser a ordem do dia na vida acadêmica.

A então Reforma Universitária, feita pelos militares em 1968 não estabeleceu um diálogo com a sociedade, mas sim promoveu a discussão e aprovação dos interesses do governo militar, tanto que os movimentos sociais da época e de parte das pesquisas históricas sobre esse período não se percebe a significativa mudança da Reforma Universitária de 1968.

A formação do universitário dentro deste período de ditadura obedecia ao modelo tecnicista, tendência essa implementada no início nos Estados Unidos, o qual acaba impondo a implementação a todos os países da América Latina e no Brasil é implementado a partir do Governo Militar, por meio dos acordos MEC-USAID, em que a USAID (*United States Agency for International Development*), empresa de consultoria norte-americana, faz inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil, as quais acabam influenciando a implementação desta tendência por meio da Lei 5.540/68. A burocratização do ensino foi intensificada, e isso afogou os professores em papéis nos quais deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa.

Segundo Aranha (1996, p. 176) houve uma inferiorização das funções do professor, que se tomou simples executor das ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação que, por sua vez, não pisavam em sala de aula.

Tavares (2011) afirma que a educação superior não fugiu a lógica capitalista; as universidades privadas foram um nicho de mercado com altas possibilidades lucrativas, o ideal que a “educação trará o pleno emprego”, fez com que demanda por este serviço aumentasse a passos largos, “crescendo, por um lado, a educação privada e, por outro, precarizando-se a educação pública, em todos os níveis do ensino” (TAVARES, 2011, p. 239).

Com relação as reformas universitárias no Brasil, nas últimas décadas percebeu-se que o principal legado deixado é a transformação da educação em mercadoria, logo em mercado de acumulação de capital (MINTO, 2008).

Ainda segundo a releitura de minto (2008), um dos caminhos apresentados por estas reformas são as propostas de financiamento ao ensino superior: nas instituições públicas, é mantido um controle como espelho das grandes indústrias em busca de um modelo de eficiência com novas formas de avaliação externa e desenvolvimento de metas de vendas de serviço; e, nas instituições privadas de ensino, o repasse financeiro é favorecido por meio de isenção fiscal.

As legislações brasileiras serão vistas com mais detalhes no capítulo intitulado “Legislação sobre a formação na Administração nos anos de 1988 a 2020”, nesse estudo.

3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE 1988 A 2020.

Pode-se perceber que a educação sempre foi objeto de discussão, uma vez que desde a fundação das primeiras universidades, os cursos sempre foram abertos de acordo com a necessidade de algumas classes, como na vinda da Família Real.

Entretanto, cada avanço em busca da autonomia das Instituições superiores, pode-se considerar uma vitória, de muitos autores envolvidos, apesar de encontrarmos muitas brechas ainda a serem reavaliadas.

Esse capítulo tratar-se-á especificamente das políticas públicas envolvidas na formação do curso de administração, bem como da sua regulamentação desde a constituição de 1988 aos dias atuais.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: MUDANÇAS QUE IMPACTAM NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

São mais de 30 anos da promulgação da Constituição que marcou a redemocratização do país depois de mais de 20 anos de ditadura militar.

Segundo Cury (2002) é possível afirmar que o direito a educação é tomado com um direito de todos a partir de 1988. Diferente de constituições anteriores, onde havia o direito de todos à escolaridade, mas a gratuidade era restrita somente a quem comprovasse carência de recursos a Constituição de 1988.

Ainda de acordo com o autor acima citado, que faz uma análise do documento sob uma perspectiva criticista, o capítulo da Educação tem como principal conceito o dever do Estado que era o de oferecer o direito à Educação, então, chega-se à lógica da Constituinte que era a seguinte: mesmo que seja permitido que se tenha uma escola privada, todos têm direito a uma escola pública.

Além da Educação como direito de todos, o próprio conceito de escolarização, se amplia, pois, a Educação Infantil que até então era feito por creches, ela passa a ser responsabilidade da Educação e, na outra ponta, o

Ensino Médio se torna obrigatório de acordo com a leitura da constituição, para jovens de 15 a 17 anos.

As três etapas são estruturadas pela Constituição, mas só passam a ser chamadas de Educação Básica, como conhecemos hoje, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. “Entre 1988 e 2009, há uma tomada de consciência sobre o valor do Ensino Médio.

Segundo Cury (2018) O dever do Estado passa a ser mais claro explícito e abrangente: há um compromisso em oferecer a vaga para a Educação obrigatória que atualmente, considera a Educação Infantil até o Ensino Médio. Então se conclui que esse foi um grande avanço, porque embora isso pudesse estar pressuposto nas Constituições de 1934 e 1946, o texto de 1988 deixou claro para qualquer cidadão, que sendo lei pode-se exigir o cumprimento da mesma, pois até então nas Constituições anteriores, as brechas existentes não garantiam acesso a qualquer classe.

Ter a Educação como um direito dos cidadãos brasileiros altera a lógica inclusive em sala de aula. A partir de 1988, a escola passa a ter mais responsabilidade pela garantia do aprendizado, ou seja, se os estudantes têm o direito de aprender, as escolas e os professores têm o dever de ensinar, logo um pouco mais a frente começa uma preocupação com as reprovações e que estas estariam ligadas ao processo de aprendizagem.

“A Constituição de 1988 foi muito clara em defender que a Educação é um terreno tão importante e significativo para a cidadania, que não pode ser apenas uma competência exclusiva deste ou daquele ente federativo, é necessário haver esforços comuns” e que dentro desse contexto, também é necessário não somente criar a vaga é também ter permanência dentro da vaga e um sucesso qualificado, porém essa qualidade não fica muito bem explicitada no texto.

> O artigo 208 da Constituição Federal impõe como dever do Estado a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

> V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Segundo Cury, as verbas públicas tiveram um desfecho mais dúbio.

> "O texto diz que os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas, mas sob determinadas condições, é possível atribuir a uma instituição privada, como as sem fins lucrativos, ou estudantes que recebem bolsas governamentais para estudar na pós-graduação em instituições privadas, por exemplo", resoluções foram os princípios legais para que programas de bolsa estudantil como o ProUni fossem desenhados, duas décadas depois (Cury, 2002).

Ainda sob o olhar crítico do mesmo autor, na educação profissional, permanecem os desencontros entre as necessidades do mercado de trabalho e as oportunidades e tipos de qualificações oferecidas pelas instituições escolares, apesar da existência de iniciativas amplamente reconhecidas. Ao mesmo tempo, políticas públicas divergentes, bem como as crescentes demandas de acesso ao ensino regular, criaram dificuldades para a expansão dessa modalidade de ensino, em especial na variante associada ao ensino médio.

Quanto à garantia do padrão de qualidade, houve algumas melhorias como a criação de instrumentos de avaliação institucional e do rendimento escolar, tão relevantes para a orientação dos educadores.

Porém, ainda existiam grandes desafios a enfrentar, em relação à capacitação de profissionais, o que exigiria então, acima de tudo, um novo olhar sob a valorização da carreira docente, pois nenhuma reforma que espera ter como resultado a qualidade do ensino, não teria sucesso sem o empenho de todos envolvidos no espaço educacional, principalmente os docentes.

A destinação de novos recursos financeiros para o setor e aperfeiçoamentos na gestão escolar constituem, também, medidas necessárias para melhorar o nível da educação no País.

Em relação a autonomia das Universidades e os princípios do ensino superior, o Artigo 208 foi bastante taxativo, quando trata dos princípios a serem seguidos:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; como a função de investigar diz respeito direto à Universidade, este postulado tem uma incidência especial na instituição acadêmica;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a Constituição indica que em vez de permanente controvérsia escola pública versus escola articular, haja coexistência; aliás, há mais três outras questões recorrentes na educação brasileira: descentralização versus centralização, qualidade versus quantidade e terminalidade versus continuidade;
> [...] VII – garantia do padrão de qualidade; qualidade não somente interna aferida pelos processos de avaliação, como qualidade externa pela qual o ensino corresponda aos padrões exigidos pela comunidade. Princípios que garantem a educação como um direito de todos e como dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada sociologicamente com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No que concerne ao ensino superior, objetivando o adolescente e o adulto, é dever do Estado o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacitação de cada um (BRASIL, 1988).

No artigo 214 da CF 1988 (BRASIL, 1988), ficou determinado a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, esse com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos e as metas e estratégias de implementação e que seria responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos Federais, Estaduais e Municipais.

Então no final de dezembro do ano de 2010, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL,2010) do segundo PNE, elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 01 de abril de 2010.

3.2 PNE: EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Plano Nacional de Educação vigente de 2001 a 2010 foi então o primeiro plano aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e tinha como objetivo principal a construção de políticas e programas que tinha como meta a melhoria da educação, embora não apresentassem respaldos coerentes para que acontecessem tais melhorias.

Neste PNE foram dispostas 295 metas gerais, onde era preciso que estas fossem aplicadas de acordo com cada local do País. Além disso, cada situação teve a designação de uma estratégia e foram elaborados planos para que estados e municípios pudessem atender às suas situações e demandas. (UNESCO, 2001).

De acordo com Oliveira (2010), esse PNE (2001-2010) recebeu vários vetos ao que se referia principalmente ao financiamento das metas, pois nesse neste período o país apresentava uma considerável desigualdade social, altos índices de analfabetismo e poucas pessoas frequentando universidades, além da Troca de Presidência de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, onde as ações desse primeiro PNE se centraram no neoliberalismo do ex Presidente que buscava a possibilidade da democratização do acesso ao ensino superior, aproximando assim a educação ao mercado de trabalho, produção de capital intelectual, incentivo para desenvolvimento de universidades particulares, ensino a distância, entre outras metas que demonstram que a educação precisava se desenvolver a qualquer custo, porém somente 34 metas tratavam do financiamento e não davam conta de como iria acontecer, ficando inviável a aplicação desse PNE, então exigiu-se um novo planejamento que fosse realizado para o próximo decênio.

Através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, ficou determinado no artigo 4º fosse elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, esse com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes objetivos e metas e estratégias de implementação que assegurasse a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por

meio de ações integradas dos poderes públicos Federais, Estaduais e Municipais.

Assim, no final de dezembro de 2010, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE, elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), após a realização da Conferencia Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 01 de abril de 2010.

Após três anos de discussão no Congresso e vários debates que envolveram várias entidades do campo educacional, o PNE foi aprovado através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que carrega 20 metas e dezenas de diretrizes. Sendo que na área do Ensino Superior, três metas são relevantes: a Meta 12, com 21 estratégias e a Meta 13, com 9 estratégias e em se tratando da Pós-Graduação a meta 14 com 15 estratégias, sendo que as 12 e 13 vão tratar especificamente da expansão e qualidade do nível de ensino superior e que deverá ser executado no decênio 2014 a 2024.

A Meta 12 pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público, pois entende-se que a expansão da oferta de educação superior irá contribuir para a criação de um forte capital humano e para a elevação do capital social do país, ou melhor, para a criação das condições de investimento do capital produtivo nacional e internacional

De acordo com Oliveira (2016), essa meta deve ser analisada sob a perspectiva de alguns aspectos básicos: a incapacidade do Poder Público expandir vagas e ampliar o número de cursos de graduação, em suas instituições, e a impossibilidade, cada vez mais reduzida, de incremento de dois programas fundamentais do Governo Federal – o Prouni, que distribui bolsas mediante seleção do Ministério da Educação (MEC), e o financiamento estudantil, o Fies. Esses dois programas estão sendo limitados fortemente, sendo que a contenção dos recursos para a expansão do Fies, ao lado da mudança de suas regras, a ser implantada para os novos estudantes dos cursos de graduação, deverá reduzir ainda mais a demanda a esse financiamento.

Entre as Estratégias dessa Meta, a primeira (12.1), sem qualquer compromisso com a realidade orçamentária e financeira da União: “otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação”.

A Estratégia 12.3 deve elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor para dezoito, “mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior”.

As universidades públicas possuem autonomia e o MEC não pode obrigá-las ao cumprimento integral dessa estratégia, muito menos, quando contingência verbas para as mantidas pela União. Geralmente, as universidades públicas devem seguir certos procedimentos que podem, por exemplo, levar anos para uma simples alteração na matriz curricular de um curso de graduação.

As Estratégias 12.5 e 12.6 prometem “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil”, com os recursos do Fies.

Em relação a estratégia 12.7 essa pretende assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”.

A Estratégia 12.10, “assegura condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” – tem a sua execução somente exigida às IES particulares. As universidades públicas, na grande maioria, não atendem, integralmente, aos requisitos básicos para o cumprimento da legislação.

A Estratégia 12.19 – reestrutura com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de dois anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de IES e não foi cumprida no prazo.

As Metas 13 e 14 vão tratar especificamente da qualidade da educação superior na graduação e na pós-graduação.

Na meta 13 ficou definida como “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo 35% por cento doutores” (BRASIL, 2014)

As IES públicas, em seu conjunto, já atendem ao que estabelece a Meta 13, enquanto as IES privadas, em seu conjunto, não atendem a essa meta, sobretudo em termos de percentual de doutores. As IES privadas sem fins lucrativos apresentam percentuais mais elevados de titulação do seu corpo docente do que aquelas com fins lucrativos.

Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente e necessária, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e que garanta o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional stricto sensu.

O incentivo para “O desenvolvimento da pesquisa institucionalizada nas universidades deve ser induzido com o respeito à autonomia universitária”. (SILVA, 2015, p.81). Em contrapartida, nota-se que não há uma especificação dessa meta, visto que não diferencia as universidades públicas e privadas. Indicadores mostram um considerável aumento de doutores em instituições públicas, o que se dá pelo fato de os concursos serem favoráveis a esse nível de especialização.

De acordo com Oliveira (2016), são as instituições privadas e do interior do país as consideradas mais deficitárias nesse sentido, uma vez que a realidade conta com professores horistas que não se dedicam somente a universidade devido à baixa valorização salarial, e a disputa com os grandes centros que geralmente contemplam mais profissionais e com maior qualificação.

Em relação a elevação da qualidade, o aumento de mestres e doutores nas IES, não a garante, uma vez que não há condições de trabalho para os professores, além de estrutura para os acadêmicos.

Arelaro (2015) relata que essas condições não são exigidas nas instituições privadas, onde geralmente os professores são remunerados de acordo com o nível de especialização que possuem, tornando a universidade um mercado.

Entre as estratégias para o cumprimento dessa meta, pode-se indicar: aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão (Estratégia 13.1); induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente (Estratégia 13.3); promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas (Estratégia 13.4); e elevar o padrão de qualidade das universidades, visando à realização de pesquisa institucionalizada de modo articulado a programas de pós-graduação stricto sensu (Estratégia 13.5).

Nas leituras feitas pelo autor[4], sobre os dados do Censo da Educação Superior feito pelo INEP nesse formato limitado pelo qual passou a divulgar tais dados, não foi possível a atualização dos indicadores para o ano de 2020.

Assim, o ano mais recente da série é 2019, no qual a porcentagem de professores do ensino superior privado que possuía doutorado era 25,7%, menos da metade do percentual observado na rede pública. Se mantiver o ritmo em que avançou até aquele ano, a rede privada cumprirá até 2024 a proporção de mestres e doutores entre seu corpo docente, mas não a proporção de doutores[5].

As estratégias para atingir a meta 14, no tocante às matrículas e a titulação de mestres e doutores, conta com 15 estratégias, como já citado acima, a quantidade de estratégias por assunto parece indicar as prioridades estabelecidas em termos de política para o setor de pós-graduação. A questão da internacionalização da pesquisa e da pós-graduação, da ampliação do

---

[4] (http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior).
[5] https://campanha.org.br/

intercâmbio científico, da ampliação da produção, da formação de recursos humanos pós-graduados, da articulação e cooperação com as empresas para aumentar a competitividade e da focalização na pesquisa aplicada, inovação e geração de patentes recebe centralidade, pois há seis estratégias nessa direção.

Assim, a estratégia 14.9 indica a necessidade de “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação”.

Enquanto a 14.10 pretende “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão”. Por sua vez, a 14.11 pretende “ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica”, o que é seguido da 14.13 que ambiciona “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs”, da 14.14 que visa “estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região” e ainda da 14.15 que almeja “estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes”.

Nessa direção, o Plano deveria ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (FNE). Ao longo do decênio (2014-2024) estão previstas duas conferencias nacionais de educação, onde essas vão debater se as metas e estratégias e se estas, estão sendo atingidas ou não, bem como o que deverá ser feito para corrigir os

rumos do PNE, em se tratando dos desafios existentes no país, nas regiões, nos estados e municípios.

Tudo isso se dá, levando-se em consideração o contexto atual do desenvolvimento do capitalismo, a globalização econômica que demanda conhecimentos e inovação constante para a competitividade e para o crescimento, conectando a sociedade a economia do conhecimento com a educação para a ciência, tecnologia e inovação, uma vez que os diagnósticos atuais apontam para a compreensão de que a ciência e o conhecimento aplicado se constituíram em fortes fatores de produção, logo, vem a demanda por formação mais elevada e flexível para um mundo do trabalho mais competitivo e mais complexo, daí a distinção cada vez mais acentuada entre a oferta de educação superior mais acadêmica para a formação geral e trabalho intelectual e oferta mais estrita para a formação profissional. (ALVARENGA E MANZOTTI, 2017, p. 192)

Nenhuma das metas do PNE, incluindo as metas aqui analisadas, irá adiante sem o comprimento da meta 20, que trata de “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. No tocante à educação superior, o financiamento dessas metas e estratégias e outras ações deverão ser estabelecidos a partir de diálogo permanente entre governo e instituições, considerando as diferentes possibilidades de expansão a partir das condições instaladas e das que precisam ser criadas.

De acordo com o relatório da OCDE de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em relação ao ensino superior a única meta integralmente atingida no PNE é a que se refere à formação de professores do ensino superior, meta que, na verdade, já havia sido cumprida em 2018. Ainda segundo o relatório, 31 de 37 indicadores usados no plano tiveram nível de execução inferior a 60% — grau esperado para esta etapa de vigência do PNE

3.3 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A criação do ensino superior no Brasil, de acordo com a história sempre foi subordinada ao governo central, datada de 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil e sempre vinculada a profissionalização.

Segundo Silva (1969, p. 195), o Ato Adicional de 1834, instaurou a dualidade de competência em relação aos assuntos de educação. As Províncias, em seus respectivos territórios, ficaram claramente com a faculdade de iniciativa relativamente ao ensino primário e secundário. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país.

Ainda segundo Silva (1969, p. 229), na fase inicial da República, a União renuncia ao monopólio do ensino superior, dado que a Constituição de 1891 outorgava ao Congresso Nacional a competência de, privativamente, legislar sobre o ensino superior na capital e declarava facultada aos Estados ampla autonomia no que se refere ao ensino secundário e superior. Esta situação começa a ser revertida a partir de 1915, com o final do período de vigência da Reforma Rivadavia Correia, e se consolida após 1930, segundo Geraldo Bastos Silva, “com a absoluta preeminência federal sobre todo o sistema nacional de ensino superior e secundário”

A partir da Lei nº 4.024/60 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começou a se delinear um modelo federativo da administração da educação nacional. Nas legislações que a sucederam – Leis nº 5.692/71 e nº 5.540/68 – esse modelo veio se consolidando num sistema em que o ensino superior ficou sob a tutela da União.

3.3.1 A LDB 9394/96 e o ensino superior

Com a Lei nº 9.394/96, apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista. Por exemplo, a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e

institucionalização da educação a distância, a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do magistério para o ensino fundamental e médio, o apoio aos programas de educação superior continuada, os cursos superiores sequenciais, entre outros. Embora, ao tratar da educação superior, a LDB só utilize as expressões Instituições de Ensino Superior e Universidade, o Decreto nº 2.306/97, que a regulamenta, optou francamente pelo modelo tríplice, já cogitado na década de 60 pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, desta vez sob a forma de universidade, centro universitário e instituições não-universitárias de educação superior (estas compreendendo as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores). (RANIERI, 2000, P.25)

Segundo a professora Ranieri (2000) a Lei nº 9.394 é inovadora e modernizadora. Ao romper com as rígidas prescrições da legislação anterior, insinua a possibilidade de haver uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes no ensino superior brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros.

A Educação Superior, de acordo com o artigo 43 da Lei nº 9.394/96, tem como finalidades:

> I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
>
> II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
>
> IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
>
> V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
>
> VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços

> especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL,1996, ART.43)

Para cumprir essas finalidades, a educação superior (LDB, artigo 44) abrangerá os seguintes cursos (níveis) e programas:

Cursos sequenciais, organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, sujeitos a autorização e reconhecimento, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e portadores de certificados de nível médio, destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas ou de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. Compreende os:

Cursos sequenciais de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma; e Cursos sequenciais de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, exclusivamente para egressos ou matriculados em cursos de graduação, conduzindo a certificado. Graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

O artigo 48 da LDB afirma que os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. Quando expedidos por universidades, esses diplomas serão por elas próprias registrados e, quando conferidos por instituições não-universitárias, serão registrados em universidades indicadas pelo CNE.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, no Capítulo IV – Da Educação Superior, artigo 45, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Nos demais artigos, entretanto, só faz referência explícita aos entes “universidades” e “instituições não-universitárias” (artigos 48, 51, 52, 53 e 54). Já o Decreto nº 2.306/97, que regulamenta a LDB, define, para o sistema federal de ensino, a seguinte organização acadêmica das instituições de ensino superior: Universidades, Universidades Especializadas, Centros Universitários,

Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Já a resolução 04/2005, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais, baseado nas formações por competências, uma vez que a Administração atua diretamente em várias áreas de conhecimentos básicos e especializados, envolvido em um mundo de diferentes processos e diversas estratégias de cunho gerenciais um tanto complexas, essas diretrizes tratam de conteúdos que busquem inter-relacionar o mundo empresarial nacional e internacional, por meio de uma perspectiva histórica e contextualizada através de tecnologias inovadoras.

De acordo com o documento do Conselho Nacional de Educação (2005), os cursos de Administração devem contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular três eixos centrais de conhecimento, são eles:

> I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação (TIC's) e das ciências jurídicas. II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da Administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços, pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração. III - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005)

De acordo com o proposto pelas DCN cabe a cada instituição formar profissionais eficientes e qualificados ao exercício de sua profissão, com capacidade para compreender abordagens científicas, técnicas, sociais e econômicas, além de gerenciamento intelectual e de adaptação ao surgimento de novos conhecimentos.

> De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2005), os cursos de Bacharelado em Administração devem possibilitar ao profissional formado, algumas competências e habilidades essenciais, entre elas: pensar estrategicamente; transferir e generalizar conhecimentos; desenvolver comunicação compatível com a profissão; controlar e gerenciar a produção; ter visão crítica diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; ter iniciativa, vontade política e

> administrativa, abertura às mudanças; valores éticos baseados no exercício profissional; iniciativa para transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para a atuação profissional; capacidade para realizar consultorias em gestão e administração, gerenciamento estratégico e operacional; dentre outras competências. Com o intuito de identificar e buscar transformações necessárias para melhorar a situação da formação acadêmica, universidades em nível internacional têm reunido esforços baseados na identificação e delimitação de competências específicas inerentes a cada profissão (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

O Parecer 438/2020 foi aprovado em 10 de julho de 2020, com as DCN´S e traz todo um estudo sobre a necessidade de algumas mudanças na concepção do Administrador que deverá ser formado e no Docente que formará esse Administrador, discussão essa que já vem sendo articulada desde 2012.

Com o processo de globalização e as mudanças em todos os setores da sociedade, ocorrida no século XX, o perfil educacional mudou também, não caberia continuar formar alunos para o Curso de Administração numa metodologia que priorizava o administrador atrás de uma mesa somente, como era anteriormente, somente a Lei 9.394/94 ao entender do autor desse estudo não dava conta das competências e habilidades a serem exigidas desse novo perfil profissional.

Em se tratando das competências e habilidades necessárias para ser um bom executivo global, numa sociedade digital, necessita-se de um conhecimento em algoritmos e inteligência artificial para gerir uma empresa.

É preciso preparar planos de contingência para as mudanças. Criar estratégias para preparar os funcionários para esse tipo de transformação, um dos meios é a educação, para tanto, o parecer trouxe algumas questões que já vem sendo discutidas a tempos, como a estrutura das aulas, alunos não podem ser passivos em sala, professores meros transmissores e alunos receptores, frustrando ambos, assim desanimo e desistência são resultados de uma metodologia arcaica numa sociedade digital.

Outra discussão é a avaliação que estreita todo o aprendizado ao somente ao conteúdo prescrito pelo professor ou a aquele exigido como necessário para atingir a medida de desempenho da instituição perante o Ministério da Educação (MEC), e que da forma que está sendo ensinado não desenvolve competências reais, nem a capacidade de pensar e executar, e que

enviesa o aprendizado a conteúdos estes ou aqueles e não a aquisição de competências reais, capacidade de pensar e executar.

O autor desse estudo deixa claro que não é culpa do docente essa situação, pois este muitas vezes se encontra pressionado para atingir o tal sucesso exigido pelo MEC, por parte da instituição, aplicado isso num exemplo de uma empresa, seria a relação cliente e fornecedor, onde deve-se agradar o cliente e evitar conflitos.

Se pensarmos que as economias crescentes na atual conjuntura são as economias criativas, inovadoras e de serviços, um exemplo disso são as cooperativas, o que se ensina nas escolas deve ser aplicado também, a década de 80 e toda a sua didática por parte dos livros não contribui para o conhecimento sobre as práticas de produção, comércio e marketing do Século XXI.

Como à Administração no futuro estará ligada a meios digitais, inteligência artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários, é de fundamental importância que o professor prepare os alunos para assimilar as particularidades de lidar com esse nível de desafio.

Um dos pontos principais é a cooperação em grupos, que já são utilizadas na cooperativas e que vem dando certo para sobreviver e lucrar diante das instabilidade econômicas, portanto, torna-se fundamental entender essa nova dinâmica de liderança em um contexto corporativista, e deve ser ensinada através de técnicas que ajudem o grupo a ser produtivo, apesar das barreiras.

Para isso o professor deverá dominar essas técnicas e aplicá-las no momento apropriado. O perfil desse novo professor é de líder criativo.

> Na Liderança Criativa, a matéria fundamental são as pessoas, e não o objeto final, portanto, essa liderança do professor é semelhante à de um diretor de teatro, que incentiva e dá suporte ao processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o produto final. Isso implica perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado. (Parecer.438/2020,p.10).

O parecer traz a importância do uso das Metodologias Ativas que tem por objetivo fazer a inserção do aluno no processo ensino e aprendizagem, deixando de ser um agente passivo receptor e passe a ser um membro ativo na

construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas.

Nessa metodologia o professor é um mediador do conhecimento e o aluno protagonista do seu processo de construção desse conhecimento, onde esse terá necessidade de aprender a se autogovernar e passará a buscar no professor um apoio para o seu desenvolvimento, ocorrendo assim a interação e um maior comprometimento da turma, resultando numa maior motivação.

4. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO APLICADAS EM LARGA ESCALA

As políticas de avaliação aplicadas em larga escala, começam a ser desenhadas na década de 80, principalmente nos países desenvolvidos, que tinha como objetivo visar o desenvolvimento econômico e como estava o desempenho cognitivo dos alunos através de métodos quantitativos, que será abordado nos subcapítulos subsequentes.

O Brasil passa por grandes transformações que na década de 90 ficam mais acirradas como ao neoliberalismo, a desregulação do mercado, as privatizações e flexibilizações para se adequar as políticas internacionais, buscam-se construir estratégias mercadológicas para atingir resultados favoráveis, os perfis de formação para atuar nesse mercado requer uma reestruturação na educação também, pois é esta que formara tais profissionais e, portanto essas políticas educativas iniciaram formas de gestão da qualidade da educação, usando critérios de eficiência e eficácia, com avaliações em larga escala, iniciando com a educação básica, posteriormente com o ensino médio, que liga diretamente ao ensino superior, quando este reconhece o Enem como uma forma de entrada desse aluno na Universidade. (FRANCO e BONAMINO, 2001, p. 20)

E por fim o ensino superior, uma vez que a avaliação nesse nível de ensino torna-se fundamental para então garantir a qualidade da formação de diferentes profissionais, pois a busca por essa etapa de ensino se expandiu de forma acelerada, evidenciada principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que flexibilizou a criação de instituições de ensino superior, com novas formas jurídicas para o ensino, como os centros universitários e faculdades integradas, que tinham como objetivo o aumento de oferta de vagas de graduação em instituições privadas, reduzindo assim o custos para o governo. (BRASIL, 1996. Art. 16 e 20)

Essa facilidade de abertura de instituições superiores vem de forma positiva, pois permite a formação de muitas pessoas, garantindo assim o acesso a educação e ao mercado de trabalho, melhorando a remuneração desses profissionais, porem a dúvida também vem no sentido da qualidade de

ensino que está sendo oferecido nas instituições, por isso a necessidade da aplicação e análise dessas avaliações de larga escala.

4.1 AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Durante o período de janeiro de 2022 foram realizadas pesquisas em alguns bancos de dados referentes as palavras chaves: “Administração”, “Políticas de avaliação em larga escala”, “Ensino Superior” e “Educação superior” com os seguintes resultados pertinentes a pesquisa científica para construção do tema proposto para essa pesquisa.

Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD[6] foi pesquisada a palavra-chave “Administração” e encontradas 46.967 obras. Com as palavras chaves “Administração” e “Políticas de avaliação em larga escala”, foram encontradas 6 obras. Já com as palavras chaves, “Administração”, “Políticas de avaliação em larga escala” e “Ensino Superior”, e “Administração”, “Políticas de avaliação em larga escala” e “Educação Superior”, nenhuma obra foi encontrada.

Das seis obras pesquisadas, apenas dois títulos para leitura são pertinentes ao tema em estudo e foram baixados em cópia pdf. O quadro a seguir mostra a lista das obras pertinentes:

Quadro 1: Pesquisas na base de dados do BDTD utilizando as palavras chaves: “Administração” "Políticas de avaliação em larga escala".

AUTORES	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
Jaqueline Bonfim de Souza Lima	Políticas de avaliação em larga escala como ferramenta de gestão educacional	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
Alenis Cleusa de Andrade	Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB	2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Tese

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor.

[6] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search. Acesso em: 09 de setembro de 2022

Já na pesquisa do banco de dados de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES[7] utilizando a palavra-chave “Administração”, foram encontradas 87.358 obras. Com as palavras chaves “Administração” mais “Políticas de avaliação em larga escala”, foram encontradas 7 obras. Com as palavras chaves “Administração”, “Políticas de avaliação em larga escala” e “Ensino Superior”, também foram encontradas 7 obras e com as palavras chaves “Administração”, “Políticas de avaliação em larga escala” e “Educação Superior”, foram encontradas 17 obras.

Das dezessete 17 obras pesquisadas, apenas quatro títulos para leitura são pertinentes ao tema em estudo e foram baixados em cópia pdf. O quadro a seguir mostra a lista das obras pertinentes:

Quadro 2: Pesquisas na base de dados dos periódicos da capes utilizando as palavras chaves: “Administração”, "Políticas de avaliação em larga escala" e “Educação Superior”.

AUTORES	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
Silmara Cássia Barbosa Mélo e Wilson Honorato Aragão	Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da qualidade?	2017	Universidade Federal da Paraíba	Periódico
Thiago de Jesus Esteves José dos Santos Souza	O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital	2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Periódico
Flávia Obino Corrêa Werle	Políticas de avaliação em larga escala na educação básica até a pós graduação: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.	2010	Universidade Integrada Regional	Periódico
Tânia Aparecida Ferreira, Adolfo Ignácio Calderón	Avaliação da Educação Superior: o Exame Nacional de Cursos (Provão) e os rankings acadêmicos e índices no contexto da avaliação para a regulação	2019	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Periódico

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor.

4 Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

4.1.1 Discussões sobre as Políticas de avaliação de larga escala no curso de administração na educação superior a partir das produções acadêmicas

A primeira dissertação intitulada “Políticas de avaliação em larga escala como ferramenta de gestão educacional”, de Jaqueline Bonfim de Souza Lima defendida em 2021 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em Cascavel traz como problemática investigar a Gestão Educacional e sua relação com a política de Avaliação externa em larga escala, a fim de identificar inicialmente nos documentos que tratam da Gestão Educacional e da avaliação, as categorias “qualidade” e “controle social”.

A metodologia adotada pela autora foi a pesquisa, prezando pela abordagem qualitativa, tendo como fontes primárias documentos oficiais: Relatórios de Gestão Fundos Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dos anos 2014 a 2018; Relatórios de Pesquisa do INEP: Avaliação e Gestão Educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso relatório final - Resultados do *Survey* 2018; Relações entre Avaliação e Gestão Educacional em municípios brasileiros: estudo em dez municípios da federação relatório final de pesquisa; Relatório do Banco Mundial Anual 2017, “Erradicar a Pobreza Extrema, Promover a Prosperidade Compartilhada”; Em relação às fontes secundárias, foi pautada em referências e bibliografias de estudiosos que pesquisam a temática.

A obra foi dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo está organizado em duas seções nas quais foram abordados a reforma do Estado, da Gestão Educacional e da Educação Básica com base nas políticas neoliberais, com base nos seguintes documentos: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado / MARE (1995), Relatório anual do Banco Mundial (2017) e Avaliação de Políticas Públicas: Guia prático de análise Ex Ante (2018d). Em relação as fontes secundárias a Autora desse estudo utilizou autores como Anderson (1995), Bresser Pereira (1995), Carcanholo (2000), Carvalho (2005; 2012; 2017), Evangelista e Shiroma (2015), Faleiros (1987), Figueiredo (2015), Fernando Henrique Cardoso (2006), Fiori (1997; 2001), Flach (2012), Groppo e Martins (2008), Harvey (2011), Hypolito (2010), Ianni (1998), Moreira (2015), Peroni (2000; 2003), Petras (1997), Sandri (2016), e Zanardini (2008). Já o segundo capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, a autora

sistematizou a análise da política de Avaliação em larga escala no contexto da administração pública gerencial e da Nova Gestão Pública, discutindo também o sentido polissêmico da categoria qualidade, explorando o conceito de qualidade gerencial e qualidade social.

O primeiro capítulo vai tratar da reforma da Gestão Educacional e as reformas na Educação Básica, respaldadas pelo neoliberalismo e pela Reforma do Estado Brasileiro.

Para esse fim, a autora organizou esse capítulo em duas seções, sendo que na primeira tratou do neoliberalismo e da Reforma do Estado Brasileiro.

Em relação ao neoliberalismo, a autora cita que nesse contexto, a responsabilidade e a culpa da condição social são exclusivamente do indivíduo, desde o nascimento, pois o bebê nasce nessa classe trabalhadora e tem seus direitos atrelados ao desenvolvimento econômico, nesse sentido,

> Durante os dois primeiros séculos da colonização brasileira, os jesuítas haviam sido os únicos educadores do país. Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, criaram no Brasil Colônia um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época (XAVIER, 1980, p.21).

Segundo a autora desse estudo a relação entre liberalismo e neoliberalismo, o primeiro se diferencia do segundo em relação ao papel do Estado, visto que o liberalismo preza pelos direitos à propriedade, tendo o Estado como árbitro imparcial na resolução de conflitos; o neoliberalismo defende a liberdade econômica com a mínima participação do Estado nos assuntos econômicos.

Para Petras (1997. p. 16) “o neoliberalismo é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente do liberalismo”. O autor destaca que a semelhança se apresenta quando os dois realizam a defesa da ideia de que “o mercado, e não o Estado deveria ser o único alocador de salários e capital”, além da defesa da desregulamentação total, “a derrubada das barreiras comerciais, a livre circulação de bens, de trabalho e capital” (PETRAS, 1997, p. 16).

A autora ainda indica que para os liberais “a ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos”, no entanto,

o contexto que se apresenta é a manutenção e o aumento das desigualdades sociais.

Considerando a efetividade das políticas neoliberais no Brasil, no governo de FHC (de 1995 a 2003), com a criação do MARE e a elaborado do PDRAE, objetivava-se criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais (BRASIL, 1995). O governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou 1995, com ações de redução de investimentos públicos e privatização de estatais. Reis (2015) destaque que:

> A ‘reforma’ do Estado, advogada pelo governo Fernando Henrique, tinha como objetivo de fundo cumprir a agenda imposta pelos organismos internacionais aos chamados países em desenvolvimento, para fazer frente à crise econômica, ao endividamento público e inserir tais países no reordenamento global do capitalismo financeirizado (REIS, 2015, p. 95).

Com a reforma do Estado, no Brasil, respaldada pelos princípios neoliberais, consequentemente ocorreu também a reforma na Gestão Educacional, refletindo diretamente na organização e administração dos sistemas de ensino da Educação Básica pública. Ressaltando que a reformulação da educação se dá como sempre pelos interesses mercantis, tendo em vista o desenvolvimento do capital marcado pela globalização, pela restruturação produtiva e pelo predomínio do capital financeiro (CARVALHO, 2017).

> [...] as reformas dos subsistemas educativos no mundo e também no Brasil, particularmente na Educação Básica, visam atender às novas exigências de qualificação da força de trabalho e de participação cidadã. Assim, desenvolvem-se competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo e para uma atuação consciente, responsável e ativa (CARVALHO, 2017, p. 527).

Já o capítulo dois destaca, que em razão desta nova reconfiguração do papel do Estado, no Brasil, a perspectiva gerencial tem incentivado parcerias com o setor privado e órgãos ligados ao terceiro setor, desresponsabilizando o Estado e transferindo as responsabilidades referentes as políticas sociais para os cidadãos/sociedade, contribuindo assim com estratégias de privatização e descentralização.

Esse capítulo é fundamental nessa obra, pois trata sobre a proposição das avaliações em larga escala, sob a justificativa de resolver a ineficiência do Estado no gerenciamento da educação, tem sido utilizada como uma das ferramentas de regulação social e econômica, mediante os resultados verificados, nos indicando seu uso na política de financiamento das políticas sociais, assim como no controle dos indivíduos que se almeja formar,

Ainda segundo a autora, esse tipo de prática avaliativa com pauta na lógica empresarial, tem sido projetada para melhorar a eficiência e os resultados, cuja referência é a “qualidade”, associada a noção de confiabilidade de um produto/serviço. Dessa forma, de maneira implícita, a confiança, a descentralização da decisão, as formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade, são empregadas no sentido de elevar a qualidade da educação. Para o Estado, a qualidade é mensurada por meio de “números”, ou seja, pelos dados verificados e disponibilizados à sociedade como forma de prestação de contas.

Como conclusão da dissertação a autora entende que um estado avaliador, que preza pelo controle de resultados acaba por impactar no trabalho docente e o professor está para além de alcançar e/ou superar resultados.

Na obra Indicadores de Qualidade da Educação Básica sob o olhar da pesquisa científica: prova brasil e ideb, apresentado a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a autora Alenis Cleusa de Andrade, traz como problemática, três questões: Como as áreas de conhecimento consideram as informações produzidas pelas Avaliações em Larga Escala, quais sejam indicadores de qualidade da educação básica, Prova Brasil e IDEB? As possíveis formas de interpretação dos indicadores de qualidade da educação básica, pelas diferentes áreas de conhecimento, representam contribuições para o avanço do conhecimento acerca da Avaliação em Larga Escala e para o avanço dos processos de Gestão Educacional? A partir das concepções que perpassam os distintos campos científicos das Ciências Humanas, subárea da Educação, e o das Ciências Sociais e Aplicadas, subárea da Administração, quais contribuições são trazidas para o entendimento das políticas de Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional?

Para responder tais questões a autora dividiu a obra em seis capítulos, sendo que no primeiro fez-se um levantamento de pesquisa cientifica sobre Bourdieu, tratando também dos conceitos de Gestão Democrática.

O segundo capítulo trouxe a metodologia utilizada que foi tanto a abordagem quantitativa, quanto a qualitativa, com sistematização de análise de produções científicas.

No terceiro capítulo, a autora fez resumo e análise de dados de teses e dissertações numa abordagem quantitativa, trazendo quadro e tabelas referente a temática do estudo.

Já no quarto capítulo a autora descreveu sobre os indicadores de qualidade da educação básica, posteriormente fez uma breve análise das características das pesquisas cientificas.

Por fim a autora tratou da avaliação de larga escala e gestão educacional pela ótica das áreas de conhecimentos.

Para responder as questões da problemática, inicialmente a autora pensou nas diferentes áreas de conhecimento e que cada área interpreta diferentemente a interpretação das informações produzidas pelas Avaliações em Larga.

Segundo a autora as pesquisas se apoderam dos mecanismos de avaliação considerando os seguintes focos de interesse: Variáveis, fatores e elementos, Apropriação das políticas avaliativas, Argumento ou critério que denota qualidade, Análise situacional, Documentos conceituais/instrumentais da avaliação e Análise da política. Essas formas de interpretação da política são comuns a cinco grandes áreas de conhecimento, o único campo de conhecimento que se atém a uma única forma de interpretação é o campo da Economia, o qual apresenta produções acadêmicas todas centradas no foco sobre Variáveis, fatores e elementos.

Já o campo da Administração privilegia os direcionamentos normativos embasados em fins economicistas da gestão educacional. Tanto quanto ao caracterizar os mecanismos de Avaliação em Larga Escala, pelo menos no que corresponde as duas produções investigadas no presente estudo, apresentaram também um enfoque direcionado a práticas de regulação por resultados.

Logo, nesse momento a autora conclui que o conhecimento produzido sobre gestão educacional e avaliação é perpassado tanto pelos conflitos presentes nos campos científicos quanto os conflitos presentes na prática, pois cada área utiliza a teoria de seus autores para análise.

Segundo a autora esse estudo produziu as releituras da realidade social sobre a temática da Avaliação em Larga Escala, situando a forma como ela é abordada nas produções científicas pelas diversas áreas de conhecimentos, como resultados pode ser considerado que as práticas da pesquisa em Educação vem discutindo e construindo um grande aporte teórico acerca dos processos de avaliação e gestão educacional com grau de densidade teórica capazes de se sobrepujar aos percalços e as pressões externas e internas que se impõe sobre o campo.

Já o artigo publicado na Revista RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, RPGE, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, de novembro de 2017, apresentando como problemática a questão da atual política de avaliação da educação básica em larga escala, implantada nos anos 1990, mostra a relação com o processo de exclusão.

Os autores Silmara Cássia Barbosa Mélo e Wilson Honorato Aragão escrevem sobre as políticas educacionais e de que forma vem sendo aplicadas, e acabam se tornando uma nova ferramenta de exclusão.

A metodologia utilizada, foi a pesquisa teórica/bibliográfica da qual foi feita uma análise sobre a concepção da educação para todos até a emergência dos novos ideais propostos para educação com base no movimento Todos Pela Educação, abordando também sobre a política de avaliação em larga escala no Brasil.

Segundo os autores desse estudo, num contexto geral, o Brasil, sofre influências dos organismos internacionais, com isso ocorre mudanças em todos os aspectos desde a produção até a educação, sendo a eficiência, eficácia e desempenho o principal lema, ou seja, uma epidemia política. Órgãos como a OCDE e o Banco Mundial ofertam pacotes para a educação com base nas leis do mercado, gestão de resultados e na performance. Na educação básica em se tratando das políticas de avaliação, as implantações ocorrem durante o Governo Fernando Henrique Cardoso e se expande no Governo Lula, um exemplo disso é o Todos Pela Educação que foi um movimento de intelectuais

e organizações do capital que assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país e quando se inicia o processo de privatização do público, o processo de exclusão acaba por ocorrer e na educação se o aluno não é eficaz, eficiente e tem um bom desempenho acontece as reprovações e por consequência as desistências, logo a educação para todos acaba se transformando numa educação para poucos, uma vez que ela é excludente

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual apresentava com um conjunto de decretos, dentre eles o que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. PDE, enquanto estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e seria feito pelas avaliações de larga escala, que vem sendo discutida por vários autores no que se refere ao uso dos resultados dessas avaliações e o que acontecem com os sujeitos que não atingem a meta, logo não dá para ter igualdade quando o resultado que se busca é a competitividade.

Nessa busca por resultados, ficam perdidos então muitos processos históricos de lutas na educação, enquanto bem público e que de forma alguma poderia ser reduzida a quantificação, implicando assim na desconsideração de outras dimensões do processo educativa, como o conhecimento, cidadania, direitos, pois as Universidades acabam sendo punidas, o corpo docente, pelo fracasso dos alunos, pelo não sucesso das metas atingidas.

Os autores desse estudo consideram que essas avaliações de larga escala deveriam contribuir então para defesa da qualidade enquanto bem público, um espaço para desenvolver uma matriz formativa que valorize a formação humana, a democracia, a equidade e a inclusão na educação, e quando foca-se em testes padronizados, a igualdade nos resultados não é garantida, levando a exclusão.

Já o artigo publicado por Thiago de Jesus Esteves e José dos Santo Souza na Revista RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, em agosto de 2020. Trazendo como

problemática a questão da crise do capitalismo e a intervenção na educação criando uma pedagogia política baseada no mercado tendo a avaliação em larga escala como um elemento estratégico.

O estudo foi uma análise de como os organismos internacionais influenciaram diretamente na implementação da reforma do ensino brasileiro, definindo assim as políticas públicas, implementando os sistemas de informação e avaliação educacional em larga escala.

A metodologia utilizada para construção desse artigo foi a de levantamento de dados e análise de literatura, e através desses, foi identificado os três organismos internacionais que mais exercem influência no campo educacional no Brasil e em países de periferia, são eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM) e isso ocorre porque essas organizações tem total poder sobre os países não desenvolvidos economicamente, principalmente na liberação de crédito e nos cálculos de juros e no campo educacional através dessas avaliações de larga escala a pedagogia das competências. Essa influência dos Organismos Internacionais, será posteriormente aprofundado, no decorrer do trabalho final.

Como conclusão à problemática levantada, esse estudo referenciou a reforma educacional, baseada na hegemonia da classe dominante e do capital influenciado pelos órgãos já citados no início desse resumo, essa hegemonia como cita Losurdo (2001), traz que “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, aquela que monopoliza os meios de produção material e espiritual” (LOSURDO, 2001, p. 72).

O estudo também segundo a visão dos autores, definem o INEP como um aparelho de Estado fundamental, que atende a um duplo interesse, o primeiro a difusão de uma pedagogia do capital que se materializa nas avaliações de larga escala e o segundo que ele contribuiu disseminando o ideário empresarial da qualidade total no campo educacional, onde funcionaria na prática se realmente essa avaliação melhorasse a qualidade do sistema e não fomentasse a desigualdade social mais ainda.

Economicamente falando essas empresas estão sediadas em países capitalistas centrais, sendo assim representantes legais do capital

internacional, que dependem também dos juros e empréstimos feitos aos países periféricos, sendo o Brasil um deles.

Em se tratando do Ensino Superior, o Plano (BRASIL, 2001) definiu algumas metas relativas à sua expansão, além de recomendações para institucionalização em um amplo sistema de avaliação associado à ampliação dos programas de pós-graduação.

Foram criados programas de fomento para que as próprias instituições de Ensino Superior constituam seus sistemas de avaliação institucional e de cursos, de forma a elevar os padrões de qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa, programas estes, na medida do possível, nacionalmente articulados. O objetivo era associar a autonomia das Instituições, o reconhecimento e recredenciamento de cursos aos resultados das avaliações.

Importante ressaltar que até então antes do PNE era avaliado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), usualmente chamado de Provão. Portanto, quando da aprovação do PNE, já existiam estratégias de avaliação de ampla envergadura relativas ao Ensino Fundamental, Médio e Superior – Saeb, Enem, ENC/Provão. O PNE traz por completo todos estes mecanismos de avaliação e, ao indicar objetivos e metas, direciona e encaminha para que se torne operável.

Em relação a formação de professores e valorização do magistério, o PNE destaca a necessidade de uma avaliação de desempenho desses profissionais, uma das maneiras seria a formação continuada, ofertada tanto pelos municípios, Estado e Federal.

Desta maneira, poder-se-á consolidar um sistema de avaliação indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação.

A autora conclui seu artigo levantando a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados, ou seja o mercado continua ditando as regras da eficácia.

Já o artigo escrito por Tania Aparecida Ferreira apresenta parte dos resultados da dissertação de Mestrado em Educação defendida pela autora na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 2013.

O estudo tem como principal objetivo estudar de forma minuciosa as tendências das políticas de educação superior no Brasil, tendo como respaldo o ENC (1996-2002) no âmbito das políticas de avaliação de larga escala.

A autora desse estudo partiu da revisão literária com base no paradigma do conflito, criticando de forma direta as políticas neoliberais, condenando a mercantilização e privatização do ensino superior e enfatizando o SINAES, devendo então o ensino superior ser respeitado em toda sua diversidade e sua evolução que para um melhor entendimento foi dividido em ciclos, num primeiro momento o PARU e o GERES, depois o PAIUB, no terceiro ciclo a Avaliação de larga escala e por fim a construção da avaliação enquanto instrumento emancipatório.

A grande questão desse artigo é a descontinuidade das políticas públicas entre um governo e outro, ou mesmo dentro do próprio mandato, exemplo disso é o provão que foi capaz de confundir a sociedade brasileira com falsos rankings de excelência de instituições de ensino superior.

Como a educação sempre foi ditada pelo momento econômico, os rankings do governo brasileiro se instauram e se mantem sustentados pelo mercado, transformando o ensino em quase um mercado educacional. Onde as melhores universidades com as notas das avaliações de larga escala direcionam qual é a melhor, tudo isso dá origem a um quinto ciclo denominado de Avalição para a Regulação. Sua característica implica na mudança do arcabouço legal, e de diretrizes para a gestão pública, avaliação por resultados, supervisão e articulação do sistema nacional de educação, desenvolvendo políticas para fortalecer a capacidade gerencial do governo, objetivando sua funcionalidade às políticas de regulação do sistema (MOLCK, 2013, p. 143).

O controle da qualidade na educação púbica, assim como a regulação da expansão no setor privado, a coordenação, orientação e elaboração de políticas e diretrizes para a gestão pública apontaram para uma maior regulação, supervisão e articulação do sistema nacional de educação.

O ENADE então passa a ser um instrumento de regulação estatal e referência no mercado educacional. Nessa perspectiva, Calderón e França (2018) também citam como exemplo de abordagens mais abrangentes o chamado discernimento pragmático, defendido por Fernandes (2010, p. 18) como “processo de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas

para, precisamente, as poder reagrupar, integrar e utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno”.

Mais do que rotular os rankings, índices e tabelas classificatórias, negando suas potencialidades no campo da avaliação externa, neste artigo defendem-se conceitos adotados nos Princípios de Berlin para Rankings de Instituições de Educação Superior (2006), por meio dos quais os rankings e tabelas classificatórias devem ser uma entre várias, diferentes abordagens para a avaliação do ensino superior. Rankings podem fornecer informações comparativas e uma melhor compreensão do ensino superior, mas não devem ser o principal método para avaliar uma instituição de ensino superior.

4.2 OS MODELOS DE AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Independentemente de qualquer área de trabalho, a avaliação sempre está presente, porém no âmbito escolar ela é mais utilizada, pois todo professor avalia o aluno, seja qual for o método avaliativo, pois essa servirá para o docente analisar o quanto cada estudante está aprendendo e onde existe maior dificuldade, onde o professor vai tentar sanar, seja no uso de diferentes metodologias, ou mesmo do tipo de avaliação.

Como o processo avaliativo ocorre em todos os setores educacionais, logo, o país também deve avaliar como e o quanto as crianças e jovens de todo o território Nacional estão de fato apreendendo, esses exames são padronizados, apesar de cada região ter sua especificidade, esses exames são denominados de larga escala e avaliações externas e são aplicados pelo Inep.

Após os resultados diagnosticados pela prova, traça-se estratégias para melhorar a qualidade da educação em todo o país, vale ressaltar que a maioria desses exames não avalia o aluno no individual e sim o sistema como todo, de modo a contribuir para criar e melhorar políticas públicas voltadas para qualidade e equidade da educação.

> uma disputa entre duas grandes políticas públicas: as chamadas neoliberais, conduzidas pelo PFL e pelo PSDB, e as que chamaríamos democráticas e participativas, conduzidas pelo PT e seus aliados. [...]nas políticas neoliberais a mudança é vista como

> parte de ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema (FREITAS, 2005, p. 913-4).

As principais avaliações em larga escala aplicadas na Educação Básica do Brasil, de acordo com cada etapa de ensino são: o Saeb, a Prova Brasil e o Enem, porém o enfoque do estudo será nas avaliações de larga escala do nível de ensino superior.

Quando se trata do contexto da avaliação em larga escala da Educação Superior, a história demonstra que foi construída por pessoas e organizações que buscaram defender seus interesses e convicções, com respaldo na ética da convicção ou da responsabilidade, de acordo com Weber, porém nunca nas duas ao mesmo tempo, já será explicado o porquê.

> A ética da convicção é, para Weber, o conjunto de normas e valores que orientam o comportamento do político na sua esfera privada. Já a ética da responsabilidade representa o conjunto de normas e valores que orientam a decisão do político a partir de sua posição como governante ou legislador (WEBER,1963. Pág. 97).

Como em outros níveis de ensino, na década de 90, foram implantados alguns tipos de avaliações no ensino superior, sendo a primeira criada no então mandato de Itamar Franco a Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que apesar do sucesso da implantação era totalmente limitado, uma vez que não dava conta de avaliar todos os cursos de todas as universidades instaladas no país, pois era um processo interno de auto avaliação porém simultaneamente com as exigências da universidade contemporânea, levando-se em conta: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. (PAIUB)

> O controle dessa avaliação está nas mãos de cada instituição que se autoavalia, cabendo à SESu incentivar o intercâmbio entre as experiências das instituições e a eventual alocação de recursos para o apoio parcial de cada projeto. Uma das características do PAIUB é que os resultados dos projetos institucionais podem ser de extrema utilidade para áreas específicas de uma instituição ou para a revisão do seu projeto institucional global. Mas, pela diversidade de abordagens e de amplitude das questões, há dificuldades para a comparação de experiências, alternativas e de resultados

> institucionais. Limita também a construção de parâmetros referenciais de qualidade, principalmente no que se refere ao ensino de graduação propriamente dito. Mas, a multiplicação das experiências recentes da avaliação, o entendimento de que, em nível nacional e institucional, os sistemas de avaliação devem ser compostos por vários processos avaliativos complementares, bem como os resultados do ENC, realizado a partir de 1996, vêm fazendo com que o PAIUB seja revalorizado, como é demonstrado pelo aumento significativo do número de projetos institucionais apresentados à SESU a partir de 1997 (MAIA FILHO, 1998, p. 77).

Em 1995 implanta-se o Exame Nacional de Curso, conhecido como Provão (Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995) “objetivando dar notas aos conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (BRASIL, 1995).

Este foi considerado o precursor da avaliação em larga escala na educação brasileira, pois permitiu estabelecer diagnósticos, não em sua totalidade, mas bem próximo da realidade da educação superior, numa perspectiva de comparar os resultados, bem como o de reconhecer publicamente o desempenho dos alunos formados pelas diversas Instituições superiores.

Na segunda metade da década de 90 durante o governo Fernando Henrique Cardoso, eram três programas de avaliação de larga escala: o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional (AI), sendo o Provão o mais valorizado por estar na mídia e por apresentar um ranque para que o aluno escolhesse em qual universidade queria frequentar.

A legislação que criou o Provão foi a Medida Provisória de número 1.159 de 26 de outubro de mil novecentos e noventa e cinco que foi convertida em Lei no mesmo ano, estabelecendo que o MEC aplicasse avaliações com certa periocidade nas Instituições de Nível Superior, tendo como base os conteúdos mínimos estabelecidos no currículo de cada curso e era condição prévia para que o graduando obtivesse o diploma, logo o ENC-Provão foi considerado a primeira política aplicada de forma universal e obrigatória em todo o Território Nacional.

O Decreto que detalhou como deveria funcionar a política de avaliação do provão, foi detalhada através do Decreto nº 2.026/96 (BRASIL, 1996), que determinou os indicadores-chave para que ocorresse essa avaliação, uma vez

que embora num mesmo País, cada região possui sua especificidade; Ainda o Decreto acrescentava as dimensões Ensino, Pesquisa, e Extensão.

Desde o início, estabeleceu-se que seria função do INEP a avaliação de instituições de ensino superior (IES) e de cursos de graduação, no entanto a avaliação da pós-graduação, desde 1976 continuava responsabilidade da CAPES.

Essa responsabilidade de orientar decisões sobre o recredenciamento institucional e ao reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, foi estabelecido oficialmente através do Decreto nº 3.860/01 (BRASIL, 2001), porém nunca ocorreram, pois ninguém nunca soube de alguma Universidade que perdera seu título por consequência dos resultados dessas avaliações.

Desde o início, foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação de modo a garantir cobertura de todas as áreas.

> (...)apesar de ter nascido sob o signo da contestação de alguns segmentos, foi inteiramente aceito pela sociedade que passou a utilizar os resultados na escolha de cursos. “A sociedade, sem dúvida, necessita, igualmente, de informações válidas e consistentes para julgar de forma criteriosa as instituições que, de um modo ou de outro, são suas subsidiadas” (VIANNA, 2003, p.73).

Segundo Neves (2007), muito se criticou o Provão no campo ideológico, o que se caracterizou não como uma crítica e sim como uma resistência, uma vez que alguns idealizadores a consideravam como reflexo do neoliberalismo na educação e diferentemente de outros tipos de propostas de avaliação, esta era amplamente divulgada.

As Comissões de Avaliação das Condições de Ensino/ACE do INEP tiveram início em abril de 2002 e foram um dos mecanismos para avaliar os cursos de oferta sob os seguintes aspectos: Organização didático-pedagógica dos cursos; O Corpo Docente; A estrutura física; Um acervo especializado (Biblioteca).

Com o fim do mandato do governo FHC, no novo governo, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva descartaram-se totalmente a experiência acumulada ao longo de oito anos de governo FHC, para implantar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema que teria como virtude se opor às estratégias de avaliação classificatórias, concorrenciais e legitimadora

de valores neoliberais, superando o caráter “estatístico e fragmentado” do Exame Nacional de Cursos, ao partir de uma “concepção global de avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.208).

A Avaliação Institucional na Educação Superior é considerada enquanto política pública através do SINAES com a Lei nº 10.861 de 2.004.

Lei está sancionada na gestão Luís Inácio Lula da Silva, por meio do ministro da Educação Cristovam Buarque, através da Medida Provisória 147 e sancionada, posteriormente em lei, na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro como uma política pública voltada para a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.

Tal avaliação das instituições envolve um processo interno e outro externo. Dentro da avaliação há a auto avaliação institucional, organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Já a segunda, a avaliação externa é coordenada por visitas de comissões de especialistas designados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). Sendo assim, a avaliação dos cursos tem caráter regulatório com tarefas de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. A instituição deve declarar as informações sobre o curso em um formulário eletrônico, revelando aspectos como a infraestrutura, corpo docente e projeto pedagógico e posteriormente receberá a visita dos especialistas do INEP para aferir tais dados.

> Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC (...) que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização. (SGUISSARDI, 1997, p. 52)

Ainda segundo o autor, as avaliações do Ministério tinham como papel principal o de regular o sistema universitário mediante coerção, tanto por sua repercussão diante da opinião pública, ao indicar quais instituições podem ser escolhidas pelos egressos do Ensino Médio, quanto pela possibilidade que oferecia de fechamento dos cursos pelo MEC.

As consequências mais graves e temidas dessa coerção acabaram por não ocorrer. Primeiro, porque o MEC não conseguiu fechar nenhum curso com base nas notas do Provão, em segundo lugar, porque as Instituições de Ensino Superior com má avaliação continuaram a expandir seus cursos.

4.2.1 SINAES

O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) foi implementado a partir de 2004 com um ideal de que cada escola existe uma possibilidade diferenciada e a partir dessa concepção buscou-se um ponto de referência que atendesse tanto o sistema como um todo e a peculiaridade de cada Instituição. Dessa forma a avaliação deveria dar ênfase a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados. (COLLAÇO, 2004).

Nessa proposta de avaliação, diversidade e respeito a identidade são fundamentais, para que se cheguem a um resultado justo, pois uma vez entendida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de fraquezas, que definem os pontos negativos, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. Conhecendo e dando a conhecer os elementos que integram e interagem em cada IES.

4.2.2 ENADE e sua aplicabilidade no ensino superior no curso de administração

O ENADE, denominado de Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes é realizado pelo INEP que é o órgão responsável do MEC, para realizar as políticas de avaliação de educação em larga escala tanto da educação básica quanto do ensino superior.

Foi criado em união ao Sistema Nacional de Avaliação Superior, pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, tornando-se um componente curricular de

caráter obrigatório, implicando no recebimento do diploma quando o estudante não comparece no dia da prova, pois é um documento formal e avalia os conhecimentos e habilidades por meio de testes.

O objetivo do ENADE é examinar com exatidão o desempenho dos alunos com relação aos conteúdos que estão previstos no currículo de cada curso de graduação.

> O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004)

Com base nos resultados e a partir deles, toda a comunidade acadêmica, pode repensar em ações que promovam a melhoria da qualidade dos cursos em questão.

Os dados são extraídos por instituição e divididos em municípios, estados e região.

Desde 2004 várias mudanças significativas foram sendo implantadas com objetivo de avançar na universalização do ENADE, uma vez que se pretendia que houvesse uma maior participação dos estudantes e por consequência uma maior fidedignidade dos resultados.

A alteração importante ocorreu em 2009 quando passou-se do caráter amostral para seleção em modo censitário, ou seja, sendo assim todos os estudantes que ingressaram e concluíram seus estudos nas Instituições de Educação Superior são convocados para fazer a prova.

Para calcular o conceito dentro do ENADE, este é feito por área de avaliação e para cada curso de uma instituição de educação superior, situado em um mesmo município. Somam-se ao conceito ENADE outros insumos e medidas como a titulação dos docentes, relatório de visitas a cada local, o tempo dedicado para o desenvolvimento do projeto pedagógico, as produções acadêmicas, a infraestrutura, as metodologias e tecnologias educacionais, a qualidade de laboratórios, as bibliotecas e os demais espaços educacionais e de convivência na instituição, enfim pode-se perceber que não é somente uma

avaliação que do nada vai julgar uma instituição, o que importa é como seus resultados serão aplicados, que tipo de motivação se busca no estudante, uma delas é em relação ao Enem quem o fez e entrou na Universidade por esse caminho, não precisa realizar o ENADE no primeiro ano de curso.

Esse texto está contemplado no Artigo 33-F da Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010:

> Art. 33-F O Enade será aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de cada curso a ser avaliado, conforme lançados no Cadastro e-MEC, observados os respectivos códigos e os locais de oferta informados. § 1º O Enade será composto de uma prova geral de conhecimentos e uma prova específica de cada área, voltada a aferir as competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação. § 2º Os alunos ingressantes participarão apenas da prova geral, que será elaborada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). § 3º Os alunos ingressantes que tiverem realizado o Enem, aplicado com metodologia que permita comparação de resultados entre edições do exame, poderão ser dispensados de realizar a prova geral do Enade, mediante apresentação do resultado válido. § 4º Os alunos concluintes realizarão a prova geral de conhecimentos e a prova específica da área. (190 Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012).

Muitas opiniões se divergem entre especialistas, porém, enquanto um instrumento de avaliação da formação dos estudantes, o ENADE busca se constituir como um diagnóstico e oferecer informações que, juntamente com a avaliação dos cursos e das instituições e somadas aos indicadores de qualidade, possibilitem às instituições a promoção de novas ações que venham a melhorar os aspectos identificados como fragilidade na gestão acadêmica e na organização pedagógica dos cursos resta saber se realmente essas ações estão a favor ou não de um mercantilismo, como sempre a educação esteve atrelada.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes como ferramenta para melhoria do curso de Administração, pode apresentar alguns problemas, pois ele acaba sendo um norteador no que se refere a tomada de decisões e como seu conceito é em sua base quantitativo e pouco qualitativo, acaba apresentando certa ausência de cultura organizacional avaliativa e isso dificulta o processo positivo no IES.

Ainda se tratando do aspecto negativo, muitas vezes o conteúdo cobrado em prova tem conotação diferente do apresentado em sala de aula, isso dificulta o entendimento do aluno, pois é visível para quem trabalha com educação como o autor desse estudo a dificuldade dos alunos em interpretação da língua portuguesa.

> O ENADE não pretende avaliar a aprendizagem, e sim ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem. Além das competências profissionais, adquirem a relevância a formação geral e abordagem dos temas transversais. Isso enriquece o sistema de avaliação, agregando-lhe elementos de reflexão, ainda que, ao mesmo tempo, ampliando a subjetividade do processo, acrescente dificuldades de análise. (SOBRINHO, 2010, p.15).

Por outro lado pensando a aplicação do Enade enquanto ferramenta estratégica para avaliação de desempenho, no curso de Administração de uma IES, através dela é possível entender o perfil dos alunos e avançar na qualidade de seus serviços de ensino, também é uma maneira de contribuir para a avaliação interna institucional e ao mesmo tempo permite a prestação de contas aos órgãos responsáveis pela avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil.

Esse estudo não encerra aqui, pois se o ENADE pode e deve ser utilizada como ferramenta estratégica, a maneira de ler esse resultado, depende também do Gestor de sua Instituição, para então elaborar um plano estratégico, para que realmente esse tipo de avaliação possa ser usada para além da abordagem quantitativa, vendo nos dados uma possibilidade de conhecer melhor sua clientela e pensar de que forma a metodologia em sala de aula possa favorecer futuramente numa melhor formação, uma vez que o Curso de Administração segundo estudos desse autor é o maior do País.

5. ANÁLISE ENADES APLICADOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O ENADE foi criado com o objetivo de avaliar as instituições de educação superior, cujo objetivo de identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (art. 3º, da Lei 10.861/04), esse tipo de avaliação busca acompanhar o processo de aprendizagem de nível acadêmico bem como conhecer o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, sendo o exame requisito básico na formação acadêmica.

O processo escolhido para a busca das informações das provas do Enade, anos 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, foram os relatórios sínteses dos referidos anos, através dos itens comuns a todos eles.

A avaliação é estruturada por duas principais áreas, uma com exigência de formação geral (língua portuguesa, literatura, geografia, história) e, a segunda, visando avaliar conhecimentos específicos do curso do aluno.

Segundo Di Pietro(2014,p.90) aluno e IES devem se submeter compulsoriamente a avaliação do ENADE uma vez que os dados servem para abrir discussões concernentes às políticas públicas voltadas a melhoria das IES, principalmente pelo volumoso credenciamento de cursos de administração, número que, ano a ano, vem se multiplicando e dificultando a aferição da qualidade, por isso o MEC exibe pareceres que torna público o desempenho de IES, com notas que variam de zero a cinco.

5.1 QUADRO COMPARATIVO ENADES: 2006, 2009, 2012, 2015 E 2018.

Para um melhor entendimento e uma análise das avaliações de larga escala, optou-se por analisar os relatórios de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Os elementos analisados foram os discentes ingressantes e os concluintes do Curso de Administração, na seguinte perspectiva:

Abaixo, segue os quadros comparativos que tratam da análise em relação aos ENADE´s de 2006 até 2018:

Quadro 3: Apresentação

2006	O ENADE foi aplicado a estudantes do Curso de Administração. Selecionados através de amostragem, os quais estavam em diferentes anos do curso, um grupo foi dos ingressantes que cursavam o primeiro ano e outro dos concluintes que estavam no final do último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova. Também foi aplicado um questionário Socioeconômico, utilizado para compor o perfil dos estudantes em relação às suas percepções e vivências e investigou, ainda, a percepção dos estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES (Instituição de Ensino Superior), por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional. A prova se caracterizou não enfatizou apenas os conteúdos, dividiu em duas partes, a primeira denominada de formação geral e a outra específica da área.
2009	A avaliação do ENADE incluiu grupos de estudantes, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo considerado ingressante que se encontrava no final do primeiro ano e outro grupo considerado concluinte que estava cursando o último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova. O ENADE foi operacionalizado por meio de dois instrumentos: um questionário e uma prova. A finalidade da aplicação do Questionário do Estudante foi a de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções sobre a IES. A prova apresentou um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico de cada área.
2012	O ENADE, parte integrante do SINAES, foi aplicado no dia 25 de novembro de 2012 aos estudantes habilitados. Tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento. O ENADE foi aplicado aos estudantes concluintes dos cursos supracitados, ou seja, aos que se encontravam no último ano do curso. Esses estudantes responderam, antes da realização da prova, a um questionário on-line (Questionário do Estudante), que teve a função de compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e investigou, ainda, a avaliação dos estudantes quanto à sua trajetória no curso e na IES (Instituição de Ensino Superior), por meio de questões objetivas que exploraram a oferta de infraestrutura e a organização acadêmica do curso, bem como certos aspectos importantes da formação profissional. Estruturam o ENADE dois Componentes: o primeiro, denominado Formação Geral, configura parte comum às provas das diferentes Áreas, avalia competências, habilidades e conhecimentos gerais, desenvolvidos pelos estudantes, que facilitam a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial; o segundo, denominado Componente de Conhecimento Específico, contempla a especificidade de cada Área, no domínio dos conhecimentos.
2015	Os relatórios de análise dos resultados do Enade/2015 mantiveram, a princípio, a

	estrutura adotada no Enade/2014 com as inovações então introduzidas. Dentre essas destacamos: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes Áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral. Essas medidas adotadas fazem parte de um amplo processo de revisão e reflexão sobre os caminhos percorridos nestes doze primeiros anos do SINAES, a fim de aperfeiçoar os processos, instrumentos e procedimentos de aplicação e, por extensão, de qualificar a avaliação da educação superior brasileira, ampliando ainda sua visibilidade e utilização de resultados.
‘	Os relatórios de análise dos resultados do Enade/2018 mantiveram, a princípio, a estrutura adotada no Enade/2015 com as inovações desde então introduzidas. Dentre essas destacam-se: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes Áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral; e (v) uma análise em separado para cursos presenciais e a distância (quando for o caso). Essas medidas adotadas fazem parte de um amplo processo de revisão e reflexão sobre os caminhos percorridos nestes 15 primeiros anos do Sinaes, a fim de aperfeiçoar os processos, instrumentos e procedimentos de aplicação e, por extensão, de qualificar a avaliação da educação superior brasileira, ampliando ainda sua visibilidade e utilização de resultados

Fonte: organizado pelo autor

Em relação ao item apresentação, no ano de 2006 O ENADE foi aplicado a estudantes do Curso de Administração. Selecionados através de amostragem, os quais estavam em diferentes anos do curso, um grupo foi dos ingressantes que cursavam o primeiro ano e outro dos concluintes que estavam no final do último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova. Também foi aplicado um questionário Socioeconômico, já no ano de 2009 o Enade seguiu a mesma didática, porém foi aplicado aos estudantes que concluíam o primeiro ano do curso e aos que finalizavam o curso de Administração.

Em 2012, a prova foi aplicada somente a alunos concluintes, que responderam um questionário online e depois fizeram a prova de conhecimentos gerais e específicos.

Em 2015 e 2018, praticamente não houve diferença, ambos trouxeram as inovações desde então introduzidas. Dentre essas destacam-se: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes Áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na

prova de Formação Geral; e (v) uma análise em separado para cursos presenciais e a distância (quando for o caso).

Quadro 4:Diretrizes para o ENADE

2006	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades escolares e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e a mundial e sobre outras áreas do conhecimento, considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral do ENADE.
2009	A prova foi composta de duas partes sendo a primeira destinada à Formação Geral, parte esta comum a todas as áreas avaliadas, investigando conhecimentos gerais, competências e habilidades dos estudantes. A segunda parte, denominada Componente Específico, trabalhou com a especificidade de cada área em busca do domínio dos conhecimentos em relação ao perfil profissional. Cada uma destas partes foi, por sua vez, composta de questões de múltipla escolha e de questões discursivas. Além da avaliação propriamente dita, foram também aplicados aos estudantes: Questionário de Percepção sobre a Prova (QPP) que teve como objetivo avaliar o contexto da prova. Questionário do Estudante que busca conhecer as características socioeconômicas dos estudantes, suas fontes de informação e de pesquisa e participação na vida acadêmica. Os resultados do ENADE/2009 na área de ADMINISTRAÇÃO, que serão expressos neste relatório, apresentam resultados qualitativos e quantitativos decorrentes do desempenho dos estudantes, seu perfil socioeconômico e sua opinião sobre o curso.
2012	O Capítulo 1 apresenta as diretrizes do Exame para a Área de Administração, com um caráter introdutório e explicativo, abrangendo o formato da prova e as comissões assessoras de avaliação da Área. Além disso, dá a conhecer todas as fórmulas estatísticas utilizadas nas análises
2015	A prova foi pautada pelas diretrizes e matrizes elaboradas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração e pela Comissão Assessora de Avaliação de Formação Geral do Enade. O Enade é complementado pelo Questionário do Estudante (com 68 questões, preenchido on-line pelo estudante), o Questionário dos Coordenadores de Curso (com 75 questões, preenchido on-line pelo coordenador), as questões de avaliação da prova (nove questões respondidas pelo estudante ao final da prova) e os dados do Censo da Educação Superior. O Enade é aplicado periodicamente aos estudantes das diversas Áreas do conhecimento que tenham cumprido os requisitos mínimos estabelecidos, caracterizando-os como ingressantes ou concluintes. Em 2015, o Enade foi aplicado somente aos estudantes concluintes, os que estavam no último ano dos cursos de graduação. A avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso participante do Enade é expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes Áreas do conhecimento
2018	O Enade é complementado pelo Questionário do Estudante (com 68 questões, preenchido on-line pelo estudante), o Questionário dos Coordenadores de Curso (com 74 questões, preenchido on-line pelo coordenador), as questões de avaliação da prova (nove questões respondidas pelo estudante ao final da prova com a íntegra da prova de Administração) e os dados do Censo da Educação Superior. O Enade é aplicado, periodicamente, aos estudantes das diversas Áreas do conhecimento que tenham cumprido os requisitos mínimos estabelecidos. Em 2018, o Enade foi aplicado somente aos estudantes dos Cursos de Bacharelado que tinham expectativa de conclusão do curso até julho de 2019 ou com oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES concluída até o final das inscrições do Enade/2018. O desempenho dos estudantes de cada curso participante do Enade é expresso por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis

Fonte: organizado pelo autor

Em 2006 em relação as diretrizes curriculares o objetivo era avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades escolares e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e a mundial e sobre outras áreas do conhecimento.

Já em 2009, a prova foi composta de duas partes sendo a primeira destinada à Formação Geral, esta parte comum a todas as áreas avaliadas, investigando conhecimentos gerais, competências e habilidades dos estudantes. A segunda parte, denominada Componente Específico, trabalhou com a especificidade de cada área em busca do domínio dos conhecimentos em relação ao perfil profissional. Cada uma destas partes foi, por sua vez, composta de questões de múltipla escolha e de questões discursivas. Além da avaliação propriamente dita, foram também aplicados aos estudantes: Questionário de Percepção sobre a Prova (QPP) que teve como objetivo avaliar o contexto da prova.

Em 2012 não houve muita mudança, porém em 2015 e 2018 a prova foi pautada pelas diretrizes e matrizes elaboradas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração e pela Comissão Assessora de Avaliação de Formação Geral do Enade. O Enade é complementado pelo Questionário do Estudante (com 68 questões, preenchido on-line pelo estudante), o Questionário dos Coordenadores de Curso (com 75 questões, preenchido on-line pelo coordenador), as questões de avaliação da prova (nove questões respondidas pelo estudante ao final da prova) e os dados do Censo da Educação Superior.

Quadro 5:Objetivos

2006	Avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades escolares e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e a mundial e sobre outras áreas do conhecimento, considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral do ENADE.
2009	Avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às habilidades escolares e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão sobre a realidade brasileira e a mundial e sobre outras áreas do conhecimento, considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de ADMINISTRAÇÃO e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral do ENADE

2012	O ENADE tem por objetivo geral aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares da respectiva Área de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras Áreas do conhecimento. A prova foi pautada pelas diretrizes e matrizes elaboradas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração e pela Comissão Assessora de Avaliação de Formação Geral do ENADE.
2015	O Enade tem por objetivo geral aferir o "desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares da respectiva Área de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras Áreas do conhecimento." A prova foi pautada pelas diretrizes e matrizes elaboradas pela Comissão Assessora de Área de Administração e pela Comissão Assessora de Área de Formação Geral do Enade.
2018	O Enade tem por objetivo geral aferir o "desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares da respectiva Área de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras Áreas do conhecimento." A prova foi pautada pelas diretrizes e matrizes elaboradas pela Comissão Assessora de Área de Administração e pela Comissão Assessora de Área de Formação Geral do Enade.

Fonte: organizado pelo autor

Todos apresentam o mesmo objetivo, não houve mudança desde a primeira aplicação do Enade.

Quadro 6:Matriz de avaliação

2006	A prova do ENADE/2006, aplicada aos estudantes da área de Administração, com duração total de 4 (quatro) horas, continha questões discursivas e de múltipla escolha, relativas a um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e a um componente específico da área de Administração.
2009	As questões discursivas buscaram investigar, além do conteúdo específico, aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto. Na avaliação de Formação Geral buscou-se contemplar alguns dentre os vários temas propostos na legislação relativa ao exame, tais como: ecologia; biodiversidade; arte, cultura e filosofia; mapas geopolíticos e socioeconômicos; globalização; políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais: respeitar, cuidar, considerar, conviver; sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão; exclusão e minorias; relações de gênero; vida urbana e rural; democracia e cidadania; violência; terrorismo; avanços tecnológicos; inclusão/exclusão digital; relações de trabalho; tecnociência; propriedade intelectual; diferentes mídias e tratamento da informação.
2012	A prova do ENADE/2012, aplicada aos estudantes da Área de Administração, com duração total de 4 horas, apresentou questões discursivas e de múltipla escolha, relativas a um Componente de avaliação da Formação Geral, comum aos cursos de todas as Áreas, e a um Componente Específico da Área de Administração. 7 No Componente de avaliação da Formação Geral1 é investigada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de competências e capacidades para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e que sejam importantes para a realidade contemporânea. Essa

	compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras, e à construção de sínteses contextualizadas. De acordo com o § 1o do Artigo 3 o da Portaria 207 de 22 de junho de 2012, “as questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas:” arte e cultura; avanços tecnológicos; ciência, tecnologia e inovação; democracia, ética e cidadania; ecologia e biodiversidade; globalização e geopolítica; políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; relações de trabalho; responsabilidade social: setor público, privado, terceiro setor; sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero; tecnologias de informação e comunicação; vida urbana e rural; e violência. No Componente de Formação Geral foram verificadas as capacidades dos graduandos de ler e interpretar textos; analisar e criticar informações; extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade; e argumentar coerentemente. Foram ainda verificadas as seguintes competências: projetar ações de intervenção; propor soluções para situações-problema; construir perspectivas integradoras; elaborar sínteses; administrar conflitos; e atuar segundo princípios éticos. O Componente de avaliação de Formação Geral do ENADE/2012 foi composto por 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) questões discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha, abordando situações-problema, estudos de caso, simulações, interpretação de textos, imagens, gráficos e tabelas. As questões discursivas de Formação Geral buscavam investigar aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto. A prova do ENADE/2012, no Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, teve por objetivos2 : I - Acompanhar e subsidiar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes de Administração; 1 Art. 3º, Portaria INEP nº 207. 2 Art. 4º, Portaria INEP nº 201. 8 II - Avaliar a aquisição pelos estudantes de Administração das competências necessárias para o exercício da profissão e da cidadania; III - Contribuir para o processo de avaliação dos cursos e das instituições formadoras na área de Administração; IV - Consolidar o processo de avaliação de desempenho dos estudantes como um componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A prova do ENADE/2012, no Componente Específico da Área de Administração, tomou como referência o perfil do profissional, definido pela Resolução CNE nº 4 de 13 de julho de 2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Administração, que constituem um perfil3 que visa compreender o contexto local e o global de forma sistêmica, buscando analisar criticamente o fenômeno organizacional em suas dimensões social, econômica, ambiental, política e cultural; tomar decisões e solucionar problemas no âmbito de organizações públicas e privadas com base em conhecimento técnico-científico; gerenciar recursos, processos e pessoas, articulando interesses diversos; atuar com proatividade, adaptabilidade e criatividade para empreender e gerenciar inovação social e tecnológica; atuar de maneira ética e promover valores e práticas socioambientalmente responsáveis; promover o aprimoramento organizacional e institucional para o desenvolvimento democrático e sustentável do país; e buscar o autodesenvolvimento e a educação continuada, integrando teoria e prática. A prova do ENADE/2012, no Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, avaliou se o estudante, no processo de formação, desenvolveu as seguintes competências4 : I - Competências Técnicas: • Domínio das teorias da administração; • Conhecimento de conteúdos interdisciplinares da formação do administrador; • Conhecimentos qualitativos e quantitativos e suas tecnologias; • Domínio de métodos e técnicas das áreas funcionais da administração; e • Capacidade de elaborar, implementar e gerenciar projetos. II - Competências Transversais: • Visão estratégica; • Capacidade de comunicação, intermediação e negociação; 3 Art. 5º, Portaria INEP nº 201. 4 Art. 6º, Portaria INEP nº 201. 9 • Capacidade de lidar com mudanças e com riscos no processo de tomada de decisão; • Liderança, cooperação e trabalho em equipe; e • Compreensão técnico-política no contexto organizacional e social. A prova do ENADE/2012, no Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, adotou como referencial os seguintes objetos de conhecimento: I - Antropologia, sociologia, ciência política,

	filosofia e ética; II - Psicologia, comportamento organizacional e comportamento empreendedor; III - Sistemas e tecnologias de comunicação e de informação; IV - Ciências jurídicas, econômicas e contábeis; V - Teorias da administração e das organizações; áreas funcionais da administração: recursos humanos, marketing, finanças, e operações e logística; VI - Planejamento e gestão estratégica; gestão de projetos, programas e políticas; planos de negócio; gestão de processos; gestão da inovação; VII - Métodos quantitativos aplicados à administração: matemática, estatística e pesquisa operacional; e VIII - Métodos qualitativos aplicados à administração. A parte relativa ao Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração do ENADE/2012 foi elaborada atendendo à seguinte distribuição6 : 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de caso.
2015	A prova do Enade/2015, aplicada aos estudantes da Área de Administração, com duração total de 4 (quatro) horas, apresentou questões discursivas e de múltipla escolha, relativas a um Componente de avaliação da Formação Geral, comum aos cursos de todas as Áreas, e a um Componente Específico da Área de Administração. No Componente de avaliação da Formação Geral4 , foram "... considerados os seguintes elementos integrantes do perfil profissional: letramento crítico; atitude ética; comprometimento e responsabilidade sociais; compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social; espírito científico, humanístico e reflexivo; capacidade de análise crítica e integradora da realidade; e aptidão para socializar conhecimentos com públicos diferenciados e em vários contextos". No Componente de Formação Geral, de acordo com o § 1º do art. 3º da Portaria Inep nº 239, de 10 de junho de 2015, foram verificadas as seguintes habilidades e competências: ler, interpretar e produzir textos; extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; fazer escolhas valorativas, avaliando consequências; argumentar coerentemente; projetar ações de intervenção; propor soluções para situações-problema; elaborar sínteses; e administrar conflitos. De acordo com o § 2o do Artigo art. 3º da Portaria Inep nº 239, de 10 de junho de 2015, as questões do Componente de Formação Geral versam sobre os seguintes temas: cultura e arte; inovação tecnológica; ciência, tecnologia e sociedade; democracia, ética e cidadania; ecologia; globalização e política internacional; políticas públicas (educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e questões ambientais); relações de trabalho; responsabilidade social (setor público, privado e terceiro setor); sociodiversidade e multiculturalismo (violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão e relações de gênero); Tecnologias de Informação e Comunicação; e vida urbana e rural. O Componente de avaliação de Formação Geral do Enade/2015 foi composto por 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) questões discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha, abordando situações-problema e estudos de caso, simulações, interpretação 4 Art. 3o , Portaria Inep nº 239, de 10 de junho de 2015. 9 de textos, imagens, gráficos e tabelas. As questões discursivas do Componente de Formação Geral buscaram investigar aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. A prova do Enade/2015, no Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, avaliou se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências e habilidades : I - reconhecer e delimitar problemas e oportunidades; II - propor e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização; III - promover a comunicação no ambiente organizacional interno e externo; IV - coordenar e integrar as diferentes áreas funcionais da organização; V - identificar e alocar recursos, pessoas e funções; VI - desenvolver o capital humano, mediante liderança e trabalho em equipe; VII - monitorar resultados e avaliar desempenho; VIII - lidar com mudanças e situações de risco. A prova do Enade/2015, no Componente Específico da Área de Administração, teve como subsídio o perfil profissional expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração, Resolução CNE/CES n° 4, de 13 de julho de 2005,a saber: 6 I - capacidade para compreender os contextos local, regional, nacional e global de forma sistêmica; II - compreensão crítica e reflexiva do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural; III - atuação pautada no rigor científico e

	metodológico para a tomada de decisões e a solução de problemas no âmbito das organizações; IV - capacidade para articular interesses utilizando recursos, processos e pessoas, considerando a diversidade; V - atuação proativa, flexível, criativa e inovadora frente aos desafios organizacionais; 5 Art. 6o , Portaria Inep no 217, de 10 de junho de 2015. 6 Art. 5º, Portaria Inep nº 217, de 10 de junho de 2015. 10 VI - atuação ética, com base em valores e em práticas sustentáveis; VII - compromisso com o autodesenvolvimento, integrando teoria e prática. A prova do Enade/2015, no Componente Específico da Área de Administração, tomou como referencial os seguintes conteúdos curriculares7 : I - Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Filosofia e Ética; II - Psicologia e Comportamento Organizacional; III - Sistemas e Tecnologias da Informação e Comunicação; IV - Ciências Jurídicas, Econômicas e Contábeis; V - Teorias da Administração e das Organizações; VI - Áreas funcionais da administração: Recursos Humanos, Marketing, Finanças e Operações; VII - Planejamento e gestão estratégica; Gestão de projetos; Gestão de processos e serviços; VIII - Gestão da inovação, Gestão do conhecimento, Pesquisa e desenvolvimento, Empreendedorismo e Sustentabilidade; IX - Métodos quantitativos aplicados à administração: matemática, estatística e pesquisa operacional; X - Métodos qualitativos aplicados à administração. A parte relativa ao Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração do Enade/2015 foi elaborada atendendo à seguinte distribuição: 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.
2018	A prova do Enade/2018, aplicada aos estudantes da Área de Administração, com duração total de 4 (quatro) horas, apresentou questões discursivas e de múltipla escolha, relativas a um Componente de avaliação da Formação Geral, comum aos cursos de todas as Áreas, e a um Componente Específico da Área de Administração. No Componente de avaliação da Formação Geral , foram consideradas as seguintes características integrantes do perfil profissional: “I - ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais; II - humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam a área de sua formação; III - protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de multiletramentos, voltadas para o exercício da cidadania; IV - proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões, considerando o contexto situacional; e V - colaborativo e propositivo no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social.” No Componente de Formação Geral, de acordo com o art. 6º da Portaria Inep nº 444, de 30 de maio de 2018, foram verificadas as seguintes competências: “I. fazer escolhas éticas e responsabilizar-se por suas consequências; II. promover diálogo e práticas de convivência, compartilhando saberes e conhecimentos; III. trabalhar em equipe, de forma flexível e colaborativa; IV. buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema; V. organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões; VI. planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em contextos diversos; 4 Art. 5 o , Portaria Inep nº 444, de 30 de maio de 2018. 10 VII. compreender as linguagens e suas respectivas variações como expressão das diferentes manifestações étnico-culturais; VIII. identificar representações verbais, gráficas e numéricas de um mesmo significado; IX. formular e articular argumentos e contra-argumentos consistentes em situações sociocomunicativas; e X. ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência.” De acordo com o Artigo art. 7º da Portaria Inep nº 444, de 30 de maio de 2018, as questões do Componente de Formação Geral versam sobre os seguintes temas: “I. Ética, democracia e cidadania; II. Estado, sociedade e trabalho; III. Educação e Ciência; IV. Cultura e arte; V. Tecnologia e inovação; VI. Meio ambiente: natureza e intervenção humana; VII. Processos de globalização e política internacional; e VIII. Sociodiversidade e multiculturalismo: solidariedade/violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnicoraciais.” O Componente de avaliação de Formação Geral do Enade/2018 foi composto por 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) questões discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos. As questões discursivas do Componente de Formação Geral buscaram investigar aspectos como clareza,

	coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. A prova do Enade/2018, no Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, avaliou se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências : “I. reconhecer e delimitar problemas e identificar oportunidades; II. planejar e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização; Art. 6o , Portaria Inep nº 438, de 30 de maio de 2018. 11 III. promover a comunicação no ambiente organizacional interno e externo; IV. coordenar e integrar as diferentes áreas funcionais da organização; V. identificar e alocar recursos, pessoas e funções; VI. desenvolver o capital humano, mediante liderança e trabalho em equipe; VII. monitorar resultados e avaliar desempenho; VIII. lidar com mudanças e situações de risco; e IX. promover uma gestão para a sustentabilidade, inclusão e diversidade.” A prova do Enade/2018, no Componente Específico da Área de Administração, teve como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração, expressas na Resolução CNE/CES n° 4, de 13 de junho de 2005, as normativas associadas às Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação profissional, tendo tomado como referência do perfil do concluinte as seguintes características: I. crítico e reflexivo acerca do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural; II. analítico na compreensão da inter-relação entre os contextos regional, nacional e global, de forma sistêmica; III. ético e responsável na tomada de decisões e na solução de problemas no âmbito das organizações, com atuação pautada no conhecimento científico e metodológico; IV. comprometido com a gestão ética pautada na consciência das demandas sociais, na diversidade e na sustentabilidade; V. proativo, flexível, criativo e inovador frente aos desafios organizacionais; e VI. colaborativo e propositivo na liderança, integrando os interesses das diferentes áreas e promovendo o desenvolvimento de pessoas e equipes.” A prova do Enade/2018, no Componente Específico da Área de Administração, tomou como referencial os seguintes conteúdos curriculares: I. Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Filosofia e Ética; II. Psicologia e Comportamento Organizacional; III. Sistemas de Informação e Tecnologias da Informação e Comunicação; IV. Ciências Jurídicas, Econômicas e Contábeis; 6 Art. 5º, Portaria Inep nº 438, de 30 de maio de 2018. 7 Art.7º, Portaria Inep nº 438, de 30 de maio de 2018. 12 V. Teorias da Administração e das Organizações; VI. Gestão de Pessoas; VII. Administração de Marketing; VIII. Finanças; IX. Operações, Logística e Gestão da Qualidade; X. Planejamento e Gestão Estratégica; XI. Gestão de Projetos e Gestão de processos e serviços; XII. Gestão da Inovação, Gestão do conhecimento e Empreendedorismo; XIII. Sustentabilidade e Responsabilidade Social Corporativa; XIV. Métodos quantitativos aplicados à Administração; e XV. Métodos qualitativos aplicados à Administração.” A parte relativa ao Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração do Enade/2018 foi elaborada atendendo à seguinte distribuição: 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de caso.

Fonte: organizado pelo autor

Ambas as provas do Enade dos respectivos anos do quadro comparativa, apresentaram um tempo de duração de quatro horas, com uns questionários de múltipla escola na formação geral e nas questões específicas da área de administração, o que foi modificando foi à dificuldade dos temas que abrangeram o conteúdo de acordo com o momento econômico do país, por exemplo, em 2018 muito se tratou de ética.

Quadro 7:Formato da prova

2006	A prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Administração foi composta de duas partes: a primeira parte, comum a todos os cursos, e a segunda, específica de cada uma das áreas avaliadas. A primeira parte, composta de 8 questões objetivas de múltipla escolha e 2 discursivas e a segunda parte, composta de questões objetivas de múltipla escolha e discursivas, sendo que no componente específico da área de Administração, a prova apresentou 24 questões de múltipla escolha, correspondentes a 70% do valor dessa parte da prova, e 6 questões discursivas, com valor de 30% da prova.
2009	A prova do ENADE/2009 de ADMINISTRAÇÃO foi composta de duas partes: a primeira parte, comum a todas as áreas, e a segunda, específica de cada uma das áreas avaliadas. A primeira parte, Formação Geral, composta de oito questões objetivas de múltipla escolha e duas discursivas, teve o objetivo de investigar a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos considerados essenciais na formação de todos os estudantes de qualquer área da Educação Superior. A segunda parte, Componente Específico, contemplou a especificidade de cada área, tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional, e investigou conteúdos da área por meio da exploração de níveis diversificados de complexidade.
2012	Como já comentado, a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2012 foi estruturada em dois componentes: o primeiro, comum a todos os cursos, e o segundo, específico de cada uma das Áreas avaliadas. No Componente de Formação Geral, as 8 (oito) questões objetivas de múltipla escolha e as 2 (duas) discursivas tiveram pesos, respectivamente, iguais a 60,0% e 40,0%. 5 Art. 7º, Portaria INEP nº 201. 6 Art. 8º, Portaria INEP nº 201. 10 No Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, as 27 (vinte e sete) questões objetivas de múltipla escolha e as 3 (três) discursivas, tiveram pesos iguais a 85,0% e 15,0%. As notas dos dois componentes, de Formação Geral e de Conhecimento Específico, foram então arredondadas à primeira casa decimal. Para a obtenção da nota final do estudante, as notas dos dois componentes foram ponderadas por pesos proporcionais ao número de questões: 25,0% a do Componente de Formação Geral e 75,0%, para o Componente de Conhecimento Específico. Esta nota foi também arredondada a uma casa decimal.
2015	Como já comentado, a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2015 foi estruturada em dois componentes: o primeiro, comum a todos os cursos, e o segundo, específico de cada uma das Áreas avaliadas. No Componente de Formação Geral, as 8 (oito) questões objetivas de múltipla escolha e as 2 (duas) discursivas tiveram pesos, respectivamente, iguais a 60% e 40%. As discursivas de Formação Geral foram corrigidas levando em consideração o 7 Art.7º, Portaria Inep nº 217, de 10 de junho de 2015. 8 Art. 4º, parágrafo único da Portaria Inep nº 217, de 10 junho de 2015. 11 conteúdo, com peso igual a 80%, e aspectos referentes à Língua Portuguesa (ortográficos, textuais, morfossintáticos e vocabulares), com peso igual a 20%. No Componente de Conhecimento Específico da Área de Administração, as 27 (vinte e sete) questões objetivas de múltipla escolha e as 3 (três) discursivas tiveram pesos iguais a, respectivamente, 85% e 15%. As notas dos dois Componentes, de Formação Geral e de Conhecimento Específico, foram então arredondadas à primeira casa decimal. Para a obtenção da nota final do estudante, as notas dos dois componentes foram ponderadas por pesos proporcionais ao número de questões: 25,0% para o Componente de Formação Geral e 75,0% para o Componente de Conhecimento Específico. Esta nota foi também arredondada a uma casa decimal.
2018	Como já comentado, a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2018 foi estruturada em duas partes: a primeira, comum a todos os cursos, e a segunda, específica de cada uma das Áreas avaliadas: • Formação Geral (FG): composta de 10 questões, sendo 8 objetivas e 2 discursivas; • Componente Específico (CE): composta de 30 questões, sendo 27 objetivas e 3 discursivas. A nota final do estudante no Enade é obtida pela média ponderada na qual a parte de Formação Geral responde por 25,0%, e a parte de conhecimento específico, por 75,0%9 . O Componente de Formação Geral (FG) é assim constituído: • 8 (oito) questões objetivas com peso idêntico, perfazendo 100,0%. Assim, a nota bruta das questões objetivas de FG é a proporção de acertos dessas questões; • 2 (duas)

	questões discursivas, cuja correção leva em consideração o conteúdo, com peso de 80,0%, e aspectos referentes à Língua Portuguesa com peso de 20,0% distribuídos da seguinte maneira: Aspectos Ortográficos (30,0%); Aspectos textuais (20,0%); e Aspectos morfossintáticos e vocabulares (50,0%). A Nota das questões discursivas de Formação Geral é a média simples das notas das duas questões discursivas. A nota de Formação Geral é a média ponderada das duas notas, objetiva e discursiva, com pesos de 60,0% e 40,0%, respectivamente. O Componente de Conhecimento Específico é constituído por: • 27 (vinte e sete) questões objetivas, com peso idêntico. Assim, a nota das questões de conhecimento específico é a proporção de acertos destas questões; • 3 (três) questões discursivas nas quais 100,0% da nota referem-se ao conteúdo. A nota das questões discursivas de Conhecimento Específico é a média simples das notas dessas 3 questões. A nota de Conhecimento Específico é a média ponderada das duas notas, objetiva e discursiva, com pesos iguais a, respectivamente, 15,0% e 85,0%. As notas dos dois Componentes, de Formação Geral e de Conhecimento Específico, são então arredondadas à primeira casa decimal. Para a obtenção da nota final do estudante, as notas dos dois componentes foram ponderadas por pesos proporcionais ao número de questões: 25,0% para o Componente de Formação Geral e 75,0% para o Componente de Conhecimento Específico. Esta nota foi também arredondada a uma casa decimal.

Fonte: organizado pelo autor

Ao parecer do autor não houve mudança nesse aspecto, pois ambos oscilaram entre 8 questões de formação Geral e 2 discursivas de formação específica.

Quadro 8:Distribuição dos Cursos e dos Estudantes no Brasil

2006	A Região Sudeste foi a de maior representação, concentrando 45,2% dos cursos, sendo que 89% destes, predominam as instituições privadas de ensino, estaduais com 4,7%, federais com 3,9% e municipais com 2,5%. As instituições estaduais participaram com 4,7% dos cursos, as federais, com 3,9% e as municipais, com 2,5% do total Brasil. Nas cinco regiões brasileiras, todas as categorias administrativas estiveram representadas. Com 78 cursos participantes, 5,3% do total nacional, a Região Norte foi a de menor representação no Exame. A rede privada participou com 66 cursos, 84,6% do total regional. As instituições federais concentraram 12,8% dos cursos da região, enquanto que as estaduais e as municipais foram representadas por um curso cada, equivalente a 1,3% em termos regionais. A Região Nordeste participou com 238 cursos, pouco mais de 16% do total Brasil, dos quais 199 (83,6%) eram ministrados por instituições privadas. A rede estadual participou com 21 cursos, quase 9% do total da região. Outros 13 cursos, 5,5% em termos regionais, eram vinculados a instituições federais, e os 5 restantes (2,1%), a municipais. Da Região Sudeste participaram 667 cursos, o equivalente a 45,2% do total nacional. O percentual de cursos vinculados a instituições privadas foi de 94,6%, o maior dentre todas as regiões. A rede federal esteve representada por 16 cursos, 2,4% em termos regionais. As instituições estaduais contaram com 14 cursos participantes e as municipais, com 6, equivalentes a, respectivamente, 2,1% e 0,9% do total da região. Segunda região em número de cursos, a Região Sul foi representada por 330 cursos, 22,4% do total nacional. Nessa região, a proporção de cursos da rede privada foi 84,8%, correspondentes a 280 cursos. As instituições estaduais participaram com 29 cursos (8,8%) e as municipais, com 13 (3,9%). A rede federal foi a menos representada na região, com 8 cursos avaliados (2,4%). A Região Centro-Oeste participou com 162 cursos, aproximadamente 11% do total Brasil. Desses, 136 eram vinculados à rede privada, equivalendo a quase 84% do total regional. As instituições estaduais foram representadas por 12 cursos (7,4%), dois a mais do que as federais (6,2%). Os 4 cursos restantes, 2,5% do total da região, eram administrados por instituições municipais.
2009	Dos 1663 cursos de ADMINISTRAÇÃO participantes do Exame de 2009, 1055,

	equivalentes a 63,4% desse total, se encontravam na Categoria Administrativa de faculdade. As universidades participaram com 465 cursos (28,0%) e os centros universitários, com 136 cursos (8,2%). Cursos ministrados em centros federais de educação tecnológica ou em institutos federais de educação, ciência e tecnologia representaram apenas 0,1% e 0,3% do total. A Região Norte foi a que apresentou maior proporção regional de cursos ministrados por faculdades 73,3%, 18,8% estavam vinculados a universidades e 7,9%, a centros universitários. Nenhum curso se encontrava vinculado a CEFET e IFECT. Na Região Nordeste, 72,0%, correspondentes a 211 cursos, estavam vinculados a faculdades, 25,9%, correspondentes a 76 cursos, vinculados a universidades e 1,4%, correspondentes a 4 cursos, vinculados a centros universitários. Apenas 2 cursos estavam vinculados a IFECTs. Na Região Sudeste, as faculdades concentraram 458 cursos, 61,7% do total regional. As universidades participaram com 190 cursos (25,6%), os centros universitários com 89 (12,0%) e os CEFETs e IFECTs participaram com apenas 2 e 3 cursos, respectivamente (0,3% e 0,4% do total da Região). Assim como nas demais Regiões, na Região Sul, a participação de cursos vinculados a faculdades foi superior a 50% do total regional. As universidades participaram com pouco mais de um terço dos cursos (39,3%) e os centros universitários com 12,0%. Centros e institutos superiores não foram representados por cursos de administração. Na Região Centro-Oeste, 69,6% dos 181 cursos participantes também eram de faculdades. Vinculados a universidades eram 24,3% dos cursos e 6,1% aos centros universitários. Aqui também centros e institutos superiores não foram representados
2012	Em 2012, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes na Área de Administração contou com a participação de estudantes de 1.546 cursos. Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, destaca-se a predominância das instituições privadas de ensino, que concentraram 1.350 dos 1.546 cursos de Administração, número correspondente a 87,3% dos cursos avaliados (Tabela 2.1). Como mostra a Tabela 2.1, a região Sudeste foi a de maior representação, concentrando 692 dos cursos, ou 44,8% do total nacional. As regiões Sul e Nordeste tiveram representação, respectivamente, de 21,7% e de 16,9% do total de cursos. A região de menor representação foi a Norte, com 87 cursos ou 5,6% do total, seguida pela região Centro-Oeste com 171 cursos (11,1%). Considerando-se a distribuição dos cursos por Categoria Administrativa em cada Grande Região, a região Nordeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em instituições públicas (20,7%). Em contrapartida, a região Sudeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em instituições privadas (92,9%). Nesta região encontra-se a maior quantidade de cursos em instituições privadas do país, com 643 dentre os 1.350 desta categoria. Quanto aos cursos em instituições públicas, a região Nordeste apresentou o maior quantitativo nacional, 54 dos 196 nesta categoria.
2015	Em 2015, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes na Área de Administração contou com a participação de estudantes de 1.788 cursos. Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, destaca-se a predominância das Instituições Privadas de ensino, que concentraram 1.546 dos 1.788 cursos de Administração, número correspondente a 86,5% dos cursos avaliados (Tabela 2.1). Como mostra a Tabela 2.1, a região Sudeste foi a de maior representação, concentrando 833 cursos, ou 46,6% do total nacional. As regiões Nordeste e Sul tiveram praticamente a mesma representação, respectivamente, de 17,4% e de 20,3% do total de cursos. A região de menor representação foi a Norte, com 97 cursos ou 5,4% do total, seguida pela região Centro-Oeste com 184 cursos (10,3%). Considerando-se a distribuição dos cursos por Categoria Administrativa em cada Grande Região, a região Nordeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Públicas (22,5%). Em contrapartida, a região Sudeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Privadas (92,3%). Nessa região, encontra-se a maior quantidade de cursos em Instituições Privadas do país, com 769 dentre os 1.546 dessa categoria. Quanto aos cursos em Instituições Públicas, a região Nordeste apresentou o maior quantitativo nacional, 70 dos 242 nessa categoria.
2018	Em 2018, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes na Área de

	Administração contou com a participação de estudantes de 1.765 cursos. Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, destaca-se a predominância das Instituições Privadas de ensino, que concentraram 1.517 dos 1.765 cursos de Administração, número correspondente a 85,9% dos cursos avaliados (Tabela 2.1). A região Sudeste foi a de maior representação, concentrando 806 cursos, ou 45,7% do total nacional. A região Sul teve 363 cursos participantes, correspondendo a 20,6% do total. A região Nordeste participou com 324 cursos, correspondendo a 18,4% do total de cursos. A região Centro-Oeste participou com 176 cursos (10,0% do total). A região de menor representação foi a Norte, com 96 cursos ou 5,4% do total. Considerando-se a distribuição dos cursos por Categoria Administrativa em cada Grande Região, a região Norte é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Públicas (21,9%). Em contrapartida, a região Sudeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Privadas (90,9%). Nessa região, encontra-se também a maior quantidade de cursos em Instituições Privadas do país, com 733 dentre os 1.517 dessa categoria. Nas demais regiões, também se observa o predomínio de cursos em Instituições Privadas: 85,7%, na região Sul, 81,2%, na região Centro-Oeste, 78,7%, na região Nordeste e 78,1%, na região Norte. Considerando-se a Modalidade de Ensino, constata-se que a quase totalidade (96,1%) dos cursos 1.696 dos 1.765 oferece Educação Presencial. Os 69 cursos (3,9%) na Modalidade de Ensino a Distância são assim distribuídos: 37 na região Sudeste, 17, na região Sul, sete, na região Centro-Oeste, sete, na região Nordeste e um, na região Norte.

Fonte: organizado pelo autor

Em sua maioria a grande concentração das escolas de ensino superior estão no sudeste e sul, onde também há maior número de alunos no ensino superior, assim como nota-se o marcante número de instituições privadas, que representam de acordo com esses dados, no país, o maior grupo.

Em 2018 nas demais regiões, também se observa o predomínio de cursos em Instituições Privadas: 85,7%, na região Sul, 81,2%, na região Centro-Oeste, 78,7%, na região Nordeste e 78,1%, na região Norte.

Considerando-se a Modalidade de Ensino, constata-se que a quase totalidade (96,1%) dos cursos 1.696 dos 1.765 oferece Educação Presencial.

Os 69 cursos (3,9%) na Modalidade de Ensino a Distância são assim distribuídos: 37 na região Sudeste, 17, na região Sul, sete, na região Centro-Oeste, sete, na região Nordeste e um na região Norte.

Quadro 9:Estatísticas Básicas da Prova

2006	No ENADE 2006, foram calculadas as estatísticas básicas da prova no todo, também as estatísticas das partes relacionadas à Formação Geral e por fim do Componente Específico. Foram construídas tabelas com as seguintes estatísticas: Nas tabelas, são apresentadas as seguintes estatísticas: total da população, da amostra e de presentes, média, erro padrão da média, desvio padrão, mediana, nota máxima e nota mínima, contemplando separadamente, os ingressantes e concluintes e o total dos estudantes, tendo em vista as seguintes agregações: a região e o país como um todo e a categoria administrativa e a organização acadêmica.
2009	As estatísticas básicas da prova por grupo de estudantes, tem o total de estudantes inscritos para a prova foi de 325.351. Destes, 74,7% compareceram, sendo que a presença foi maior entre concluintes (87,3%) do que entre ingressantes (67,1%). A média geral da prova foi de 35,06, sendo que os ingressantes obtiveram média mais baixa, de 31,88, que os concluintes, cuja média foi 39,12. O desvio-padrão geral foi de 14,3, sendo o do grupo de ingressantes menor (12,9), do que o do grupo dos concluintes (15,0), aqueles possuíram uma distribuição mais homogênea nas notas. A nota máxima foi 97,7, obtida por pelo menos um concluinte ao passo que a maior nota obtida por um ingressante foi 92,8. Os coeficientes de assimetria para os dois grupos considerados, o de concluintes e o de ingressantes, bem como para a população como um todo foram todos positivos, indicando uma maior concentração à direita da distribuição e um maior espalhamento à esquerda.
2012	O desempenho dos estudantes concluintes de Administração no ENADE/2012, foram calculadas as estatísticas básicas da prova em seu todo, bem como as estatísticas dos componentes relacionadas à Formação Geral, ao de Conhecimento Específico da Área e das questões discursivas isoladamente. O tamanho da população inscrita e de presentes, e as seguintes estatísticas das notas: média do desempenho na prova, erro padrão da média, desvio padrão, nota mínima, mediana e nota máxima. Tais estatísticas contemplam o total de estudantes concluintes da Área de Administração inscritos e presentes à prova do ENADE 2012, tendo-se em vista as seguintes agregações: (a) as Grandes Regiões e o país como um todo; (b) a Categoria Administrativa; e (c) a Organização Acadêmica. Em relação aos gráficos de distribuição de notas, o intervalo considerado foi de 10 unidades, aberto à esquerda e fechado à direita, com exceção do primeiro intervalo, [0;10], fechado em ambos os extremos.
2015	Em relação ao componente da prova que avalia a Formação Geral dos estudantes concluintes, os alunos de todo Brasil obtiveram desempenho médio de 53,3. Quanto à variabilidade, o Desvio padrão das notas dos estudantes do Brasil, como um todo, foi 15,1. A maior Média foi obtida na região Sudeste (53,8), e a menor, na região Centro-Oeste (50,9). As demais médias foram: 53,3 na região Norte, 53,4 na região Nordeste e 53,0 na região Sul. Já o maior Desvio padrão foi obtido na região Nordeste (15,7), e o menor, na região Norte (14,7). Os demais desvios padrões foram: 15,0 na região Sudeste, 14,9 da região Sul, e 15,6 na região Centro-Oeste. A maior nota no Componente de Formação Geral da prova do Enade/2015 foi 98,8, obtida por, pelo menos, um aluno na região Sudeste. A menor nota Máxima foi obtida na região Centro-Oeste (97,4). A Mediana do Brasil, como um todo, foi 53,8, sendo a menor Mediana encontrada na região Centro-Oeste (51,4) e a maior encontrada na região Sudeste (54,4). A nota Mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção. Considerando-se as notas segundo Grande Região, observa-se que existe diferença estatisticamente significativa entre a maior Média das notas do Componente de Formação Geral, obtida na região Sudeste (53,8), e na região Centro-Oeste (50,9), a menor Média.
2018	A nota geral (6.1.1) e de cada componente: Formação Geral (6.1.2) e Conhecimento Específico (6.1.3). É também apresentada estatísticas selecionadas de subpopulações, caracterizadas por Grande Região, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica e Modalidade de Ensino

Fonte: organizado pelo autor

Em relação as estatísticas básicas da prova, a nota baixa, no relatório final de notas, aparece, principalmente quando é comparada à avaliação de outros cursos. A amostra total de estudantes convocados para a prova foi de 153.509. Destes, 17,72% não compareceram, sendo que a abstenção foi consideravelmente maior entre ingressantes.

A média geral da prova foi de 37,7 e o desvio padrão geral foi de 12,9, a nota máxima foi 87,5.

Já em 2015 e 2018, em relação ao componente da prova que avalia a Formação Geral dos Estudantes concluintes, os alunos de todo Brasil obtiveram desempenho médio de 53,3. Quanto à variabilidade, o Desvio padrão das notas dos estudantes do Brasil, como um todo foi de 15,1. A maior média foi obtida na região Sudeste (53,8), e a menor, na região Centro-Oeste (50,9). As demais médias foram: 53,3 na região Norte, 53,4 na região Nordeste e 53,0 na região Sul. Já o maior Desvio padrão foi obtido na região Nordeste (15,7), e o menor, na região Norte (14,7). Os demais desvios padrões foram: 15,0 na região Sudeste, 14,9 da região Sul, e 15,6 na região Centro-Oeste.

A maior nota no Componente de Formação Geral da prova do Enade/2015 foi 98,8, obtida por, pelo menos, um aluno na região Sudeste. A menor nota Máxima foi obtida na região Centro-Oeste (97,4). A Mediana do Brasil, como um todo foi de 53,8, sendo a menor Mediana encontrada na região Centro-Oeste (51,4) e a maior encontrada na região Sudeste (54,4). A nota mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção.

Considerando-se as notas segundo Grande Região, observa-se que existe diferença estatisticamente significativa entre a maior Média das notas do Componente de Formação Geral, obtida na região Sudeste (53,8), e na região Centro-Oeste (50,9), a menor Média.

Quadro 10: Estatísticas Básicas Gerais

2006	Os estudantes concluintes obtiveram desempenho pouco superior, com nota média de 44,7, em relação aos alunos ingressantes, cuja nota média foi 42,2.
2009	Os estudantes concluintes obtiveram desempenho superior, com nota média de 53,94, em relação aos estudantes ingressantes, cuja nota média foi 49,69.
2012	Em 2012 apenas levou-se em consideração os alunos concluintes. A média do Brasil 40,67 pontos, em relação aos estudantes ingressantes com uma média de 32,24 pontos.
2015	A média do Brasil deste componente foi de 37,5. A menor Média foi observada na região Centro-Oeste (34,6), e amaior, na região Sudeste (38,3).
2018	A média do Brasil foi 48,0. A menor Média foi encontrada na região Centro-Oeste (46,5), e a maior, na região Nordeste (48,8).

Fonte: organizado pelo autor

Nesse item, não tem muito o que discutir, está tudo muito visível, as médias não passaram de 50%, com destaque em 2015 e 2018, com as menores médias para a região centro-oeste.

Quadro 11:Estatísticas Básicas de Formação Geral

2006	Foram calculadas as estatísticas básicas da prova como um todo, bem como as estatísticas das partes relacionadas à Formação Geral e ao Componente Específico. As estatísticas apresentadas neste capítulo contemplam, separadamente, os ingressantes, os concluintes e o total de estudantes, e foram calculadas tendo-se em vista as seguintes agregações: (a) a região e o país como um todo e (b) a categoria administrativa e a organização acadêmica. O intervalo para o cálculo foi de 10 em 10 unidades: de 1,0 a 10,0 = primeiro intervalo; de 10,1 a 20,0 = segundo intervalo e assim por diante.
2009	Em 2009, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de ADMINISTRAÇÃO contou com a participação de estudantes (ingressantes e concluintes) de 1663 cursos. A Região Sudeste foi a de maior representação, concentrando (44,6%) do total nacional. Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, destacou-se a predominância das instituições privadas de ensino, que concentraram 86,7% dos cursos avaliados. As instituições federais participaram com 5,5% dos cursos, as estaduais, com 5,1% e as municipais, com 2,6% do total nacional. A Região Norte foi a de menor representatividade no Exame, concentrando 101 cursos, 6,1% do total nacional. Nessa Região, também predominaram os 84 cursos ministrados por instituições privadas, que representaram 83,2% do total regional. As federais contaram com 13 cursos participantes (12,9%), as instituições estaduais com 3 cursos (3,0%) e as municipais, com apenas 1 curso (1,0%). A Região Nordeste foi representada por 293 cursos, 17,6% do total nacional. Desses, a grande maioria (223 cursos) eram ministrados por instituições privadas. A rede federal participou com 28 cursos (9,6%), a rede estadual, com 38 cursos (13,0%) e as instituições municipais com apenas 4 cursos, que representaram 1,4% do total regional. Com 742 cursos, 44,6% do total nacional, a Região Sudeste foi a de maior representatividade. A participação da rede privada foi ainda mais elevada, de 93,3%, o equivalente a 692 cursos. Foram avaliados, também, 29 cursos de instituições federais que corresponderam a 3,9% do total regional, 15 cursos (2,0%) da rede municipal e 6 cursos (0,8%) vinculados a instituições estaduais. A Região Sul participou com 346 cursos, 20,8% do total nacional. As instituições privadas concentraram 289 cursos (83,5%) do total regional, enquanto as redes, estadual, com 26 cursos, municipal, com 20 cursos e federal, com 11 cursos, representaram, respectivamente, 7,5%, 5,8% e 3,2% do total da Região. A Região Centro-Oeste participou com 181 cursos, 10,9% em termos nacionais. Lembrando também que , curso refere-se à unidade de análise para o Conceito ENADE e é caracterizado pela combinação de IES, Área/Subárea (quando pertinente) e município de habilitação. 21 A rede privada, como nas demais Regiões, foi a de maior representatividade, concentrando 85,1% dos cursos dessa Região. As instituições estaduais, federais e municipais participaram com 12, 11 e 4 cursos, respectivamente, cada uma representando 6,6%, 6,1% e 2,2% do total regional.
2012	A maior nota no componente de Formação Geral da prova do ENADE foi obtida por pelo menos um aluno da região Sudeste e um aluno da região Sul (95,0) enquanto que a menor nota máxima foi obtida na região Norte (92,0). Nas outras regiões as notas máximas foram: 93,0 tanto para a região Nordeste quanto para a região Centro-Oeste. A mediana do Brasil como um todo foi 43,5, sendo a menor mediana encontrada na região Centro-Oeste 34 (42,0) e a maior encontrada na região Nordeste (44,5). A nota mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção
2015	Em relação ao componente da prova que avalia a Formação Geral dos estudantes

	concluintes. Os alunos de todo Brasil obtiveram desempenho médio de 53,3. Quanto à variabilidade, o Desvio padrão das notas dos estudantes do Brasil, como um todo, foi 15,1. A maior Média foi obtida na região Sudeste (53,8), e a menor, na região Centro-Oeste (50,9). As demais médias foram: 53,3 na região Norte, 53,4 na região Nordeste e 53,0 na região Sul. Já o maior Desvio padrão foi obtido na região Nordeste (15,7), e o menor, na região Norte (14,7). Os demais desvios padrões foram: 15,0 na região Sudeste, 14,9 da região Sul, e 15,6 na região Centro-Oeste. A maior nota no Componente de Formação Geral da prova do Enade/2015 foi 98,8, obtida por, pelo menos, um aluno na região Sudeste. A menor nota Máxima foi obtida na região Centro-Oeste (97,4). A Mediana do Brasil, como um todo, foi 53,8, sendo a menor Mediana encontrada na região Centro-Oeste (51,4) e a maior encontrada na região Sudeste (54,4). A nota Mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção.
2018	Em relação ao componente da prova que avalia a Formação Geral dos estudantes concluintes. Os alunos de todo o Brasil, obtiveram desempenho médio de 43,6. Quanto à variabilidade, o Desvio padrão das notas dos estudantes do Brasil, como um todo, foi 16,6. A maior Média foi obtida nas regiões Nordeste e Sudeste (44,2), e a menor, na região Centro-Oeste (41,8). As demais médias foram: 43,8, na região Norte e 42,7, na região Sul. Já o maior Desvio padrão foi obtido nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste (16,7) e o menor, na região Norte (15,9). Na região Sul o Desvio padrão foi 16,2. A maior nota no Componente de Formação Geral da prova do Enade/2018 foi 96,4, obtida por, pelo menos, um aluno na região Sudeste. A menor nota Máxima foi obtida na região Norte (91,4). A Mediana do Brasil, como um todo, foi 43,0, sendo a menor Mediana encontrada na região Centro-Oeste (41,2), e a maior, na região Nordeste (43,8). A nota Mínima nessa parte foi zero em todas as regiões. Considerando-se as notas, segundo Grande Região, observa-se que não existe diferença estatisticamente significativa entre as Médias das notas do Componente de Formação Geral obtidas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste. As diferenças entre as demais médias são estatisticamente significativas.

Fonte: organizado pelo autor

Muita pouca diferença nas estatísticas das notas, porém a mediana do Brasil como um todo foi abaixo de 50 sendo a menor mediana encontrada na região Centro-Oeste 34 a 42,0 e a maior encontrada na região Nordeste (44,5). A nota mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção.

Quadro 12:Grau de dificuldade da prova

2006	Na questão “Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?”, 27,7% dos ingressantes e 22,2% dos concluintes optaram pelas respostas Difícil e Muito difícil. Entretanto, para a maioria dos estudantes, tanto ingressantes (52,1%) quanto concluintes (55,8%), a parte de Formação Geral da prova foi considerada de dificuldade média. Quando perguntados sobre o grau de dificuldade da parte de Componente Específico da prova, mais de 30% dos participantes classificaram-na como difícil ou muito difícil. Analisando-se separadamente as opiniões de ingressantes e de concluintes, a parte de Componente Específico da prova foi avaliada como difícil ou muito difícil por 37,7% dos ingressantes e por 26,1% dos concluintes. Em termos de Brasil, quase metade dos ingressantes e pouco mais de 58% dos concluintes consideraram médio o grau de dificuldade desta parte da prova.
2009	Na questão “Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?”, no total de concluintes, 24,4% declararam que a prova na parte da Formação Geral foi Difícil/Muito difícil, em relação a um valor um pouco maior para os ingressantes, 31,5%. Tanto entre os concluintes, quanto entre os ingressantes, a proporção de indivíduos que classificaram esta parte como Difícil/Muito difícil diminuiu com o desempenho do estudante, como era esperado. Por outro lado, à proporção que declarou a parte Fácil/Muito fácil foi ligeiramente maior entre os concluintes (13,6%) do que entre os ingressantes (11,2%).

2012	Na questão “Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral”, 32,1% do grupo de inscritos e presentes optaram pelas alternativas difícil ou muito difícil. Entretanto, para mais da metade dos estudantes (57,7%), o Componente de Formação Geral da prova foi considerado com grau de dificuldade médio.
2015	Ao avaliarem “Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?” 26,0% do grupo de inscritos e presentes optaram pelas alternativas Difícil ou Muito difícil. Entretanto, para mais da metade dos estudantes (63,2%), o Componente de Formação Geral da prova foi considerado com grau de dificuldade Médio.
2018	Ao avaliarem qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral? 33,9% do grupo de inscritos e presentes optaram pelas alternativas Difícil ou Muito difícil. Entretanto, para mais da metade dos estudantes (56,7%), o Componente de Formação Geral da prova foi considerado com grau de dificuldade Médio.

Fonte: organizado pelo autor

Em 2006 em termos de Brasil, quase metade dos ingressantes e pouco mais de 58% dos concluintes consideraram médio o grau de dificuldade desta parte da prova., já em 2009 tanto entre os concluintes, quanto entre os ingressantes, a proporção de indivíduos que classificaram esta parte como Difícil/Muito difícil, em 2012, o Componente de Formação Geral da prova foi considerado com grau de dificuldade médio, em 2015 também foi considerado médio, bem como em 2018.

Quadro 13:Dificuldade encontrada ao responder à prova

2006	Perguntados sobre as dificuldades com as quais se depararam ao responder à prova, a forma diferente de abordagem do conteúdo foi considerada como a maior dificuldade por 42,7% dos concluintes, e por 33% dos ingressantes, enquanto que 32,4% dos ingressantes e 9,8% dos concluintes apontaram como principal dificuldade o desconhecimento do conteúdo. A diferença de opiniões pode estar relacionada ao fato de que, por estarem no início do curso, os ingressantes ainda não estudaram todos os conteúdos. A falta de motivação foi a principal dificuldade para 24,3% dos concluintes e para 18,5% dos ingressantes. Em termos de Brasil, 13,5% dos concluintes e 7,2% dos ingressantes afirmaram que não tiveram qualquer dificuldade para responder à prova.
2009	Entre os concluintes e ingressantes, a maior proporção de estudantes que considerou a parte de Formação Geral da prova como de dificuldade média entre todas as Regiões brasileiras, foram os da Região Nordeste com, respectivamente 66,3% e 63,0% das respostas regionais. A Região com as menores proporções desta resposta foi a Sul com 59,5% dos concluintes e 54,7% dos ingressantes. Segundo quartos de nota final e grupo de estudantes concluintes e ingressantes que participaram do ENADE/2009 na área de ADMINISTRAÇÃO. Em geral, para as desagregações consideradas, os estudantes classificaram o Componente Específico como mais difícil que a Formação Geral. No grupo de concluintes, 30,4% declararam que a prova na parte do Componente Específico foi Difícil/Muito difícil, sendo um valor muito maior para os ingressantes, 43,6%. À proporção que declarou Difícil/Muito difícil entre os concluintes foi aproximadamente constante nos 3 primeiros grupos (valores no entorno de 31,5%), caindo no último (29,1%). Entre os ingressantes, o comportamento foi crescente com o desempenho nos três primeiros grupos, indo de 42,8% no primeiro quarto a 44,6% no terceiro quarto e retornou no último para 43,8%. À proporção que declarou a parte Fácil/Muito fácil foi maior entre os concluintes (8,4%) do que entre os ingressantes (5,7%). Entre os concluintes, contrariamente ao esperado, a proporção dos que consideraram esta parte como fácil, não apresentou nenhuma tendência com o desempenho, ainda que os estudantes no último quarto declararam a maior proporção dessas opções, 9,7%. Entre os ingressantes, a tendência foi, a grosso modo, decrescente com o desempenho. Entre os concluintes,

	61,1% classificaram esta parte como um nível Médio de dificuldade. A proporção entre os ingressantes foi menor, 50,7%. Entre os concluintes, esta proporção basicamente aumentou com o desempenho, indo de 59,6% no primeiro quarto de notas a 61,9% no último quarto. Entre os ingressantes, esta proporção foi basicamente estável, com valores no entorno de 50,6%.
2012	Perguntados sobre as dificuldades com as quais se depararam ao responder à prova (Questão 7), 12,0% dos estudantes apontaram o desconhecimento do conteúdo. Para 48,8%, a forma diferente de abordagem do conteúdo foi indicada como dificuldade. Já a falta de motivação para fazer a prova foi a dificuldade apontada por 21,2% dos respondentes. Considerando-se todo o Brasil, 13,6% dos respondentes afirmaram que não tiveram qualquer tipo de dificuldade para responder à prova. Na análise por Grandes Regiões, o percentual de inscritos e presentes que apontaram o desconhecimento do conteúdo como dificuldade ao responder à prova não superou 13%. Os percentuais variaram de 10,5% na região Nordeste a 13,0% no Sul, e esta diferença é estatisticamente significativa. A forma diferente de abordagem do conteúdo foi a escolha modal dos estudantes, com percentuais que variaram de 45,9% (região Nordeste) a 54,9% (Norte). O percentual de alunos que citaram a falta de motivação como dificuldade variou de 13,8% (região Norte) a 23,6% (região Nordeste). A proporção dos que declararam não ter qualquer dificuldade para responder à prova variou de 12,0% na região Centro-Oeste a 14,6% na Nordeste.
2015	Considerando-se a avaliação da dificuldade das questões do Componente de Conhecimento Específico da prova, de acordo com o desempenho dos estudantes, observa-se que há diferença estatisticamente significativa dos resultados entre todos os quartos de desempenho. A proporção dos que classificaram a parte específica como Difícil ou Muito difícil variou de 27,8% (último quarto) a 36,5% (primeiro quarto). A alternativa modal para a Questão 2 foi o grau Médio, com 57,0% do quarto inferior e 62,6% do superior optando por esta resposta.
2018	O percentual de alunos que consideraram a prova Difícil ou Muito difícil foi decrescente em função dos quartos de desempenho: 40,6%, no primeiro quarto e 25,0%, no quarto, grupo de melhor desempenho na prova. Nos quartos de desempenho intermediários, a proporção de alunos que consideraram a prova Difícil ou Muito difícil foi de 37,3%, no segundo quarto e de 32,9%, no terceiro quarto. As diferenças entre todos os quartos de desempenho são estatisticamente significativas. Para todos os quartos de desempenho, a alternativa modal para essa pergunta foi a Médio, com 52,7% e 59,6% dos respondentes nos quartos extremos, primeiro e quarto, respectivamente. A análise das respostas dos estudantes quanto, ao grau de dificuldade do Componente de Conhecimento Específico da prova, agregado por Grande Região, mostra que a diferença entre a menor e todas as outras proporções de alunos que a avaliaram como Difícil ou Muito difícil é estatisticamente significativa, sendo a menor, na região Nordeste (39,9%). As diferenças entre a região Sudeste e as regiões Sul e Centro-Oeste também são estatisticamente significativas, assim como a diferença entre a região Norte e as regiões Sul e Centro-Oeste e entre essas duas últimas citadas. O percentual de alunos que classificaram o grau de dificuldade como médio, no 76 Componente de Conhecimento Específico, variou de 45,7% a 55,0%, para as regiões Sul e Nordeste, respectivamente.

Fonte: organizado pelo autor

Em relação a dificuldade encontrada para responder a prova em 2006, os principais motivos apontados foram o desconhecimento do conteúdo e a desmotivação. Já em 2009, o apontamento foi que a prova estava muito difícil.

Em 2012, foi a forma que as questões foram elaboradas, ficando difícil a interpretação. Já em 2015 e 2018 também houve a classificação de difícil, com um grau médio para 2018.

Quadro 14:Tempo gasto para concluir a prova

2006	Comparando-se as respostas dos grupos superior e inferior, tanto de ingressantes quanto de concluintes, observa-se que, em média, os alunos do primeiro grupo levaram mais tempo para concluir a prova. Este fato parece estar relacionado ao alto desempenho que apresentaram, uma vez que esses alunos provavelmente investiram mais tempo na resolução das questões, demonstrando maior interesse, habilidades e competências ao responder a elas. Em todas as regiões brasileiras, a proporção de concluintes que gastaram entre duas e quatro horas para concluir a prova foi superior à de ingressantes. Essa diferença foi maior na Região Sul, onde 48,2% dos ingressantes e pouco mais de 60% dos concluintes levaram de duas a quatro horas para concluir a prova.
2009	Tanto para concluintes quanto para ingressantes, a maioria considerou a extensão da prova como adequada em relação ao tempo destinado à sua resolução, respectivamente 63,7% e 64,1%. Entre os concluintes, esta proporção cresceu com o desempenho também entre os ingressantes. A proporção dos que consideraram a extensão da prova muito curta foi virtualmente igual entre os concluintes (0,4%) e entre os ingressantes (0,5%). A proporção dos que consideraram a extensão da prova Curta/Muito curta vis-à-vis ao tempo total, foi ligeiramente maior entre os concluintes (3,2%) do que entre os ingressantes (3,0%). A maior proporção de concluintes declarando que a prova foi Curta/Muito curta foi entre os estudantes de melhor desempenho, 4,0%. A proporção dos que consideraram a extensão da prova muito longa foi ligeiramente maior entre os concluintes (11,2%) do que entre os ingressantes (10,8%). A proporção dos que consideraram a extensão da prova Longa/Muito longa foi ligeiramente maior entre os concluintes (33,1%) do que entre os ingressantes (32,9%). Esta proporção foi decrescente como função do desempenho, tanto para concluintes quanto para ingressantes.
2012	Uma vez sendo analisadas as alternativas escolhidas pelos estudantes que se situam nos diferentes quartos de desempenho, observa-se que uma proporção bem maior de participantes no quarto superior declarou ter gasto entre duas e quatro horas para concluir a prova quando comparados com os do quarto inferior, respectivamente 76,7% e 49,9%. As diferenças entre os quatro quartos são estatisticamente significativas e evidenciam uma tendência crescente.
2015	Considerando-se o desempenho dos alunos, nota-se ainda que 53,8% consideraram a extensão da prova adequada no quarto de desempenho inferior e 56,7% no de melhor desempenho (quarto superior). Nos quartos intermediários, esta proporção foi 55,3% no segundo quarto e 55,6% no terceiro. Pode-se constatar que há uma tendência decrescente da proporção de estudantes que consideraram a prova longa ou muito longa em função dos quartos de desempenho. Observa-se diferença estatisticamente significativa entre as proporções de escolha desta resposta no primeiro e no último quarto.
2018	Uma vez analisadas as alternativas escolhidas pelos estudantes que se situam nos diferentes quartos de desempenho. Observa-se uma tendência crescente: uma proporção maior de participantes no quarto superior declarou ter gasto Entre duas e quatro horas para concluir a prova quando comparada com a proporção de participantes nos quartos inferiores. Há diferenças estatisticamente significativas entre todos os quartos de desempenho.

Fonte: organizado pelo autor

Em relação ao tempo gasto para resolver a prova, a média gasta em todos os Enades comparados foi de 2 a 4 horas, independente dos acertos e erros.

Quadro 15:Panorama nacional da distribuição dos conceitos

2006	Predominaram os cursos que receberam conceito 3, correspondentes a 39,5% do total nacional. Pouco mais de 23% dos cursos foram classificados com conceito 2 e 9%, com conceito 4. Foi também, significativo, o percentual de cursos sem conceito (23,2%).
2009	Em termos nacionais, bastantes cursos não receberam conceito: 15,0% do total, correspondendo a 249 cursos do universo de 1.663. No universo dos cursos que obtiveram conceito (1.414), predominaram os cursos que receberam conceitos 2 ou 3, correspondendo respectivamente a 37,5% e a 43,6% do total nacional avaliado na área. Dentre estes, pouco mais de 2% dos cursos foram classificados com conceito 1, enquanto que os conceitos 4 e 5 foram alocados a, respectivamente, 11,4% e 5,0%. Todos os cursos com conceito 5 apareceram como valores atípicos.
2012	Nota-se que, dos 1.554 cursos participantes, 672 (43,2%) classificaram-se com conceito 3, o valor modal. Este foi também o conceito modal em todas as regiões do Brasil (entre 41,5% na região Sudeste e 50,0% na região Sul), exceto na região Centro-Oeste, onde a moda foi o conceito 2 (46,2%). A região Sul apresentou a maior proporção no conceito 4, com 18,5% dos cursos com este conceito. O conceito 2 foi o segundo mais frequente em nível nacional (33,7%, correspondendo a 524 cursos) e o conceito 4, o terceiro (13,8%, correspondendo a 215 cursos). Houve, ainda, 96 cursos (6,2%) que receberam conceito 5 e outros 33 cursos que receberam conceito 1. Dos 1.554 cursos de Administração, 14 ficaram sem conceito (SC).
2015	Ressaltando que a diferença entre os cursos tabulados neste capítulo corresponde aos cursos sem conceito, em princípio, aqueles sem alunos concluintes que participassem da prova ou que tivessem tão somente um aluno concluinte18. Nota-se que, dos 1.806 cursos participantes, 777 (43,0%) classificaram-se com conceito 3, o valor modal. Este foi também o conceito modal em três regiões: Nordeste (40,1%), Sudeste (41,3%) e Sul (54,8%). Nas regiões Norte e Centro-Oeste, a moda foi o conceito 2, respectivamente com 43,3% e 41,8% dos cursos de cada região. O conceito 2 foi o segundo mais frequente em nível nacional (33,3%, correspondendo a 601 cursos) e o conceito 4, o terceiro (14,3%, correspondendo a 258 cursos). Houve, ainda, 88 cursos (4,9%) que receberam conceito 5 e 44 cursos (2,4%) que receberam conceito 1. Dos 1.806 cursos de Administração, 38 cursos (2,1%) ficaram sem conceito (SC).
2018	Enfatiza-se, mais uma vez, que a diferença entre os cursos tabulados, corresponde aos cursos Sem Conceito, ou seja, àqueles, em princípio, sem alunos concluintes que houvessem participado da prova ou àqueles que tivessem tão somente um aluno concluinte . Observando-se os dados nota-se que, dos 1.765 cursos participantes, 887 (50,3%) classificaram-se com conceito 3, o valor modal. Esse foi também o conceito modal em todas as regiões: Norte (45,8%), Nordeste (50,3%), Sudeste (47,4%), Sul (57,6%) e Centro-Oeste (50,6%). O conceito 2 foi o segundo mais frequente em nível nacional (21,9%, correspondendo a 386 cursos), e o conceito 4, o terceiro (20,3%, correspondendo a 359 cursos). Houve, ainda, 79 cursos (4,5%) que receberam conceito 5, e 28 cursos (1,6%) que receberam conceito 1. Dos 1.765 cursos de Administração, 26 (1,5%) ficaram Sem Conceito (SC).

Fonte: organizado pelo autor

Em relação ao panorama nacional da distribuição dos conceitos, o percentual ficou nos conceitos 2 ou 3.

Quadro 16:Conceitos por categoria administrativa e por região

2006	Considerando-se separadamente as cinco regiões brasileiras, observa-se que, na Região Norte, 32 dos 78 cursos participantes, 41% do total regional, obtiveram conceito 2 e 17 (21,8%), conceito 3. O conceito 4 foi atribuído a 5 cursos (6,4%) e o conceito 1, a um curso apenas (1,3%). Nessa região, o percentual de cursos sem conceito aproximou-se de 30%, e nenhum curso recebeu conceito 5. Na Região Nordeste, 73 dos 238 cursos avaliados, equivalentes a 30,7% do total regional, classificaram-se com conceito 3. A proporção de cursos com conceito 2 foi de 23,5%

	e com conceito 4, de quase 11%. Essa região contou com o maior percentual regional de cursos classificados com conceito 5 (4,2%), além de 7 cursos (2,9%) com conceito 1 e de 66 cursos (27,7%) sem conceito. A Região Sudeste foi a que apresentou o maior percentual regional de cursos classificados com conceito 3, 46,5%, correspondentes a 310 dos 667 cursos participantes. 92 Em seguida, encontram-se os 135 cursos com conceito 2 (20,2%), os 55 (8,2%) que obtiveram conceito 4 e os 27 (4%) que receberam conceito 5. Houve, ainda, um curso que obteve conceito 1, representando 0,1% do total regional. Esta foi a região com menor proporção de cursos sem conceito, 20,8%, equivalentes a 139 cursos. O conceito 3 também prevaleceu na Região Sul, onde 44,8% dos 330 cursos avaliados receberam tal classificação. O conceito 2 foi atribuído a 17% dos cursos e o conceito 4, a 11,8%. A proporção de cursos que se classificaram com conceito 5, 3,9%, foi quase a mesma da Região Sudeste. Menos de 1% do total regional, 3 cursos apenas obtiveram conceito 1 e 71 cursos (21,5%) ficaram sem conceito. Assim como na Região Norte, o conceito 2 predominou na Região Centro-Oeste, sendo atribuído a quase 39% dos 162 cursos participantes. Do total regional de cursos, 21,6% receberam conceito 3 e 5,6%, conceito 1. O conceito 4 foi obtido por 4,9% dos cursos e o conceito 5, por 2,5%. Nessa região, 26,5% dos cursos participantes ficaram sem conceito.
2009	Em 2009, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de ADMINISTRAÇÃO contou com a participação de estudantes (ingressantes e concluintes) de 1663 cursos. A Região Sudeste foi a de maior representação, concentrando (44,6%) do total nacional. Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, destacou-se a predominância das instituições privadas de ensino, que concentraram 86,7% dos cursos avaliados. As instituições federais participaram com 5,5% dos cursos, as estaduais, com 5,1% e as municipais, com 2,6% do total nacional. A Região Norte foi a de menor representatividade no Exame, concentrando 101 cursos, 6,1% do total nacional. Nessa Região, também predominaram os 84 cursos ministrados por instituições privadas, que representaram 83,2% do total regional. As federais contaram com 13 cursos participantes (12,9%), as instituições estaduais com 3 cursos (3,0%) e as municipais, com apenas 1 curso (1,0%). A Região Nordeste foi representada por 293 cursos, 17,6% do total nacional. Desses, a grande maioria (223 cursos) eram ministrados por instituições privadas. A rede federal participou com 28 cursos (9,6%), a rede estadual, com 38 cursos (13,0%) e as instituições municipais com apenas 4 cursos, que representaram 1,4% do total regional. Com 742 cursos, 44,6% do total nacional, a Região Sudeste foi a de maior representatividade. A participação da rede privada foi ainda mais elevada, de 93,3%, o equivalente a 692 cursos. Foram avaliados, também, 29 cursos de instituições federais que corresponderam a 3,9% do total regional, 15 cursos (2,0%) da rede municipal e 6 cursos (0,8%) vinculados a instituições estaduais. A Região Sul participou com 346 cursos, 20,8% do total nacional. As instituições privadas concentraram 289 cursos (83,5%) do total regional, enquanto as redes, estadual, com 26 cursos, municipal, com 20 cursos e federal, com 11 cursos, representaram, respectivamente, 7,5%, 5,8% e 3,2% do total da Região. A Região Centro-Oeste participou com 181 cursos, 10,9% em termos nacionais. Lembrando que neste capítulo também, Curso refere-se à unidade de análise para o Conceito ENADE e é caracterizado pela combinação de IES, Área/Subárea (quando pertinente) e município de habilitação. A rede privada, como nas demais Regiões, foi a de maior representatividade, concentrando 85,1% dos cursos dessa Região. As instituições estaduais, federais e municipais participaram com 12, 11 e 4 cursos, respectivamente, cada uma representando 6,6%, 6,1% e 2,2% do total regional.
2012	Em termos nacionais, entre instituições públicas e privadas: das 96 IES que receberam o conceito 5, 34 eram públicas e 62 privadas. Dos 197 cursos participantes de IES públicas, o conceito 3 foi o valor modal, atribuído a 76 cursos (38,6%). Entre os demais cursos de instituições públicas participantes, três obtiveram conceito 1 (1,5% da categoria), 22 receberam conceito 2 (11,2%) e 61 foram alocados ao conceito 4 (31,0%). Os 34 restantes receberam o conceito 5 (17,3%). Nesta categoria, apenas um dos cursos ficou sem conceito (SC). Na rede privada, o conceito modal também foi 3, com 596 cursos dos 1.357 da categoria. Entre os demais cursos participantes, 30 receberam conceito 1 e 502, conceito 2. O conceito 4 foi atribuído a 154 cursos e o conceito 5, como já comentado,

	a 62 cursos. Nesta categoria administrativa, 13 dos cursos ficaram sem conceito (SC).
2015	Dos 1.806 cursos participantes, 245 (13,6%) eram ministrados em Instituições Públicas e 1.561 (86,4%), em Instituições Privadas. De acordo com as informações em termos nacionais, entre Instituições Públicas e Privadas: dos 88 cursos que receberam o conceito 5, 47 eram oferecidos em IES Públicas e 41 em IES Privadas. Dos 245 cursos participantes de IES Públicas, o conceito 4 foi o valor modal, atribuído a 76 cursos (31,0%). Entre os demais cursos de Instituições Públicas participantes, cinco cursos (2,0%) foram avaliados com conceito 1, 37 cursos (15,1% da categoria) obtiveram conceito 2, 71 cursos (29,0%) receberam conceito 3 e, como já comentado, 47 (19,2%) foram alocados ao conceito 5. Nesta categoria, nove cursos (3,7%) ficaram sem conceito (SC). Na rede privada, o conceito modal foi 3, atribuído a 706 cursos dos 1.561 da categoria. Entre os demais cursos participantes, 39 receberam conceito 1, e 564, conceito 2. O conceito 4 foi atribuído a 182 cursos e o conceito 5, a 41 cursos. Nesta Categoria Administrativa, outros 29 cursos ficaram sem conceito (SC).
2018	Dos 1.765 cursos participantes, 248 (14,1%) eram ministrados em Instituições Públicas, e 1.517 (85,9%), em Instituições Privadas. Quanto à Modalidade de Ensino, 69 cursos (3,9%) eram a Distância, e 1.696 (96,1%), Presenciais. Em termos nacionais, entre Instituições Públicas e Privadas, observa-se que, dos 79 cursos avaliados com conceito 5, 45 eram 95 oferecidos em IES Públicas, e 34, em IES Privadas. Dos 248 cursos participantes de IES Públicas, o conceito 4 foi o valor modal, atribuído a 95 cursos (38,3%). Dos demais cursos de Instituições Públicas participantes, 74 (29,8%) cursos foram avaliados com conceito 3, 45 cursos (18,1%) foram avaliados com conceito 5, como já comentado, 30 cursos (12,1%), com conceito 2, e um curso (0,4%), com conceito 1. Três cursos (1,2%) ficaram Sem Conceito (SC) nessa categoria. Na rede privada, o conceito modal foi 3, atribuído a 813 cursos, o correspondente a 53,6% dos 1.517 cursos da categoria. Dos demais cursos participantes, 27 (1,8%) receberam conceito 1, e 356 (23,5%), conceito 2. O conceito 4 foi atribuído a 264 cursos (17,4%), e o conceito 5, a 34 cursos (2,2%). Nessa Categoria Administrativa, 23 cursos (1,5%) ficaram Sem Conceito (SC). Dos 1.696 cursos participantes da modalidade presencial, o conceito 3 foi o valor modal, atribuído a 850 cursos (50,1%). Dos demais cursos nessa Modalidade de Ensino, 28 cursos (1,7%) receberam conceito 1, 373 cursos (22,0%) receberam conceito 2, 346 cursos (20,4%), conceito 4, e 74 cursos (4,4%), conceito 5. Nessa Modalidade de Ensino, 25 cursos (1,5%) ficaram Sem Conceito (SC). Já 69 cursos foram oferecidos na modalidade a Distância. Para esses, a moda foi o conceito 3, com 37 cursos (53,6%). Nessa modalidade, 13 (18,8%) cursos foram alocados ao conceito 2, outros 13 receberam o conceito 4, e cinco obtiveram conceito 5, e somente um curso ficou Sem Conceito (SC). Nenhum curso recebeu conceito 1 nessa Modalidade de Ensino

Fonte: organizado pelo autor

Em relação aos conceitos por categoria administrativa e por região a média ficou no conceito 3 e os mais altos de instituições privadas.

Quadro 17:Conceitos por Organização Acadêmica e por Região

2006	Na Região Norte, 54 cursos, 69,2% em termos regionais, eram ministrados em faculdades, escolas e institutos superiores. Desses, metade recebeu conceito 2 e os demais distribuíram-se pelas faixas de conceito 1 (1,8%) e 3 (14,8%), ou não receberam conceito (33,3%). Os 13 cursos vinculados a universidades representaram 16,7% do total da região, classificando-se com conceitos 4 (38,5%), 3 (15,4%) ou 2 (15,4%), ou ficaram sem conceito (30,7%). Os centros universitários e as faculdades integradas concentraram, respectivamente, 9% e 5,1% dos cursos da região, classificados com conceitos 2 ou 3, este último predominando em ambos os tipos de organização. Nessa região, os centros de educação tecnológica não contaram com cursos participantes. Com 185 dos 238 cursos ministrados em faculdades, escolas e institutos superiores, a Região Nordeste foi a que apresentou maior proporção de cursos vinculados a tal tipo de organização, quase 78% do total regional. Tais cursos distribuíram-se por todas as faixas de conceito, com predominância do conceito 3

	(31,9%), seguido pelo conceito 2 (27,6%). O percentual de cursos sem conceito foi significativo, aproximando-se de 31%. As universidades, que participaram com 17,6% dos cursos da região, não tiveram cursos com conceito 1. A faixa de conceito 4 predominou, concentrando 35,7% dos cursos universitários, enquanto que as faixas de conceitos 3 e 5 contaram com proporções iguais (19% cada). Houve 2 cursos (4,8%) que receberam conceito 2 e 9 (21,4%) que ficaram sem conceito. Nas faculdades integradas, representadas por 7 cursos (2,9%), predominaram os cursos com conceito 3 (57,1%) e não houve cursos classificados com conceitos 4 e 5, nem sem conceito. Os centros universitários participaram com 3 cursos, que obtiveram conceitos 3 (66,7%) ou 2 (33,3%) enquanto que os centros de educação tecnológica contaram com um curso participante, que recebeu conceito 5. Na Região Sudeste, as faculdades, escolas e institutos superiores concentraram 54,6% dos 667 cursos participantes e foram o único tipo de organização a contar com cursos classificados em todas as faixas de conceitos. O conceito 3 predominou em quatro dos cinco tipos de organização, com percentuais que variaram de 42,6% nas faculdades, escolas e institutos superiores a quase 61%, nos centros universitários. As universidades, que participaram com 163 cursos, 24,4% em termos regionais, contaram com a maior proporção de cursos avaliados com conceitos 4 e 5 (19%). Os centros universitários foram representados por 87 cursos (13%) e as faculdades integradas, por 52 (7,8%). Os centros de educação tecnológica participaram com um curso, menos de 0,2% do total regional, que recebeu conceito 5. A Região Sul apresentou a menor proporção de cursos vinculados a faculdades, escolas e institutos superiores, pouco mais da metade do total regional. Nessas organizações, a maior parte dos cursos, 45,5%, obtiveram conceito 3 e 21,6% receberam conceito 2. O conceito 3 foi, também, o de maior frequência nos demais tipos de organização participantes, com percentuais que variaram de 41%, nas universidades, a 60%, nos centros universitários. Assim como na Região Sudeste, a proporção de cursos classificados com conceitos 4 e 5 (27,6% ao todo) foi maior nas universidades, que concentraram pouco mais de 40% do total regional de cursos. Os centros universitários participaram com 6,1% dos cursos e as faculdades integradas, com 2,7%. Em ambos, não houve cursos com conceito 1. A proporção de cursos sem conceito foi significativa nas faculdades, escolas e institutos superiores (25,7%) e nas universidades (19,4%). Os centros de educação tecnológica não contaram com cursos participantes. Dos 162 cursos da Região Centro-Oeste, 93, equivalentes a 57,4% do total regional, eram vinculados a faculdades, escolas e institutos superiores. Desses, 47,3% obtiveram conceito 2 e 18,3%, conceito 3. A proporção de cursos sem conceito foi considerável, aproximando-se de 27%. A participação das universidades foi de 25,3%, equivalendo a 41 cursos, dos quais a maior parte, 36,6%, ficou sem conceito. Dentre os que receberam conceito, predominaram aqueles com conceitos 3 (26,8%), e 4 (19,5%). As faculdades integradas participaram com 17 cursos (10,5%) e os centros universitários, com 11 (6,8%). Nas primeiras, predominaram os cursos com conceito 2 (58,8%), enquanto que, nos últimos, os conceitos 2 e 3 contaram com percentuais iguais (45,5% cada). Assim como na Região Sul, centros de educação tecnológica não tiveram representação.
2009	Considerando-se a análise por Região observou-se que em todas as Regiões brasileiras, houve representação de cursos em todas as categorias administrativas analisadas. Instituições privadas constituem a maioria em todas as Regiões. Na Região Norte, dos 101 cursos, 22 ficaram sem conceito: 16 em instituições privadas e 6 em instituições federais. Nenhum curso nas demais categorias administrativas ficou sem conceito. Considerando-se tão somente os cursos avaliados, o conceito modal para cursos em instituições federais foi o conceito 3 (57,1% dos cursos federais avaliados na Região Norte, e., 4 cursos), nas estaduais e nas privadas o conceito 2 (respectivamente 66,7% e 63,2% dos totais equivalentes). A única instituição municipal na Região recebeu conceito 1. Apenas um curso, numa instituição estadual, alcançou o conceito máximo. O mínimo foi alocado somente a 9 cursos em instituições privadas, além da municipal já mencionada. Na Região Nordeste, dos 293 cursos, 62 ficaram sem conceito: 14 em instituições federais, 14 em Estaduais, 1 em Municipais e 33 em instituições privadas. Nesta Região, o conceito modal para cursos avaliados em instituições federais e estaduais foi o conceito 4 (respectivamente 64,3% e 54,2% dos avaliados na categoria), nas

	privadas o conceito 2 (49,5%). Das três instituições municipais na Região, 2 receberam conceito 3 e 1 recebeu conceito 2. Nenhum curso em instituição municipal alcançou o conceito máximo, enquanto que 10 cursos (4 em federal, 3 em estadual e 3 em Privada) o fizeram. O mínimo foi alocado somente a 9 cursos em instituições privadas. Na Região Sudeste, dos 742 cursos, 102 ficaram sem conceito: 12 em instituições federais, 1 em Instituição Municipal e 89 em instituições privadas. Nesta Região, o conceito modal para cursos avaliados em instituições federais e estaduais foi o conceito 5 (respectivamente 64,7% e 66,7% dos cursos avaliados na categoria respectiva da Região), nas municipais o conceito 2 e nas privadas o conceito 3 (respectivamente 57,1% e 49,4%). O conceito máximo foi alcançado por 37 cursos: 11 em instituições federais, 4 em instituições estaduais e 22 em privadas. Nenhuma instituição municipal recebeu o conceito máximo. O mínimo foi alocado somente a instituições privadas, 5 cursos (0,8%). Na Região Sul, dos 346 cursos, 38 ficaram sem conceito: 4 em instituições federais, 3 em Estaduais, 2 em Municipais e 29 em instituições privadas. Nesta Região, o conceito modal para cursos avaliados em instituições federais foi o conceito 5 (85,7% dos cursos avaliados), nas estaduais, nas municipais e nas privadas foi o conceito 3 (respectivamente 43,5%, 38,9% e 55,8%). Cursos em todas as categorias administrativas alcançaram o conceito máximo, 18 no total: 6 em instituições federais, 7 em instituições estaduais, 1 em instituição municipal e 4 em privadas. Nenhum curso nesta Região recebeu o conceito mínimo. Na Região Centro-Oeste, dos 181 cursos, 25 ficaram sem conceito: 2 em instituições federais e 23 em instituições privadas. Nesta Região, nenhum curso em instituição estadual e municipal ficou sem conceito. Nesta Região, o conceito modal para cursos avaliados em instituições federais foi o conceito 5 (44,4%), nas estaduais foi o conceito 3 (58,3%), nas municipais, o conceito 1 (50,0%) e nas privadas, o conceito 2 (62,6%). Somente cursos em instituições federais e estaduais alcançaram o conceito máximo nesta Região, respectivamente 4 e 1. O conceito mínimo foi alocado a 1 curso em instituição estadual, 2 cursos em instituições municipais e 8 em privadas.
2012	Na Tabela 5.3 encontra-se a distribuição dos conceitos atribuídos aos cursos participantes do ENADE/2012 na Área de Administração, por Organização Acadêmica, segundo as Grandes Regiões brasileiras. Dos 1.554 cursos participantes, 1.010 eram oferecidos em Faculdades, 402 em Universidades e os demais 142 em Centros Universitários. Esta distribuição corresponde a, respectivamente, 65,0%, 25,9% e 9,1% dos cursos. De acordo com os dados apresentados, de todos os 96 cursos avaliados com conceito 5, 50 eram vinculados a Universidades. Somente um curso em Universidades ficou sem conceito (SC). Esse tipo de Organização Acadêmica teve o conceito 3 como modal, com 173 cursos (43,0%). Os demais cursos de Universidades avaliados receberam os conceitos 1 (três cursos), 2 (81 cursos), 4 (94 cursos) e conceito 5 (50 cursos, como já mencionado). Entre os cursos em Centros Universitários, o conceito modal também foi 3, com 79 cursos (55,6%). Neste tipo de organização acadêmica somente um curso ficou sem conceito (SC). Os outros cursos neste tipo de Organização Acadêmica receberam os conceitos 1 (três cursos), 2 (37 cursos), 4 (17 cursos) e conceito 5 (cinco cursos). Nas Faculdades, 12 dos 1.010 cursos ficaram sem conceito (SC) e 420 (41,6%) receberam o mesmo conceito modal dos demais tipos de Organização Acadêmica, conceito 3. Dos demais cursos neste tipo de Organização Acadêmica, 27 receberam conceito 1, 406 conceito 2, 104 conceito 4 e 41 conceito 5.
2015	De acordo com os dados apresentados, de todos os 88 cursos avaliados com conceito 5, 50 eram vinculados a Universidades. Esse tipo de Organização Acadêmica teve o conceito 3 como modal, com 237 cursos (44,3%). Os demais cursos de Universidades avaliados receberam os conceitos 1 (cinco cursos), 2 (93 cursos), 4 (133 cursos) e conceito 5 (50 cursos, como já mencionado). Ficaram sem conceito (SC), 17 cursos. Entre os cursos em Centros Universitários, o conceito modal foi também 3, atribuído a 93 cursos (43,7%). Neste tipo de Organização Acadêmica, sete cursos ficaram sem conceito (SC), e os outros cursos receberam os conceitos 1 (dois cursos), 2 (73 cursos), 4 (32 cursos) e 5 (seis cursos). Nas Faculdades, 14 dos 1.058 cursos ficaram sem conceito (SC), e 447 (42,2%) ficaram alocados no conceito 3, conceito modal, seguidos de 435 cursos que obtiveram conceito 2 e de 93 cursos que receberam conceito 4. Os demais cursos neste tipo de Organização Acadêmica receberam os conceitos 1 e 5, respectivamente, 37 e 32

	cursos.
2018	Dos 1.765 cursos de Administração participantes, 515 eram oferecidos em Universidades, 292, em Centros Universitários, 931, em Faculdades e 27, em CEFET/IFET. Esta distribuição corresponde a, respectivamente, 29,2%, 16,5%, 52,7% e 1,5% dos cursos. De acordo com os dados apresentados, de todos os 79 cursos avaliados com conceito 5, 42 eram vinculados a Universidades. Os cursos vinculados a esse tipo de Organização Acadêmica tiveram o conceito 3 como conceito modal, atribuído a 248 cursos (48,2%). Os demais cursos vinculados a Universidades receberam os conceitos 1 (três cursos), 2 (53 cursos), 4 (161 cursos) e conceito 5 (42 cursos, como já mencionado). Ficaram Sem Conceito (SC) oito cursos. Dos cursos em Centros Universitários, o conceito modal também foi 3, atribuído a 174 cursos (59,6%). Dois cursos vinculados a esse tipo de Organização Acadêmica ficaram Sem 101 Conceito (SC), e os outros cursos receberam os conceitos 1 (três cursos), 2 (40 cursos), 4 (62 cursos) e 5 (11 cursos). Dos 931 cursos mantidos por Faculdades, 459 (49,3%) receberam conceito 3, o conceito modal. O segundo conceito mais frequentemente atribuído aos cursos oferecidos por essa categoria de IES foi o conceito 2, recebido por 291 cursos. Na sequência, 124 cursos obtiveram conceito 4, 22 cursos, conceito 1, e 19 cursos, conceito 5. Dos cursos oferecidos em Faculdades, 16 ficaram Sem Conceito (SC). Dos 27 cursos mantidos por CEFET/IFET, 12 (44,4%) receberam conceito 4, o conceito modal. O segundo conceito mais frequentemente atribuído aos cursos oferecidos por essa categoria de IES foi o conceito 5, recebido por sete cursos. Na sequência, seis cursos receberam conceito 3, e dois cursos receberam conceito 2. Nenhum curso ficou Sem Conceito (SC) ou recebeu conceito 1.

Fonte: organizado pelo autor

Em relação a Conceitos por Organização Acadêmica e por Região, em 2006, 2009 e 2012 alguns cursos ficaram sem conceitos e 2015 e 2018 apresentaram conceito 5, esses mantidos por Universidades.

Quadro 18:Características dos Estudantes

2006	Os alunos da área de Administração são, em maior parte, do sexo feminino (total de 52,7%), sendo de 47,3% o percentual de alunos do sexo masculino. Quanto ao sexo dos participantes, não foram observadas diferenças significativas entre as percentagens de alunos ingressantes e concluintes. Com relação à idade, a faixa etária da maioria dos ingressantes está situada até 24 anos (64,6%), com média de idade de 24,4 anos . Entre os concluintes, os percentuais mais elevados encontram-se na faixa etária até 24 anos (36,5%) e entre 25 e 29 anos (34,3%) com média de idade de 28,2 anos.
2009	Os estudantes da área de ADMINISTRAÇÃO eram, no ENADE/2009, em maior parte, do sexo feminino (total de 55,2%), sendo de 44,8% o percentual de estudantes do sexo masculino. Quanto à dicotomia ingressante/concluinte esta acompanha a tendência dos totais do curso: maior para ingressantes.
2012	No universo considerado, 65,5% dos estudantes se declararam como Brancos(as) (28,8% do sexo masculino e 36,7% do sexo feminino). Os que se declararam Pardos(as)/mulatos(as) corresponderam a 26,0% do total de estudantes (11,0% do sexo masculino e 15,0% do sexo feminino). Já os que se declararam negros(as) representam 6,0% do universo: 2,7% do sexo masculino e 3,3% do sexo feminino. Além disso, 1,9% dos estudantes se declarou amarelo(a) (de origem oriental) e 0,5% se declarou como indígena ou de origem indígena.
2015	A primeira seção tratará dos estudantes e de algumas comparações nas opiniões de estudantes e coordenadores. A segunda seção tratará dos coordenadores. A íntegra das tabelas desagregadas ainda por quartos de desempenho e sexo dos estudantes está disponível no Anexo III. O Anexo IV apresenta o cruzamento das informações correspondentes dos questionários dos estudantes e dos coordenadores de cursos. Os Anexos V e VI apresentam, respectivamente, a íntegra dos questionários do estudante e do coordenador.

2018	A primeira seção tratará dos estudantes e de algumas comparações nas opiniões de estudantes e coordenadores. A segunda seção tratará dos coordenadores que responderam ao questionário pertinente. A íntegra das tabelas desagregadas ainda por quartos de desempenho e sexo dos estudantes está disponível no Anexo III. O Anexo IV apresenta o cruzamento das informações correspondentes dos questionários dos estudantes e dos coordenadores de cursos. Os Anexos V e VI apresentam, respectivamente, a íntegra dos questionários do estudante e do coordenador.

Fonte: organizado pelo autor

A maioria dos Estudantes do Curso de Administração é do sexo feminino em todos os anos comparativos e também na maioria se declararam brancos.

Quadro 19:Perfil do estudante

2006	Os alunos da área de Administração são, em maior parte, do sexo feminino (total de 52,7%), sendo de 47,3% o percentual de alunos do sexo masculino. Quanto ao sexo dos participantes, não foram observadas diferenças significativas entre as percentagens de alunos ingressantes e concluintes. Com relação à idade, a faixa etária da maioria dos ingressantes está situada até 24 anos (64,6%), com média de idade de 24,4 anos (d.p. = 6,5). Entre os concluintes, os percentuais mais elevados encontram-se na faixa etária até 24 anos (36,5%) e entre 25 e 29 anos (34,3%) com média de idade de 28,2 anos (d.p. = 6,7).
2009	Com relação à idade, a faixa etária modal dos ingressantes está situada entre 20 e 25 anos (37,7%). A média de idade dos ingressantes foi de 24,5 anos. Entre os concluintes, os percentuais mais elevados encontraram-se na faixa etária entre 20 e 25 anos (44,1%) e entre 25 e 30 anos (30,0%). A média de idade dos concluintes foi de 27,8 anos. Comparando-se as duas pirâmides etárias verificou-se um maior predomínio de população mais jovem no grupo de ingressantes, inclusive entre estes com representatividade da faixa etária de 15 a 20 anos. Pouquíssimos concluintes se declararam nesta faixa etária. A concentração de estudantes ingressantes ocorreu nas faixas etárias que englobaram as idades entre 15 e 30 anos (83,0%). A concentração de estudantes concluintes ocorreu nas faixas etárias que englobaram as idades entre 20 e 30 anos (86,7%). Em ambas as pirâmides, a distribuição dos sexos foi quase equilibrada, com uma ligeira predominância do sexo feminino. a maioria dos estudantes ingressantes e concluintes da área de ADMINISTRAÇÃO declarou-se brancos (total de 66,4%), com uma proporção um pouco maior entre os concluintes (68,7%) do que entre os ingressantes (64,5%). O segundo grupo em representatividade foram os pardos (24,7%), com uma proporção um pouco menor entre os concluintes (22,9%) do que entre os ingressantes (26,1%). O terceiro grupo em representatividade foram os negros (6,4%). Entre os auto-declarados negros, semelhantemente ao que ocorreu entre os pardos, existiu uma proporção um pouco menor entre os concluintes (5,9%) do que entre os ingressantes (6,8%). Existe ainda uma pequena proporção de estudantes que se auto-declarou amarelos (1,9%) ou de origem indígena (0,7%).
2012	Para o levantamento das características dos estudantes de Administração que participaram do ENADE/2012, o universo foi constituído por 139.069 inscritos que compareceram à prova e responderam ao “Questionário do Estudante” na página do INEP. Neste capítulo serão apresentadas tabelas com informações selecionadas do questionário, além das informações de sexo e idade fornecidas pela IES. A íntegra das tabelas desagregadas ainda por quartos de desempenho e sexo dos estudantes está disponível no Anexo III.
2015	Para o levantamento das características dos estudantes de Administração que participaram do ENADE/2015, o universo foi constituído por 123.083 inscritos que compareceram à prova e responderam ao “Questionário do Estudante” na página do INEP. Nesta seção, serão apresentadas tabelas com informações selecionadas do questionário, além das informações de sexo e idade fornecidas pela IES. Algumas impressões dos estudantes e dos coordenadores sobre o funcionamento do curso

	são cotejadas nesta seção.
2018	Para o levantamento das características dos estudantes de Administração que participaram do Enade/2018, o universo foi constituído por 98.981 inscritos que compareceram à prova e responderam ao “Questionário do Estudante” na página do Inep. É possível que alguns estudantes não tenham respondido integralmente ao questionário e em algumas tabelas, a população analisada não será de todos os participantes. Nesta seção, serão apresentadas tabelas com informações selecionadas do questionário, além das informações de sexo e idade fornecidas pela IES. Algumas impressões dos estudantes e dos coordenadores sobre o funcionamento do curso são cotejadas nesta seção.

Fonte: organizado pelo autor

Em média a idade dos alunos do curso de administração são de 20 a 30 anos, lembrando que em sua maioria são do sexo feminino, sendo que em 2012 foram 139.069 inscritos para realização do exame.

Quadro 20:Características socioeconômicas

2006	Em relação à análise das características dos estudantes, mais de 70% dos se declararam brancos, mostrando a hegemonia deste grupo em comparação aos pardos, negros e índios no ensino superior, em um país que somente a metade da população se declara branca segundo dados do IBGE (IBGE, 1996). Este grupo de estudantes também revelou que mais de 50% tem renda familiar de até 5 salários mínimos. Amplamente discutido no Brasil, o perfil de alunos trabalhadores, que durante o dia estão na sua atividade laboral e, à noite na faculdade, é fortemente reforçado no resultado da análise, pois mais de 70% dos alunos de administração indicaram que trabalham. Alguns, com a ajuda da família, outros, também auxiliando a própria família e outros, como o único provedor. Esta é uma característica muito peculiar e diferenciada do nosso país, porque o maior contingente de estudantes do ensino superior se encontra nesta situação.
2009	O comportamento do total de estudantes, no que diz respeito à renda, apontou para um grupo modal (26,4%) acima de 1,5 até 3 salários mínimos, com pouca diferença para a classe imediatamente superior (acima de 3 até 4,5 salários mínimos) que apresentou 21,5% dos estudantes. O contingente se aproximou do comportamento da população brasileira na faixa de maior renda acima de 30 salários mínimos em que se encontrou 2,8% dos estudantes. Comparando ingressantes e concluintes verificou-se um maior valor da renda para os concluintes.
2012	Constatou-se que estes estudantes da Área de Administração eram, em sua maior parte, do sexo feminino (total de 56,5%), sendo 22,7% os estudantes deste sexo no segmento mais jovem, até 24 anos, também o grupo modal com 37,7% dos estudantes. A proporção de estudantes nos grupos etários diminui com o aumento da idade, tanto para alunos do sexo masculino quanto feminino. O grupo etário que apresentou a segunda maior frequência de estudantes foi o entre 25 e 29 anos, com 30,2% dos mesmos: 13,1% sendo do sexo masculino neste grupo etário e 17,2% do sexo feminino. Em 2012, a idade média dos concluintes de Administração do sexo masculino foi maior do que a do sexo feminino: respectivamente 29,1 e 27,8 anos. Além disso, o desvio padrão das idades foi menor para os alunos do sexo feminino (6,5 anos) e maior para os do sexo masculino (7,5 anos).
2015	A faixa de renda familiar mensal modal para os estudantes foi a De 1,5 a 3 salários mínimos (R$ 1.086,01 a R$ 2.172,00). Entre os estudantes de sexo Masculino, observaram-se duas faixas contíguas modais: a De 1,5 até 3 salários mínimos (R$ 1.086,01 a R$ 2.172,00) e a De 3 a 4,5 salários mínimos (R$ 2.172,01 a R$ 3.258,00), cada qual correspondendo a 9,1%. Entre os estudantes de sexo Feminino, a faixa modal foi a de 1,5 a 3 salários mínimos (R$ 1086,01 a R$ 2172,00), correspondendo a 17,7% do total de estudantes de ambos os sexos. Somando-se os percentuais totais das três faixas de renda mais elevadas (acima de 6 salários mínimos ou R$ 4.344,01), obtém-se o correspondente a 25,6% dos

	estudantes: 14,1% do sexo Masculino e 11,5% dos estudantes do sexo Feminino. No extremo oposto da renda familiar, 10,5% dos estudantes declararam que a renda familiar era de até 1,5 salário mínimo (até R$ 1.086,00): 3,2% do sexo Masculino e 7,3% do sexo Feminino.
2018	Constatou-se que os estudantes da Área de Administração eram, em sua maior parte, do sexo Feminino, tanto na modalidade de Educação a Distância quanto na de Educação Presencial (respectivamente, 58,4% e 56,7%). Os estudantes desse sexo, no segmento mais jovem, até 24 anos, constituíram 13,3% na Educação a Distância e 29,1% na Presencial. A proporção de estudantes nos grupos etários diminui com o aumento da idade para os estudantes em ambos os sexos na modalidade Presencial. Já entre os alunos concluintes de cursos a Distância, o decréscimo da distribuição da proporção de estudantes ao longo dos grupos etários tem início na faixa dos estudantes entre 25 a 29 anos. Assim sendo, dentre os alunos na Educação Presencial o grupo modal para ambos os sexos foi o segmento mais jovem, até 24 anos, enquanto para os estudantes na Educação a Distância, o grupo modal para ambos os sexos foi o segmento entre 25 e 29 anos. O grupo etário que apresentou a segunda maior frequência de estudantes, na modalidade a Distância, foi o entre 30 e 34 anos, com 22,1% do total (9,2% sendo do sexo Masculino nesse grupo etário e 12,9%, do sexo Feminino). Entre os estudantes na modalidade Presencial, a segunda maior frequência foi a entre 25 e 29 anos, com 28,5% do total (13,0% sendo do sexo Masculino nesse grupo etário e 15,5%, do sexo Feminino). Em 2018, a Média das idades dos concluintes de Administração do sexo Masculino na modalidade Presencial foi maior do que a do sexo Feminino, respectivamente, 26,9 e 26,3 anos. Para os concluintes na modalidade a Distância, a situação foi a mesma: média 33,2 e 30,9 anos, respectivamente, para alunos e alunas. O Desvio padrão das idades, também, foi maior para os estudantes do sexo Masculino do que para os do sexo Feminino, na modalidade Presencial e na modalidade a Distância.

Fonte: organizado pelo autor

Em relação à análise das características dos estudantes, mais de 70% dos se declararam brancos, mostrando a hegemonia deste grupo em comparação aos pardos, negros e índios no ensino superior, em um país que somente a metade da população se declara branca segundo dados do IBGE (IBGE, 1996).

Este grupo de estudantes também revelou que mais de 50% tem renda familiar de até 5 salários mínimos. Amplamente discutido no Brasil, o perfil de alunos trabalhadores, que durante o dia estão na sua atividade laboral e, à noite na faculdade, é fortemente reforçado no resultado da análise, pois mais de 70% dos alunos de administração indicaram que trabalham. Alguns, com a ajuda da família, outros, também auxiliando a própria família e outros, como o único provedor. Esta é uma característica muito peculiar e diferenciada do nosso país, porque o maior contingente de estudantes do ensino superior se encontra nesta situação.

Quadro 21:Características relacionadas às fontes de informação e de pesquisa, ao hábito de estudo e à participação em atividades acadêmicas

2006	Quanto à forma de acesso à informação, há um destaque muito grande para a internet, com 41%, seguido pela televisão com 38,9%. Mais de 30% dos alunos declararam que utilizam raramente o espaço da biblioteca e 48% que estudavam, de uma a duas horas por semana, fora do ambiente de sala de aula.
2009	Dentre as instituições com biblioteca, poucos estudantes afirmaram nunca a utilizar (5,2%). Tais informações possibilitaram verificar a existência de bibliotecas nas instituições e o grau de utilização das mesmas pelos estudantes. Um grupo significativo de estudantes afirmou utilizar a biblioteca apenas em épocas de provas e/ou trabalhos (28,1%) um pouco mais da metade (56,0%) dos estudantes chegou a utilizar a biblioteca pelo menos uma vez por semana. Notou-se uma opinião diferenciada entre ingressantes e concluintes no tocante à forma de viabilização do acesso à internet pela instituição de ensino. Enquanto que 64,3% dos estudantes ingressantes afirmaram que a instituição viabilizou plenamente o acesso entre os estudantes concluintes, este percentual declinou para 53,8%. Mesmo assim, pode-se afirmar que o acesso à internet ocorreu para um percentual elevado de estudantes, pois 96,0% dos estudantes afirmaram ter algum tipo de acesso.
2012	Com relação à frequência com que a biblioteca da IES é utilizada, a alternativa modal foi que este ambiente era frequentado somente em época de provas e/ou trabalhos, declaração de 27,9% do total. Destes, 12,3% eram do sexo masculino e 15,7% do feminino. A segunda resposta mais mencionada foi que a biblioteca era usada entre duas e quatro vezes por semana, indicada por 23,5% do total, sendo 9,6% do sexo masculino e 13,9% do sexo feminino. A biblioteca foi usada uma vez por semana por 23,0% dos respondentes, em maior parte do sexo feminino (12,7%), se comparada ao sexo masculino (10,3%). O uso uma vez a cada 15 dias foi representado por 10,5% do total (5,0% do sexo masculino e 5,5% do sexo feminino). A declaração de que a biblioteca foi usada diariamente proveio de 9,7% dos alunos (4,0% do sexo masculino e 5,7% do sexo feminino). Considerando-se as alternativas de maior intensidade de uso (frequência entre duas e quatro vezes por semana ou diariamente), mais alunos do sexo feminino utilizaram a biblioteca de suas IES em 2012: 19,6%, comparando-se aos 13,6% do sexo masculino. Apenas 4,4% (2,1% do sexo masculino e 2,3% do sexo feminino) afirmaram que nunca utilizam as bibliotecas. Além disso, 0,9% declarou que a instituição não tem biblioteca (0,3% do sexo masculino e 0,6% do feminino). Tais dados podem ser contemplados na Tabela 6.10.
2015	Com relação aos hábitos de estudo, no tocante às Horas de estudo fora das aulas, o grupo modal para os estudantes de Administração afirmou estudar de uma a três horas por semana, correspondendo a 53,4% do total de estudantes (21,7% do sexo Masculino e 31,8% do sexo Feminino). Estudaram de quatro a sete horas por semana 25,8% dos concluintes (10,6% do sexo Masculino e 15,2% do sexo Feminino). A declaração de que estudaram de oito a doze horas semanais foi dada por 7,7% do total de estudantes (3,3% do sexo Masculino e 4,4% do sexo Feminino), enquanto 5,8% dos estudantes declararam estudar mais de doze horas semanais (2,5% do sexo Masculino e 3,3% do sexo Feminino). Somente 7,3% dos estudantes afirmaram que apenas assistem às aulas, não dedicando nenhuma hora a mais para o estudo (3,9% do sexo Masculino e 3,3% do sexo Feminino).
2018	Com relação aos hábitos de estudo, no tocante às Horas de estudo fora das aulas, o grupo modal para os estudantes de Administração afirmou estudar de uma a três horas por semana, correspondendo a 49,5% dos estudantes de Educação a Distância (19,0% do sexo Masculino e 30,5% do sexo Feminino) e a 52,5% dos estudantes de Educação Presencial (22,2% do sexo Masculino e 30,3% do sexo Feminino). Estudaram de quatro a sete horas por semana 27,6% dos concluintes de Educação a Distância e 25,2% dos estudantes de Educação Presencial. A declaração de que estudaram de oito a doze horas semanais foi dada por, respectivamente, 9,6% e 6,8% do total de estudantes concluintes de Educação a Distância e de Educação

	Presencial. Os valores correspondentes para os que declararam estudar mais de doze horas semanais foram, respectivamente, 5,4% e 5,1%.

Fonte: organizado pelo autor

Com relação a características relacionadas às fontes de informação e de pesquisa, ao hábito de estudo e à participação em atividades acadêmicas, quanto à forma de acesso à informação, há um destaque muito grande para a internet, com 41%, seguido pela televisão com 38,9%. Mais de 30% dos alunos declararam que utilizam raramente o espaço da biblioteca e 48% que estudavam, de uma a duas horas por semana, fora do ambiente de sala de aula.

5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIAS

Para um melhor entendimento e uma análise das avaliações de larga escala, optou-se por analisar os relatórios de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, para tanto utilizou-se a obra de Bardin para fazer a análise abaixo, sob as categorias elencadas.

> Segundo Bardin (2011) a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2011, p.15).

Ainda de acordo com Bardin, a análise de conteúdo passa por 3 etapas, a primeira, deve ser a pré-análise, nesse estudo foi feito inicialmente, quando foram escolhidos os documentos e foram feitos recortes sobre o assunto, para construir o corpus, foram utilizados os relatórios dos Enades 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, na segunda etapa com as unidades de registro, foram categorizados os elementos para então ser feita a análise final, para solução do problema desse estudo.

Segundo Bardin (1977, p. 133), A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada, onde a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e

código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”, no caso desse estudo os alunos ingressantes e concluintes.

O primeiro ENADE foi realizado por grupos de cursos no ano de 2004, no mês de novembro e em 2006, foi a vez dos cursos de administração, junto com outros cursos que tiveram seus alunos avaliados.

O ENADE, para o curso de administração, reativou uma discussão recorrente no meio acadêmico de Administração, uma vez que, apesar desse curso se destacou pelo alta de alunos e egressos, sempre perdurou um sentimento desconfortável sobre a qualidade do ensino ministrada nos cursos.

O resultado do exame reafirmou algo que estava nas entrelinhas em muitas conversas, que dizia respeito ao desempenho dos acadêmicos de administração. As estatísticas do ENADE, no curso de administração em todo o país, demonstraram a baixa nota no exame dos alunos, assim como outras questões relevantes. O exame tinha como objetivo:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2006), no componente específico da área de Administração, teve por objetivos:

> (...)a) acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes de Administração; b) verificar a aquisição dos conhecimentos, habilidades e competências necessários ao pleno exercício da profissão e da cidadania; c) contribuir para o processo de avaliação dos cursos e das instituições formadoras na área de Administração; d) subsidiar o processo de avaliação institucional dos cursos de graduação em Administração; e) consolidar o processo de avaliação do desempenho dos estudantes como um componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (RELATÓRIO SINTESE ENADE, 2007, p. 13).

Foram 1.475 faculdades que participaram do exame, das quais 94,6% dos participantes de instituições privadas. Segundo o MEC, consideram-se alunos ingressantes aqueles que fizeram de 7% a 22% do curso e alunos concluintes aqueles com mais de 80% do curso concluído. As regiões sul e sudeste que contaram com o maior número de alunos.

Na tabela a seguir pode ser verificada a distribuição das faculdades, por categoria e região:

Tabela 1 - Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa segundo as Grandes Regiões – ENADE/2006 – Administração

	TOTAL	**%**	**FEDERAL**	**ESTADUAL**	**MUNICIPAL**	**PRIVADA**
BRASIL	1475	100	57	69	37	1312

NORTE	78	5.28	10	1	1	66
NORDESTE	238	16.13	13	21	5	199
SUDESTE	667	45.22	16	6	14	631
SUL	330	22.37	8	29	13	280
CENTRO-OESTE	162	10.98	10	12	4	136

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE2006

Nessa tabela, fica explícito que a grande concentração das escolas de ensino superior está no sudeste e sul, lembrando que estas são as maiores regiões do Brasil, onde também há maior número de alunos no ensino superior, assim como nota-se o marcante número de instituições privadas, que representam de acordo com esses dados, no país, o maior grupo.

A nota baixa, no relatório final de notas, aparece, principalmente quando é comparada à avaliação de outros cursos. A amostra total de estudantes convocados para a prova foi de 153.509. Destes, 17,72% não compareceram, sendo que a abstenção foi consideravelmente maior entre ingressantes.

A média geral da prova foi de 37,7 e o desvio padrão geral foi de 12,9, A nota máxima foi 87,5.

O ENADE de 2006 traz várias informações sobre o ensino superior de administração, como o baixo envolvimento dos alunos em leituras, a grande maioria marcou que durante a sua formação leu de um a três livros; que dedica pouco tempo aos estudos fora do ambiente de sala de aula. Estes dados trazem uma preocupação adicional quanto ao tipo de profissional que disputa o mercado.

No Componente Específico as notas mais elevadas são percebidas na região sudeste e sul, foi verificado a superioridade das Instituições Federais e Estaduais.

A prova também foi avaliada pelo MEC quanto à facilidade e grau de dificuldade das questões, conforme a habilidade esperada em cada uma delas. Foram avaliadas as questões dissertativas, que compunham a prova no total de 8 questões, sendo 2 do Componente Geral e 6 do Componente Específico. Nas questões dissertativas, as notas médias foram um pouco mais baixas, nesse conjunto, do que as questões objetivas.

Quanto às questões dissertativas, o desempenho foi mais baixo nas questões dissertativas, pode se referir não só à maior complexidade desse tipo de questão, mas também a uma dificuldade, por parte dos estudantes de

Administração, de discorrer sobre temas específicos da área (RELATÓRIO SINTESE ENADE, 2007).

Em relação à análise das características dos estudantes, mais de 70% dos se declararam brancos, mostrando a hegemonia deste grupo em comparação aos pardos, negros e índios no ensino superior, em um país que somente a metade da população se declara branca segundo dados do IBGE (IBGE, 1996), cabe ressaltar aqui a importância desse dado, no que se refere a oportunidade desses grupos na entrada e permanência na IES, através do ENEM, como evitar a falta de oportunidades, seja por causa do acesso a cltura, a tecnologia e as informações.

Este grupo de estudantes também revelou que mais de 50% tem renda familiar de até 5 salários mínimos. Amplamente discutido no Brasil, o perfil de alunos trabalhadores, que durante o dia estão na sua atividade laboral e, à noite na faculdade, é fortemente reforçado no resultado da análise, pois mais de 70% dos alunos de administração indicaram que trabalham. Alguns, com a ajuda da família, outros, também auxiliando a própria família e outros, como o único provedor. Esta é uma característica muito peculiar e diferenciada do nosso país, porque o maior contingente de estudantes do ensino superior se encontra nesta situação.

Segundo os relatórios também se pode constatar que desde 2006 até 2018, houve um aumento das mulheres nos cursos de administração das IES em todos as regiões, isso implica que nas empresas no setor de administração ate então, a maioria eram predominantemente masculinas e que futuramente haverá mais mulheres do que homens administrando as empresas, isso é resultado do empoderamento feminino e dos papéis atuais das mulheres dentro da sociedade brasileira.

Quanto à forma de acesso à informação, há um destaque muito grande para a internet, com 41%, seguido pela televisão com 38,9%. Mais de 30% dos alunos declararam que utilizam raramente o espaço da biblioteca e 48% que estudavam, de uma a duas horas por semana, fora do ambiente de sala de aula.

Analisando as edições de 2009 e 2012 do ENADE, verificou-se segundo o caderno de análise do Curso de Administração, houve uma melhora de ensino, principalmente nas instituições privadas e principalmente no Paraná,

porém avaliando as instituições privadas e públicas a nível de país não houve muita diferença.

Outra questão que não se julga tão importante no que se refere ao desempenho dos alunos é a infraestrutura.

A nota dos alunos dos cursos de Administração no ENADE apresenta correlações mais fortes com os indicadores da qualificação dos professores, com as informações sobre mestres e doutores apresentado maior correlação com o resultado dos alunos na parte de conhecimento específico e menor na parte de formação geral.

Com relação ao desempenho superior das IES públicas em relação às privadas, cabe destacar que analisando os resultados do Enade de Administração de 2006, 2009 e 2012, identificou que que o setor privado apresenta melhoras significativas de desempenho em todas as categorias administrativas. Assim, além de derrubar o mito de que todo ensino superior público é obrigatoriamente de qualidade, evidencia-se uma perda gradativa de qualidade nos cursos que são ofertados, sendo apenas as Universidades públicas as responsáveis pela manutenção da elevada qualidade e, consequentemente, pelo resultado obtido

Em 2015 o tamanho da prova e a forma de numerar as questões se manteve, mas a disposição das questões muda, agora as questões dissertativas por área de conhecimento são inseridas antes das questões objetivas. Percebe-se uma distribuição melhor das questões objetivas por área de conhecimento específico, embora a Administração Estratégica continue com um peso superior, apresentando quatro questões, outra área que ganha evidência neste Exame é o Empreendedorismo, que apresentou três questões, Gestão de Operações mantém sua importância com três questões de Administração da Produção e duas de Logística, a Gestão de Pessoas apresenta três questões de Comportamento Organizacional e uma de Administração de Recursos Humanos, peso um pouco maior que a do ano anterior, seguida da Administração de Marketing que trouxe três questões. A área quantitativa diminuiu em relação ao ano anterior, mas apresentou uma questão de Estatística, uma de Métodos Quantitativos e duas de Administração Financeira. Várias outras áreas foram abordadas com uma ou duas questões,

Introdução a Administração teve duas questões e Teoria Geral da Administração apenas uma.

As questões dissertativas de conhecimento específico mantêm a perspectiva interdisciplinar do ano de 2012, mas sob uma proposta de discussão da área humana da administração, empreendedorismo, comportamento organizacional, gestão de pessoas e estratégica são algumas das disciplinas abordadas. Já nas questões dissertativas de conhecimento geral foram observados assuntos como o direito a escola, a questão dos gêneros e do respeito às diferenças culturais dos povos.

Os Enades de 2006 e 2009, foram aplicados para um grupo de ingressantes que cursavam o primeiro ano e outro dos concluintes que estavam no final do último ano. Já em 2012, foi aplicado somente aos estudantes concluintes, porém de acordo com o INEP, mesmo os ingressantes devem ser inscritos no Enade, mas não respondem ao Questionário e nem realizam as provas, as notas lançadas são do ENEM, para essa categoria. Em 2015 já ocorreu mais uma inovação com as seguintes inclusões: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes Áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes. Em 2018 manteve a princípio, a estrutura adotada no Enade/2015.

Baseado nas alterações acima citadas, foram analisados os seguintes itens:

Diante dessas alterações foram analisados os itens, comuns a todos os relatórios.

Em relação ao item Apresentação, onde no ano de 2006 O ENADE foi aplicado a estudantes do Curso de Administração. Selecionados através de amostragem, os quais estavam em diferentes anos do curso, um grupo foi dos ingressantes que cursavam o primeiro ano e outro dos concluintes que estavam no final do último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

Também foi aplicado um questionário Socioeconômico, já no ano de 2009 o Enade seguiu a mesma didática, porém foi aplicado aos estudantes que

concluíam o primeiro ano do curso e aos que finalizavam o curso de Administração.

Em 2012, a prova foi aplicada somente a alunos concluintes, que responderam um questionário online e depois fizeram a prova de conhecimentos gerais e específicos.

Em 2015 e 2018, praticamente não houve diferença, ambos trouxeram as inovações desde então introduzidas. Dentre essas destacam-se: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes Áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral; e (v) uma análise em separado para cursos presenciais e a distância.

Com base nas Diretrizes, onde em 2006 o objetivo era avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades escolares e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e a mundial e sobre outras áreas do conhecimento.

Em 2009, a prova foi composta de duas partes sendo a primeira destinada à Formação Geral, esta parte comum a todas as áreas avaliadas, investigando conhecimentos gerais, competências e habilidades dos estudantes. A segunda parte, denominada Componente Específico, trabalhou com a especificidade de cada área em busca do domínio dos conhecimentos em relação ao perfil profissional. Cada uma destas partes foi, por sua vez, composta de questões de múltipla escolha e de questões discursivas. Além da avaliação propriamente dita, foram também aplicados aos estudantes: Questionário de Percepção sobre a Prova que teve como objetivo avaliar o contexto da prova.

Em 2012 não houve muita mudança, porém em 2015 e 2018 a prova foi pautada pelas diretrizes e matrizes elaboradas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Administração e pela Comissão Assessora de Avaliação de Formação Geral do Enade. O Enade é complementado pelo Questionário do Estudante (Preenchido on-line), o Questionário dos Coordenadores de Curso

(Preenchido on-line), as questões de avaliação da prova e os dados do Censo da Educação Superior.

Em relação aos objetivos, não houveram mudanças desde a primeira aplicação do Enade.

Com base no item Matriz de avaliação, ambas as provas do Enade apresentaram um tempo de duração de quatro horas, com uns questionários de múltipla escola na formação geral e nas questões específicas da área de administração, o que foi modificando foi à dificuldade dos temas que abrangeram o conteúdo de acordo com o momento econômico do país, por exemplo, em 2018 muito se tratou de ética.

O item Formato da prova, não trouxe mudanças nesse aspecto, pois ambos oscilaram entre 8 questões de formação Geral e 2 discursivas de formação específica.

Com base na Distribuição dos Cursos e dos Estudantes no Brasil, em sua maioria a grande concentração das escolas de ensino superior estão no sudeste e sul, onde também há maior número de alunos no ensino superior, assim como nota-se o marcante número de instituições privadas, que representam de acordo com esses dados, no país, o maior grupo.

Em 2018 nas demais regiões, também se observa o predomínio de cursos em Instituições Privadas: 85,7%, na região Sul, 81,2%, na região Centro-Oeste, 78,7%, na região Nordeste e 78,1%, na região Norte.

Considerando-se a Modalidade de Ensino, constata-se que a quase totalidade (96,1%) dos cursos 1.696 dos 1.765 oferece Educação Presencial.

Os 69 cursos (3,9%) na Modalidade de Ensino a Distância são assim distribuídos: 37 na região Sudeste, 17, na região Sul, sete, na região Centro-Oeste, sete, na região Nordeste e um na região Norte.

Segundo o comparativo entre as Estatísticas Básicas da Prova, em relação as estatísticas básicas da prova, a nota baixa, no relatório final de notas, aparece, principalmente quando é comparada à avaliação de outros cursos. A amostra total de estudantes convocados para a prova foi de 153.509. Destes, 17,72% não compareceram, sendo que a abstenção foi consideravelmente maior entre ingressantes.

A média geral da prova foi de 37,7 e o desvio padrão geral foi de 12,9, a nota máxima foi 87,5.

Já em 2015 e 2018, os alunos de todo Brasil obtiveram desempenho médio de 53,3. Quanto à variabilidade, o Desvio padrão das notas dos estudantes do Brasil, como um todo foi de 15,1. A maior média foi obtida na região Sudeste (53,8), e a menor, na região Centro-Oeste (50,9). As demais médias foram: 53,3 na região Norte, 53,4 na região Nordeste e 53,0 na região Sul. Já o maior Desvio padrão foi obtido na região Nordeste (15,7), e o menor, na região Norte (14,7).

A maior nota no Componente de Formação Geral da prova do Enade/2015 foi 98,8, obtida por, pelo menos, um aluno na região Sudeste. A menor nota Máxima foi obtida na região Centro-Oeste (97,4). A nota mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção.

Considerando-se as notas segundo Grande Região, observa-se que existe diferença estatisticamente significativa entre a maior Média das notas do Componente de Formação Geral, obtida na região Sudeste (53,8), e na região Centro-Oeste (50,9), a menor Média.

Em relação as Estatísticas Básicas de Formação Geral, pouca diferença nas estatísticas das notas, porém a mediana do Brasil como um todo foi a baixo de 50 sendo a menor mediana encontrada na região Centro-Oeste 34,0 a 42,0 e a maior encontrada na região Nordeste (44,5). A nota mínima nesta parte foi zero em todas as regiões, sem exceção.

No comparativo do Grau de dificuldade da prova, em 2006 em termos de Brasil, quase metade dos ingressantes e pouco mais de 58% dos concluintes consideraram médio o grau de dificuldade desta parte da prova, já em 2009 tanto entre os concluintes, quanto entre os ingressantes, a proporção de indivíduos que classificaram esta parte como Difícil/Muito difícil, em 2012, o Componente de Formação Geral da prova foi considerado com grau de dificuldade médio, em 2015 também foi considerado médio, bem como em 2018.

As Dificuldade encontrada ao responder à prova, os principais motivos apontados foram o desconhecimento do conteúdo e a desmotivação. Já em 2009, o apontamento foi que a prova estava muito difícil.

Em 2012, foi a forma que as questões foram elaboradas, ficando difícil a interpretação. Já em 2015 e 2018 também houve a classificação de difícil, com um grau médio para 2018.

O comparativo entre o tempo gasto para concluir a prova, a média gasta em todos os Enades comparados foi de 2 a 4 horas, independente dos acertos e erros.

Já no Panorama nacional da distribuição dos conceitos, o percentual ficou nos conceitos 2 ou 3.

Os Conceitos por categoria administrativa e por região, a média ficou no conceito 3 e os mais altos de instituições privadas.

Nos Conceitos por Organização Acadêmica e por Região, em 2006, 2009 e 2012 alguns cursos ficaram sem conceitos e 2015 e 2018 apresentaram conceito 5, esses mantidos por Universidades.

Em relação as Características dos Estudantes, a maioria dos Estudantes do Curso de Administração é do sexo feminino em todos os anos comparativos e também na maioria se declararam brancos.

Quanto ao Perfil do estudante, em média a idade dos alunos do curso de administração são de 20 a 30 anos, lembrando que em sua maioria são do sexo feminino.

Já as Características socioeconômicas, mais de 70% se declararam brancos, mostrando a hegemonia deste grupo em comparação aos pardos, negros e índios no ensino superior, em um país que somente a metade da população se declara branca segundo dados do IBGE (IBGE, 1996).

Este grupo de estudantes também revelou que mais de 50% tem renda familiar de até 5 salários mínimos. Amplamente discutido no Brasil, o perfil de alunos trabalhadores, que durante o dia estão na sua atividade laboral e, à noite na faculdade, é fortemente reforçado no resultado da análise, pois mais de 70% dos alunos de administração indicaram que trabalham. Alguns, com a ajuda da família, outros, também auxiliando a própria família e outros, como o único provedor. Esta é uma característica muito peculiar e diferenciada do nosso país, porque o maior contingente de estudantes do ensino superior se encontra nesta situação.

Quanto ao último item analisado as Características relacionadas às fontes de informação e de pesquisa, ao hábito de estudo e à participação em atividades acadêmicas, ao hábito de estudo e à participação em atividades acadêmicas, quanto à forma de acesso à informação, há um destaque muito grande para a internet, com 41%, seguido pela televisão com 38,9%. Mais de

30% dos alunos declararam que utilizam raramente o espaço da biblioteca e 48% que estudavam, de uma a duas horas por semana, fora do ambiente de sala de aula.

Pode-se perceber muitas mudanças nas unidades de registro, comparando as categorias pertinentes ao estudo, porém a mais relevante foi da não participação desde 2012 dos alunos ingressantes no Enade, porém como a avaliação de larga escala tem como maior objetivo analisar a instituição, os alunos ingressantes passaram a ser considerados por sua nota no ENEM, para então quando concluinte se avaliar o processo de entrada e saída do IES.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo dessa pesquisa foi de aprofundar os estudos sobre as políticas públicas relacionadas à formação nos cursos de Administração em relação as avaliações em larga escala, no sentido de questionar se as referidas políticas públicas visam através das avaliações a melhoria da gestão acadêmica e organização pedagógica ou apenas favorecem o mercantilismo e recomendações de órgãos internacionais.

Pensar em qualidade da educação superior requer a admissão de que nenhum processo de avaliação em larga escala é suficiente para cobrir todas as dimensões dessa qualidade, porque o momento econômico é que direciona a qualidade esperada.

Sabe-se que através das regulamentações somente em 1931, no Governo Vargas que os diplomas do curso de Administração foram validados, através do Decreto Legislativo n.º 1.339.

Com o regime autoritário de Getúlio Vargas, marcado pelo aspecto desenvolvimentista, a educação, tinha um papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira, então, o governo militar fez uma ampla reforma educacional que atingiu os diferentes níveis do sistema para adequar a educação às necessidades do desenvolvimento. (CUNHA, 1988, p.167)

No início dos anos 1960, já se prenunciavam as mudanças significativas que iriam ocorrer no âmbito do ensino superior e, particularmente, no que diz respeito ao rumo que tomariam as faculdades de filosofia que com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 não são consideradas bases para constituir novas universidades.

Em 1965, com a Lei n.º 4.769 a profissão de Técnico em Administração foi aprovada e regulamentada e o exercício da profissão passou a ser função dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas e de gestores praticantes. Com a regularização do curso e da profissão, várias alterações curriculares foram feitas ao longo do tempo até os dias atuais.

Cada momento político e econômico definiu o perfil do administrador em questão, com as transformações a partir do ano 2000, ocorreram várias

transformações, principalmente no setor tecnológico, um mercado globalizado, com a tecnologia a seu favor aceleraram esse processo, portanto repensar o ensino universitário nesse contexto é relevante, uma vez que o que se exige atualmente dos profissionais de administração são o desenvolvimento de habilidades e competências.

As mudanças culturais e tecnológicas que se tem vivenciado nos últimos anos, vêm exigindo um novo olhar para a forma que os conhecimentos são transmitidos em sala de aula aos alunos, uma vez que, o momento mercadológico requer esse novo profissional, tanto no que tange o profissional que vai ser o professor que formará novos administradores, bem como o profissional que ficava isolado atrás de sua mesa.

A metodologia aplicada para esse estudo foi a pesquisa qualitativa, sob análise de conteúdo.

Bardin (2011) em seu livro Análise do Conteúdo tem por objetivo apresentar uma apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas e distribui o conteúdo da obra em quatro partes distintas: i) história e teoria (Perspectiva histórica); ii) parte prática (Análises de entrevistas, de comunicação de massa, de questões abertas e de testes); iii) métodos de análise (Organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises) e iv) técnicas de análise (Análise categorial, de avaliação, de enunciação, proposicional do discurso, de expressão e das relações).

Quanto a perspectiva história esse estudo fez toda uma contextualização histórica através de outros autores e das principais leis que tratavam desde o início da implantação do curso de administração, durante a chegada da família real no Brasil até os dias atuais, bem como das leis e políticas públicas que ampararam essa profissão, respaldando os acontecimentos econômicos e políticos da época.

Optou-se aqui nesse momento pela análise documental, titulado por Bardin pois, segundo ela algumas técnicas e procedimentos da análise de conteúdo, fazem menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento.

Posteriormente, foi feito uma pesquisa aprofundada sobre as avaliações de larga escala no Brasil.

Em todo processo de vida o indivíduo passa por avaliações, seja no período escolar, na empresa que trabalha, enfim, porque não avaliar as instituições que forma esse profissional, porém para que a verdadeira finalidade do resultado da avaliação não se perca, é necessário que os interessados trabalhem de forma conjunta: instituição, comunidade, governo, docentes, discentes para que o resultado obtido por meio da prova direcione para um caminho positivo, que realmente contribua para a qualidade do ensino, contribuindo assim para a melhora na educação e não apenas para levantamento de críticas, claro, estamos muito longe ainda de uma educação perfeita, sabemos que existem outros tipos de carência, como o pouco valor enviado para manutenção das Universidades.

Dessa forma fica evidente, o papel das avaliações em larga escala, como ferramenta para aprimorar e oferecer novas alternativas para as instituições de ensino, possibilitando novos caminhos a serem seguidos em relação aos interesses do sistema de ensino.

Como parte de uma política de avaliação em larga escala, voltada ao diagnóstico de aprendizagem referente ao Ensino Superior, pode-se compreender que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o SINAES, vem se tornando o principal instrumento para averiguar a qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior, tanto nas públicas quanto nas privadas. Em parceria com os Estados e o Distrito Federal, o SINAES contempla alguns requisitos para o aprimoramento das Universidades, dentre eles podem ser citados: o aumento na qualidade, oferta e ampliação do Ensino Superior para todas as classes sociais e a aquisição do respeito à diversidade e valores democráticos.

Assim, percebe-se a importância do SINAES para verificação da organização, planejamento e gestão das instituições de ensino superior. Nessa perspectiva, um sistema de avaliação pode se tornar uma espécie de banco de dados que organiza informações periódicas que sejam comparáveis e que permitam um estudo mais apurado sobre os diferentes aspectos do sistema educacional. Nesse ínterim, o ENADE, enquanto parte de uma política de avaliação em larga escala, pode ser considerado esse espaço que poderá permitir a pesquisa à luz dos dados que são gerados a partir da inscrição dos acadêmicos nas provas, passando pela realização destas e, posteriormente,

pelos resultados que as avaliações ajudam a produzir, como parte da avaliação do ensino superior.

Num terceiro momento foi feito um quadro comparativo entre os Enades de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, que segundo Bardin (2011), foi utilizado a parte prática, aqui no caso a análise dos relatórios de cada Enade citado acima, através dos teste aplicados e após organizados os quadros comparativos, que entra como método de análise, após a informatização dos dados chegou-se a seguinte análise abaixo.

Quando se discute sobre o Enade, independente da área de atuação, aqui no Curso de Administração, enquanto elemento indutor da qualidade da educação superior, busca-se fazer a verificação de quais contribuições o exame pode auxiliar no efetivo aprimoramento do curso em questão e da formação dos estudantes de graduação.

Aqui através da metodologia proposta por Bardin, podemos perceber que no decorrer dos anos foram implantadas novas práticas no processo avaliativo. Exemplo disso são as alterações na prova, primeiro somente para ingressantes e concluintes, depois somente para concluintes, a substituição do caráter de amostragem pela forma censitária de seleção; a instalação do ciclo avaliativo com a aplicação trienal do exame, distribuído por áreas de cursos; a criação dos indicadores de qualidade da avaliação e o peso atribuído aos resultados do exame no respectivo cálculo; o cômputo apenas do resultado dos concluintes no Conceito Enade; a proposta de utilização do Enem como exame de referência para os ingressantes, em substituição ao Enade, entre outras alterações características de um processo de avaliação, que é por natureza, dinâmico.

Enquanto instrumento de avaliação da formação dos estudantes, o Enade busca se constituir como um diagnóstico e oferecer informações que, juntamente com a avaliação dos cursos e das instituições e somadas aos indicadores de qualidade, possibilitem às instituições a promoção de novas ações que venham a melhorar os aspectos identificados como fragilidades na gestão acadêmica e na organização pedagógica dos cursos.

De uma forma geral, o que se observa é que tanto as informações de relatórios quanto os dados e características da avaliação são conhecidos pelos cursos, e contribuem para uma reflexão e análise para possíveis melhorias,

além de ocasionar uma valorização da importância da realização do exame para a instituição e para os seus estudantes.

Não existe uma única definição de avaliação, segundo Costa e Castanhar (2003), trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple seu desempenho, implementação e resultados, tendo em vista a determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos. É uma atividade permanente e não restrita à etapa final do ciclo da política pública (Que inclui as fases: definição da agenda, formulação, implementação e avaliação), que informa sobre seus avanços e limites. “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (Costa e Castanhar, 2003:972).

Além de auxiliar no processo de tomada de decisão, decidir a alocação apropriada de recursos e promover a responsabilização por decisões e ações por parte dos governantes perante todo parlamento, as agências reguladoras e fiscalizadoras e os cidadãos, então, a avaliação permite ou deveria permitir aos que formulam estas e aos gestores de políticas públicas criarem políticas mais consistentes, com melhores resultados e melhor utilização dos recursos. Por outro lado, na medida em que as políticas educacionais passam a valorizar sobremaneira o aspecto quantitativo classificatório das avaliações externas em larga escala, ocorre um desvio de finalidade teórica e prática desses instrumentos que pode ser considerado como um desvio intencional.

Buscando responder a problemática do projeto, as políticas públicas relacionadas à formação nos cursos de Administração em relação as avaliações em larga escala, refletindo se as referidas políticas públicas visam através das avaliações a melhoria da gestão acadêmica e organização pedagógica ou apenas favorecem o mercantilismo e recomendações de órgãos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE

O que parece é que em alguns momentos dessas avaliações identifica-se é uma fabricação ideológica que fere frontalmente a liberdade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem e que dissimula os interesses espúrios da exploração econômica e da alienação política pela manutenção da desigualdade abismal entre as classes sociais e a diferença entre acessos

dessas classes e da liberdade do professor a frente desse ensino, limitando-se muitas vezes suas aulas em prol dessas avaliações.

A lógica de poder e de controle sobre as políticas educacionais têm sido imposta pelas classes sociais economicamente mais favorecidas, sobre um disfarce, seja pelas cotas de vagas, por uma maior aquisição de competências e habilidades, ensejado num dito progresso ou pela investidura contra um suposto atraso educacional do povo brasileiro.

Na verdade, ela pode estar escondendo uma afronta ao direito à liberdade de cátedra na medida em que não respeita o necessário equilíbrio didático-pedagógico em sua relação de meios com o fim maior que é a primazia da Educação

REFERÊNCIAS

ANDRADE A. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB.** Universidade do Vale do Rio os Sinos:2015

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo. MAZZOTTI, Tarso Bonilha**. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017.

ALVES**, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Caderno de Pesquisa. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.**

ALVES, Giovanni; BATISTA, R. Leme. **O fetiche do capital Intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Histedbr. Campinas, Número Especial, p. 154-174, ago. 2010

ARAGÃO W; MELO S. **Política de avaliação em larga escala: "educação para todos" ou exclusão em nome da qualidade?** Universidade Federal da Paraiba:2017.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996

ARELARO, Lisete. **É possível implantar, em curto prazo, um Sistema Nacional de Educação no Brasil?** In: CALDAS, Andréa (org.) O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: livro 1: CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1 ed. Curitiba, Appris, 2015

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília: Congresso Nacional, 1988a.

BRASIL. **Lei n. 4.769, de 09 de setembro de 1965**. Dispõe sobre o exercício da Profissão de Técnico de Administração. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior**. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. **Ministério da Educação Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer n. 58, de 1962. Concurso de Habilitação aos Cursos Superiores**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer n. 166/64, de 02 de julho de 1964. Habilitação e classificação nos cursos superiores. Nota mínima para habilitação e nume clausus para classificação.** Documenta. Rio de Janeiro, n. 28, ago. 1964.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 53, de 23 de janeiro de 1975. Regulamenta os dispositivos constantes para realização do concurso vestibular para ingresso em 1976**. Documenta. Brasília, n. 171, p. 330-334, fev. 1975.

BRASIL, MEC - **Ministério da Educação e Cultura. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório do Curso de Administração**, anos 2006 a 2018.

CALDERON A; FERREIRA T. **Avaliação da Educação Superior: o Exame Nacional de Cursos (Provão) e os rankings acadêmicos e índices no contexto da avaliação para a regulação.** PUC CAMPINAS: 2019

COELHO, 2008COLLAÇO, Flávio Roberto; NEIVA, Cláudio Cordeiro**. O novo quadro da oferta do ensino superior presencial de graduação em Santa Catarina**. fev. 2003a. Disponível: Acesso em: 25 de março. 2022. 14:19.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **O desafio educacional.** SP: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil: espaços de uma polêmica. Educação e Sociedade.** set. 2002., vol.23, n° 80, pp. 168-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Como a Constituição de 1988 mudou a Educação.** out.2018:https://novaescola.org.br/acesso 07/05/2022.

DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, **Newton César Balzan(orgs.) Avaliação Institucional:teoria e experiências.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010

ESTEVES T; SOUZA J. **O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2020

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**? São Paulo: Alfa-Ómega. 1975.

FISCHER, Tânia. **Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira**. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1984

FRANCO, C. & BONAMINO, **A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil.** In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. **Avaliação institucional: o acesso ao ensino superior e cinco teses de moralidade. Estudos e Debates: avaliação institucional.** Brasília, n. 19, p. 11- 63, mai. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GENTILI, P. A. A. A **Falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3ª. Ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2002.

LOSURDO, D. **Com Gramsci, além de Marx e além de Gramsci. Educação em Foco,** v. 5, n. 2, p. 63-80, set./fev. 2001.

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando & LIRA, Sheyla Carvalho. **O Exame nacional de cursos.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep, maio/ago 1998. v. 79 n. 192 p. 74-91. ISSN 0034-7183

MINTO, L. W. **Governo Lula e "reforma universitária": presença e controle do capital no ensino superior. Educação e Sociedade**, v. 29, p. 1246-1249, 2008.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: **propostas educacionais em disputa**. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). Liberalismo e educação em debate. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? In: Fórum Educação em Administração, Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, Abr./Jun. 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A educação básica e o PNE/2011-2020: Políticas de avaliação democrática.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. **A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva.** Universidade Estadual de Maringá. Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR, ISSN 2446-612. Maio, 2016.

PADILHA J. P**olíticas de avaliação em larga escala como ferramenta de gestão educacional.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná:2020

PAIUB. Documento básico avaliação das universidades brasileiras. 26/11/1993

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil.** In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. Ensino Superior: Conceito & Dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. **Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior.** In: Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas/SP: Autores Associados, 1997. 176 p. ISBN 85-85701-44-7.

SILVA, M.R**.** Universidade sem cátedras: estudo especial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 40, n. 91, p. 153-159, jul./set. 1963.

SILVA, Guaracy**. O Ensino superior na Tramitação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Curitiba, PR: CRV, 2015.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedad**e, Salvador, v.12, n.35, p.113-134, out./dez. 2005.

TAVARES, M**. A. Trabalho na contemporaneidade:** uma reflexão sobre a atividade docente**.** Argumentum (Vitória), v. 3, p. 238-250, 2011.

WEBER, Max. **A política como vocação.** Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1963.

WERLE F. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica até a pós graduação:** do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**.** Universidade Integrada Regional: 2010.