

# RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA DE CURSOS DE LICENCIATURAS: UM CASO EM ESTUDO

BEATRIZ PEREIRA BATISTA DE SOUSA  
JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

## RESUMO

*O artigo discute o uso dos resultados do Enade 2008 para os cursos de Biologia, Física, Matemática e Química, de cinco instituições privadas do Distrito Federal, a partir de dados colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com oito coordenadores. As ações desenvolvidas pelas coordenações voltam-se, basicamente, para a discussão do conceito obtido pelos alunos, e como estes poderiam se sentir mais “qualificados” para realizar o exame. Para tanto, recorre-se, por exemplo, às aulas preparatórias para o que é exigido no exame. As instituições de grande porte tendem a revelar maior nível de esclarecimento sobre a finalidade do Enade, considerando-o um auxílio para seu sucesso, enquanto as de menor porte parecem ainda não visualizá-lo como um instrumento que pode contribuir para seu próprio aperfeiçoamento.*

**PALAVRAS-CHAVE** EDUCAÇÃO SUPERIOR • ENADE •  
USO DOS RESULTADOS.

## RESUMEN

*El artículo discute el uso de los resultados del Enade/2008 por los cursos de Biología, Física, Matemática y Química, de cinco instituciones privadas del Distrito Federal, a partir de los datos recogidos por medio de entrevistas semi estructuradas realizadas con ocho coordinadores. Las acciones desarrolladas por las coordinaciones se refieren, básicamente, a la discusión de la calificación obtenida por los estudiantes, y a cómo ellos podrían sentirse más preparados para realizar el examen. Para tal fin, recurren, por ejemplo, a clases preparatorias y pasan a comportarse en función de lo que se exige en el examen. Las grandes instituciones tienden a revelar un mayor nivel de conocimiento respecto del propósito del Enade, viéndolo como una ayuda para su éxito, mientras que las de menor porte parece que aún no lo ven como un instrumento que puede contribuir para su propio perfeccionamiento.*

**PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • ENADE • USO DE LOS RESULTADOS.**

## ABSTRACT

*This article discusses the use of results of Enade/2008 for the Biology, Physics, Mathematics and Chemistry courses of five private institutions of the Federal District, on the basis of data collected through semi-structured interviews with eight coordinators. The actions developed by the coordinators basically concern the discussion of the grades earned by students, and what could make them feel better qualified to take the exam. With that in mind, the coordinators make use, for instance, of preparatory classes and exhibit a behavior in line with what is required by the exam. Larger institutions tend to reveal a greater level of knowledge concerning the purposes of Enade, considering it an auxiliary to their success, whereas smaller institutions seem not to view it as an instrument that may contribute to their own enhancement.*

**KEYWORDS HIGHER EDUCATION • ENADE • THE USE OF RESULTS.**

## **INTRODUÇÃO**

Enquanto atividade intrínseca à natureza humana, a avaliação configura-se como instrumento básico para se conhecer, compreender, aprimorar e orientar as ações de indivíduos e grupos, em diferentes tempos e espaços sociais. Dessa acepção mais geral, decorre que a avaliação institucional – foco de interesse do presente trabalho – é um processo que tem ganhado centralidade, nos últimos anos, nas educações básica e superior brasileiras. Particularmente no contexto do ensino superior, esse tipo de avaliação está presente no interior das instituições públicas e privadas, apresentando importantes subsídios para a reflexão da melhoria da qualidade.

A avaliação institucional busca compreender a realidade do sistema educacional de forma processual, apontando rumos para ampliar a participação de todos os sujeitos na reflexão e implementação das políticas avaliadas. Para Dias Sobrinho (2005), a avaliação institucional tem como objetivo não somente diagnosticar a qualidade do ensino, mas também tornar-se um instrumento que auxilia na busca de melhorias nas instituições. Para tanto, deve abranger todos ambientes e funções das

instituições de educação superior (IES), como ensino, administração, extensão, pesquisa, ambiente escolar e estrutura física.

Ainda que lide com o quantitativo, é fundamental que a avaliação institucional considere também, entre outros, a subjetividade, os referenciais teórico-metodológicos e a visão qualitativa adquirida por meio de diferentes instrumentos e procedimentos. Por outro lado, é importante que os seus resultados sejam utilizados no aperfeiçoamento dos processos avaliados. Nesta linha de raciocínio, como componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – instituído pela lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) apresenta resultados que, quando bem interpretados e usados, podem contribuir para a gestão acadêmica dos cursos a que se referem.

Partindo dessa ideia, o presente artigo tem por objetivo analisar em que medida os resultados obtidos no Enade 2008 pelos cursos de licenciaturas da área de exatas ofertados por cinco IES privadas, localizadas em diferentes cidades do Distrito Federal (DF), vêm sendo usados pelas respectivas coordenações na gestão acadêmica desses cursos. Nessa lógica, procurou-se identificar as prováveis mudanças ocorridas na melhoria da gestão acadêmica dos cursos investigados, relacionadas com o emprego dos resultados do referido exame, considerando-se os relatos dos coordenadores selecionados.

Do ponto de vista metodológico, os resultados discutidos neste artigo originam-se de entrevistas semiestruturadas com oito coordenadores dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química. Optou-se por esse tipo de entrevista por compartilharmos da tese de Bogdan e Biklen (1994) de que seu uso permite obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Visando a alcançar o objetivo proposto, o texto está estruturado em três partes. Na primeira, retomam-se as políticas de avaliação da educação superior no Brasil, propostas nas décadas de 1980 e 1990. Na segunda, focaliza-se o Enade, objeto do presente trabalho, no contexto mais amplo do Sinaes. Na terceira e última parte, são discutidos os resultados da pesquisa feita com os coordenadores dos cursos de licenciaturas investigados, a respeito dos usos dos resultados do Enade 2008 em sua gestão acadêmica.

## **EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

A primeira experiência de avaliação da educação superior no Brasil ocorreu no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em 1976, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa avaliação visava contribuir, entre outros, para a inserção internacional da produção acadêmica brasileira, bem como para a organicidade entre as linhas de pesquisa, estrutura curricular e publicações, no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado que, até então, eram avaliados isoladamente.

Em 1983, por meio de uma proposta do Ministério da Educação (MEC), foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), considerado a primeira experiência sistemática de avaliação dos cursos de graduação. Como programa de avaliação, o Paru consistia na aplicação de questionários aos estudantes, docentes, diretores ou coordenadores universitários, focalizando áreas temáticas e dimensões didática e administrativa das IES. Essa primeira experiência teve como referência a avaliação da pós-graduação da Capes, considerada de boa qualidade. Todavia, com o pouco apoio político recebido por parte do MEC, o Programa acabou tendo curta duração – menos de um ano –, o que resultou na interrupção dos estudos que vinham sendo desenvolvidos em diversas IES no país. Para Dias Sobrinho (2003, p. 73), “nessa altura, a avaliação já era entendida como um instrumento imprescindível para o controle da educação superior por parte do Estado brasileiro”.

Após a dissolução do Paru, em 1985, o então presidente José Sarney (1985-1988) assinou o decreto n. 91.177, instalando a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, que, formada por 24 membros, tinha como missão estudar a Reforma Universitária. Essa Comissão produziu o documento “Uma nova política para a educação superior”, que reitera a relevância da avaliação para a melhoria da qualidade do sistema brasileiro de educação superior. Além disso, é enfatizada a necessidade do uso de instrumentos para garantir a eficiência e a produtividade desse sistema, bem como avaliar não somente as instituições, mas também a qualidade dos cursos oferecidos.

O relatório, àquela época, já propunha que a avaliação dos cursos de graduação fosse feita por comissão de especialistas e que fosse feita a análise das condições e recursos financeiros, físicos e pedagógicos, indicadores de eficiência, avaliando a proporção professor/aluno, custo por estudante, evasão, tempo de conclusão de cursos e outros até hoje praticados. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 74)

Por meio da portaria n. 170, de 3 de março de 1986, a referida Comissão foi transformada no Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres), composto por cinco membros – um professor, um representante do MEC, um ex-reitor, um pesquisador e o então diretor da Capes. Esse grupo apresentou um anteprojeto de lei, cuja proposta consistia na reformulação do sistema formado pelas instituições federais, além de procurar estabelecer novos critérios para o credenciamento e o recredenciamento das IES. De acordo com Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p. 439), nos debates promovidos pelo grupo,

[...] a polêmica centrou-se principalmente nas articulações estabelecidas entre os conceitos de autonomia e avaliação. Os critérios apresentados pretendiam avaliar a responsabilidade social das instituições e ao mesmo tempo dar a elas maior autonomia, inclusive financeira.

Em linhas gerais, o grupo propunha um processo de avaliação sob a responsabilidade do MEC, ampliando as duas bases da proposta do Geres – avaliar o desempenho institucional e a qualidade dos cursos de cada IES. Bastante criticada, a proposta foi acusada de estabelecer uma desobrigação por parte do governo com o investimento de recursos na educação pública.

Para Ristoff (2006), em 1993 e 1994, o Brasil presenciou o momento mais marcante da avaliação institucional. A Secretaria da Educação Superior (Sesu) do MEC criou, pela portaria n. 130, de 14 de julho de 1993, a Comissão de Avaliação Nacional, que tinha o objetivo de criar um programa de avaliação institucional para a educação superior. Precisando de aprovação do governo federal, a proposta foi enviada às entidades vinculadas à educação e, com isso, passou a ser usada pelas universidades públicas em todo o país, virando o texto base do Programa de

Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído no governo Itamar Franco (1992-1994).

Esse novo Programa tinha como meta “rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades (MEC, 1994). No trabalho realizado em conjunto pela Sesu, Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) e Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), as diretrizes e os princípios do Paiub foram constituídos.

No âmbito desse Programa, competia ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a ligação voluntária das IES a esta prática avaliativa. O objetivo geral do Paiub era a avaliação institucional e, em seu documento base, constavam os objetivos específicos, como impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição. Nesta lógica, era estimulada uma parceria entre universidade e Estado, a qual poderia vir a resultar em um processo de construção da cultura de avaliação das instituições, como explicita Dias Sobrinho (1998, p. 139):

Estado e universidade estão comprometidos com a construção do Paiub e é normal, então, que, para além dos acordos e da cooperação, muitas vezes sejam tensas as relações. Feito de convergências e divergências, vai se consolidando e se aperfeiçoando um programa que também é um exercício democrático, porque requer a participação ampla da comunidade universitária, respeitadas as vontades de cada instituição.

Norteados pelos princípios de globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, adesão voluntária, legitimidade, continuidade e não punição ou premiação dos resultados (RISTOFF, 2006), o Paiub angariou a simpatia dos profissionais da educação superior, que viam nele a possibilidade de uma construção coletiva da avaliação da educação superior no país. Porém, em sua curta existência, o Paiub não chegou a cumprir seu principal objetivo de servir como “um instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do Ensino Superior brasileiro, de forma a atender às exigências impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas de

competitividade e eficiência mercadológica” (DIAS, HORIZUELA, MARCHELLI, 2006, p. 441).

No início do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi implantado pelo MEC o Exame Nacional de Cursos (ENC), por meio da medida provisória n. 1.159, de outubro de 1995, alterada no mesmo ano pela lei n. 9.131, de 24 de novembro. Esse exame tinha como percepção de avaliação o domínio e a hierarquização, no sentido de regulação, procurando identificar os melhores e comparando-os aos modelos de excelência. Em consequência, as verbas do Paiub foram cortadas pelo governo, em 1996, apesar de ainda ter um grande número de instituições participando – 48 das 57 universidades públicas.

Durante sua existência (1996 a 2003), o ENC ficou conhecido como “Provão”, sendo aplicado anualmente com prova igual para todas as IES, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 3 da referida lei. A primeira prova foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avaliando 55.537 alunos, de três áreas diferentes de todo o Brasil, totalizando 616 cursos. Em sua última edição, participaram do exame 435.810 alunos, abrangendo 5.890 cursos de 26 áreas (BRASIL, 2003).

Apesar de inúmeros protestos promovidos pelo movimento estudantil, boicotes e debates na sociedade, essa política de avaliação foi implantada no território nacional e alcançou grande visibilidade na mídia. Ao ganhar esse olhar, o “Provão” passou a ter caráter classificatório, contribuindo para o *ranking* de cursos e instituições. Em decorrência disso, foi grande a resistência por parte das IES a esse exame, acusando-o, sobretudo, de ser uma avaliação fundamentalmente de caráter externo, excluindo a instituição de avaliar seus próprios cursos. Segundo Cunha (2004, p. 806), “a principal oposição ao ‘Provão’ vinha do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho médio de seus estudantes, comparativamente com os do setor público”.

Com o fim do governo de Fernando Henrique, criou-se a ilusão de que as práticas de *ranking* do “Provão” seriam extintas. Contudo, o presidente eleito no final de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, herdou, além dos resquícios de tais práticas, a modalidade de avaliação em larga escala, o credenciamento das



IES e o reconhecimento dos cursos, que passou a ser feito em períodos determinados, bem como a expressiva expansão na educação superior privada.

### **O ENADE COMO COMPONENTE DO SINAES**

No primeiro ano do governo Lula, Cristovam Buarque, então ministro da Educação, assinou as portarias MEC/Sesu n. 11, de 28 de abril de 2003, e n. 19, de 27 de maio de 2003, seguindo a orientação governamental de acabar com o antigo “Provão”. Naquele ano, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA), formada por 17 membros e coordenada por José Dias Sobrinho, pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A finalidade dessa Comissão era “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2003).

Segundo Ristoff (2006), o documento produzido pela CEA teve a participação da sociedade em diversos fóruns realizados em Brasília para sua construção. Ao final dos trabalhos, a Comissão apresentou a proposta de criação do Sinaes e, tendo como foco a autoavaliação institucional, traçou seus fundamentos:

O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agente da comunidade acadêmica e de instância do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agente, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas. (BRASIL, 2004b, p. 61)

A CEA buscou apoiar a autonomia do sistema, formulando uma proposta que envolvia uma articulação própria do processo avaliativo, incluindo: uma avaliação educativa formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito visando

aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e uma regulação abrangendo as funções próprias do Estado – supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc. (BRASIL, 2003).

A mesma proposta apresentou oito princípios que deveriam fundamentar teórica e politicamente um melhor desempenho do processo avaliativo: educação como direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade institucional; globalidade; legitimidade; e continuidade.

Em grande parte, os princípios orientadores do Sinaes seguem a mesma concepção de autonomia e identidade das IES, resgatada do Paiub. Dessa forma, o sistema pretende uma avaliação que promova o avanço da qualidade da educação superior e o aumento de sua oferta, considerando a valorização das IES e os valores democráticos. Para tanto, a avaliação comporta três etapas: avaliação da instituição; avaliação dos cursos; e avaliação do desempenho dos estudantes, foco deste trabalho. Particularmente no que tange a esta terceira etapa, a avaliação ocorre por meio do Enade, que se pauta na ideia de

[...] que a avaliação de desempenho dos estudantes deverá levar em consideração o quanto a instituição de educação acrescentará aos estudantes ao longo do curso, ou seja, a mudança que permite verificar o efeito do curso sobre o aprendizado do estudante, buscando evidenciar o que a IES vai agregar ao perfil cultural e profissional do aluno. (BRASIL, 2006)

O Enade não fez parte da proposta original do Sinaes, porém, foi regulamentado pela portaria n. 107, de 22 de julho de 2004. Quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, existia uma expectativa de que a avaliação institucional desenvolvida pelo governo anterior, traduzida, sobretudo, na figura do “Provão”, mudasse. Assim, o Enade foi incorporado à proposta avaliativa apresentada na época, tendo como uma das características específicas diagnosticar a trajetória do estudante na instituição.

O exame foi formulado com o objetivo de identificar as competências e principais habilidades das áreas, os conhecimentos

sobre os conteúdos básicos e profissionalizantes e verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento geral, como estabelece o § 1º do art. 5º, da lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004:

Art. 5º - A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º - O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O Enade é um componente curricular obrigatório, devendo o estudante ter em seu histórico escolar o registro se o realizou ou não, mesmo que a nota não apareça. De acordo com a lei que o criou – lei nº 10.861/2004 –, será de responsabilidade do dirigente da IES a inscrição, junto ao Inep, de todos os alunos habilitados a realizar o exame em questão. Os estudantes que dele participam são: ingressantes, que correspondem àqueles que já cursaram entre 7% e 22% da carga horária mínima do currículo do curso; e concluintes, os que já tiverem concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso, seguindo o artigo 2º da portaria n. 107, 22 de julho de 2004.

A avaliação do curso é realizada por conceitos. O curso que obtém conceito mais baixo tira nota 1 e aquele que receber conceito 5 alcança o melhor resultado. Os pesos do exame são divididos em duas formas: 75% para o conhecimento específico, sendo que 60% referem-se aos estudantes concluintes e 15% aos ingressantes; e os outros 25% são o resultado da parte geral.

O Enade é dividido em quatro etapas para a coleta de dados. A primeira compreende os textos aplicados aos estudantes. A segunda, que é inserida no caderno de provas, constitui os questionários para saber a opinião dos estudantes sobre a prova. A terceira objetiva conhecer o perfil socioeconômico e educacional de cada aluno, sendo entregue um questionário em caderno distinto, cujo preenchimento é voluntário, e recolhido no dia

da prova. A quarta e última etapa é um questionário destinado ao coordenador de cada curso sobre a avaliação, no qual ele explicita suas impressões sobre o projeto político-pedagógico e as categorias gerais do curso.

Os resultados são divididos em cinco níveis. Assim, as IES e cursos que obtiveram notas insatisfatórias (menor que 3) estabelecem um acordo com o MEC, apresentando um registro com descrição objetiva de suas condições – avanços que serão realizados, como projetos e atividades para superar os aspectos apontados, datas e prazos para o cumprimento das metas e criação de uma comissão para o desenvolvimento do acordo.

Um conceito importante relacionado ao Enade é o de valor agregado, definido por Pickering e Bows (1990) como a diferença entre o conhecimento e competências do estudante quando ingressa na educação superior e o conhecimento e competências ao finalizar a graduação. Todavia, os autores enfatizam a dificuldade para análise estatística do ganho, tendo em vista a necessidade de serem examinados os mesmos sujeitos. Diagnosticar o valor agregado pelos alunos desempenha um objetivo fundamental na melhoria da qualidade de autoformação fornecida por um exame da natureza do Enade.

## **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Considerando o exposto anteriormente, serão analisadas as percepções de um grupo de oito coordenadores de cursos de licenciaturas da área de exatas pesquisados, a respeito do uso dos resultados dos Enade 2008 nos cursos sob sua orientação acadêmica.

Ao longo da análise dos dados, as instituições e os sujeitos pesquisados serão identificados como explicitado no quadro na página a seguir.

Visando à preservação de suas identidades, as instituições são identificadas pelos números I, II, III, IV e V; por sua vez, os cursos são agrupados por letras – Biologia (A), Física (B), Matemática (C) e Química (D). Aos cursos que se apresentam em mais de uma instituição foram acrescentados números 1, 2, 3 e 4, distinguindo-os em cada uma delas.

**QUADRO 1 - Identificação dos sujeitos**

INSTITUIÇÃO	CURSO	CÓDIGO
I	Curso A	I CB 1
	Curso B	I CF 1
	Curso C	I CM 1
	Curso D	I CQ 1
II	Curso C	II CM 2
III	Curso C	III CM 3
IV	Curso C	IV CM 4
V	Curso A	V CB 2

Preliminarmente, a interpretação dos dados coletados aponta para a ideia de que, ao analisarem os resultados do Enade 2008, alguns dos coordenadores pesquisados voltam suas ações para todo o curso, enquanto outros focalizam somente alguns aspectos. As ações apontadas visando a alcançar o curso de maneira global foram fundamentalmente: apoio prestado pelas coordenações aos professores, em seus planejamentos didáticos; e discussão do projeto político-pedagógico dos cursos, com o propósito de rever aspectos gerais, como organização curricular, processos avaliativos e estratégias de formação continuada dos professores em suas respectivas áreas de atuação. Todavia, ficou evidenciado, nos relatos dos coordenadores, que tais estratégias, quando efetivadas, ocorreram financiadas, em geral, pelos próprios docentes.

Em um nível mais focal, as ações desenvolvidas pelos coordenadores em relação aos resultados do Enade compreendem, basicamente, discussão do conceito obtido pelos alunos e como estes poderiam se sentir mais “qualificados” para realizar o exame. Para tal, aulas preparatórias para a prova ganharam expressão na gestão curricular de vários dos cursos investigados.

Contudo, há casos em que não se perceberam iniciativas das coordenações voltadas para a discussão pedagógica dos resultados do exame, ficando estes apenas a título de informação. Somente um coordenador revela compreensão mais clara da proposta avaliativa do Sinaes como diferente daquelas que o antecederam.

O Sinaes é uma continuação do processo de avaliação do governo anterior; eu diria assim, ao longo da história do Brasil dificilmente a gente viu uma situação como essa, em que o governo pega uma política de educação e dá uma continuidade. Então, o Sinaes é um instrumento oficial que a gente tem de avaliação em todos os segmentos do ensino [da educação] superior. (Curso C, I CM 1)

Esse coordenador reconhece a importância do Sinaes para a educação superior, à medida que esse sistema avalia todo o segmento da instituição e dá continuidade a essa avaliação a cada três anos no mesmo curso de determinada instituição. Reconhece, ainda, que o processo de avaliação da educação superior no país vem se aperfeiçoando, levando as IES a refletirem acerca do seu desempenho.

Após sete anos de realização do Enade, acreditamos haver, ainda, certa incompreensão das tarefas atribuídas a ele ou de sua proposta como componente do Sinaes. Percebeu-se, nos relatos de alguns entrevistados, que ainda não se dissociou o Enade do “Provão”, colocando-se como única diferença entre ambos seus respectivos nomes. Assim, ainda que alguns deles indiquem determinadas mudanças, não são claros em relação àquelas que realmente ocorreram do ponto de vista das políticas públicas de avaliação, em vigor no país.

Então, qual o problema do Enade? É ele virar um cursinho e a gente começa a preparar as pessoas para a realização dele [...] A grande preocupação em fazer o Enade como um elemento estruturante do sistema [do Sinaes], diferente do “provão”, para mim não logrou êxito. A gente continuou tendo o Enade com a mesma característica de “provão”. A finalidade de realização da prova assume lugar primeiro, ao invés da formação daquele profissional em nível superior. (Curso C, III CM 3)

Fica subjacente à fala desse coordenador a ideia de que a qualidade não está vinculada ao contexto em que se encontra inserido o aluno ou a instituição. Todavia, ao contrário do que ele afirma, e como discutido no item anterior, o Enade, como componente do Sinaes, apresenta princípios diferenciados do “Provão”. É preciso ter a clareza que este último visava avaliar o curso, por meio do desempenho do aluno, enquanto o

Enade tem como princípio fundante avaliar o valor agregado pela instituição à formação do estudante, considerando-o em duas condições – ingressante e concluinte. Além disso, a política mais ampla de avaliação da educação superior em vigor no país (Sinaes) tem como finalidade primeira articular a função de base teórica à política para uma melhor execução do processo avaliativo, considerando as várias dimensões da IES. Em decorrência do exposto, uma análise mais atenta do último depoimento apresentado revela certa imprecisão conceitual em relação à política avaliativa desse sistema, em geral, bem como do papel e importância dos seus componentes, no caso da discussão aqui proposta, o Enade.

Ao indagar os coordenadores a respeito do Enade como componente do Sinaes, percebeu-se, em geral, uma vinculação do exame basicamente às questões da prova e ao seu peso em relação à imagem da IES. Assim, poucos comentam e reconhecem o real papel do Enade, como se pode perceber nos relatos apresentados a seguir:

O Enade hoje [...] representa aí em torno de 77% da nota do curso. [...] Então, a gente não pode deixar de lado esse componente. (Curso B, I CF 1)

A gente aprendeu com o Enade outra maneira de tratar as questões: uma maneira mais aberta, menos fechada, “em caixinhas”. (Curso A, I CB 1)

Porque ele que vai mostrar o conhecimento do aluno. (Curso C, II CM2)

Apesar do pouco conhecimento da maioria dos coordenadores acerca do Enade e de como os seus resultados podem ajudar na gestão acadêmica dos cursos sob sua responsabilidade, eles apresentaram um questionamento sobre o critério de amostragem utilizado no exame, até 2008. Como o Enade visa a medir o desempenho dos estudantes do curso, por meio da avaliação de conteúdos específicos e gerais, a aplicação é feita nos estudantes concluintes e ingressantes, nos termos explicitados anteriormente.

A amostragem eu acho uma falha [...] deveria ser como um todo, mesmo porque eu penso que o Enade no futuro vai representar como são as universidades de classe a, b [...] (Curso D, I CQ 1)

[...] nem tudo funciona super bem. Agora, que não se está mais usando o sistema de amostragem, a proposta é que se use uma avaliação de todos os alunos, concluintes e iniciantes [...] parece que o resultado vai ficar um pouco mais confiável. (Curso A, I CB 1)

Algumas preocupações em relação à eficiência do Enade foram apresentadas pelos entrevistados, como, por exemplo, a periodicidade das provas e a questão do boicote. Todavia, esses questionamentos não interferem na imagem positiva que vários deles têm acerca do exame. Isto porque quase todos indicam perceber que, apesar de algumas falhas, o Enade é importante na avaliação educação superior brasileira.

Segundo Reis (2009), os resultados do Enade podem servir para realizar comparações entre os cursos de uma mesma IES, ou entre elas, para se ter acesso ao grau de conhecimento adquirido na trajetória acadêmica dos alunos. Percebe-se essa comparação na fala de um coordenador:

Então, no primeiro momento a gente apresenta simplesmente os resultados para os professores, e a primeira coisa que as pessoas, de modo geral, costumam fazer é comparar, querendo ou não, como é que a instituição está em relação às demais do país. No segundo momento, a gente passa por uma separação de conteúdos ou de habilidades, se puder falar assim, para que os professores percebam em quais habilidades nós temos deixado a desejar, da mesma forma, quais nós temos conseguido ter bons resultados. (Curso C, I CM 1)

A estratégia mencionada implica tomar outro curso ou outra instituição como exemplo na busca da melhoria, o que pode levar a comunidade acadêmica a perseguir um mesmo objetivo. Nesse sentido, é importante que a identidade de cada IES seja considerada no processo, de forma que o necessário para uma não seja obrigatoriamente importante para a outra.

Para alguns dos entrevistados, os resultados obtidos no Enade são usados como forma de ranqueamento, em que os melhores desempenhos são divulgados para chamar a atenção dos futuros alunos, contribuindo para que a educação superior seja vista como um mero produto a ser adquirido. Vale destacar que o referido exame, como componente do Sinaes, traz, em



si, o princípio da não punição dos resultados. Todavia, entende-se que, embora não tenha intenção, a forma como o governo disponibiliza os resultados contribui para o ranqueamento das IES, pela mídia. Na prática, isso permite que a mídia monte o *ranking* em que os melhores e o piores são destaques. Em decorrência disso, particularmente as instituições privadas têm desenvolvido estratégias com os alunos que realizarão a prova, visando a obter melhores notas.

A instituição implantou uma estratégia inicialmente para estimular o aluno que faria a prova do Enade. Essa estratégia foi chamada de Avaliação Multidisciplinar Cumulativa [...] para aqueles alunos que estariam finalizando. (Curso A, II CB 2)  
[...] identificação daquilo que é do Enade e que não está sendo satisfeito no desenvolvimento das atividades [...] No início do processo algumas instituições acham que fariam simplesmente o cursinho ou coisas paralelas com os alunos [pois] eles conseguiriam bons resultados. (Curso C, III CM 3)

Dessa forma, a instituição passa a se comportar em função do que foi cobrado na última prova do Enade. A própria IES não acredita no desempenho dos seus alunos e, conseqüentemente, no ensino que lhes oferta. Fica subjacente a depoimentos como estes que, a partir dos resultados obtidos, é analisado o que precisa ser mudado e o que se manter. “A partir dos resultados do Enade [2008], a gente começou a repensar o curso.” (Curso C, III CM2). É nesse ponto que se percebe insuficiência de conhecimento a respeito da proposta teórico-metodológica do Enade. Ao afirmar que começou a repensar o curso a partir dos resultados do exame, esse coordenador deixa claro que só utiliza esse componente, desconsiderando os outros que também formam o Sinaes.

Espera-se que, ao receber os resultados, as instituições analisem o desempenho dos seus alunos (e cursos) e, em uma postura eminentemente pedagógica e acadêmica, os comparem, por exemplo, com seus outros cursos. Todavia, isso deve ocorrer sem perder de vista que a avaliação institucional não está centrada somente no Enade, existindo outros componentes e indicadores a serem levados em conta. Entretanto, apenas dois coordenadores apresentaram percepções mais elaboradas a respeito:

[...] na verdade só usar o resultado do Enade talvez seja pouco porque [...] ele é só um indicador. Ele vai por um caminho, mas isso não significa que ele tem que ser um balizador. [...] Eu acho que a gente tem um rendimento melhor no futuro e diria que o projeto pedagógico do curso passa a ser mais consistente. (Curso C, I CM1)

Então, a gente faz uma análise das questões, uma análise do desempenho dos nossos estudantes, procurando identificar [...] através desse resultado, a estrutura do nosso projeto pedagógico e saber se o nosso projeto pedagógico está sendo suficiente para que o aluno tenha um bom desempenho ou não, se a gente precisa fazer algum ajuste. (Curso A, I CBI)

Segundo Reis (2009), verifica-se que, embora muitos gestores acadêmicos adotem conceitos semelhantes para os procedimentos de avaliação, a prática se dá de maneira distinta. Assim, apesar de ser um mesmo exame aplicado, a forma como ele chegar e for utilizado será diferente, visto que cada instituição apresenta necessidades, aspirações e interesses variados.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa e aqui discutidos, considera-se que existe certo reconhecimento da avaliação na educação superior, mesmo quando alguns coordenadores demonstram desconhecer sua importância, particularmente quando focalizados os resultados do Enade. Na prática, essa desinformação ocasiona prejuízos na avaliação. O desinteresse dos alunos em participar da avaliação pode ser um desses danos, tendo em vista que eles poderiam oferecer dados importantes não somente para bons resultados, mas também para se diagnosticar como está o ensino da instituição. Assim, a falta de envolvimento com a avaliação e seus resultados pode ocasionar uma indiferença nos alunos, bem como com o próprio uso daqueles para a melhoria do curso.

Por fim, cabe ressaltar que, em relação à influência do Enade na gestão dos cursos, notou-se, em vários dos relatos colhidos, que as IES não se organizam satisfatoriamente para discutir os resultados obtidos e analisar qual a melhor forma de utilizá-los, em uma perspectiva pedagógica. Dessa forma, ocorre, quase sempre, a divulgação como a primeira ou a única prática existente, comprometendo sua finalidade. Geralmente, essa divulgação é associada às IES que tiveram

bons resultados no exame, com o intuito de receber novos alunos. Disso continua resultando um *ranking* entre as instituições e uma competitividade para que se estabeleçam quais delas devem ser manter no mercado, particularmente quando a análise da questão recai sobre aquelas que compõem o setor privado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de o histórico da avaliação institucional no Brasil ter sido construído a partir da década de 1980, ainda há insuficiente conhecimento sobre seus objetivos e sua efetiva contribuição para a melhoria da qualidade dos cursos da educação superior. Com esse intuito encontra-se em vigor, no Brasil, o Sinaes, que traz a experiência de outras políticas de avaliação, anteriormente utilizadas para avaliar as IES. Entre os três instrumentos propostos por esse sistema, o Enade continua revelando ser o que tem maior visibilidade e discussão na sociedade.

Em relação à influência dos resultados do Enade 2008 na gestão acadêmica dos cursos pesquisados, os relatos colhidos junto a um grupo de coordenadores evidenciam que pouco uso foi feito deles com essa finalidade. Todavia, isso não invalida a ideia de que, em se tratando dos resultados gerais desse exame, as IES são atingidas e passam por algum tipo de adaptação ou reestruturação. Quando se analisa a questão junto a cada estabelecimento, constata-se que o impacto dos resultados em questão nelas é diferente.

Outra questão a ser retomada aqui é a forma como o Enade é tratado pelas instituições pesquisadas. Em geral, constatou-se uma preocupação, por parte de todas elas, com os resultados do exame, embora nem sempre isso ocorra no sentido de sua percepção e uso na gestão curricular dos cursos, em uma perspectiva formativa. Assim, prevalece o foco expresso por vários coordenadores dos estabelecimentos privados com, notadamente, o mapeamento de conteúdos e habilidades que os alunos precisam dominar bem, segundo eles, visando a obter um bom desempenho na prova.

Porém notou-se, neste estudo, que há também diferenciação quando se trata de instituições grandes e pequenas.

Dessa forma, aquelas de grande porte tendem a apresentar maior nível de esclarecimento sobre a avaliação institucional, considerando-a um auxílio para o sucesso na área educacional. Por sua vez, muitas instituições menores parecem ainda não conseguir visualizar a avaliação institucional como um instrumento que busca permitir, cada vez mais, o seu próprio aperfeiçoamento.

Nesse cenário, também foi possível verificar que as instituições de menor porte tendem a adotar estratégias mais focais em relação aos usos dos resultados do Enade, como, por exemplo, identificando o nível de convergência das avaliações que seus alunos realizam, no dia a dia, com aquela proposta pelo Enade. Dessa forma, tudo indica que a concepção da proposta avaliativa do próprio exame, como componente do Sinaes, tende a ficar comprometida, visto que ele vem sendo reduzido a uma dimensão meramente instrumental, por grande parte das IES brasileiras. Em outra direção, as IES de maior porte, ainda que façam certo mapeamento da prova, em termos das questões que o compõem, tendem a apontar a necessidade de articular os resultados do Enade à gestão curricular dos cursos e à sua própria política institucional. Todavia, de maneira semelhante àquelas de menor porte, as ações desencadeadas não revelam, ainda, um foco pedagógico mais consistente no uso dos resultados do Enade.

Por último, cabe ressaltar que o envolvimento dos coordenadores com a avaliação institucional é importante, pois possibilita que toda a instituição, bem como os alunos, possa ampliar a cultura avaliativa. Com isso, um olhar sobre como a instituição trabalha esse conceito com os licenciandos poderá resultar em formas mais elaboradas de como esses alunos realizam o Enade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. N. 72, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Ministério da Educação: Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Sinaes: da concepção à regulamentação*. Brasília: MEC/Inep, 2004b.

CUNHA, L. A. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado. Educação e Sociedade. *Revista de Ciência e Educação*. Centro de Estudos, Educação e Sociedade, São Paulo, v. 25, n. 88, p. 795-640, 2004.

DIAS, Carmem Lúcia; HORIGUELA, Maria de L. Morales; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 435-462, set./dez. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-36.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. In: CATANI, Afrânio M. (Org.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do Século XXI*. Campinas/SP: Autores Associados, 1998. p. 137-154.

PAIUB. *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras*. Documento básico. Brasília, 1994.

PICKERING J. W.; BOWS J. C. Assessing value-added outcomes assessment. *Measurement and evaluation in counseling and development*. v. 22, p. 215-221. January 1990.

REIS, Carla de Borja. *O Uso dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)*. Dissertação (Mestrado), Brasília, 2009.

RISTOFF, Dilvo. A Universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006. p. 37-52.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 31- 55.

**BEATRIZ PEREIRA BATISTA DE SOUSA**

Pedagoga formada pela Universidade de Brasília  
e membro do Grupo de Estudos de Políticas de  
Avaliação da Educação Superior (Gepaes)  
*bbiasouza@gmail.com*

**JOSÉ VIEIRA DE SOUSA**

Doutor em Sociologia. Professor do Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília,  
na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação/Eixo  
Avaliação Institucional. Coordenador do Gepaes  
*sovieira@fe.unb.br*

Recebido em: DEZEMBRO 2011

Aprovado para publicação em: MAIO 2012