

---

# EXAME NACIONAL DE CURSOS: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE CONCEITOS, QUALIFICAÇÃO E DEDICAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO EM 2000, 2001 E 2002

---

ARTIGO – ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

*Virgílio César da Silva e Oliveira*

Doutorando em Administração no Departamento de Economia e Administração da Universidade Federal de Lavras

*E-mail: virgilio@ufla.br*

Recebido em: 01/02/2006

Aprovado em: 21/03/2006

*Ronaldo Rocha Bastos*

Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade de Liverpool – Grã-Bretanha

Professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora

*E-mail: rrbastos@estatistica.ufjf.br*

## RESUMO

Este trabalho busca evidenciar a relação entre os conceitos obtidos pelas escolas de Administração no Exame Nacional de Cursos e seus respectivos perfis de qualificação e de dedicação docente em 2000, 2001 e 2002. Em seus resultados, descreve a distribuição das instituições de ensino a partir das variáveis “conceitos obtidos”, “localização geográfica” e “categoria administrativa”. Emprega, ainda, o método estatístico de análise de correspondência para ilustrar a associação entre conceitos “A” e elevados percentuais de professores com doutorado e dedicação exclusiva. Nas considerações finais, o trabalho aponta possíveis fatores impeditivos da melhoria dos índices de dedicação e qualificação docente (como o tempo demandado para a formação de doutores, a assimetria entre os sistemas de graduação e pós-graduação em Administração e a sistemática de remuneração por horas-aula) e expõe limitações e oportunidades para novas pesquisas.

**Palavras-chave:** Ensino superior, Exame Nacional de Cursos, Análise de correspondência, Graduação em Administração.

## *NATIONAL EVALUATION OF COURSES: AN ANALYSIS OF THE RELATIONS BETWEEN EVALUATIONS, QUALIFICATIONS AND COMMITMENTS OF TEACHERS IN ADMINISTRATION SCHOOLS OF DURING 2000, 2001 AND 2002*

## ABSTRACT

*An evaluation was made of the relations between the ratings obtained by the schools of Administration in the National Evaluation of Courses and the respective profiles of qualification and commitment of teachers in 2000, 2001 and 2002. Results describe the distribution of the educational institutions based upon the variables of rating achieved, geographic location and administrative category. Statistical correspondence analysis disclosed the association between the top rating “A” and the higher percentages related to professors with a doctorate title and full time commitment. The work concludes with factors that may hinder an improvement of teacher ratings for commitment and qualification. They include the time required for a doctorate title, the asymmetry between the systems of graduation and post graduation in Administration and the remuneration system for class hours as well as exposing the limitations and opportunities for research.*

**Key words:** Higher education, National Examination of Courses, Correspondence analysis, Graduates in Administration.

## 1. INTRODUÇÃO

Na última década, o sistema brasileiro de educação superior sofreu profundas transformações, perceptíveis na melhoria de seus indicadores de produtividade, na expansão do número de escolas e alunos e na diversificação de cursos e habilitações.

De acordo com INEP (2002), entre 1994 e 1999 as instituições universitárias registraram um aumento de 717 mil matrículas, número que corresponde a um crescimento relativo da ordem de 43,1%. Essa expansão, que entre 1996 e 1999 registrou taxas médias anuais de 8,4%, diferencia-se da dinâmica observada entre 1981 e 1994, quando a variação foi de 1,4% ao ano.

O vigor desse processo contribuiu para a ampliação do debate sobre a necessidade de avaliar as condições e os resultados da formação superior no Brasil. Ainda que iniciativas voltadas a este fim tenham sido observadas desde a década de 1970, somente a partir de 1995, com o advento do Exame Nacional de Cursos (ENC), é que esta prática começa a se universalizar.

Desde sua primeira edição, em 1996, até a última, em 2003, o Provão – denominação atribuída ao exame – expandiu sua aferição de 3 para 26 cursos de graduação. Foram, portanto, avaliados naquele ano cerca de 470.000 formandos nas áreas de Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

Apesar das críticas, de natureza política e metodológica, dirigidas ao Exame Nacional de Cursos, a amplitude das informações sistematizadas ao longo destes oito anos não pode ser ignorada. Deve, ao contrário, subsidiar processos de reflexão institucional capazes de contribuir para a qualidade da formação superior no Brasil.

A crença na relevância desses dados e o desejo de conhecer algumas características associadas às instituições de ensino do curso de Administração orientaram a seleção dos propósitos deste trabalho.

Representa, portanto, o principal objetivo deste artigo identificar – nas edições de 2000, 2001 e 2002 do Provão – as relações existentes entre os conceitos obtidos pelas escolas e as variáveis que expressam a qualificação e a dedicação de seus docentes. Seus propósitos específicos consistem em:

- descrever a distribuição das instituições de ensino de acordo com os conceitos obtidos e a partir das variáveis “categoria administrativa”, “localização geográfica”, “docentes doutores”, “docentes mestres”, “dedicação exclusiva docente” e “dedicação docente entre 20 e 39 horas semanais”;
- verificar se existem associações significativas entre as categorias das variáveis “conceito”, “docentes doutores”, “docentes mestres”, “dedicação exclusiva docente” e “dedicação docente entre 20 e 39 horas semanais”, identificando a natureza de tais relações.

A necessidade de identificar as características do sistema brasileiro de formação de administradores confere relevância a este trabalho. A demanda social por indivíduos aptos a empreender e a gerir recursos em ambientes competitivos, associada ao reduzido volume de investimentos necessários à abertura de escolas de Administração, tem produzido a expansão vertiginosa de tais instituições.

Essa dinâmica, associada à presença da disciplina em todas as edições do Provão, produziu o segundo maior contingente de graduandos avaliados no país. Registra-se, de 1996 a 2003, um total de 347.316 estudantes submetidos ao exame. Apenas os acadêmicos do curso de Direito superaram esse montante.

De modo a fornecer elementos para uma abordagem satisfatória dos objetivos deste trabalho, relatar possíveis constatações e analisá-las, o artigo encontra-se organizado em seis partes, além desta introdução. A seção 2 apresenta algumas considerações sobre o Exame Nacional de Cursos e outros programas de avaliação universitária desenvolvidos no Brasil. A terceira parte detalha os procedimentos metodológicos do trabalho. As seções 4 e 5 buscam atender aos objetivos propostos, efetuando as análises descritiva e bivariada dos elementos selecionados. Nas considerações finais encontram-se as conclusões do

artigo, suas limitações e oportunidades para novas pesquisas.

## **2. O SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A partir da década de 1970, movimentos voltados à consolidação de um sistema nacional de avaliação superior começaram a ser observados no Brasil. Historicamente, o vigor de tais iniciativas esteve associado à dinâmica da formação universitária no país.

Assim, fatos como a ampliação da demanda por educação superior registrada nos anos 70 e a expansão sem precedentes do número de vagas após 1994 contribuíram para a proposição de diferentes metodologias, detalhadas nos tópicos seguintes.

### **2.1. Histórico da avaliação superior no Brasil**

Em 1982, por iniciativa da Câmara de Ensino Superior, foi dado início ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Seus propósitos, definidos a partir de diagnósticos de eficiência em universidades e faculdades, visavam a formulação de alternativas para a melhoria do ensino superior. Embora tenha sistematizado um volume significativo de informações e desenvolvido uma metodologia para avaliação do ensino universitário, o programa não teve continuidade.

As ações da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior em 1985 e 1986, respectivamente, evidenciaram a necessidade de avaliar o ensino universitário com base em múltiplos parâmetros (auto-avaliação e avaliações governamental, acadêmica e profissional). As proposições desses órgãos tiveram sua implementação limitada por uma série de questionamentos.

Em 1990, a Secretaria Nacional de Ensino Superior constituiu um grupo de trabalho para analisar o estágio de desenvolvimento de algumas iniciativas pontuais de avaliação. Suas recomendações voltaram-se, entre outros pontos, para a garantia de legitimidade do processo de avaliação (o que demandaria o envolvimento efetivo e voluntário das instituições de ensino) e para o

desenvolvimento de aferições internas e externas entre pares.

Em meio a essas discussões emerge, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Contando com grande participação, a iniciativa buscou contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Sua metodologia priorizou a auto-avaliação e a abordagem qualitativa. Fomentou, ainda, o debate interinstitucional sobre os resultados apurados e sobre a relação destes com os projetos acadêmico e sociopolítico das universidades (INEP, 2004).

### **2.1.1. O sistema nacional de avaliação universitária entre 1994 e 2002**

Conforme detalha Leite (2002), o processo de implementação do Exame Nacional de Cursos, mola mestra do antigo sistema de avaliação superior, teve início em 1995 por meio da Medida Provisória nº 1.018. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano seguinte, ratificou seus fundamentos, que somente em 2001 adquiriram a formatação final.

O principal objetivo do Provão consistiu em aferir o conjunto de conhecimentos e competências assimilado por estudantes brasileiros em cursos de graduação. Tal iniciativa pode ser considerada o maior mecanismo de avaliação institucional externa já desenvolvido no Brasil.

Mais do que uma característica do exame, a afirmação anterior revela uma estratégia de fundamental importância para a reconfiguração das relações entre o Ministério da Educação e o sistema brasileiro de formação universitária. Na visão de Gomes (2001:7), o Exame Nacional de Cursos exerceu um duplo papel nesse processo: “primeiro, ele tornou-se o produto mais visível, como política educacional para o ensino superior, do novo estilo de fazer/gerir políticas do ministro Paulo Renato e sua equipe. E segundo, porque o ENC foi estrategicamente planejado para ser um poderoso instrumento político para fortalecer e modernizar as funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC”.

Assim, diferenças fundamentais podem ser apontadas entre as antigas propostas de aferição, notadamente o PAIUB, e o Provão. Antes de fazê-lo, porém, torna-se necessário esclarecer que o Exame Nacional de Cursos não era o único

indicador de qualidade previsto no sistema nacional de avaliação universitária. Integravam-no, ainda, o censo da educação superior, a avaliação interna institucional, a aferição externa das condições de oferta de ensino e a análise para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento (INEP, 2004).

O censo da educação superior, realizado anualmente, focava o levantamento de dados globais. Além de permitir a realização de comparações em âmbito nacional e internacional, seus resultados orientavam o estabelecimento e a priorização de políticas educacionais.

A análise interna ou auto-avaliação institucional foi desenvolvida, segundo Leite (2002), com base em um relatório de desempenho individual, que, entre outras informações, registrava: o grau de autonomia concedido às escolas pelas organizações mantenedoras, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), a independência acadêmica dos colegiados, a estrutura curricular dos cursos, os programas de extensão comunitária, a produção científico-cultural, as condições de trabalho dos docentes e sua titulação.

Os dois últimos instrumentos voltados à avaliação universitária, análise das condições de oferta e aferição para fins de reconhecimento tinham como base o trabalho de comissões de especialistas que auditavam atributos institucionais como: organização didático-pedagógica, instalações físicas e qualificação do corpo docente.

### 2.1.2. Contrastes entre o Exame Nacional de Cursos e o PAIUB

Dentre os mecanismos concebidos para analisar o ensino superior brasileiro, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras e o Exame Nacional de Cursos podem ser considerados os de maior expressão. A exposição de suas diferenças, estabelecidas por Gomes (2001), neste tópico, busca contribuir tanto para a caracterização de tais iniciativas quanto para a compreensão de seus propósitos.

Assim, representavam os fundamentos do PAIUB a globalidade, onde todos os aspectos da dinâmica universitária deveriam ser aferidos; a não-comparabilidade do desempenho de instituições ou graduandos; a inexistência de premiações ou punições em função de resultados; o respeito à

identidade institucional e a busca por legitimidade política como requisito prévio da avaliação.

Paralelamente, o Provão teve como pilares a consolidação de indicadores de *performance*; a comparabilidade (originária de parâmetros comuns de avaliação); a categorização das escolas segundo o rendimento; o condicionamento de rotinas institucionais ao desempenho no exame e a legitimidade técnica.

O caráter voluntário da participação das escolas no primeiro programa e a natureza compulsória da submissão discente ao Exame Nacional de Cursos também estabeleceram uma significativa distinção entre os sistemas. Assim, enquanto o PAIUB orientou-se para as especificidades de cada instituição, mantendo seu foco no processo de avaliação, o Provão voltou-se para o sistema de formação, priorizando os resultados da aferição.

Aponta-se uma última diferença entre o PAIUB e o ENC. Enquanto a coordenação do primeiro era de responsabilidade da instituição avaliada, a condução do segundo foi feita pelo Ministério da Educação através de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria Nacional de Ensino Superior (SESu).

Conforme mencionado em seções anteriores, todas as propostas de avaliação universitária desenvolvidas no país foram alvo de críticas. De modo a não negligenciar a importância deste debate, serão expostos a seguir alguns questionamentos direcionados ao PAIUB (por representantes do MEC) e ao Provão (por estudantes, professores e reitores de instituições de ensino). Tais informações têm como fonte os trabalhos de Yamashita (2000) e Gomes (2001).

Assim, as principais debilidades associadas ao PAIUB foram a sua natureza qualitativista, a ausência de parâmetros mínimos para a realização de comparações, seu caráter protecionista e sua incapacidade de subsidiar a formulação de políticas.

As principais limitações referentes ao Exame Nacional de Cursos foram seu caráter antidemocrático, punitivo, intervencionista e quantitativista, seu foco excessivamente voltado para resultados e a não-observação de particularidades institucionais. Uma outra crítica, direcionada ao Provão e derivada de sua influência em processos de legitimação e reconhecimento institucional, refere-se à excessiva orientação de

práticas e objetivos pedagógicos aos seus parâmetros.

## 2.2. O atual sistema de avaliação da educação superior no Brasil

O início do governo Lula, em 2003, trouxe consigo a perspectiva de mudanças no processo de aferição universitária. Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) corresponde à atual metodologia de análise institucional do Ministério da Educação.

Sua amplitude estende-se pelos campos do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, do desempenho discente, da gestão dos cursos, do perfil do corpo docente e das instalações. Integram-no instrumentos de informação (censo e cadastro institucional) e aferição (auto-avaliação, avaliação institucional externa, avaliação das condições de ensino e ENADE).

A auto-avaliação institucional é realizada de forma permanente e seus resultados são apresentados a cada três anos. A avaliação institucional externa é efetuada *in loco* por uma comissão que verifica a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional, as políticas de valorização docente e a organização dos cursos. A avaliação das condições de ensino volta-se para a infra-estrutura pedagógica. O reconhecimento ou a renovação do reconhecimento das instituições dependem destas etapas.

O Processo Integrado de Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (ENADE) foi concebido para substituir o Exame Nacional de Cursos. Seu propósito consiste em aferir o conhecimento dos graduandos tendo como parâmetro o conteúdo programático dos cursos e seu conjunto de habilidades e competências.

O ENADE prevê a realização de duas provas, aplicadas aos alunos no meio e no final da graduação, em quatro grandes áreas: ciências biológicas e da saúde, humanas, tecnológicas e exatas. Diferentemente do Provão, o ENADE não possui um caráter universal. A seleção discente é efetuada por amostragem.

A primeira edição do ENADE ocorreu em 7 de novembro de 2004, contando com a participação de 90,16% dos alunos selecionados em 2.187

instituições que oferecem os cursos de Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. A segunda edição do exame estava agendada para 6 de novembro de 2005 e envolveria os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Os graduandos em Administração ainda aguardam a sua avaliação (INEP, 2005).

## 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1. Método algébrico para análise de dados categorizados: a tabela de contingência

É possível definir uma tabela de contingência, maneira pela qual o INEP disponibilizou os resultados do Provão, como a representação tabular da alocação de elementos amostrais em classes originárias de duas ou mais variáveis qualitativas. Esta categorização denomina-se exaustiva se for capaz de acomodar todo o conjunto considerado, e mutuamente exclusiva se cada observação integrar uma única classe (EVERITT, 1986). Sua compreensão envolve a análise da distribuição do total de ocorrências entre suas células, determinadas pela interseção das categorias de variáveis de linha e de coluna. A aleatoriedade dessa distribuição determina a inexistência de relações (ou independência) entre as variáveis.

A distribuição de probabilidades associada à independência de variáveis em tabelas de contingência é regida por um modelo qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e suas estatísticas podem ser calculadas a partir do total de desvios entre o número de ocorrências observadas e o de esperadas na tabela (HAIR JR. *et al.*, 1995). Assim:

$$\chi^2 = \sum \frac{(\text{frequência observada} - \text{frequência esperada})^2}{\text{frequência esperada}}$$

A frequência esperada para cada célula de uma tabela de contingência pode ser calculada a partir do produto de suas respectivas frequências marginais de linha e coluna, dividido pelo número total de observações no modelo de independência entre duas variáveis.

Embora o teste qui-quadrado, fundamentado por um teste de hipóteses, seja capaz de identificar a associação geral entre as variáveis, o reconhecimento de situações particulares (interseções entre categorias de linha e coluna) só é possível por meio da avaliação de resíduos.

Tais indicadores representam a diferença entre valores observados e esperados. Quando expressos em unidades de desvio-padrão identificam-se como resíduos padronizados e quando são ponderados pela variância denominam-se resíduos ajustados.

De acordo com Pereira (2001), a análise de resíduos padronizados ajustados complementa a avaliação do teste qui-quadrado, indicando onde há probabilidade de excesso ou falta de ocorrências. Para tanto, esses valores devem ser comparados com os pontos críticos de uma curva normal padronizada. Ao nível de confiança de 95%, a existência de valores positivos superiores a 1,96 indica mais ocorrências observadas que esperadas, e valores negativos inferiores a -1,96 sinalizam o contrário.

### **3.2. Método gráfico para análise de dados categorizados: a análise de correspondência**

A análise de correspondência é uma técnica que busca compreender as informações contidas em uma tabela de contingência, projetando suas linhas e colunas como pontos de um espaço vetorial de dimensão reduzida. Esse processo é capaz de evidenciar a relação entre as classes de uma mesma variável ou a associação entre categorias de variáveis distintas.

O caráter não paramétrico da análise de correspondência dispensa a avaliação de pressupostos sobre a natureza de distribuições e parâmetros. Sua aplicação não demanda obrigatoriamente testes inferenciais; pode-se utilizá-la como técnica exploratória.

Para representar graficamente a diferença entre as categorias de duas variáveis, a análise de correspondência emprega perfis de linha e coluna. Estas medidas podem ser definidas como

proporções de linha e de coluna para cada célula, estabelecidas a partir de seus respectivos totais marginais. Se tais diferenças forem interpretadas espacialmente, grandes discrepâncias entre os perfis irão corresponder a distâncias significativas entre os pontos do gráfico (SPSS, 1994; HAIR JR., 1995).

## **4. ANÁLISE DESCRITIVA**

### **4.1. A participação do curso de Administração no Provão**

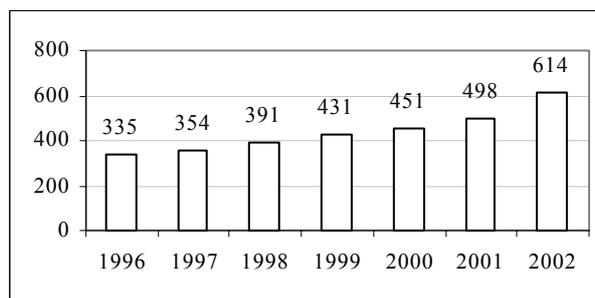
A origem dos cursos de Administração no Brasil encontra-se diretamente relacionada à demanda por gestores públicos, identificada nas primeiras décadas do século passado. Em 1938, a constituição do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP) estabeleceu as bases para a constituição do primeiro centro irradiador de administradores do país: a Fundação Getúlio Vargas.

Os anos seguintes marcaram a transformação da economia brasileira. Seu perfil, fundamentalmente agrário, deu lugar a um diversificado parque industrial, acentuando a importância dos gestores profissionais e dos centros de formação.

Em 1965, a Lei Federal nº 4.769 regulamentou a profissão no Brasil. No ano seguinte, o currículo mínimo do curso de Administração passou a vigorar. Recentemente, em 2002, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação aprovaram as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Administração (Conselho Federal de Administração, 2004).

Registra-se, na última década, uma inédita expansão no número de vagas oferecidas pela disciplina. Embora este fato tenha reflexos diretos sobre os números do Provão, novos cursos de graduação somente seriam passíveis de avaliação, em média, quatro anos após o início de suas atividades. Estima-se, portanto, que haja uma significativa diferença entre o total de instituições em operação no Brasil e os dados expostos pelo Gráfico 1.

**Gráfico 1: Número de cursos de Administração participantes do ENC**



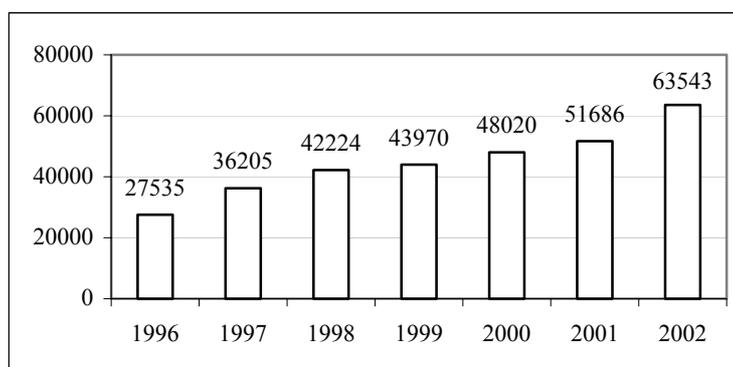
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

A mesma ressalva se aplica ao número total de graduandos em Administração inscritos no exame. Em termos comparativos, porém, tanto o gráfico anterior quanto o Gráfico 2 permitem a realização de algumas inferências.

Inicialmente, todas as edições do Exame Nacional de Cursos registraram, para a disciplina, variações positivas. Tal evolução, entretanto, é mais acentuada quando se refere ao número de inscritos

no Provão. Assim, enquanto o Gráfico 1 detalha uma expansão da ordem de 83,3% entre 1996 e 2002, o Gráfico 2 registra, para o mesmo período, um aumento no número de inscrições correspondente a 130,8%. Esses valores podem ser resultado da ampliação do número de vagas por instituição e da redução dos índices de evasão escolar.

**Gráfico 2: Número de graduandos em Administração inscritos no ENC**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

#### 4.2. Conceitos obtidos pelas instituições de ensino superior

A metodologia empregada pelo Ministério da Educação para avaliar o desempenho das instituições de ensino superior (IES) no Exame Nacional de Cursos consiste em classificá-las de acordo com a média das notas individuais de seus graduandos em cinco categorias, que correspondem aos conceitos A, B, C, D e E.

Durante as cinco primeiras edições do exame (1996 a 2000), o critério adotado para distribuir as escolas entre essas classes obedeceu à seguinte proporção:

- Conceito A: Notas situadas entre os percentuais 88 e 100, correspondendo a 12% do total de instituições;
- Conceito B: Instituições com desempenho entre os percentuais 70 e 88, concentrando 18% do total de escolas;

- Conceito C: Notas entre os percentis 30 e 70, respondendo por 40% das instituições;
- Conceito D: Escolas com notas entre os percentis 12 e 30, integralizando 18% do total de instituições;
- Conceito E: Instituições com desempenho posicionado entre os percentis 0 e 12, representando 12% do total de escolas.

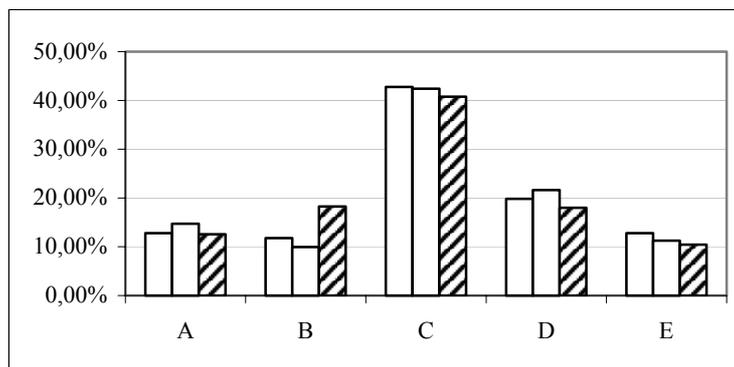
Na edição de 2001 o critério de classificação foi alterado. A rígida categorização, determinada por percentuais preestabelecidos, foi eliminada. Os pontos de corte passaram a ser determinados pela própria distribuição das notas segundo sua média e desvio-padrão, conforme detalhado a seguir:

- Conceito A: Escolas com desempenho superior à nota média do total de instituições de sua área, acrescida de um desvio-padrão;

- Conceito B: Instituições com notas situadas entre a média mais meio desvio-padrão e a média mais um desvio-padrão;
- Conceito C: Escolas com notas entre a média menos meio desvio-padrão e a média mais meio desvio-padrão;
- Conceito D: Instituições com notas posicionadas entre a média suprimida de meio desvio-padrão e a média menos um desvio-padrão;
- Conceito E: Escolas com desempenho inferior à média menos um desvio-padrão.

O Gráfico 3 representa, para as edições de 2002, 2001 e 2000, a distribuição das escolas de Administração entre os conceitos. As barras tracejadas, referentes à edição de 2000, refletem a antiga metodologia. Apesar da diferença de critérios, nota-se a tendência central da distribuição e o conseqüente predomínio de instituições associadas ao conceito "C".

**Gráfico 3: Distribuição das IES por conceito em 2002, 2001 e 2000**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

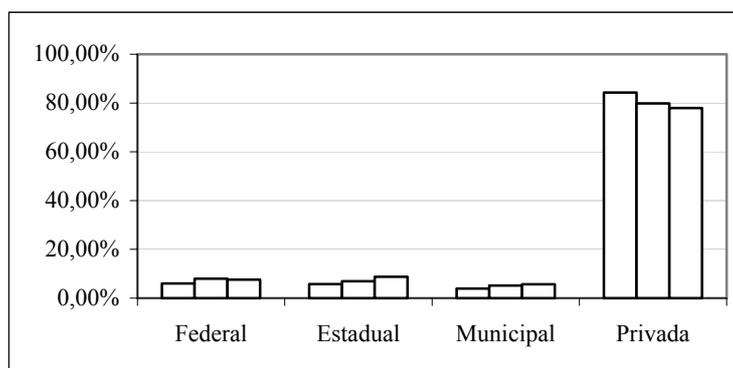
#### 4.3. Categoria administrativa das instituições de ensino superior

Os dados sobre o Exame Nacional de Cursos, estratificados por categoria administrativa, têm por objetivo expressar o perfil das instituições no que se refere ao financiamento de suas atividades. Assim, o Gráfico 4 evidencia o predomínio de escolas privadas, que respondem por aproximadamente 80% do total de organizações.

#### 4.4. Localização das instituições de ensino superior

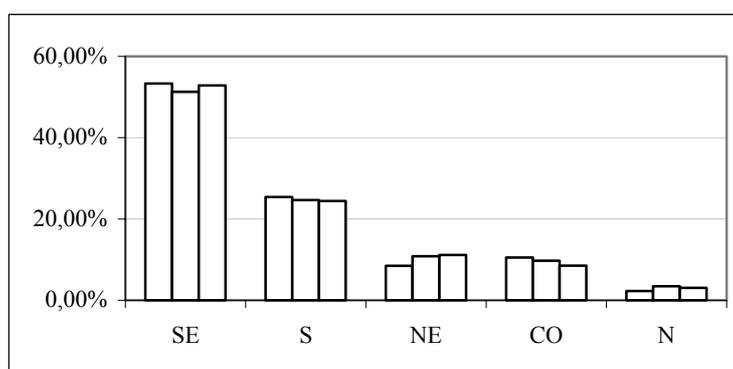
A distribuição geográfica das escolas de Administração no Brasil, caracterizada pelo Gráfico 5, retrata a concentração de cerca de 50% do total de instituições na Região Sudeste do país, seguida pela Região Sul, onde se encontram mais de 20% das IES.

**Gráfico 4: Distribuição das IES por categoria administrativa em 2002, 2001 e 2000**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

**Gráfico 5: Distribuição geográfica das IES em 2002, 2001 e 2000**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

#### **4.5. Perfil da qualificação docente**

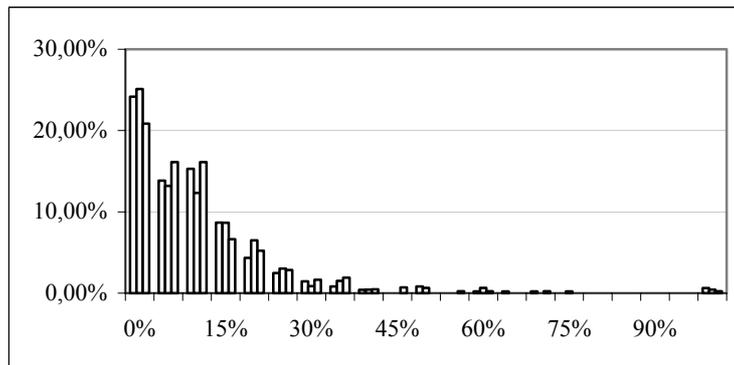
Os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação expressam a composição do corpo docente dos cursos de Administração a partir de quatro categorias: professores com doutorado como titulação máxima, mestrado, especialização e graduação.

Aproximadamente 25% das instituições de ensino superior em Administração (eixo vertical) não possuem doutores em seu quadro de professores

(eixo horizontal). A escassez destes profissionais parece evidente dado que um percentual mínimo de escolas detém mais de 40% de seu corpo docente com esta qualificação.

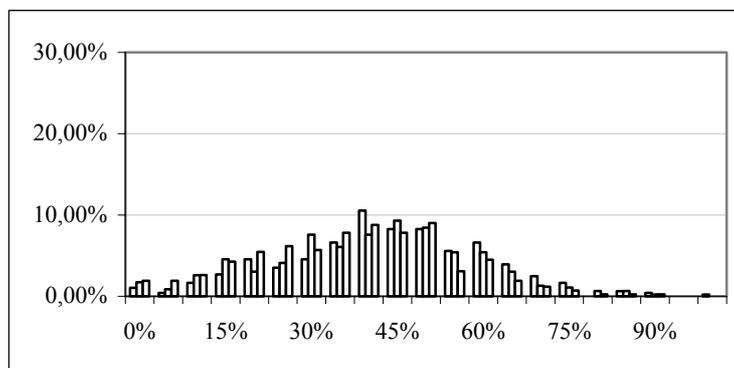
É possível verificar a presença de mestres em mais de 95% das escolas de Administração. A parcela ocupada por estes profissionais no corpo docente das IES é dotada de grande variabilidade, conforme evidencia o Gráfico 7.

**Gráfico 6: Distribuição de docentes com doutorado em 2002, 2001 e 2000**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

**Gráfico 7: Distribuição de docentes com mestrado em 2002, 2001 e 2000**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

#### 4.6. Perfil da dedicação docente

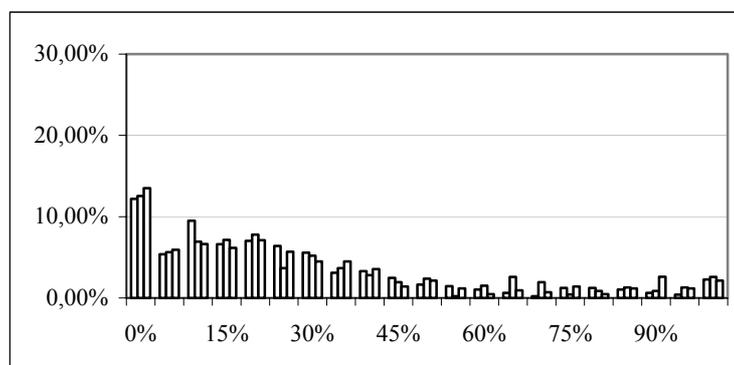
Entre as informações disponibilizadas pelo INEP/MEC encontra-se a carga horária docente, categorizada em quatro classes: docentes com dedicação superior a 40 horas semanais (dedicação exclusiva), com dedicação entre 20 e 39 horas, com dedicação entre 8 e 19 horas e com dedicação inferior a 8 horas por semana.

O Gráfico 8 revela que aproximadamente 15% das escolas não possuem nenhum docente com

dedicação superior a 40 horas. Observa-se, no extremo da escala, instituições em que 100% dos professores pertencem a esta modalidade.

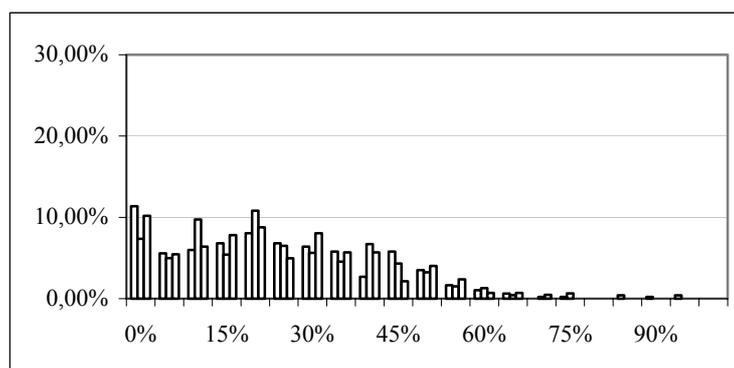
Constata-se, no Gráfico 9, que aproximadamente 10% das escolas de Administração não possuem professores com dedicação entre 20 e 39 horas semanais.

**Gráfico 8: Distribuição de docentes com dedicação superior a 40 horas semanais em 2002, 2001 e 2000.**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

**Gráfico 9: Distribuição de docentes com dedicação entre 20 horas e 39 horas semanais em 2002, 2001 e 2000**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

## 5. ANÁLISE BIVARIADA

O objetivo desta seção é caracterizar as relações entre os conceitos obtidos pelas escolas de Administração e as variáveis “percentual de docentes doutores”, “percentual de docentes mestres”, “docentes com dedicação exclusiva” e “dedicação docente entre 20 e 39 horas semanais”.

De modo a tornar mais objetiva esta exposição, a primeira relação – que envolve as variáveis “conceito” e “percentual de docentes doutores” – será analisada na íntegra para o ano de 2002. Os resultados dos demais cruzamentos, assim como a síntese das edições de 2001 e 2000, serão relatados em texto corrente.

Antes, porém, uma observação de natureza metodológica deve ser realizada. Diferentemente da variável “conceito”, que apresenta classes prévias (A, B, C, D e E), as demais variáveis necessitaram ser categorizadas. Assim, o critério adotado buscou respeitar as características de cada distribuição promovendo sua divisão em quartis.

### 5.1. Relação entre “conceito” e “docentes doutores” em 2002

A análise da relação entre as variáveis “conceito” e “docentes doutores” para o ano de 2002 será composta de quatro etapas. Na primeira, a tabela de contingência será apresentada e seus perfis de linha analisados, a fim de que se compreenda como a

distribuição de docentes com doutorado contribuiu para a constituição das categorias da variável “conceito”. Na segunda será realizado o teste qui-quadrado de Pearson, de modo a verificar a existência de associação entre as categorias das variáveis. Na terceira, a análise de resíduos padronizados ajustados sinalizará, por célula, a probabilidade de excesso ou falta de ocorrências. Na quarta, o gráfico de duas dimensões da análise de correspondência será apresentado e discutido.

### 5.1.1. Tabulação cruzada das variáveis “conceito” e “docentes doutores” em 2002

Destaca-se que, na edição de 2002 do Provão, o 4º quartil contribuiu com 53,2% das IES que constituíram a categoria conceito “A”. Nota-se, ainda, que a distribuição assimétrica de docentes com doutorado refletiu-se na divisão em quartis, determinando subconjuntos diferentes (com 143, 100, 120 e 121 elementos).

**Tabela 1: “Conceito” e “docentes doutores” em 2002**

Conceito	Docentes doutores				Total
	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	
A	12	7	10	33	62
	19,4%	11,3%	16,1%	53,2%	100%
B	16	15	10	16	57
	28,1%	26,3%	17,5%	28,1%	100%
C	59	45	61	42	207
	28,5%	21,7%	29,5%	20,3%	100%
D	35	19	21	21	96
	36,5%	19,8%	21,9%	21,9%	100%
E	21	14	18	9	62
	33,9%	22,6%	29,0%	14,5%	100%
Total	143	100	120	121	484
	29,5%	20,7%	24,8%	25,0%	100%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

### 5.1.2. Teste qui-quadrado de Pearson

Através do teste qui-quadrado, o total de desvios entre o número de ocorrências observadas e esperadas é calculado e sua probabilidade examinada segundo um padrão de distribuição definido a partir do número de graus de liberdade da tabela de contingência. Tal procedimento busca responder ao seguinte teste de hipóteses:

- H0: As variáveis são independentes
- H1: As variáveis não são independentes

Para as variáveis “conceito” e “docentes doutores” o valor de Sig (0,00) é inferior ao nível de

significância (0,05). A hipótese nula deve ser rejeitada. Admite-se, portanto, que as variáveis não são independentes.

### 5.1.3. Análise de resíduos padronizados ajustados

A análise dos resíduos padronizados ajustados complementa a avaliação do teste qui-quadrado, indicando onde há probabilidade de excesso ou falta de ocorrências.

Tabela 2: Valores observados, esperados e resíduos

Conceito	Docentes doutores				Total
	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	
A	12	7	10	33	62
	18,3	<b>12,8</b>	15,4	<b>15,5</b>	62,0
	-1,9	<b>-2,0</b>	-1,7	<b>5,5</b>	
B	16	15	10	16	57
	16,8	11,8	14,1	14,3	57,0
	-0,3	1,1	-1,3	0,6	
C	59	45	<b>61</b>	<b>42</b>	207
	61,2	42,8	<b>51,3</b>	<b>51,8</b>	207,0
	-0,4	0,5	<b>2,1</b>	<b>-2,1</b>	
D	35	19	21	21	96
	28,4	19,8	23,8	24,0	96,0
	1,7	-0,2	-0,7	-0,8	
E	21	14	18	<b>9</b>	62
	18,3	12,8	15,4	<b>15,5</b>	62,0
	0,8	0,4	0,8	<b>-2,0</b>	
Total	143	100	120	121	484
	143,0	100,0	120,0	121,0	484,0

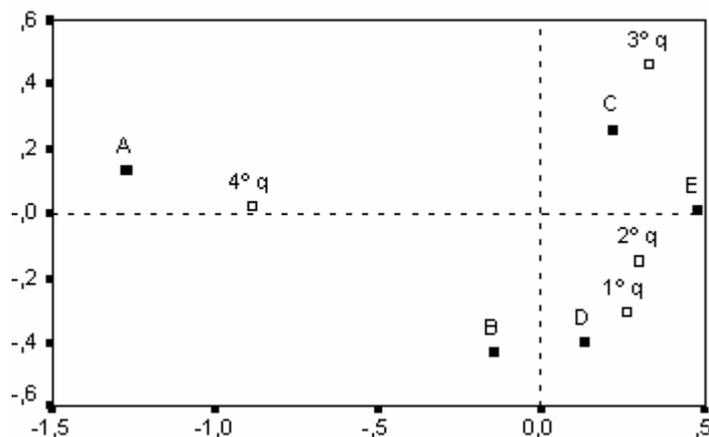
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

Para tanto, estes valores devem ser comparados com os pontos críticos de uma curva normal padronizada. Ao nível de confiança de 95%, a existência de valores positivos superiores a 1,96 indica mais ocorrências observadas que esperadas, e valores negativos inferiores a -1,96 o contrário. Estas situações ocorreram nas cinco células em negrito. Destaca-se, entretanto, que as instituições com um maior percentual de docentes doutores (pertencentes ao 4º quartil) possuem mais conceitos "A" (33,0) que o esperado (15,5). O valor dos resíduos padronizados ajustados (5,5) confirma isso.

#### 5.1.4. Gráfico de duas dimensões das variáveis "conceito" e "docentes doutores" em 2002

O gráfico de duas dimensões (*biplot*), obtido pelo procedimento de análise de correspondência do SPSS, ilustra a associação da categoria conceito "A" com o 4º quartil da distribuição de docentes doutores. Nota-se, ainda, que a dimensão horizontal, responsável pela explicação de 86,2% da inércia total, segrega estas classes das demais. A posição do conceito "B" (no mesmo lado das categorias citadas) também sugere a mesma tendência de associação.

**Gráfico 10: Gráfico de duas dimensões entre “conceito” e “docentes doutores” em 2002**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de INEP (2003).

### 5.2. Relação entre “conceito” e “docentes doutores” em 2001 e 2000

O teste qui-quadrado atesta a dependência entre as classes das variáveis “conceito” e “docentes doutores” nas duas edições. A análise de resíduos e o gráfico de duas dimensões demonstram a associação do conceito “A” com o 4º quartil da variável “docentes doutores” tanto em 2001 (o residuo padronizado ajustado corresponde a 4,3) quanto em 2000 (4,6).

### 5.3. Relação entre “conceito” e “docentes mestres” em 2002, 2001 e 2000

As categorias das variáveis “conceito” e “docentes mestres” mostraram-se independentes em 2002. A tabulação cruzada não revelou, em 2001, diferenças significativas entre ocorrências esperadas e observadas, impedindo a identificação de relações particulares. Em 2000, verifica-se a associação da classe conceito “A” com o 4º quartil de “docentes mestres”.

### 5.4. Relação entre “conceito” e “docentes dedicação exclusiva” em 2002, 2001 e 2000

O teste qui-quadrado, empregado para confirmar a dependência entre as variáveis “conceito” e “docentes dedicação exclusiva”, constatou relações significativas nas três edições investigadas. A categoria conceito “A” associou-se – em 2002, 2001 e 2000 – de modo constante com o 4º quartil (onde se posicionam as IES com maior percentual de

docentes com carga horária superior a 40 horas semanais).

### 5.5. Relação entre “conceito” e “dedicação docente 20 a 39 horas” em 2002, 2001 e 2000

Concluindo-se a análise bivariada, verifica-se que em 2002 e 2001 as categorias das variáveis “conceito” e “dedicação docente 20 a 39 horas” apresentam associação. Em ambos os casos o conceito “A” relaciona-se com o 3º quartil.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do trabalho a ser desempenhado por administradores em organizações públicas e privadas, as potencialidades sociais originárias da formação empreendedora e a significativa expansão do número de vagas em cursos de Administração justificam a necessidade de reconhecer as virtudes e as debilidades do sistema de formação destes profissionais.

De modo a contribuir com tal tarefa, este trabalho investigou parte das informações levantadas pelas edições de 2000, 2001 e 2002 do Exame Nacional de Cursos. Seu propósito consistiu em descrever a distribuição das escolas de Administração a partir de um conjunto de variáveis, identificando a relação de algumas destas com os conceitos obtidos, por instituição, no Provão.

Os resultados apurados demonstraram a constante ampliação do número de IES e graduandos inscritos no exame, o predomínio de organizações classificadas com o conceito “C” e a expressiva frequência de escolas privadas situadas na região Sudeste do país.

Em relação à titulação docente, foi possível observar o pequeno contingente de professores com doutorado e a grande variabilidade associada à parcela de mestres nas instituições. Sobre a carga horária semanal dedicada às escolas, constatou-se um grande número de IES que dispõe de uma pequena porção de professores com dedicação exclusiva.

A realização de análises de natureza bivariada revelou a existência de associações significativas e permanentes ao longo das três edições. Assim, a categoria conceito “A” mostrou-se vinculada ao 4º quartil das variáveis “docentes doutores” e “docentes dedicação exclusiva”.

Contudo, estas informações não sugerem uma relação de causa e efeito. Em outras palavras, instituições com uma grande parcela de docentes com doutorado e com carga horária superior a 40 horas semanais não registram, necessariamente, conceitos “A”. Entretanto, nas edições consideradas, as escolas que obtiveram tal distinção apresentaram, prioritariamente, esse perfil.

Essa constatação pode ser considerada relevante por duas razões. Inicialmente, ela é capaz de reafirmar a importância da qualificação docente e da dedicação integral destes profissionais às instituições. Paralelamente, estimula a reflexão sobre os fatores que limitam a melhoria dos índices de titulação e de dedicação dos professores.

Nesse sentido, problemas de caráter estrutural podem ser sugeridos, como o tempo demandado para a formação de doutores; a assimetria entre os sistemas de graduação e pós-graduação em Administração; o papel secundário da pesquisa e da extensão em muitas IES e a remuneração por hora-aula, que não favorecem a permanência dos docentes nas escolas.

Assim como qualquer pesquisa, este artigo não deixa de apresentar limitações. Além do caráter aproximativo e temporal a que estão sujeitas as investigações de processos sociais, a natureza e o conteúdo dos dados contribuiu minimamente para o

reconhecimento das causas dos fenômenos caracterizados.

Esse fato aponta novas oportunidades de pesquisa. Assim, investigações qualitativas em fontes primárias (professores e coordenadores de cursos de graduação em Administração) podem complementar este trabalho, revelando os aspectos que dificultam a melhoria dos índices de qualificação e dedicação docente.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. História da implantação do curso de Administração no Brasil. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/html/f\\_prof/f\\_prof\\_hica.htm](http://www.cfa.org.br/html/f_prof/f_prof_hica.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2004.

EVERITT, B. *The analysis of contingency tables*. 4. ed. New York: Chapman and Hall, 1986.

GOMES, A. M. O exame nacional de cursos como política de avaliação do ensino superior: origens, contrastes e sua importância na política estatal de regulação do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEC, 24, 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, 2001.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L.; BLACK, W. C. *Multivariate data analysis: with readings*. 4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 12 dez. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame Nacional de Cursos. Consulta aos resultados dos cursos. Disponível em: <<http://www.resultadosenc.inep.gov.br>>. Acesso em: 7 out. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame Nacional de Cursos. Relatório síntese 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>>. Acesso em: 23 mar. 2005.

LEITE, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p. 87-106.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SPSS. Correspondence analysis. In: *SPSS Categories*. SPSS Inc., 1994. Cap. 7, p. 49-63.

YAMASHITA, S. S. A avaliação do ensino superior e o Exame Nacional de Cursos: percepções do corpo docente de instituições particulares de ensino de Administração de Empresas. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 65-76, out./dez. 2000.