

VALOR AGREGADO AOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: UMA COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS

ADDED VALUE TO THE UNDERGRADUATE MANAGEMENT STUDENTS IN BRAZIL: COMPARING PERFORMANCE BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS

Adriana Amadeu Garcia, Mestra
Universidade do Grande Rio - Unigranrio
adriana.amadeu.garcia@gmail.com

Alexandre Mendes Nicolini, Doutor
Universidade do Grande Rio - Unigranrio
alexandre.nicolini@unigranrio.com.br

Rui Otávio Bernardes de Andrade, Doutor
Universidade do Grande Rio - Unigranrio
ruiotavio@unigranrio.com.br

Recebido em 16/maio/2013
Aprovado em 05/maio/2014

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o desempenho das escolas que oferecem o curso de Administração e participaram do Enade em 2009, utilizando o IDD para medir qual a diferença entre o desempenho observado e esperado que cada tipo de IES apresentou. A pesquisa foi descritiva e explicativa, com pesquisa bibliográfica e de campo para levantamento dos microdados disponibilizados pelo Inep. Conclui-se que o IDD traz equidade ao processo e questiona senso comum, como a superioridade dos estudantes das IFES e o sentimento de que as particulares agregariam mais valor aos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior. SINAES. IDD.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze undergraduate management schools performances in Brazil. IDD was used as an indicator capable of measuring added value to the students based on the difference between their observed and expected performances. The research used database published by INEP – a government institution in charge of testing Brazilian students. Results showed that the IDD brings equality to the evaluation process of undergraduate courses and demonstrated that, avoid to common sense, public undergraduate business courses are not the better and private courses don't add more value to the students.

Keywords: Evaluation. Management Courses. College.

1 INTRODUÇÃO

Foi na década de 1990 que a crescente demanda pela capacitação do trabalhador e as novas configurações capitalistas levaram ao aumento significativo do número de Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente no setor privado, tendo o mesmo sido privilegiado pela redução dos investimentos estatais nas universidades públicas e pela autonomia concedida após a descentralização do poder da esfera estadual para as federais. Assim, o ensino superior passou a incluir, em muitos casos, a concepção de mercado à sua realidade. (BRITTO ET AL, 2008; DIAS SOBRINHO, 2004; SGUISSARDI, 2005).

Neste novo cenário, a categoria estudantes universitário, normalmente tida como única (BRITTO ET AL, 2008, p. 778) passa a ser questionada por se mostrar simplista diante da diversidade de públicos com que se está trabalhando. Com relação aos estudos de Grignon e Gruel, Zago (2006, p. 230) faz uma afirmação que reforça a hegemonia da categoria: “os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas”. Assim, o campo da Educação Superior é transformado, de modo que “jovens de diferentes extrações sociais chegam em maior número à educação superior [...] contribuindo para a superação, ainda que parcial e insuficiente, de um longo histórico de elitismo neste campo” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199).

Portanto, a fim de facilitar a identificação dos distintos públicos que passam a fazer parte do campo da Educação Superior, será utilizada a classificação proposta por Britto et al (2008, p. 787-788), onde tem-se o estudante “clássico” e o estudante “novo”. Para os autores a categoria “clássico” demonstra que a predisposição para estudar supõe vínculos claros com idade, disponibilidade de tempo, formação escolar e intelectual e financiamento familiar; enquanto que o “novo” em sua maioria é o primeiro da família a prosseguir nos estudos, oriundo de um segmento social que busca inserção no mercado de trabalho, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem baixa escolaridade, média insuficiente e pouca convivência com a cultura dominante.

Foi em função, especialmente, do público ‘novo’ que o estudante passou a ser tratado como cliente, de modo “a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 200). Isto, pois, “a mercantilização da educação supõe, além do direito privado do exercício educacional, a sua realização como ‘bem de mercado’, uma mercadoria cujo valor se define em função do tipo de serviço, do prestador do serviço e da possibilidade

de compra pelo consumidor/usuário” (BRITTO ET AL, 2008, p. 781), levando a proliferação de ofertas.

Diante do cenário exposto, um dos principais desafios do Ministério da Educação e Cultura no período 2003-2010 foi “promover a efetivação da diretriz da qualidade no ensino superior. As ações basearam-se em três funções: avaliação, regulação e supervisão das instituições e cursos superiores” (MEC, 2013, p. 2). No tópico que segue serão apresentadas duas propostas adotadas: o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, vigente no período anterior ao desafio apresentado, ou melhor, entre 1995-2003; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que vigora até os dias de hoje.

O objetivo deste estudo é analisar o cenário apresentado pelos resultados do Indicador de Diferença de Desempenho Observado e Esperado (IDD) no campo da educação superior, na medida em que este “indicador, instituído em 2005 pelo Inep, procura responder à críticas que apontam um possível favorecimento de instituições públicas na obtenção de conceitos mais elevados influenciados pelo nível dos alunos ingressantes” (BITTENCOURT; CASARTELLI; RODRIGUES, 2009, p. 669-670). Além disso, não são poucos os autores que afirmam que “o foco na diferença entre os ingressantes e concluintes é o grande avanço do Enade, quando contrastado com o Provão” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 302); logo, vale tratar o cenário da Educação Superior segundo este indicador capaz de “mostrar que qualquer instituição (independente de sua natureza (pública ou privada) pode prestar serviços importantes à sociedade” (NUNES, 2006).

Para tanto, além de apresentar as formas de avaliação propostas, será dedicado um tópico para explicar este índice em especial. A análise deste campo será realizada com base nos microdados do Inep referentes ao Enade 2009, especificamente considerando o curso de Administração, por ser o que apresenta o maior quantitativo de estudantes. Desta forma, foi possível destrinchar os tipos de organizações (faculdade e universidades) e tipos de dependências administrativas (públicas e privadas) considerando não só o quantitativo de Instituições de Ensino Superior (IES), mas como também o de estudantes que as representaram no exame em 2009.

2 FORMAS DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

Criado em 24 de novembro de 1995 (Lei 9.131) o Exame Nacional de Cursos (ENC) propunha avaliações periódicas do Ensino Superior a fim de determinar a qualidade e

eficiência de ensino, pesquisa e extensão, com base em: relatórios, visitas *in loco* e aplicação de exames nacionais anuais, popularmente conhecido como Provão, sendo aferidos conceitos de A a E, sendo A excelente e E insatisfatório. Vale destacar que o Provão foi “a primeira política desta natureza a ser aplicada de forma universal e obrigatória (condicionada à liberação do diploma) [...], o que, dentre aproximadamente 40 países para os quais existem estudos na literatura disponível, ocorreu somente no Brasil” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 294).

Ainda assim, foram os exames que se destacaram dentre os demais instrumentos em função da sua objetividade, de modo que apesar das avaliações serem realizadas com três instrumentos a divulgação dos resultados focava somente um. Conclusão, ao invés de avaliar a IES “em termos do currículo, da qualificação docente, das instalações físicas e da biblioteca” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 294), “a qualidade de um curso e sua posição relativa numa escala de A a E correspondiam ao resultado do desempenho de seus estudantes (somente os concluintes) no Provão” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 205).

Não demorou para o Provão se mostrar ineficiente como instrumento único diante da complexidade que envolve o processo de avaliação das IES e, principalmente, do impacto que este resultado causa. Não só por ser utilizado como parâmetro para regulação por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas como também por ter feito com que as IES focassem em treinar pessoas para obter bons resultados no exame e, conseqüentemente, obter uma boa colocação no *ranking*. Sendo assim, “o conhecimento e a formação crescentemente perderam seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquiriram mais e mais o significado de bens privados para benefício individual” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199).

Portanto, a fim de tratar este assunto de forma objetiva, no Quadro 1 são apresentados os pontos críticos do Provão e as medidas previstas pela nova proposta (Enade) para lidar com cada aspecto, segundo o trabalho de Verhine, Dantas e Soares (2006). Vale ressaltar, porém, que não é objetivo deste artigo questionar os instrumentos utilizados, mas sim entender o surgimento da proposta, de modo que no próprio Quadro 1 foi incluída uma coluna referente a pendências levantadas pelos autores. Em suma, não se pode esquecer que foi o ENC que “colocou a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206) conseguindo saltar de 3 áreas em 1995 para 26 em 2003; logo, as críticas são apresentadas com o intuito de compreender a forma como se repensou o modelo.

Provão	Nova proposta (Enade)	Pendências
Falta de articulação com os demais componentes da Avaliação da Educação Superior.	É utilizado para a composição da nota do curso e, conseqüentemente, para a composição do conceito da instituição.	Não está claro: forma de processar a auto-avaliação e como os conceitos da CAPES e as informações do Censo contribuem para o conceito final.
Foi imposto de fora para dentro, sem a participação das instituições a serem avaliadas.	Comunidades podem participar: nas comissões de avaliação, nas bancas de elaboração de testes, respondendo questionário de coordenação, participando de seminários e eventos.	Sete membros representantes da comunidade na comissão de especialistas é um número pouco representativo.
Manteve o foco no conhecimento profissional específico, esperado em alunos concluintes.	Formação geral e conhecimentos específicos representam duas dimensões da prova e são analisadas separadamente.	O número de questões, especialmente no que se refere ao conhecimento geral, parece insuficiente para medir o conhecimento e as competências que estão postas nas especificações, tanto que ingressantes e concluintes atingiram, em média, escores muito próximos em 2004.
A não equalização dos seus instrumentos contribui para resultados instáveis e sem comparabilidade (Resumo Técnico do ENC 2003).	Tanto os instrumentos não foram pensados para garantir comparabilidade, quanto a fórmula implicou em resultados instáveis.	Os dois exames apenas classificam os cursos avaliados a partir da comparação de seus resultados entre si, no mesmo campo de conhecimento, sem o estabelecimento de um padrão mínimo satisfatório a ser alcançado.
Economicamente inviável com o passar dos anos.	Procedimento de amostragem cumpriu seu propósito de redução de custos.	Não há um valor preciso ou estimado do custo total do Provão ou do Enade.
Concentrou seus esforços nos aspectos regulatórios da política confundindo os conceitos de avaliação e regulação.	Reforça os aspectos diagnósticos do exame contribuindo para que a dimensão Avaliação prevaleça sobre a Regulação.	O conflito avaliação <i>versus</i> regulação impactou o delineamento do SINAES e está longe de ser resolvido. É importante reconhecer que cabe ao governo federal a supervisão e regulação da educação superior e essa função não pode ser desprezada.

Quadro 1 Pontos críticos do Provão e propostas do Enade
Fonte: Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 297-305).

Foi assim, seguindo uma lógica mais participativa, economicamente viável, buscando transparência e justiça no processo com realidades distintas que, em 14 de abril de 2004, com a mudança de governo para um partido de esquerda presidido por Luis Inácio Lula da Silva, a Lei n. 10.861 cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes):

[...] formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. (INEP, 2013).

Sua finalidade é a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Parágrafo 1º, Lei n. 10.861/04).

Desta forma, a avaliação passaria a ser do ‘todo’, como previa a proposta inicial do ENC. Além disso, esta proposta “recuperaria o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Aliás, era previsto que o Provão daria lugar ao Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEA, que propunha um acompanhamento do processo. Porém, esta proposta não foi compreendida, tendo sido recusada e dando lugar ao Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) que, “na visão de muitos especialistas tem o mesmo objetivo do Provão: a comparação e a busca de um padrão” (FREITAS JR.; CRUZ; SHARLAND, 2008); “estando seu grande impacto relacionado aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 306), conforme será visto.

Antes de prosseguir, vale destacar a seguinte colocação a fim de esclarecer qualquer dúvida que tenha persistido:

É um grande equívoco, considerar o Enade o substituto do Provão. [...] A diferença fundamental consiste nas distintas concepções de avaliação estática, do Provão, e dinâmica, do ENADE. [...] O processo ganha proeminência sobre o resultado final isolado [...] com o objetivo de conhecer os avanços, superar as dificuldades e atribuir um sentido ao processo educativo. [...] Além das capacidades de ler, interpretar, analisar informações, estabelecer conclusões e relações, o exame busca averiguar as capacidades de o estudante fazer escolhas valorativas, posicionar-se na vida social, propor soluções para situações-problema e questionar consistentemente a realidade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 213-214).

3 O INDICADOR DE DIFERENÇA DE DESEMPENHO OBSERVADO E ESPERADO (IDD)

Após o primeiro ano de implementação do Enade alguns indicadores começam a fazer parte da avaliação das IES. Em 2005, por exemplo, foi divulgado o IDD, que será explicitado neste tópico. Em 2007, somou-se aos já existentes o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que considera o Enade (40%), o IDD (30%), Instalações e infraestrutura (3%), Recursos Didáticos (8%), Percentual de doutores (12%) e Percentual de professores com tempo integral (7%). Em 2008 o Índice Geral de Cursos (IGC) foi acrescido a esta listagem no intuito de “expressar, em um único número, a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma Instituição de Ensino Superior” (BITTENCOURT; CASARTELLI; RODRIGUES, 2009, p. 667). Entretanto, por ser o foco deste artigo o IDD, e tendo o mesmo sido o primeiro a ser

incluído nos resultados divulgados, de modo a influenciar os resultados do CPC e IGC, estes últimos indicadores não serão aprofundados neste estudo.

Antes de iniciar qualquer análise, vale destacar que o Indicador de Diferença de Desempenho Observado e Esperado (IDD) surgiu da necessidade de se criar um parâmetro que avaliasse o valor agregado pela instituição de ensino superior na vida do estudante. Compreende-se valor agregado como o conhecimento adquirido pelo estudante ao longo dos anos dedicados ao estudo, seguindo a proposta de Tekwe et al (2004) e o trabalho de Bryk e Weisberg (1976), que considera o perfil inicial e afirma que seu desempenho é influenciado tanto pelas características pessoais quanto pelas características da turma e da escola anterior. Por isto “a Educação Superior não tem apenas a função de desenvolver habilidades e competências para os postos de trabalho, senão, sobretudo, de construir conhecimentos, formar para a vida em sociedade e consolidar valores socialmente relevantes” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 221). Portanto, ao contrário do Provão, que avaliava o concluinte sem considerar o seu perfil quando ingressou na IES:

[...] o IDD buscou levar em consideração a bagagem anterior dos candidatos atribuindo-se uma espécie de *handicap* em que os concorrentes seriam nivelados pelas condições de ingresso e, dessa forma, propiciando que a disputa (pública x privada) se dê em condições mais equilibradas. (BITTENCOURT ET AL, 2008).

Além da equidade mantida no tratamento das IES, ao atuar desta maneira preservou-se a proposta do Sinaes que contempla “respeito a identidade institucional e a diversidade do sistema, conferindo centralidade à avaliação institucional em suas etapas interna e externa” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 215). Contudo, o obstáculo está na forma de calcular tal índice, pois:

[...] somente uma metodologia sofisticada, tanto no controle de variáveis não observáveis (efeito-fixo dos alunos), quanto na repetição de medidas equivalentes nos estudantes no início e no final do curso, tornaria possível produzir um índice que mensurasse, com relativa segurança, a contribuição média de um determinado curso para o desenvolvimento de seus estudantes. (INEP, 2013b).

Note que a colocação do INEP é pertinente diante de questionamentos surgidos acerca deste índice. Freitas Jr., Cruz e Sharland (2008), por exemplo, escrevem seu artigo com o objetivo de analisar teoricamente e analiticamente o IDD a partir do campo do ensino de Administração. Para tanto, os autores descrevem duas instituições hipotéticas distintas: uma que tem um público com um conhecimento (social e cultural) *a priori* mais “elitizado” e outra que atua com um público com carências de conhecimentos básicos, segundo os autores. Desta

forma, acreditam que a carência no perfil dos estudantes pode fazer com que o IDD aumente, distorcendo a avaliação que a sociedade faz das Instituições com base neste indicador. No entanto, a ‘Nota Técnica’ divulgada pelo Inep (2013b) esclarece esta questão ao explicar que é razoável criar uma expectativa mais alta para cursos que recebem estudantes com desempenhos superiores da mesma forma que cursos que recebem ingressantes com desempenhos baixos tendem a criar uma expectativa mais baixa. Sendo assim, trabalhar com a diferença entre o valor real e o estimado demonstra o quanto o curso se destaca da média, considerando o perfil de seus ingressantes, o que torna a avaliação mais equilibrada.

De forma objetiva, para fins de cálculo:

[...] o Indicador de Diferença de Desempenho Observado e Esperado (IDD) é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. Representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado, baseando-se no perfil de seus estudantes. O indicador tem escala de 1 a 5, sendo 5 o melhor resultado. (MEC, 2013, p.4).

Tendo como base a definição do MEC, vale esclarecer que este índice não é calculado segundo a diferença entre a média das notas dos concluintes e a média das notas dos ingressantes de uma mesma IES. Portanto, qualquer estratégia que “encoraje alunos ingressantes a demonstrar um desempenho ruim no teste e/ou o aumento da seletividade no processo de aprovação das disciplinas nos cursos avaliados, segurando no percurso aqueles alunos com desempenho que venha a ‘comprometer’ o resultado da instituição” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 301), tendem a colocar em risco a avaliação da própria IES, na medida em que pode privilegiar outras IES com o mesmo perfil.

Para compreender o que está sendo dito, vale esclarecer que o média das notas esperadas para os concluintes considerava em princípio a nota dos ingressantes das IES com o perfil de ingressantes semelhantes, visto que os concluintes daquele ano não realizaram tal exame enquanto ingressantes, porém, ao agir desta forma se está desconsiderando variações substanciais ocorridas no perfil do ingressante. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006; FREITAS JR.; CRUZ; SHARLAND, 2008).

Somente nas edições subsequentes do Enade em cada curso foi possível comparar a média dos concluintes observada e esperada considerando a nota dos ingressantes daquele curso na edição anterior do Enade; ainda assim, no caso de cursos que tiveram expansão e/ou redução de vagas significativas nos últimos anos está claro que o perfil dos ingressantes sofreu variações, o que torna esta projeção pouco válida. (INEP, 2013b).

Somado a esta questão, por trabalhar com amostragem, “usar os mesmos estudantes (mesma amostra) não foi considerado uma opção factível pela equipe do INEP” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 301); logo, qualquer boicote que estimule um baixo desempenho dos ingressantes, ou mesmo, a exclusão de estudantes neste processo, se trouxer algum resultado positivo para a própria IES demora pelo menos 4 anos, visto que a aplicação é trienal e o resultado é divulgado no final do ano seguinte a aplicação.

Não obstante, para tratar problemas de viés de estimação, considerando diversas possibilidades de boicote – incluindo o que estimula o estudante a comparecer no local de prova, assinar a lista de presença e entregar o cartão resposta em branco, ou seja, não fazer a prova, de modo que a lei seja cumprida e a nota desconsiderada para fins de cálculo – o próprio INEP (2013b) adotou alguns procedimentos, a saber:

- para computar a nota média do curso, tanto no desempenho do ingressante quanto no de concluinte, foram considerados apenas estudantes com notas maiores que zero (tanto em formação geral quanto em conhecimento específico);
- cursos com menos de 10 participantes ou com taxa de participação inferior a 20% dos selecionados, seja para ingressantes ou concluintes, foram excluídos da estimativa, tendo sido classificados como ‘sem conceito’ no que tange ao IDD;
- o desempenho esperado foi computado para todos os cursos com mais de 10 participantes (selecionados e com nota não nula) entre ingressantes e concluintes, ainda que a taxa de participação seja inferior a 20%;
- para complementar a informação de perfil dos estudantes que um determinado curso recebe, foi incluído o nível de escolaridade do pai dos estudantes ingressantes e concluintes do curso (proporção de estudantes cujo pai têm instrução superior), informação esta extraída do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes naquele ano; e
- no que tange a evasão dos estudantes ao longo do curso inclui-se nas estimações a razão entre o número de concluintes e o de ingressantes do curso, visto que, no caso desta razão se apresentar como alta o perfil médio dos ingressantes pode não representar bem o dos concluintes.

Por fim, atendendo a Lei do Sinaes (n. 10.861, de 14 de abril de 2004), art. 3º, Inciso X, parágrafo 3, que prevê cinco níveis para cada conceito envolvido com a avaliação das instituições de educação superior, o IDD foi submetido a um cálculo capaz de enquadrar este indicador em cinco faixas, vide Tabela 1. O entrave ficou para o precedente de formação de *rankings* baseados nas faixas.

Embora o Documento base houvesse rejeitado a prática de classificações das Instituições, a própria Lei acabou fornecendo um argumento para a elaboração de *rankings*, ao prever a escala. [...] E quando tecnicamente mal sustentados e politicamente equivocados, os *rankings* produzem injustiça e injetam rivalidades entre IES de diversas naturezas e distintos grupos profissionais, competitividade e práticas típicas de mercado e desvio das finalidades essenciais da formação em educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 214-215).

A base de dados utilizada, ou seja, os microdados do Inep referentes ao Enade 2009, possuem ambos os IDD, mas para reflexão será utilizado o Conceito IDD e não o IDD padronizado. Além disso, em cumprimento a Lei 10.861/04 na forma da Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, art. 33, parágrafo 2, a classificação adotada será “satisfatória” para os níveis iguais ou superiores a 3 (três) e, por consequência, “insatisfatória” para os Conceitos 1 e 2, apesar desta última não constar na Portaria mencionada. Vale ressaltar ainda que a ausência deste Indicador representada pela expressão ‘sem conceito’, como mencionado, ocorre “quando o curso não reúne condições que possam estabelecer o cálculo do mesmo” (INEP, 2011), impossibilitando a comparação com as demais faixas e consequentemente a participação destas IES e/ou estudantes em qualquer tipo de ranking, de modo que estes casos serão registrados, mas não comparados.

Tabela 1 Correspondência entre IDD padronizado e o Conceito IDD

IDD padronizado	Conceito IDD
0,0 a 0,9	1
1,0 a 1,9	2
2,0 a 2,9	3
3,0 a 3,9	4
4,0 a 4,9	5

Fonte: INEP (2013).

Tendo compreendida a função do IDD, é natural que o leitor se questione sobre sua pouca divulgação e até mesmo utilização. Uma das explicações possíveis é apresentada por Bittencourt et al. (2008) ao destacarem que, por serem o Enade e IDD divulgados de forma simultânea, as IES tendem a utilizar o que mais lhes convêm. Somado a esta questão, os

autores informam que por ser o IDD fruto de uma metodologia mais complexa, sua divulgação é realizada em menor escala. Contudo, a questão é: qual o cenário apresentado pelo IDD nas Instituições de Ensino Superior (IES)? E é em busca desta resposta que será realizada a análise a seguir.

4 A METODOLOGIA

Seguindo a taxionomia proposta por Vergara (2011), este trabalho é quanto aos fins: descritivo, na medida em que apresenta o cenário composto de IES que oferecem o curso de bacharel em Administração no Brasil (1.519 Instituições no total, vide Tabela 2) diante da avaliação realizada em 2009 e considerando o IDD como parâmetro de avaliação; e explicativo, quando busca os motivos que justifiquem os resultados que serão apresentados.

Quanto aos meios, tem-se uma pesquisa bibliográfica que busca a compreensão das Leis e do IDD em especial, que verifica o valor agregado no processo educacional; e uma pesquisa de campo com dados primários disponibilizados pelo INEP em seu site, especificamente os microdados referentes ao Enade 2009, considerando as vertentes: tipo de organização (considerando somente faculdade e universidade), dependência administrativa (pública e privada), conceito do Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) e quantitativo de estudantes que participaram do Enade 2009 (amostra utilizada para fins de cálculo do IDD).

Embora Institutos Federais de Tecnologia (IFETs) e Centros Universitários também tenham sido avaliados, estes tipos de organização ainda são em número reduzido (dificultando a comparação), ou sem estudantes concluintes (e conseqüentemente sem conceito). Estes casos fizeram com que estas instituições fossem excluídas da amostra até um próximo estudo que considere os resultados do Enade 2012, ainda não disponíveis no fechamento deste artigo.

Note-se que o quantitativo de estudantes que participaram do processo também foi considerado. Ainda que as universidades (466) representem menos da metade do número de faculdades (1.053), o quantitativo de estudantes não é tão diferente assim, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 Quantidade de IES e número de estudantes inscritos no Enade 2009

	n. IES		n. estudantes	
	Quant.	%	Quant.	%
Instituições de Ensino Superior (IES)				
Faculdades	1.053	69	119.813	57
Universidades	466	31	91.015	43
Total	1.519	100	210.828	100

Fonte: INEP (2009).

Com base na Tabela 2 é possível notar a distinção significativa de cenários quando se altera a variável a ser analisada, ou seja, ao invés de considerar o número de IES, passa-se a considerar o de estudantes, ou vice-versa. Neste caso, é possível destacar as faculdades, que apesar de numerosas tem a sua representação reduzida de 69% para 57% quando se altera a vertente a ser analisada. Portanto, para fins de estudo serão utilizadas ambas as vertentes.

Desta forma, a análise dos cenários será iniciada com uma visão macro das IES, passando a influência da dependência administrativa, para enfim verificar o cenário de cada tipo de organização separadamente. Para tanto, optou-se por apresentar tanto a frequência absoluta quanto a relativa, sendo a primeira incluída em tabelas com o intuito de que o leitor consiga enxergar com clareza o cenário que se está analisando; e a segunda por intermédio do gráfico de pizza e de barras que são ferramentas estatísticas de fácil compreensão. Vale lembrar que esta base de dados representa a consolidação das informações contidas no site do INEP e que irão auxiliar no aprofundamento da análise e na busca de explicações inclusive no que tange ao que vem sendo avaliado.

5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para fins de análise, cada vertente – tipo de organização (faculdade e universidade), dependência administrativa (pública e privada) e Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) na faixa – considerou dois aspectos que se relacionam com o IDD: o número de IES e o número de estudantes que a representam. Assim, numa visão mais ampla do cenário estudado é possível notar que 421 IES (28% do total) representadas por 18.852 estudantes (9% do total) não possuem conceito IDD (vide Tabela 3), o que pode explicar a não utilização deste índice por parte destas IES.

Vale destacar, de qualquer forma, que a quantidade de estudantes representantes das IES sem conceito tende a não retratar a realidade de forma fiel, pois um dos motivos que levou à ausência do conceito é não ter estudantes concluintes ou ingressantes realizando a

prova; logo, a frequência absoluta que aparecer certamente é uma representação grosseira da realidade, devendo receber cuidados em seu tratamento.

Ao analisar a Tabela 3 é importante notar que tratar os tipos de organização e dependências administrativas de forma conjunta não possibilita uma análise mais precisa do que está acontecendo. A única certeza é a de que, em 2009, 66% das IES com parâmetro (732) conseguiram agregar um nível satisfatório (conceitos 3, 4 e 5) de valor a seus estudantes, e 69% dos estudantes (132.186) conquistaram este nível. Resultados que são positivos em ambos os casos.

Tabela 3 Frequência absoluta total das IES e número de estudantes inscritos no Enade 2009

Conceito IDD	n. IES	n. estudantes
SC	421	18.852
1	54	4.421
2	312	55.369
3	461	80.930
4	214	40.433
5	57	10.823
Total	1.519	210.828

Fonte: INEP (2009).

Ainda assim, tais semelhanças devem ser encaradas, em princípio, como mera coincidência, pois como foi dito anteriormente o tipo de organização é representado por um número distinto de estudantes. Além disso, o fato de 31% dos estudantes não estarem conseguindo agregar o valor esperado do curso superior de Administração deve ser analisado com preocupação.

Na Figura 1 a análise é realizada de modo a questionar a influência da dependência administrativa no cenário apresentado inicialmente. Neste caso, é possível perceber, por exemplo, que as IES que estavam num nível insatisfatório (conceitos 1 e 2) na Tabela 3 é representado por aproximadamente $\frac{1}{4}$ (24%) das IES públicas e um pouco mais de $\frac{1}{3}$ (34%) das IES privadas. Trazendo este resultado para as frequências absolutas tem-se que 30 IES públicas em detrimento de 336 IES privadas (Tabela 4) não são capazes de agregar valor de uma forma satisfatória, posição esta que tende a gerar uma maior preocupação com as IES privadas.

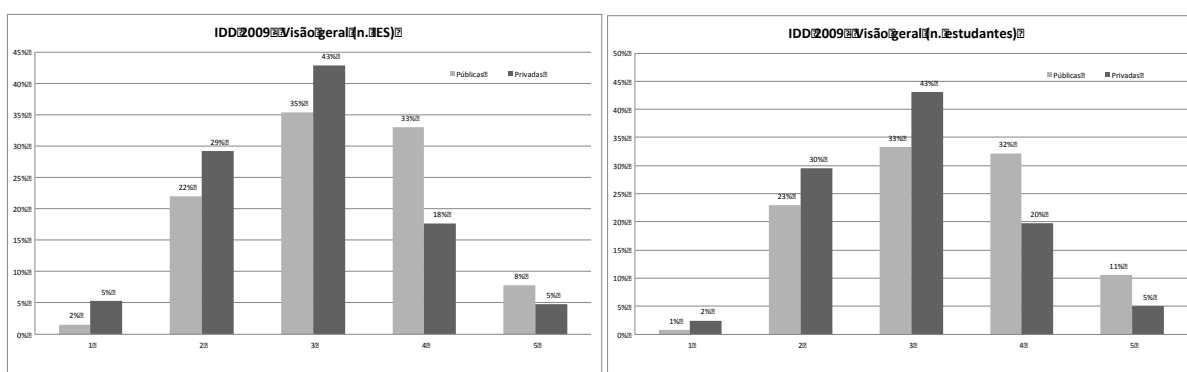


Figura 1 Resultados na área pública e privada

Por outro lado, ao considerar os níveis satisfatórios tem-se que 66% dos casos privados e 76% dos públicos são capazes de atender a expectativa de agregar valor ao estudante. Sendo assim, ainda que as IES públicas apresentem uma ligeira vantagem nos conceitos 4 e 5, considerados os maiores conceitos do nível satisfatório, em ambas as dependências administrativas o resultado se mostra positivo.

De qualquer forma, a fim de compreender melhor o cenário que se está avaliando, vale destacar que o tratamento com base em valores absolutos, conforme Tabela 4, esclarece que o quantitativo de IES no nível satisfatório é de 97 IES públicas e 635 privadas, de modo que se pode imaginar um maior impacto no caso privado.

Tabela 4 Frequência absoluta por dependência administrativa das IES e número de estudantes inscritos no Enade 2009

TOTAL	Pública		Privada	
	n. IES	n. estudantes	n. IES	n. estudantes
Conceito IDD				
SC	76	3.169	345	15.683
1	2	164	52	4.257
2	28	4.490	284	50.879
3	45	6.523	416	74.407
4	42	6.294	172	34.139
5	10	2.075	47	8.748
Total	203	22.715	1.316	188.113

Fonte: INEP (2009).

No que tange as IES sem conceito, na Tabela 4 é possível notar que o quantitativo é de: 345 IES privadas (26% do total) e 76 públicas (37% do total). Portanto, mesmo com menor frequência absoluta as IES públicas são relativamente mais representativas, de modo que deve-se tomar cuidado com certas conclusões.

Por outro lado, trabalhando com frequências relativas à representatividade de cada dependência administrativa os percentuais pouco foram alterados (vide Figura 1). Desta forma, vale retomar os questionamentos, pois nos conceitos mais altos (4 e 5) as IES privadas continuam em desvantagem, mesmo que pequena e ainda que se inclua o conceito 3 (satisfatório) a esta comparação, o que leva a questionamentos com relação a certeza de se agregar valor em instituições com esta dependência administrativa. Todavia, ao tratar a frequência absoluta fica claro que o impacto das IES privadas é maior que o das IES públicas, como se supunha, visto que são 188.113 estudantes em detrimento de 22.715 (Tabela 4). Note que o fato exposto não justifica sua posição ligeiramente aquém das IES públicas, mas sim traz méritos ao passo que demonstra sua capacidade de trabalhar com um público maior e conseguir um índice positivo em seus esforços. Ademais, como dito neste trabalho, o objetivo não é um *ranking*, apesar de ter sido gerado um.

5.1 DIFERENCIANDO OS RESULTADOS POR UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS

Antes de iniciar a análise vale ressaltar que o foco de estudo é o curso de Administração; logo, apesar do caráter multidisciplinar das Universidades, a análise é em relação a este curso em específico e seu resultado não deve ser generalizado, pois “as universidades podem ter faculdades eficientes e outras ineficientes” (MAINARDES; ALVES; RAPOSO, 2012, p. 185). Na Tabela 5, onde são apresentados as frequências absolutas de IES e de estudantes, o número de estudantes que representam as IES públicas (19.615) equivalem a aproximadamente 27% das privadas (71.400), enquanto que com relação ao quantitativo de IES, as privadas possuem quase o dobro de Universidades; logo, a relação não é proporcional e esta questão deve ser considerada na análise.

Tabela 5 Quantidade de Universidades e número de estudantes inscritos no Enade 2009

Universidades Conceito IDD	Pública		Privada	
	n. IES	n. estudantes	n. IES	n. estudantes
SC	72	2.995	76	3.412
1	2	164	6	841
2	16	2.942	51	17.827
3	35	5.412	100	28.099
4	37	6.027	49	17.721
5	10	2.075	12	3.500
Total	172	19.615	294	71.400

Fonte: INEP (2009).

Na Tabela 5, uma informação não pode deixar de ser destacada. As quantidades de Universidades públicas sem conceito (72), apesar de ser um pouco menor que as privadas (76), representa quase metade do total de IES públicas presentes na amostra (42% do total), o que impossibilita a análise comparativa das mesmas em função da ausência de classificação. Ainda que se acredite que é possível amenizar o impacto desta ausência de parâmetro ao constatar que a representatividade destes 42% é de 15% do total de estudantes (2.995 estudantes), não se pode desconsiderar que um dos motivos para a ausência conceito é a não participação de estudantes ingressantes ou concluintes; logo, a representatividade neste caso está comprometida.

Na Figura 2 é possível perceber que nas faixas mais altas (4 e 5) encontram-se 47% das Universidades públicas e 28% das privadas. Ao incluir a faixa satisfatória na análise as privadas alcançam um total de 74% e as públicas 82%, de modo que considerando o montante de Universidades em cada caso, as públicas já avaliadas apresentam uma vantagem em relação à capacidade de gerar valor ao estudante e que deve ser considerada tanto por parte daqueles que ainda não são bacharéis, quanto por parte das organizações em seus processos seletivos.

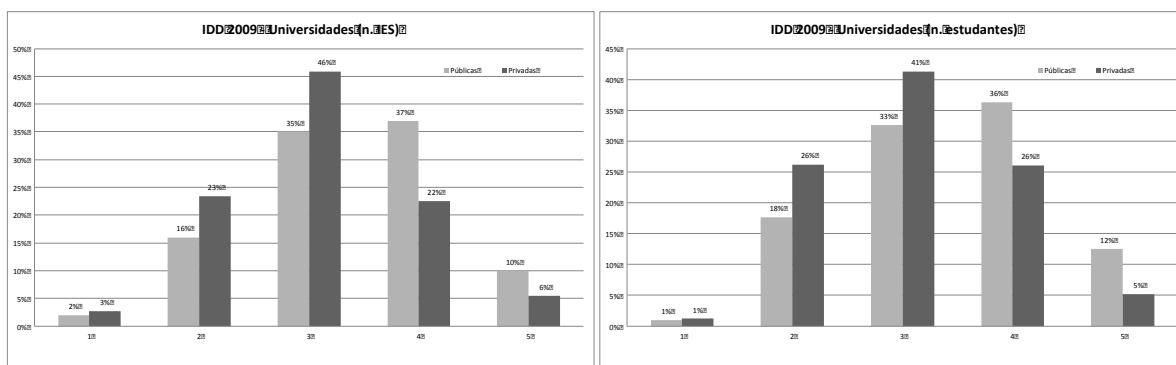


Figura 2 Resultados por Universidades (pública e privada)

Ainda na Figura 2, com relação à faixa alta, as Universidades públicas apresentam uma ligeira vantagem (48% em detrimento dos 31% nas privadas) que se mantém ao considerar também a faixa satisfatória, onde no caso público tem-se 81% de representatividade e na privada tem-se 72%. Ainda assim, ambos os resultados são positivos e ao considerar o quantitativo com que as IES privadas atuam é inevitável pensar que seu impacto é maior, pois se tratam de 71.400 estudantes enquanto a pública tem 19.615 (Tabela 5), ou seja, aproximadamente 27% do quantitativo de estudantes das Universidades privadas.

5.2 DIFERENCIANDO OS RESULTADOS POR FACULDADES PÚBLICAS E PRIVADAS

Na Tabela 6 vale destacar a diferença entre o quantitativo de Faculdades públicas (31) e privadas (1.022) antes de iniciar a análise utilizando o gráfico de barras com a frequência relativa. Portanto, tem-se aqui uma relação onde o montante de IES públicas representa aproximadamente 3% do de privadas, o que não pode ser desconsiderado em qualquer tipo de análise realizada; assim, como o quantitativo de estudantes que as representam, 116.713 no caso privado em detrimento dos 3.100 no caso público, o que mantém a proporção do número de IES, ou seja, a representação pública refere-se a aproximadamente 3% da privada.

Na Figura 3 dois resultados trazem alerta: primeiro o fato de nenhuma Faculdade pública estar na faixa mais alta do nível satisfatório (conceito 5), segundo que 44% das faculdades públicas e 37% das privadas estarem na faixa insatisfatória (conceitos 1 e 2); logo, aquém do nível de qualidade esperado. Somado a esta questão, ainda na Figura 3 é possível perceber que o impacto no caso público do fato mencionado é de 53%, ou seja, 1.548 estudantes que não agregam o valor mínimo exigido no processo de aprendizagem.

Tabela 6 Quantidade de Faculdades e número de estudantes inscritos no Enade 2009

Faculdades	Pública		Privada	
Conceito IDD	n. IES	n. estudantes	n. IES	n. estudantes
SC	4	174	269	12.271
1	0	0	46	3.416
2	12	1.548	233	33.052
3	10	1.111	316	46.308
4	5	267	123	16.418
5	0	0	35	5.248
Total	31	3.100	1.022	116.713

Fonte: INEP (2012).

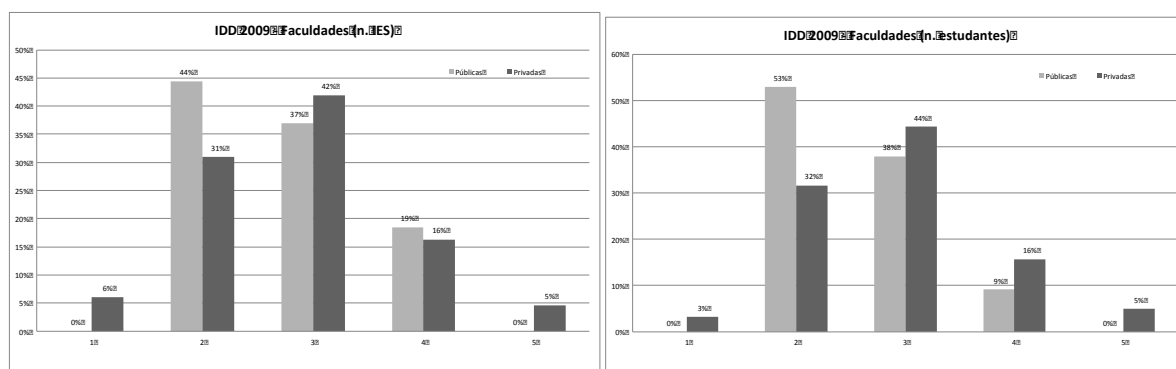


Figura 3 Resultados por Faculdades na área pública e privada por número de IES e de estudantes

No que tange as Faculdades privadas, o fato de 44% estarem com conceito 3 (vide Figura 3) e 21% com conceitos 4 e 5, também considerados satisfatórios, pode trazer uma perspectiva positiva deste tipo de organização com esta dependência administrativa, porém, não pode levar a um segundo plano o fato de que 36.468 estudantes (35%) estão na faixa baixa e precisam de atenção.

6 CONCLUSÕES

Diante do aumento da demanda por mão de obra qualificada, o ensino superior sofreu grandes transformações, inclusive trazendo a concepção de cliente para o processo e proporcionando um amplo mercado, com incentivos para a maior participação do setor privado a fim de atender ao estudante “novo”, aquele com pouca convivência com a cultura dominante e em busca de oportunidades profissionais.

Neste cenário, onde estudante “novo” e “clássico” convivem, a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) por avaliar, regular e supervisionar o processo educacional se torna ainda mais complexa. Assim, numa primeira tentativa foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), propondo avaliações periódicas. Um de seus instrumentos, porém, conhecido como Provão, acabou se destacando dos demais em função da objetividade com que seu resultado era alcançado, o que facilitava sua compreensão mas distorcia a proposta inicial do ENC.

Somado ao exposto, alguns questionamentos referentes ao ENC trouxeram propostas de melhorias na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Com esta Lei foram criados indicadores na busca da objetividade e parametrização do processo, entre os quais destaca-se o Indicador de Diferença de Desempenho (IDD), que demonstra preocupação em verificar o valor agregado pelos estudantes no processo educacional e garante a equidade na avaliação mesmo considerando o desnível entre os ingressantes no ensino superior em IES públicas e privadas. Aliás, neste momento vale uma ressalva, pois ao considerar não só o número de IES, mas os estudantes.

Num primeiro momento, ao enxergar as Faculdades e Universidades, públicas e privadas, de forma única foi evidenciado que em relação à capacidade de agregar valor ao estudante 421 IES (28% do total) não puderam ser avaliadas, o que prejudicou a análise; pois, como foi dito ao longo do texto, ausência de parâmetros gera incerteza e dificulta a tomada de decisões. Por outro lado, ao considerar somente as IES com parâmetro foi possível afirmar

que 66% destas conseguiram gerar um nível satisfatório de valor diante das expectativas suscitadas em função do perfil dos ingressantes. Resultado que é positivo, mas naturalmente gera uma preocupação com relação àquelas que não conseguiram alcançar um nível satisfatório mínimo.

Ao separar IES públicas e privadas está claro que a ausência de parâmetros é relativamente superior no setor público, onde 37% do total não puderam ser avaliadas gerando uma grande preocupação com relação aos estudantes que buscam estas IES para agregar valor sem a certeza de que estão de fato alcançando seu objetivo e, menos ainda, sabendo o que poderá acontecer num futuro próximo em sua vida profissional e pessoal. Neste caso, é importante um levantamento mais preciso do motivo que levou a tal ausência para tomar as devidas providências. Ainda assim, é louvável o resultado de ambos os setores ao demonstrar que mais de 65% dos estudantes conseguem agregar valor; ainda que o setor público demonstre uma ligeira superioridade neste quesito (76% em detrimento de 68% no setor privado), está claro que as Instituições de uma forma geral conseguem atender ao seu propósito.

Por fim, mas não menos importante, ao tratar Faculdades e Universidades em separado, inclusive analisando os tipos de administração em ambos os casos, os resultados apresentados levam a uma grande preocupação com relação ao setor público. Diz-se isso, pois apesar das Universidades com conceito apresentarem bons resultados em ambos os tipos de dependência administrativa mantendo a ligeira superioridade do setor público no nível satisfatório, especialmente nos mais elevados: conceitos 4 e 5, em se tratando das Faculdades 46% das públicas se encontram no nível insatisfatório, ou seja, não se mostram capazes de agregar o valor mínimo esperado diante do perfil de ingressantes que recebem.

Rematando, este artigo não só fomenta a discussão entre os setores públicos e privados, mas questiona o senso comum que vaticina a superioridade do setor público nos últimos anos e a propaganda do setor privado de que consegue agregar mais valor em função da inferioridade dos seus ingressantes. Isso demonstra que o IDD traz uma equidade ao processo de avaliação e que todas as IES precisam ser avaliadas da mesma forma para que a sociedade não fique prejudicada ao receber um serviço da maior relevância ao ideal republicano.

Transparência nos indicadores auxilia na divulgação dos mesmos e formar *rankings* gera uma rivalidade que pode prejudicar o processo educacional e mascarar certos problemas.

Enxergar o cenário de uma forma genérica dificulta a tomada de decisão, pois os resultados distorcem o fato e não são capazes de localizar o problema. Em suma, é fundamental não só avaliar a educação superior, mas também fornecer subsídios para que seja possível promover melhorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. *Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC)*. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lorí; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro Cesar de M. *Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD*. Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, n. 40, p. 247-262, mai./ago., 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília, D.O.U., 2004.

_____. *Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Brasília, D.O.U., 1995.

_____. *Portaria normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007*. Brasília, D.O.U., 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria. *Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior*. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

BRYK, I. H.; WEISBERG, A. S. *Value-Added Analysis: A Dynamic Approach to the Estimation of Treatment Effects*. In: *Journal of Education Statistics*. Summer 1976, v. 1, n. 2, 1976, p. 127-155.

CUNHA, Luiz Antônio. *Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88 especial, p. 795-817, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes*. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

_____. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?* Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 36-40, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FREITAS JR., Antônio de Araújo; CRUZ, Breno de Paula Andrade; SHARLAND, Elisa Maria Rodrigues. *Reflexões sobre o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado na Composição da Nota do Enade: um olhar a partir do campo do Ensino de Administração*. Revista ANGRAD, v. 9, p. 387-404, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinaes*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

_____. *Resultado do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD*. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

_____. *Perguntas frequentes – Enade*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes1>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. *Planilhas Enade. Resultado do Enade 2009*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/planilhas-enade>>. Acesso em: 27 out. 2012.

MAINARDES, Emerson Wagner; ALVES, Helena; RAPOSO, Mario. *O desempenho das universidades públicas portuguesas segundo seus alunos: análise de eficiência por meio do data envelopment analysis*. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 184-215, jan./fev./mar./abr. 2012.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. *Qualidade da Educação Superior*. Livreto. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

NUNES, E. *Presidente do CNE diz que resultado já era esperado*. 2006. Disponível em: <http://www.databrasil.org.br/pdf/presidente_do_CNE.doc>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

TEKWE, D. C.; CARTER, R. L.; MA, C.; ALGINA, J.; ARIET, M.; FISHER, T.; RESNICK, M. B. *An Empirical Comparison os Statistical Models for Value-Added Assessment of School Performance*. In: *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. Spring 2004, vol. 29, n. 1, 2004, p. 11-36.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. *Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro*. Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais. v. 14, n. 52, p. 291-310. Rio de Janeiro: jul./set. 2006.

VIALI, Lóri; BITTENCOURT, Hélio Radke. *Propostas para mensurar o grau de não-casualidade em avaliações objetivas*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 18, n. 36, p. 97-114, jan./abr., 2007.

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.