

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Atair Silva de Sousa

**Propostas de intervenções pedagógicas na prova do ENADE com perspectivas da
utilização efetiva dos dados gerados**

Juiz de Fora

2020

Atair Silva de Sousa

**Propostas de intervenções pedagógicas na prova do ENADE com perspectivas da
utilização efetiva dos dados gerados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa, Atair Silva de .

Propostas de intervenções pedagógicas na prova do ENADE com perspectivas da utilização efetiva dos dados gerados / Atair Silva de Sousa. -- 2020.

143 p.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio

Coorientador: Leonardo Ostwald Vilardi

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. 3. Avaliação da Educação Superior. 4. Dados Educacionais . I. Sanábio, Prof. Dr. Marcos Tanure , orient. II. Vilardi, Leonardo Ostwald , coorient. III. Título.

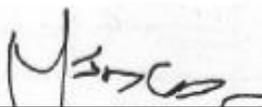
Atair Silva de Sousa

**Propostas de intervenções pedagógicas na prova do ENADE com perspectivas da
utilização efetiva dos dados gerados**

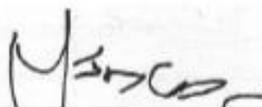
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 17 de setembro de 2020

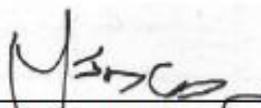
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Marcello Ferreira
Universidade de Brasília



Profa. Dra. Arianê Norma de Menezes Sá
Universidade Federal da Paraíba

Dedico esta dissertação às minhas filhas,
Bruna, Verônica e Ester, por serem as fontes
de minha persistência e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos de construção dessa pesquisa, várias pessoas caminharam ao meu lado, oferecendo ajuda de vários modos e em vários momentos de dificuldades. Cada uma auxiliando ao seu modo e disponibilizando todo esforço para que os meus objetivos fossem alcançados. Por essas e outras, gostaria de registrar os meus mais sinceros agradecimentos.

Às minhas filhas, pelas presenças incondicionais ao meu lado em todos os momentos. Companheiras fiéis e minhas fontes de inspiração.

À minha mãe, às minhas irmãs e aos meus irmãos, que, mesmo à distância, torceram e acreditaram no fruto desse trabalho. Ao meu pai e ao meu irmão (*in memoriam*).

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio, pelo profissionalismo, comprometimento e dedicação. Suas brilhantes intervenções e orientações se converteram em ensinamentos que me fizeram crescer nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal. Meu muito obrigado por ter aceitado me orientar.

Ao meu co-orientador (ASA) Leonardo Ostwald Vilardi, por sua dedicação, compromisso e paciência, apontando sempre os melhores caminhos. Suas precisas moderações tornaram as dificuldades sempre mais brandas. Possivelmente, sem a sua presença mercante, essa pesquisa não teria tanto brilho. Um exemplo de profissional e pessoa que servirá de guia para as minhas jornadas acadêmica, profissional e pessoal.

À Professora Ariane Norma de Menezes Sá e ao Professor Dr. Marcello Ferreira pela disponibilidade em participar da banca de minha defesa de dissertação, e ainda, a Profa. Dra. Tânia Gradin, por apontar caminhos e fazendo importantes ponderações em relação à pesquisa.

Aos amigos da CGENADE, que, direta ou indiretamente, auxiliaram com informações e sugestões que se converteram em conhecimentos úteis a este trabalho.

Aos amigos da CGENADE, Fernanda Campos, Paola Matos e Rubens Lacerda, pela disponibilidade em contribuir com informações e dados relevantes a essa pesquisa.

Às professoras e aos professores membros de CAAs, que disponibilizaram seus preciosos tempos para colaborar com seus conhecimentos e experiências para esta pesquisa.

Aos colegas, às professoras, aos professores do programa de pós-graduação (PPGP) e funcionários do CAEd/UFJF pelas inúmeras contribuições e colaboração durante os dois anos.

“Só é útil o conhecimento que nos torna melhores” (SÓCRATES, 469 a.C., s.p.)

“Não me preocupam aqueles que não veem solução; os que me preocupam, realmente são aqueles que não veem o problema”. (CHESTERTON, 1874-1936)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute as intervenções pedagógicas na prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O objetivo central é propor medidas pedagógicas que possam disponibilizar uma utilização efetiva dos dados gerados na prova deste exame. Partindo-se da revisão bibliográfica realizada, foi possível constatar alguns pontos críticos da prova do ENADE. Após a constatação desses pontos críticos, foi realizada uma pesquisa junto a dois grupos de atores envolvidos diretamente com a construção dessa prova: o primeiro grupo composto por membros de Comissão Assessora de Área (CAA) dos cursos de Direito, Enfermagem e Engenharia Civil da última edição do ENADE, e o segundo grupo, composto por parte dos servidores da Coordenação Geral do ENADE (CGENADE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP). O propósito era entender pontos, como, por exemplo: estrutura dos itens da prova, tempo de duração da prova e feedback dos resultados da prova aos sujeitos responsáveis pelos cursos avaliados. Para tanto, utilizou-se, como metodologia, a pesquisa qualitativa e, como instrumento, entrevistas semiestruturadas, respondidas por esses dois grupos de atores envolvidos diretamente com a prova do ENADE. Os resultados apontaram algumas inconsistências nos processos dessa prova, tais como: o tempo de duração da prova é insuficiente para a realização da prova; estrutura de itens muito longa; tipo de item inadequado para certas áreas de conhecimento; além da forma e do tempo de disponibilização de feedbacks, sendo eles, por vezes, incompletos. Nesse sentido, propostas de intervenções pedagógicas foram apontadas para superar essas questões reveladas pelos resultados obtidos, como, por exemplo: aumento do tempo de duração da prova; elaboração de itens mais objetivos, aumento no número de itens da prova; assim como correções e complementação na forma do feedback.

Palavras-Chave: Avaliação da Educação Superior. SINAES. ENADE. Dados Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied discusses the pedagogical interventions in the National Student Performance Examination (ENADE) in the context of the National System for the Evaluation of Higher Education (SINAES). The central objective is to propose pedagogical measures that can make greater use of the data generated in the test of this exam. Starting from the bibliographical review carried out, it was possible to verify some critical points of ENADE's test. After these critical points were ascertained, a survey was conducted with two groups of actors directly involved in the construction of this test: the first group composed of members of the Area Advisory Commission (CAA) of the Law, Nursing and Civil Engineering courses of the last edition of ENADE, and the second group composed of the staff of the General Coordination of ENADE (CGENADE) of the National Institute of Educational Studies and Research - Anísio Teixeira (INEP). The purpose was to understand points such as, for example, the structure of the items of the test, the duration of the test, feedback made available of the test results to the subjects responsible for the assessed courses. To this end, the methodology used was qualitative research and, as an instrument, semi-structured interviews, answered by these two groups of actors directly involved with the ENADE test. The results showed some inconsistencies in the processes of this test, such as: the duration of the test is insufficient for the test to take place; the structure of very long items; the type of item inappropriate for certain areas of knowledge and; incomplete form and time for providing feedback. In this sense, pedagogical interventions were proposed to overcome these issues pointed out by the results obtained, such as: increase in the duration of the test; elaboration of more objective items, increase in the number of items in the test and; corrections and complementation in the form of feedback.

Keywords: Evaluation of Higher Education. SINAES. ENADE. Educational Data.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estrutura funcional avaliativa do SINAES.....	23
Figura 2 -	Relações entre CNE, DCNs, PPP, IES, Cursos e o ENADE	26
Figura 3 -	Relações entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação.	29
Figura 4 -	Estrutura das avaliações para autorização, credenciamento e reconhecimento. .	63
Figura 5 -	Principais órgãos federais de educação superior do MEC	81
Figura 6 -	Rede de conexão entre dados e informações e objetos dessa pesquisa.....	88
Figura 7 -	A prova do ENADE como componente da avaliação da educação superior	116
Figura 8 -	Contribuição dos resultados da prova do ENADE com indicadores de qualidade da educação superior.	116
Figura 9 -	A prova do ENADE em uma perspectiva de avaliação formativa.....	117
Figura 10 -	Etapas necessárias à aprovação de alterações na prova do ENADE.....	120
Figura 11 -	Etapas necessárias à aprovação de alterações na prova do ENADE.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pontos críticos relacionados com a prova do ENADE.....	21
Quadro 2 - Marcos Legais da Avaliação da Educação Superior	22
Quadro 3 - Os quatro instrumentos de coleta de dados do ENADE.....	30
Quadro 4 - As quatro dimensões que avaliam a qualidade dos cursos de graduação.....	64
Quadro 5 - Dimensões e Componentes do CPC.....	65
Quadro 6 - Informações para efeito de cálculo do IGC.....	67
Quadro 7 - Estratégias frente a fatores relacionados ao CPC e/ou Conceito ENADE	76
Quadro 8 - IES que disponibilizam em seus sítios relatos de gestores sobre o ENADE 2018	87
Quadro 9 - Atores participantes das entrevistas e seus respectivos códigos	89
Quadro 10 - Fragilidades detectadas da prova ENADE em apontamentos dos entrevistados	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de facilidade de um item	34
Tabela 2 - Índice de discriminação de um item.....	35
Tabela 3 - Parâmetros de conversão da Nota ENADE em Conceito Enade	37
Tabela 4 - Parâmetros de conversão do NIDD em IDD por faixas	39
Tabela 5 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes.....	66
Tabela 6 - Parâmetros de conversão do NCPC em CPC.....	66
Tabela 7 - Conversões de conceitos em notas de mestrado para cálculo do IGC	68
Tabela 8 - Conversões de conceitos em notas de doutorado para cálculo do IGC.....	68
Tabela 9 - Transformação da quantidade de matrículas de cursos de mestrado para fins de cálculo do IGC	68
Tabela 10 - Transformação da quantidade de matrículas de cursos de doutorado para fins de cálculo do IGC	69
Tabela 11 - Parâmetros de conversão do valor contínuo do IGC em faixa.....	69
Tabela 12 - Distribuição das questões para realização das entrevistas	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
BNI	Banco Nacional de Itens
CAA	Comissão Assessora de Área
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGACGIES	Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e das IES
CGCQES	Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior
CGENADE	Coordenação Geral do ENADE
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CSTs	Cursos Superiores de Tecnologia
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FSLF	Faculdade São Luís de França
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBP	Programa de Bolsa Permanência

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Político de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SERES	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UERJ	Universidades do Estado de Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIPTAN	Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves.
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O ENADE COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES).....	20
2.1	AS FORMALIDADES, AS DEFINIÇÕES E OS PROPÓSITOS DO ENADE NO CONTEXTO DO SINAES.....	29
2.2	O CONCEITO ENADE COMO INDICADOR DE QUALIDADE.....	35
2.2.1	A participação do estudante como componente obrigatório do currículo	39
2.3	INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA PROVA DO ENADE.....	42
2.4	OS TRÊS PONTOS CRÍTICOS APONTADOS NO RELATÓRIO DA OCDE REFERENTES À PROVA DO ENADE	44
3	LEVANTAMENTOS DE PONTOS CRÍTICOS PEDAGÓGICOS DA PROVA DO ENADE	49
3.1	ANÁLISES DE CRITICIDADE DA PROVA DO ENADE	51
3.1.1	A prova do ENADE tornou-se um instrumento análogo ao Provão, em suas consequências.....	70
3.1.2	O ENADE está inserido em políticas públicas de governo e não de Estado	73
3.1.3	O ENADE, como uma política educacional, deveria orientar as atividades docentes	75
3.1.4	A prova do ENADE proposta como lógica de avaliação formativa.....	79
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
3.3	A PROVA DO ENADE EM UM CONTEXTO FORMATIVO INSERIDO EM UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	90
3.3.1	Eixo 1 – A prova do ENADE no contexto de uma política pública educacional	90
3.3.2	Eixo 2 – A prova do ENADE sob o ponto de vista de avaliação formativa.....	100
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	116
4.1	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA QUE SE REFERE AO TEMPO DE DURAÇÃO DA PROVA.....	118
4.2	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UM DOS MODELOS DE ITEM DA PROVA	120
4.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PROVA COM REFLEXOS NA DESCONCENTRAÇÃO DE ITENS	122

4.4	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A FORMA DE DISPONIBILIZAR O FEEDBACK DO RESULTADO QUALITATIVO DA PROVA.....	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista para Membros de Comissão Assessora de Área.....	139
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para Servidores da Coordenação Geral do Enade.....	141

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está centrada nos aspectos pedagógicos da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), na qual se propõe abordar, de forma qualitativa, as implicações desta prova com uma utilização efetiva dos dados gerados. Nesses termos, ao abordar a evolução do processo de construção da prova desse exame, é importante considerar a avaliação da qualidade da educação superior no país.

No Brasil, desde a década de 1960, a avaliação da educação superior vinha sendo discutida, ainda que de forma bem elementar. Em larga escala, a abrangência nacional ocorreu somente a partir de 1995, por meio de dois instrumentos avaliativos estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O primeiro instrumento, o exame aplicado aos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, o Exame Nacional de Cursos (ENC); e o segundo instrumento, a visita *in loco* das comissões de especialistas, chamada de Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Esta última em 2001 passou ser denominada Avaliação das Condições de Ensino (ACE) (BERTOLIN, 2019).

Assim, a partir de 2004, um novo sistema de avaliação seria implementado, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes destes cursos. Ele avalia todos os aspectos que giram em torno desses três componentes, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão da IES, o regime de trabalho e titulação do corpo docente e as instalações dessas IES (BRASIL, 2004a).

O primeiro parágrafo do artigo 5º da Lei de criação do SINAES (BRASIL, 2004a) traz, em seu âmbito, o vínculo do ENADE com esse sistema de avaliação. O objetivo do ENADE é avaliar a trajetória dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O processo avaliativo desse exame é constituído por quatro instrumentos que auxiliam na avaliação da educação superior e na busca de subsídio para políticas de melhoria, a saber: a prova, o questionário do estudante, o questionário de percepção da prova e o questionário do coordenador de curso (INEP, 2019b).

Em seu artigo 6º, a Lei de criação do SINAES instituiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com a seguinte redação: a CONAES fica instituída no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e vinculada ao Gabinete do Ministro

de Estado, a CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES (BRASIL, 2004a).

Nesta pesquisa o objeto central de estudo é a prova do ENADE, contudo, para a contextualização do objeto, faz-se fundamental apresentar os vínculos que, de forma simplificada, se apresentam entre o SINAES, o ENADE e a prova do ENADE.

O SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes destes cursos.

O ENADE, vinculado ao SINAES pelo 1º § do art. 5º da Lei nº 10.861/2004, é constituído por quatro instrumentos: a prova, o questionário do estudante, o questionário de percepção da prova e o questionário do coordenador de curso.

A Prova do ENADE é destinada a aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do respectivo curso de graduação.

Ao iniciar um ciclo avaliativo (Ano I ou II ou III) do ENADE, no âmbito do INEP, sob a responsabilidade da Coordenação Geral do ENADE (CGENADE), é elaborado um cronograma de atividades, que se inicia com a seleção de membros que compõem a Comissão Assessora de Área (CAA), passando por todos os processos de construção e correção da prova do ENADE e finalizando com a produção do Relatório Síntese de Área e do Relatório final da CAA de cada área. Lotado na CGENADE, o autor dessa pesquisa participa de todas as etapas das atividades referentes ao cronograma de atividades dessa coordenação geral.

No processo de seleção dos membros de CAA, procura-se contemplar, na medida do possível, todas as áreas de conhecimento do curso a serem avaliados. São contempladas também as regiões geográficas do país, além das categorias administrativas das IES, públicas e privadas. Para tanto, são selecionados docentes especialistas em cada área de conhecimento, de tal modo que se procura abranger todas as áreas de conhecimento do curso.

Por via de regra, a CAA é composta por dois docentes *veteranos* – participantes da edição anterior – e cinco *novatos*. Além disso, de um modo geral, são coordenadores dos cursos que estão sendo avaliados. Com isso, é possível se aproximar de detalhes de ocorrências do período pós-aplicação da prova do ENADE. Nesse sentido, pontos positivos e pontos negativos são relatados sobre a prova.

São relatados como pontos positivos, por exemplo: a composição do conteúdo avaliado; a qualidade dos itens da prova; o formato da prova; aspectos formativos da prova; dentre outros. Como pontos negativos, podem ser citados, por exemplo: o número de itens da

prova é insuficiente para cobrir todo o conteúdo do curso; demora ou inexistência de feedback do rendimento do estudante na prova; conteúdo ainda não estudado no curso até a realização da prova; dentre outros.

Após a primeira participação presencial dos membros da CAA na elaboração da portaria das diretrizes do curso a ser avaliado no ENADE, pelo menos mais três participações presenciais ocorrem antes da aplicação da prova. O segundo encontro presencial com a CAA tem como propósito a construção da matriz de referência da prova. A matriz de referência tem um formato tridimensional. A primeira dimensão seria os “perfis” do egresso do curso; a segunda dimensão seria os “recursos” (habilidades e competências); e a terceira dimensão seria os “objetos de conhecimentos” (conteúdo). Assim, na elaboração da matriz, são exploradas essas três dimensões. Nela, para cada “perfil”, é associado um “recurso” e até três “objetos de conhecimentos”.

Nesse segundo encontro, membros apontam algumas falhas observadas por eles nas IES que atuam, como, por exemplo, alguns Projetos Políticos de Cursos que se limitam a descrição das disciplinas e dos conteúdos específicos de cada uma delas. Segundo Brito (2008), ao analisar alguns projetos políticos pedagógicos, observa-se uma série de inconsistências, além da limitação citada. Algumas questões percebidas são: não apresentam o “perfil” do egresso; não descrevem as habilidades acadêmicas que serão desenvolvidas; não descrevem as competências profissionais dos estudantes que deveriam estar desenvolvidas quando formados.

No terceiro e último encontro presencial antes das provas, as atividades são concentradas no preenchimento da matriz elaborada no encontro anterior. Assim, os membros da CAA de cada curso desenham o escopo final da prova com a escolha dos itens que comporão a prova, dando a ela um caráter de representatividade nacional. Neste momento, também é possível fazer a coleta de informações. Há relatos de melhorias no processo de construção da prova, como, por exemplo, itens mais bem elaborados; itens atualizados e contextualizados; proporcionalidade de tipos de itens melhores distribuídos. Porém, são apontados pontos negativos que persistem, podendo ser citada a dificuldade em abranger todas as áreas de conhecimentos do curso, ora em função do número limitado de itens da prova, ora por falta de itens com qualidade exigida para a prova.

Durante esses encontros, a partir de comparações entre a preparação da edição da prova daquele ciclo e dos anteriores, os membros vão apontando os avanços no processo de elaboração da prova, como, por exemplo: qualidade cada vez melhor dos itens; tipos de itens;

alocação e posicionamento dos itens na prova; participação mais efetiva dos estudantes na tentativa de resolução dos itens; qualidade da prova versus desempenho dos estudantes.

Todavia, sinalizam também dificuldades que persistem ao longo do processo, como, por exemplo: dificuldade em selecionar itens para a prova; dificuldade em aprimorar os itens para atingirem a qualidade exigida para a prova ENADE; contemplar todas as áreas de conhecimento em detrimento do número de itens da prova.

Ao final do ciclo avaliado, no encontro pós-aplicação da prova, esses relatos de pontos positivos e pontos sensíveis são verificados e constados por meio de dados e informações contidas no Relatório Final da CAA e no Relatório Síntese de Área.

Portanto, os objetivos traçados nessa pesquisa são direcionados para essa averiguação. São eles: descrever o ENADE; analisar os pontos críticos do exame relacionados com o resultado do desempenho dos estudantes; e propor medidas pedagógicas que possam ter uma utilização efetiva dos dados gerados, com base nos pontos críticos detectados.

Além destas percepções profissionais do autor, a literatura da área e o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - Revisão do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil – (BRASIL, 2018a), apresentam pontos que corroboram com a visão de alguns autores da área. Os pontos críticos elencados na literatura da área coincidem ou se somam àqueles apontados no relatório OCDE (BRASIL, 2018a).

Na realização da revisão bibliográfica documental, chegou-se a uma série de pontos críticos relacionados com a prova do ENADE. Na literatura da área, como no relatório OCDE, é apontado que o papel do ENADE, no que se refere a resultados de desempenho dos estudantes, apresenta algumas semelhanças com o seu antecessor, o ENC, que foi estabelecido pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995. Entretanto, Verhine, Dantas e Soares (2006) sinalizam que há diferentes contextos entre o ENC e o ENADE, que serão discutidos mais adiante. Ao se dialogar sobre o sistema de avaliação da educação superior, as diferenças entre esses dois exames vão se evidenciando e se concretizando ao longo dessa pesquisa.

Diante de todo o exposto, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: que medidas pedagógicas poderiam ser sugeridas e/ou adotadas para contribuir com possíveis melhorias na prova do ENADE, de forma a resultar em uma efetiva utilização dos dados gerados?

Para compor tais medidas pedagógicas, serão eleitas àquelas que estão relacionadas à estrutura da prova do ENADE, ou seja, aquelas que proporcionam mudança no escopo desta prova. Para esta pesquisa, tais medidas recebem essa denominação – pedagógicas - por

estarem no âmbito pedagógico e formativo, que culminam em melhorias na sua elaboração e realização por parte dos estudantes participantes.

A justificativa para a investigação desse assunto está relacionada ao fato de o autor ter como base a relação profissional com o tema/problema, tendo em vista a atuação dele na CGENADE. Além disso, o estudo também se torna importante, ao analisar os apontamentos de pontos críticos sobre a prova do ENADE no relatório da OCDE. Nele, algumas questões são evidenciadas: o objetivo formal do exame [medir os resultados esperados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)] não é realista; dificuldade em motivar e garantir a participação dos estudantes; reduzido feedback para os estudantes (BRASIL, 2018a). Outras problemáticas foram também apontadas por autores no referencial bibliográfico: tornou-se um instrumento análogo ao ENC, em suas consequências (ZANDEVALLI, 2009); é influenciado pelos modelos anteriores da avaliação, mas ainda carece de uma maior consistência (BARREYRO; ROTHEN, 2008); é um elemento que deve orientar as atividades docentes, mas dificilmente os docentes se envolvem com o processo (LAVOR 2014 apud FRANCISCO; MONTEIRO, 2016)¹; e é percebido apenas como uma avaliação utilizada para ranqueamento (POLIDORI, 2009). Chama atenção o fato de o sistema de avaliação, que deveria ser utilizado para aferir a qualidade da educação superior no país, ser frequentemente usado para ranquear as instituições ao invés de estimular os ajustes.

Com isso, espera-se apontar alternativas na condução de ações afirmativas que resultam em um processo que torne mais efetiva a participação do estudante, com impactos positivos no resultado de seu desempenho no ENADE e, assim, contribuir com o aprimoramento deste exame. Por conveniência e no intuito de um melhor entendimento, nesta dissertação, a grafia ENADE se refere ao exame e a grafia Enade ao Conceito Enade.

Foi realizada uma análise documental qualitativa com a leitura e análise de informações disponibilizadas em sítios oficiais, como, por exemplo, sítios do MEC e do INEP, que tratam da legislação vigente sobre a avaliação da educação superior no Brasil.

Para apresentação do estudo feito, a dissertação ficou estruturada em quatro capítulos. No atual capítulo 1 (um), encontra-se a Introdução; posteriormente, o capítulo 2 (dois) ficou dividido em 4 (quatro) seções e uma subseção. Neste capítulo, objetivou-se dar ênfase à descrição detalhada do caso de gestão pública a ser estudado, assinalando o diagnóstico do problema de gestão em questão. O capítulo 3 (três) foi elaborado em 3 (três) seções e quatro

¹ LAVOR, J. F.. **Qualidade da gestão acadêmica e a docência em cursos de graduação:** validando relações com o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Tese (182 fls). Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

subseções. Procurou-se, neste capítulo, elaborar uma análise do caso em diálogo com o referencial teórico com foco na busca por soluções e/ou apontamento de sugestões de melhorias no caso de gestão analisado. O capítulo 4 (quatro) foi estruturado em 4 (quatro) seções bem delineadas aos seus propósitos, quais sejam: analisar os resultados obtidos; e discutir as implicações desses resultados. Constam, ainda, as Considerações finais, as referências e os Apêndices.

2 O ENADE COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Neste capítulo a discussão gira em torno do ENADE como componente do processo de avaliação da educação superior, seu vínculo com o sistema de avaliação, seus aspectos legais e seus aspectos pedagógicos. Com isso, evidencia-se a sua importância no contexto do SINAES, atentando para o fato de que ele não é o único instrumento de medida, mas que auxilia na mensuração da qualidade da educação superior.

Assim, um cenário mais abrangente desta pesquisa sequencia-se o debate, ao trazer uma contextualização do histórico deste exame, focando na sua institucionalização e no seu desempenho como um dos instrumentos do SINAES.

Nesse contexto debate-se o ENADE sob a perspectiva de uma proposta metodológica da prova, em seus aspectos pedagógicos. Demonstrando-se que o ENADE é de fundamental importância no processo de avaliação da educação superior no país, trazendo uma abordagem da dimensão deste exame como um balizador da qualidade da educação superior. Na continuação dessa abordagem apresenta-se algumas medidas implementadas na prova que trouxeram mudanças significativas e contribuíram com um formato mais apropriado da prova.

Um dos produtos gerados a partir da prova e de sublinhada importância é o Conceito Enade. Ele se posiciona como um dos instrumentos que traduz em um indicador que afere ao desempenho do estudante na realização da prova. É dada ainda uma ênfase no modelo que o constitui e explicitar a sua função dentro do processo de avaliação.

Outro fato que merece ser inserido nesta discussão é a ideia de que ele é um elemento único no processo de avaliação da educação superior. Ele é um importante indicador de qualidade, mas a sua importância não garante uma validade única, soberana e universal. Ele é um dentre três instrumentos que compõem o processo da avaliação da educação superior.

Há a construção de argumentos de que, para a validade deste indicador, é necessária a participação do estudante. Nesse quesito então, a sua participação deve ser obrigatória. No mesmo sentido dessa argumentação, inserir uma breve discussão da pós-realização da prova com a divulgação da média obtida pelos estudantes. Por fim, discutir a disponibilização e a apropriação do resultado obtido pelos estudantes, situando na média global obtida. Nesta análise é levada em consideração se essa média está inserida em um patamar aquém do esperado, de tal modo que, medidas pedagógicas sejam solicitadas para um melhor resultado.

Intensificar o debate com as análises das intervenções feitas em um processo contínuo e uniforme de melhorias da prova do ENADE. Por tal procedimento, traça-se uma linha

cronológica da estruturação da prova, apontando medidas pedagógicas adotadas na conjuntura da prova. Estas intervenções são propostas após a identificação de dificuldade evidenciada durante sua realização.

A metodologia adotada para a proposição destas intervenções segue uma visão de verificação e experimentação. Realizar uma análise prévia se as supostas intervenções trarão os resultados esperados diante de sua proposta. Com isso, discutir a efetividade destas intervenções antes de realizar alguma mudança na estrutura da prova.

A partir dessa problemática, situar-se no contexto de referência para as propostas de intervenções pedagógicas na prova, que são objetos de demonstração, e uma apresentação de pontos críticos do ENADE, apontados no relatório da OCDE e no referencial bibliográfico, que sirvam de base para análise dessas intervenções pedagógicas. Em caso afirmativo da constatação de que estes pontos críticos refletem negativamente no resultado dos estudantes, superar estes gargalos com a adoção de novas medidas pedagógicas.

Situar e alocar o primeiro ponto crítico, com uma análise de ratificação ou de retificação deste ponto crítico. Repetir o mesmo procedimento para o segundo ponto crítico apontado no relatório. Com isso, trazer para discussão o terceiro ponto crítico apontado no relatório, o qual é analisado de forma semelhante aos outros pontos críticos assinalados anteriormente, que são retomados no Quadro 1.

Quadro 1 - Pontos críticos relacionados com a prova do ENADE

Fonte/Autor	Ponto Crítico
Relatório (OCDE)	O objetivo formal do exame [medir os resultados esperados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)] não é realista. Dificuldade em motivar e garantir a participação dos estudantes. Reduzido feedback para os estudantes.
Zandavalli (2009)	Tornou-se um instrumento análogo ao ENC, em suas consequências.
Barreyro e Rothen (2008)	É influenciado pelos modelos anteriores da avaliação, mas ainda carece de uma maior consistência.
Lavor (2014 apud FRANCISCO; MONTEIRO, 2016)	É um elemento que deve orientar as atividades docentes, mas dificilmente os docentes se envolvem com o processo.
Polidori (2009)	É percebido apenas como uma avaliação utilizada para ranqueamento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme já anunciado, de acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu artigo 1º o SINAES, tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos previstos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004a).

No primeiro parágrafo do referido artigo dessa Lei, são estabelecidos os princípios fundamentais do SINAES, os quais estabelecem que esse sistema tenha por finalidade 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 (BRASIL, 2004a).

Nesse panorama legislativo do SINAES, os marcos legais da avaliação da educação superior são apresentados no Quadro 2.

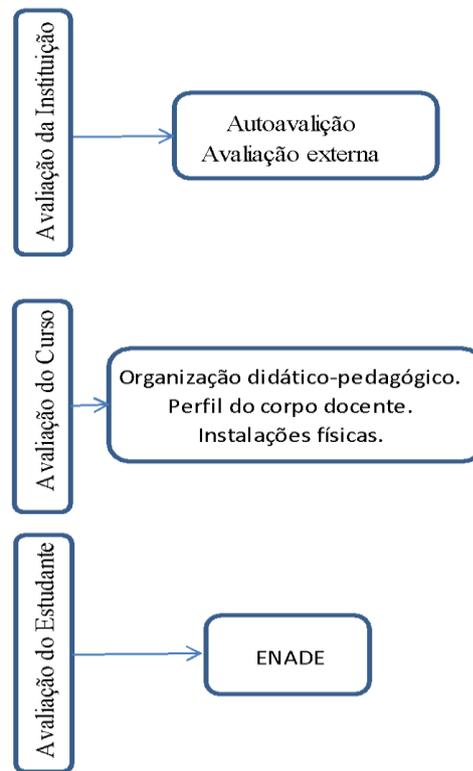
Quadro 2 - Marcos Legais da Avaliação da Educação Superior

Marcos Regulatórios	
Carta Magna	Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88).
Leis	Lei nº 9.934/96 (LDB/96). Lei nº 10.861/2004 (Lei do SINAES). Lei nº 13.005/2014. (Lei do PNE) Lei nº 10.172/2001 (Lei do PNE).
Decretos	Decreto 5.773/2006.
Portarias	Portaria Normativa nº 40 de 2007. Portaria Normativa nº 40 de 2007 (Revista em 2010 pela Portaria normativa nº 23, de 1 de dezembro de 2010). Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Portaria nº 828, de 16 de abril de 2019.
Planos	Plano Nacional da Educação (PNE 2001- 2014). Plano Nacional da Educação (PNE 2014- 2024).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda com relação à estrutura do SINAES é importante assinalar a sua funcionalidade no que diz respeito aos aspectos avaliativo. A Figura 1 apresenta uma visão macro dessa estrutura funcional.

Figura 1 - Estrutura funcional avaliativa do SINAES



Fonte: Adaptado de Teixeira Junior e Rios (2017, p. 798).

No âmbito do SINAES, são atribuições da CONAES, dentre outras: propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação (BRASIL, 2019).

De acordo com a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, em seu capítulo III artigo 4º e parágrafo único: A realização da avaliação das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e CAAs para as diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004b).

Na organização institucional do INEP, a educação superior está sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). Esta por sua vez, é constituída de três Coordenações Gerais: Coordenação Geral do ENADE (CGENADE); Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES); e Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior (CGCQES).

A CGENADE tem sob sua responsabilidade os aspectos pedagógicos da prova do ENADE, que consiste de todo o processo de construção da prova e de sua correção. A CGACGIES tem como principal atribuição a avaliação in loco e todas as atividades correlatas a esta avaliação presencial. A CGCQES tem, dentre outras, a atribuição de processar os resultados da prova e gerar índices e indicadores da educação superior.

Publicada a portaria de nomeação dos membros das CAAs, a primeira atividade presencial consiste da elaboração da portaria das diretrizes do ENADE referente ao curso. Essa portaria de curso possui um caráter relevante no contexto da prova do ENADE. Ela é composta por 8 artigos, sendo que, no âmbito da prova de Conhecimento Específico, os artigos 5º, 6º e 7º, definem a tridimensionalidade da matriz de prova.

Para compor esta matriz de referência da prova do ENADE, os membros das CAAs devem definir um número de “perfis”, um número de “recursos” e um número de “objetos de conhecimentos”. Nos parágrafos seguintes é explicada e conceituada essa metodologia.

No artigo 5º da portaria do ENADE referente ao curso são definidos os “perfis” do egresso do referido curso. Nesse sentido, os membros da CAA devem selecionar em torno de 6 perfis principais que são esperados dos egressos do curso. No caso em questão, “perfil” tem o sentido de características que os estudantes desenvolveram ao longo do curso e, como egresso do curso, espera-se que tenham se apropriado de tais características. Assim, as palavras usadas para definir os “perfis” são palavras adjetivadas (adjetivos).

No artigo 6º são definidos os “recursos” (habilidades e competências) que os estudantes devem acionar para resolver problemas relacionados aos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Embora não seja estabelecido um número definido de “recursos”, são sugeridos em torno de 12 recursos para comporem a matriz de prova. Portanto, o estudante ao ser avaliado em determinado item da prova, mobiliza suas habilidades e competências para solucionar uma situação problema, seja na sua área de Conhecimento Específico ou de Conhecimentos Gerais. Ao mobilizar tais habilidades e competências, são propostas ações e, portanto, são palavras que verbalizam as ações (verbos).

No artigo 7º são definidos os “objetos de conhecimentos” (conteúdos) que foram desenvolvidos no processo de ensino e aprendizado ao longo da trajetória acadêmica do estudante. Conforme já mencionado, não há um número definido, mas em geral são usados em torno de 20 objetos de conhecimento para compor a matriz de prova.

Com isso, estão apresentadas as três dimensões da matriz de prova do ENADE: “perfil”; “recurso”; e “objeto de conhecimento”. Assim, para cada item da prova é acionado um “perfil”, um “recurso” e até três “objetos de conhecimentos”.

Ao tratar de todos esses assuntos, pode-se perceber então que, já no primeiro encontro presencial com os membros de CAA é possível obter informações, as quais após processadas adequadamente, contribuem com um grupo de percepções de todo o processo de construção da prova ENADE. Isso se dá por meio de relatos dos membros dessa CAA sobre as ocorrências durante a aplicação da prova e também das repercussões da prova da edição anterior do ENADE, além de “comparações” com edições anteriores.

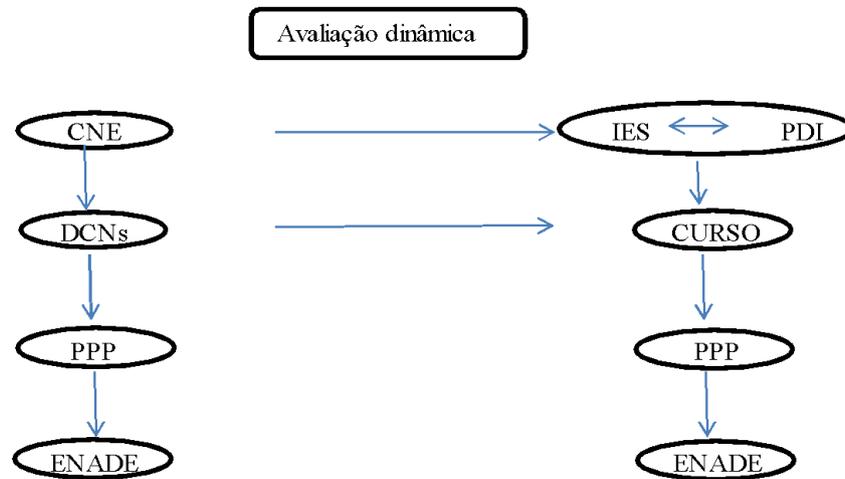
Brito (2008, p. 841) defende que: “a avaliação, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que IES disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações”. Já Ribeiro (2015), propõe que uma possibilidade de classificação dos tipos de avaliação é agrupá-las segundo sua finalidade. Podem ser agrupados os diversos tipos de avaliação institucional em dois grandes grupos: os modelos educativos (ou formativos) e os modelos regulatórios. Esses modelos diferem pelas suas finalidades, sendo que:

[...] os primeiros modelos tem como principal finalidade desenvolver e aprimorar a qualidade do trabalho produzido pela IES; e os segundos modelos tendo como principal finalidade garantir o cumprimento das regras de funcionamento preestabelecidas para o sistema, garantindo, conseqüentemente, o nível de qualidade do trabalho das IES avaliadas. (RIBEIRO, 2015, p. 148).

Nesse sentido, é importante ressaltar que após a consolidação do SINAES, tornou-se mais dinâmico a proposta de vinculação em torno dos eixos que sustentam esse sistema e o Projeto Político Pedagógico (PPP) - o qual passou a ser denominado Projeto Político de Curso (PPC) - com dos cursos de graduação, que passou a ser discutido no âmbito das IES indicando que, de fato é o lugar propício para a construção desse projeto.

A Figura 2 demonstra um diagrama das relações entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os eixos que compõem a dinâmica da avaliação da educação superior.

Figura 2 - Relações entre CNE, DCNs, PPP, IES, Cursos e o ENADE



Fonte: Adaptado de Brito (2008, p. 844).

O ENADE está vinculado como componente do SINAES de acordo com artigo 5º da Lei de sua criação com a seguinte redação: a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do ENADE. Este artigo traz consigo onze parágrafos, dos quais se destaca o 5º: o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo MEC, na forma estabelecida em regulamento (BRASIL, 2004a).

É importante ressaltar a atribuição e a vinculação entre a avaliação e a regulação dos cursos. A avaliação é a promoção da qualidade da educação superior, da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, além do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, enquanto que a regulação é vigilância e ordenamento do Estado: as IES são supervisionadas quanto às condições mínimas requeridas para a realização de suas finalidades e objetivos, devendo cumprir as normas fixadas. A avaliação está vinculada a DAES e a regulação à Secretaria de Regulação da Educação Superior – SERES.

É nesse contexto de vínculos da legislação que o primeiro capítulo desta dissertação se apresenta com o propósito de descrever o ENADE, sua idealização, seu papel como componente do SINAES, tendo em vista sua institucionalização prevista em Lei. Para tal, o autor dessa dissertação busca destacar os aspectos pedagógicos da prova deste exame.

Nesse sentido, trazendo em seu escopo uma contextualização da evolução deste exame, apresentando aprimoramentos realizados ao longo das edições da prova desde sua

implantação em 2004. Entretanto, é importante ressaltar que se dará preferência ao período entre 2010 e 2018. O ano de 2010 é sem dúvida um momento importante em ações desenvolvidas voltadas para a composição da prova do ENADE, tendo em vista que foi neste ano a ocorrência da implantação do Banco Nacional de Itens do ENADE (BNI-ENADE). Segundo Campos (2013) a criação desse banco se deu nos trâmites institucionais. A autora apresenta que:

[...] o BNI é institucional, e o seu modelo visa não somente a produção dos itens para elaboração das provas, como também a formação de um cadastro amplo de colaboradores que pudessem desempenhar funções específicas na elaboração dos exames. O BNI é ao mesmo tempo um banco de itens, como um banco de colaboradores que desempenharão tarefas de elaboradores e revisores de itens, no caso da DAES, este último tem a nomenclatura de Cadastro de Elaboradores e Revisores de Itens da Educação Superior – CERES. O Banco de itens. (CAMPOS, 2013, p. 16 e 17).

O BNI-ENADE consiste de um sistema computacional no qual permanecem armazenados os itens de testes de natureza específica que podem ou não ser utilizados nas provas do ENADE realizadas pelo INEP. Estes itens são organizados seguindo critérios estipulados por cada edição do exame (CAMPOS, 2013).

Antes de mencionar esse período, porém, é importante salientar que um ano antes, em 2009, ocorreu uma alteração importante no que se refere à participação dos estudantes na realização da prova. A partir de 2009, a participação passou a ser censitária e não mais amostral. Todos os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação dos cursos avaliados na edição do ano corrente teriam que realizar a prova do ENADE.

Antes, entre 2004 e 2008, a aplicação da prova do ENADE seguia um modelo amostral de estudantes para a participação nessa prova. Essa amostra era determinada pelo INEP e consistia de estudantes ao final do primeiro ano de curso de graduação (estudantes ingressantes) e de estudantes do último ano do curso de graduação (estudantes concluintes).

No ano de 2010, o INEP promoveu diversas mudanças na operacionalização do ENADE. Uma das principais alterações ocorreu no processo de elaboração das provas. Nas edições anteriores, essa atividade era desenvolvida por uma única empresa ou consórcio contratado para aplicar o exame. Para esta edição de 2010 do ENADE, a elaboração das provas foi coordenada diretamente pelo INEP, a partir de um banco de questões elaboradas e revisadas por professores de IES de todo o Brasil, o BNI-ENADE.

O BNI-ENADE é um acervo de questões (ou itens) elaboradas a partir de matrizes de conteúdo, competências e habilidades pré-definidos, que permitem a montagem de provas que

buscam estimar com a maior precisão possível a proficiência dos estudantes com relação aos conteúdos de seus respectivos cursos de graduação, conforme previsto no artigo 5º da Lei nº 10.861/2004 (INEP, 2019d).

Isto demonstra uma prática pedagógica com objetivos de proporcionar melhorias na performance desta prova. Este empenho na busca de uma qualidade cada vez melhor da prova, consolida a tentativa de contribuir com um melhor desempenho dos estudantes no ENADE.

A partir de 2011 novamente ocorreu uma mudança na metodologia de aplicação da prova do ENADE. A partir deste ano somente os estudantes concluintes realizariam a prova e os ingressantes estariam dispensados de realizá-la. Os ingressantes seriam avaliados com base na nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2018 ficou definido que nas edições do ENADE partir de 2019 as áreas de conhecimento e eixos tecnológicos passariam ser composta do seguinte modo:

Ano I - Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins; Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo; Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

Ano II - Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins; Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

Ano III - Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas; Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design. (BRASIL, 2019).

Em síntese, pode-se conferir a essa mudança uma sinalização de que, é fato a atualização contínua e linear do processo de avaliação. Ou seja, a cada período são avaliadas as alternativas de melhorias que atentam às adequações dos modelos experimentados. No caso em questão, as áreas de conhecimento e os eixos tecnológicos a serem avaliados em seus respectivos anos, foram agrupados de forma a atender a uma demanda de melhorias na distribuição dessas áreas. A concentração de áreas afins em um mesmo ciclo (ano) é uma

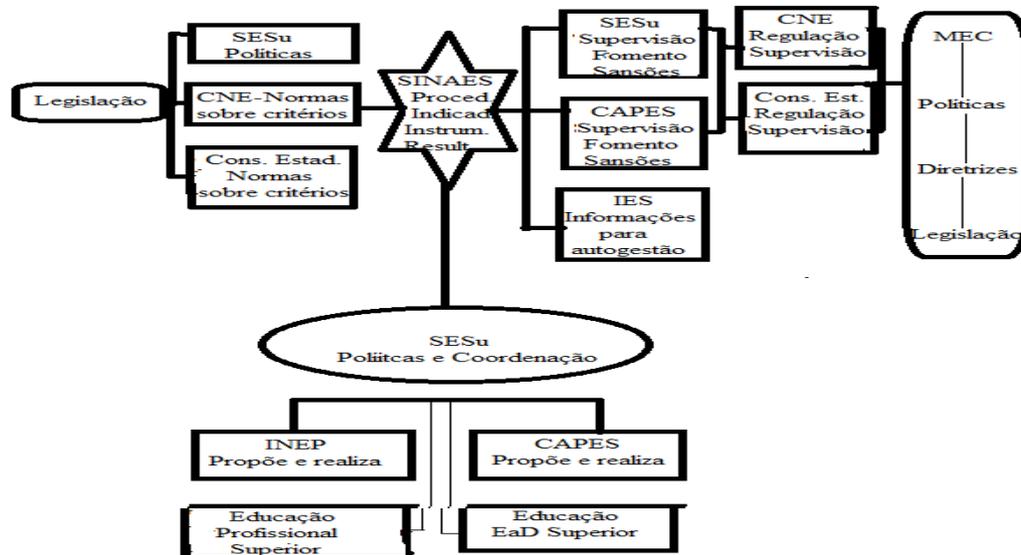
conveniência que justifica a adoção do modelo. Após um período de observação, análise e de avaliação, foi sugerido e aceito o agrupamento proposto com a perspectiva de uma melhor distribuição das áreas de conhecimento.

2.1 AS FORMALIDADES, AS DEFINIÇÕES E OS PROPÓSITOS DO ENADE NO CONTEXTO DO SINAES.

O SINAES, cuja finalidade é promover a qualidade e dar elementos para os processos de regulação da educação superior do país, tem concretude por meio dos processos de avaliação das IES, da avaliação de cursos de graduação e, também, da avaliação do desempenho acadêmico de estudantes, nos termos do artigo 9º, VI, VIII e IX da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

A Figura 3 representa simplificada, as relações propostas entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação.

Figura 3 - Relações entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação.



Fonte: Adaptado de INEP (2007, p.132).

O propósito desse sistema avaliativo é de sistematizar o processo nacional de avaliação através dos três componentes mencionados, centrados na melhoria da qualidade da educação superior. Os resultados dos processos da avaliação devem fornecer subsídios para os

processos de regulação e supervisão da educação superior, compreendendo as ações de autorização, reconhecimento e renovação de cursos de graduação, e credenciamento e credenciamento de IES (HORA, 2019). Sendo assim:

[...] o SINAES apresenta três grandes pilares: (1) avaliação institucional; (2) avaliação de cursos e (3) avaliação do desempenho dos estudantes. Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação in loco para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES. O pilar três é atendido pela realização do ENADE. (POLIDORI, 2009, p. 445).

A avaliação do desempenho dos estudantes, por sua vez, objetiva mensurar a qualidade dos cursos por meio da aplicação da prova do ENADE, nos termos do artigo 5º parágrafos 1º ao 11º da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004a). O ENADE busca aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCNs do respectivo curso de graduação, bem como suas habilidades, em face das exigências decorrentes da evolução do conhecimento, além de competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento, conforme já exposto (INEP, 2019c).

Sobre a realização do exame, a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 e republicada em 31 de agosto de 2018, em sua atual redação: O ENADE será realizado pelo INEP, sob a orientação da CONAES e contará com o apoio técnico da CAA (artigo 39º, parágrafo 2º) (BRASIL, 2018c).

Esta Portaria, em seu artigo 41º estabelece que: a realização do ENADE abrangerá quatro instrumentos de coleta de dados. No Quadro 3 estão apresentados os instrumentos de coletas de dados do ENADE.

Quadro 3 - Os quatro instrumentos de coleta de dados do ENADE

(continua)

Instrumentos de coleta de dados do ENADE	
Prova	Destinada a aferir 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.
Questionário do Estudante	Destinado a levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, relevantes para a compreensão dos resultados dos estudantes no ENADE.

Quadro 3 - Os quatro instrumentos de coleta de dados do ENADE

(conclusão)

Instrumentos de coleta de dados do ENADE	
Questionário de Percepção de Prova	Destinado a levantar informações que permitam aferir a percepção dos estudantes em relação ao instrumento previsto no inciso I, auxiliando, também, na compreensão dos resultados dos estudantes no ENADE.
Questionário do Coordenador de Curso	Destinado a levantar informações que permitam caracterizar o perfil do coordenador de curso e o contexto dos processos formativos, auxiliando, também, na compreensão dos resultados dos estudantes no ENADE.

Fonte: BRASIL (2018).

De um modo geral, em vários setores da sociedade, há uma resistência em ser avaliado, seja no âmbito pessoal, profissional, acadêmico dentre outros. O preconceito em ser avaliado está inserido em uma cultura do não entendimento das contribuições que são apresentadas ao final de um processo de avaliação. No âmbito educacional não é diferente. Há uma notória resistência aos processos avaliativos. No estudo de caso em questão, que é a avaliação da educação superior, a resistência e o preconceito podem ser percebidos em todas as etapas do processo avaliativo, sendo mais evidenciados ao final do processo com a divulgação dos resultados da prova do ENADE.

Conforme apresentado no Quadro 3, mesmo com os traços desse processo avaliativo bem delineado, ainda perduram as resistências ao sistema avaliativo. Discutir a avaliação ainda é difícil em todos os trâmites da educação superior. Se bem analisado e estendido os debates a todos os interessados, o sistema de avaliação da educação superior poderia assumir protagonismo de mais influência e um rumo construtivista. Assim, o sistema avaliativo estaria sendo avaliado em todos os aspectos e por todos os atores envolvidos, resultando em uma construção cada vez mais coletiva do processo de avaliação da educação superior.

Sendo assim, inúmeras contribuições positivas poderiam ser extraídas e incorporadas aos processos, com reflexos benéficos na construção curricular e no processo ensino aprendizagem que culminaria em uma melhor formação do estudante da educação superior.

Para um agente entender e participar da avaliação, ele deve estar motivado e disposto a construir um processo de mudança. Se auto avaliar, questionar, interagir, ouvir, debater, são ações, dentre outras, do cotidiano de um agente avaliador e do agente avaliado. Respeitar o diferente, avaliar o novo, experimentar as soluções e implementar no já construído.

Nesse contexto de resistências, a análise da ruptura da estrutura sólida e concreta do processo da avaliação, toma consistência na argumentação proposta por Wagner e Cunha (2019b), quando avaliam e sinalizam os processos de mudanças ao conceito de inovação:

[...] a inovação requer traços de multidimensionalidade, que explicitem pressupostos e contextualização, definindo estratégias de intervenção que rompam com estruturas anteriores. As inovações, no âmbito acadêmico, envolvem condições de partilha que levem à melhoria colaborativa da prática docente. Quanto mais for efetiva essa condição, mais “rupturante” será o processo, envolvendo professores e estudantes. Falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos. (WAGNER; CUNHA, 2019b, p. 31).

A prova do ENADE, em conjunto com todos os instrumentos gerados a partir do processo de avaliação da educação superior vinculados com o SINAES, possui um aspecto inovador em comparação aos sistemas anteriores de avaliação da educação superior. Nesse sentido, “a base do conceito de inovação está na ideia de mudança, ou seja, uma resposta a um cenário que se deseja alterar, melhorar, enriquecer; entretanto, o termo, por si só, não expressa a condição valorativa que lhe dá sustentação” (WAGNER; CUNHA, 2019b, p. 30).

Como os propósitos do SINAES tem por base um sistema de melhorias da qualidade da educação superior, este processo de avaliação, no qual está contido o ENADE, não pode ser considerada uma prática situada no modismo, pelo contrário, deve ser visto como uma prática inovadora no sistema de avaliação da educação superior. Ainda assim, considera-se que, “a inovação pode atender a uma determinada expectativa e ter efeito contrário para outra. Essa condição revela que é preciso adjetivar a inovação, explicitando o conceito que ela assume em determinado contexto e a natureza dos avanços que pretende concretizar” (WAGNER; CUNHA, 2019b, p. 30).

Nessas considerações de contraditórios e embates, se situam todas as discussões no âmbito educacional, principalmente nos instrumentos avaliativos. Com isso, é visto que todos os trâmites de resistências às mudanças no processo avaliativo sejam entendidos, porém as resistências devem ser debatidas e vencidas, pelos diálogos e lógicas das experimentações, dando lugar às novas experiências que, de fato tragam resultados promissores aos processos que estejam sendo almejados.

Nas interpolações dos processos formativos aos quais se propõem a prova do ENADE, em sua dimensão de avaliação formativa, é concebível a ideia de que em todo objeto de análise, a inovação adquire um valor específico em função da perspectiva teórica dos valores a que se dispõe. Portanto, as ações inovadoras se mostram assimilada ao conceito de mudanças que se apresentam ao processo de aperfeiçoamento de uma estrutura, associando a elas processos que mantêm estilos pedagógicos e que integram novos dispositivos no seu desenvolvimento (WAGNER; CUNHA, 2019b).

Nessa perspectiva, algumas questões podem estimular reflexões situadas no âmbito dos resultados qualitativos obtidos através da prova do ENADE, que podem gerar ingerências positivas da comunidade acadêmica em suas atividades pedagógicas, tais como: que inovação pedagógica e quais concepções em debate são inseridas na qualidade da educação superior através da prova do ENADE? Quais demandas das políticas nacionais se referem à inovação pedagógica no ensino superior no contexto dos resultados do ENADE? Quais práticas são significativas na docência e na gestão universitária com a apropriação dos resultados do ENADE pelas IES? Quais são os movimentos e espaços significativos nacionais a favor da inovação no ensino superior em decorrência dos instrumentos avaliativos desse nível de ensino? (WAGNER; CUNHA, 2019a).

Tendo a avaliação essa concepção emancipadora e crítica, ela propõe um processo de inovação profundo na qualidade da educação superior, tornando os atores envolvidos agentes de mudança ativos, tanto nas atividades desenvolvidas em suas IES quanto na sociedade de um modo em geral.

No caso do ENADE, ocorreu esse processo de construção e implementação a partir do conhecido. No período de 2004 a 2009, as provas do ENADE eram elaboradas por empresas contratadas para este fim, ainda que sob a coordenação e orientação do INEP por meio das CAAs. O INEP, no entanto, não participava diretamente da elaboração e revisão de itens, tampouco da montagem final das provas. Os itens que compunham a prova do ENADE só eram conhecidos no dia da aplicação do exame.

Em decorrência de inúmeros questionamentos a despeito desse modelo, a partir de 2010, foi implementado um novo modelo, quando o INEP tomou a decisão de tornar-se responsável por todas as etapas do processo de elaboração das provas do ENADE. Em função disso, as atribuições das CAAs adquiriram maior importância e dimensão à medida que passaram a ter maior participação na construção da prova. Desde então, o INEP tem buscado aprimorar o processo de composição das CAAs de forma a melhor caracterizar o perfil do profissional demandado para as atividades a serem realizadas, mas sem perder de vista sua adequação às demais peculiaridades do processo.

Tendo em vista a construção do perfil do profissional, partiu-se do princípio que os resultados de avaliações externas satisfatórias são consequência de experiências acadêmicas extensas e eficazes. E que estas, por sua vez, estão diretamente relacionadas às ações: acadêmicas, pedagógicas e de gestão do professor-coordenador de curso. Fundamentados nestes princípios e no entendimento de que, proximidade com o cotidiano e vivência

acadêmica dos estudantes, proporciona ao referido docente, visão clara acerca do que é pertinente avaliar ao final da trajetória formativa do estudante de graduação.

Nesse sentido, a DAES considerou a experiência na coordenação de curso elemento chave na construção das orientações e diretrizes da prova do ENADE, ou seja, no trabalho das CAAs. E, em especial, do coordenador de um curso com grande número de concluintes e cujos resultados no ENADE têm se mostrado positivos. Nessas linhas de ações foram se construindo o modelo de constituição das CAAs. Talvez essa seja uma das primeiras ações que podem ser classificadas como um componente pedagógico na evolução da prova do ENADE (INEP, 2019e).

Outro componente pedagógico importante que merece ser citado ao longo da evolução da construção dessa prova são os índices de facilidade e de discriminação do item que a compõem. Os principais pontos foram relacionados à validade de conteúdo, ao índice de fidedignidade e à classificação dos itens, conforme seus índices de facilidade e de discriminação.

Embora seja no cômputo quantitativo, esse componente pedagógico traz como definição que: o índice de facilidade consiste na taxa de acerto do item de tal modo que, itens muito fáceis ou muito difíceis são menos relevantes para se realizar a avaliação. A Tabela 1 apresenta de forma didática a composição do índice de facilidade.

Tabela 1 - Índice de facilidade de um item

Índice de Facilidade do Item	
Valor/intervalo	Classificação
0,86	Muito fácil
0,61 a 0,85	Fácil
0,41 a 0,60	Médio
0,16 a 0,40	Difícil
0,15	Muito difícil

Fonte: BRASIL (2011).

Já o índice de discriminação mede a capacidade de um dado item separar os estudantes melhor desempenho dos estudantes de pior desempenho na prova. Os itens objetivos aplicadas na prova do ENADE devem ter um nível mínimo de poder de discriminação. Nesse sentido, caso o item não atinja esse valor mínimo, ele será descartado no cômputo dos resultados de discriminação, pois ele não possui um poder de identificar se aquele conteúdo que ele traz foi devidamente absorvido pelo estudante, dado que o acerto ou erro do item apresentou comportamento aleatório. Os itens muito fáceis ou muito difíceis, geralmente não

atingem esse valor mínimo de discriminação e, portanto, tem um índice de discriminação fraco. A Tabela 2 apresenta a composição do índice de discriminação.

Tabela 2 - Índice de discriminação de um item

Índice de Discriminação do Item	
Valor/intervalo	Classificação
0,40	Muito bom
0,30 a 0,39	Bom
0,20 a 0,29	Médio
0,19	Fraco

Fonte: BRASIL (2011).

A validação do conteúdo da prova visa assegurar que o exame represente adequadamente o universo de conhecimentos e habilidades auferidos, bem como corresponda ao conteúdo ensinado durante o curso, através da DCNs, conforme já elucidado anteriormente neste texto.

Portanto, por meio do instrumento, seria possível identificar as habilidades dos estudantes e os conteúdos relevantes e representativos dos participantes do exame. Sustenta-se a importância desse componente pedagógico na evolução do ENADE devido à precisão desses índices que contribuem para a validação da calibragem desse instrumento.

2.2 O CONCEITO ENADE COMO INDICADOR DE QUALIDADE

Sob o ponto de vista qualitativo, o Conceito Enade é definido como um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no ENADE. Ele é calculado para cada curso que é avaliado, identificado pelo código de curso cadastrado e definido pela IES para inscrição de estudantes e para enquadramento de cursos em uma das áreas de avaliação do ENADE.

Para a realização do cálculo desse Conceito, levam-se em consideração as seguintes informações: o número de estudantes concluintes com resultados válidos, aqui denominados participantes; o desempenho destes participantes na parte de Formação Geral do exame e; o desempenho deles na parte de Componente Específico (INEP, 2018a).

Com a prerrogativa de preservar a identidade do estudante, conforme exigência do parágrafo 9º do artigo 5º da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004a, s.p.): “Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido

pelo INEP”. Nesse sentido, para que um curso tenha o Conceito Enade calculado, é necessário que ele possua ao menos dois estudantes participantes do ENADE. Cursos ficam “Sem Conceito” (SC) quando é inscrito apenas um participante (INEP, 2109g).

Já nos aspectos quantitativos, o Conceito Enade passa por um processo de padronização e reescalonamento. Todas as medidas originais, referentes ao Conceito Enade, são padronizadas e reescaladas para assumirem valores de 0 (zero) a 5 (cinco), na forma de variáveis contínuas. O processo de padronização e reescalonamento passa por duas etapas: cálculo do afastamento padronizado de cada curso de graduação, fazendo-se uso das médias e dos desvios-padrão calculados por área de avaliação e; transformação dos afastamentos padronizados em notas padronizadas que também assumem valores de 0 (zero) a 5 (cinco) (INEP, 2018a).

O passo inicial para o cálculo do Conceito Enade de um curso é a obtenção do desempenho médio dos concluintes do curso na Formação Geral e do desempenho médio dos concluintes do curso no Componente Específico.

O segundo passo é a obtenção da média dos desempenhos médios dos concluintes obtidos para os cursos da área de avaliação na Formação Geral e da média dos desempenhos médios dos concluintes obtidos para os cursos da área de avaliação no Componente Específico.

A partir da obtenção desses valores é possível calcular dois termos: a nota padronizada dos concluintes na Formação Geral e a nota padronizada dos concluintes no Componente Específico. A Nota ENADE do curso é a média ponderada desses dois termos: (0,25) (0,75).

O cálculo desses termos para o curso tem como base um conceito bastante estabelecido da estatística, chamado afastamento padronizado. Para obtenção do afastamento padronizado do curso na Formação Geral e no Componente Específico, subtrai-se do desempenho médio dos concluintes do curso, a média dos desempenhos médios dos concluintes obtidos para os cursos da área de avaliação, e divide-se o resultado dessa subtração pelo desvio padrão dos desempenhos médios dos concluintes obtidos para os cursos da área de avaliação (INEP, 2018a).

Após a padronização, para que todas as IES tenham as notas de Formação Geral e de Conhecimento Específico variando de 0 (zero) a 5 (cinco), é feito o seguinte ajuste: soma-se ao afastamento padronizado de cada curso o valor absoluto do menor afastamento padronizado entre todos os cursos da área de avaliação; em seguida, divide-se este resultado pela soma do maior afastamento padronizado com o módulo do menor. Finalmente, multiplica-se o resultado desse quociente por 5 (cinco).

Os cursos com afastamento padronizado menor que -3,0 recebem Nota Padronizada igual a 0 (zero) e aqueles com Afastamento Padronizado maior que 3,0 recebem nota padronizada igual a 5,0.

A Nota ENADE do curso é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes na formação geral e no componente específico. A parte referente à Formação Geral contribui com 25% da nota final, enquanto a referente ao componente específico contribui com 75%.

A nota do curso obtida é uma variável contínua no intervalo entre 0 (zero) e 5 (cinco), por construção. Para a obtenção do Conceito Enade, a nota do curso foi arredondada em duas casas decimais conforme procedimento padrão.

Não é atribuído conceitos de 1 (um) a 5 (cinco) para os seguintes casos: cursos com apenas um participante concluinte presente na prova do ENADE. No caso em que há apenas um participante concluinte, não seria legalmente possível divulgar o Conceito Enade, visto que, na verdade, estaríamos divulgando a nota do aluno, algo não permitido. Cursos que não contaram com nenhum aluno presente no exame e, portanto, não é possível calcular um conceito nesses casos – estes cursos são excluídos, inclusive, da divulgação (INEP, 2019g). Na Tabela 3 é apresentado o Conceito Enade vinculado ao intervalo correspondente à nota final.

Tabela 3 - Parâmetros de conversão da Nota ENADE em Conceito Enade

Conceito Enade (Faixa)	Notas Finais (NC) (Valor contínuo)
1	$0,000 \leq NC < 0,945$
2	$0,945 \leq NC < 1,945$
3	$1,945 \leq NC < 2,945$
4	$2,945 \leq NC < 3,945$
5	$3,945 \leq NC < 5,000$

Fonte: BRASIL (2017).

Contudo, no que diz respeito à avaliação de desempenho dos estudantes e na concepção do valor agregado pelas IES, deve-se lembrar de relacionar os indicadores de qualidade da educação superior, uma vez que o desempenho dos estudantes não é medido apenas pelo Conceito Enade, mas também pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), sendo que o IDD é o responsável por medir o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes (HORA, 2013).

Sob os aspectos gerais e teóricos, o IDD é um indicador de qualidade que mede o valor agregado pelo curso de graduação ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e suas características de desenvolvimento ao

ingressar no curso de graduação avaliado. O IDD é calculado e divulgado para cada curso de graduação avaliado, identificado pelo código de curso utilizado pelas IES para inscrição de estudantes e para enquadramento de cursos em uma das áreas de avaliação do ENADE (INEP, 2018b).

O cálculo do IDD é realizado por código de curso e leva em consideração as seguintes informações: número de estudantes concluintes participantes no ENADE com resultados válidos, aqui denominados "participantes"; desempenho geral dos estudantes participantes no ENADE; desempenho dos estudantes no ENEM nas áreas de ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e códigos e matemática e suas tecnologias e; número de participantes no ENADE com nota do ENEM recuperada para o cálculo do IDD (INEP, 2018b).

Para que um curso tenha o IDD calculado, é necessário que ele atenda às seguintes condições: possuir no mínimo 2 (dois) estudantes participantes do ENADE com dados recuperados da base de dados do ENEM no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores; atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes participantes do ENADE com dados recuperados da base de dados do ENEM. Consideram-se válidos para os procedimentos de cálculo do "valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso" apenas os resultados dos concluintes inscritos regularmente pelas IES que fazem parte do SINAES, e com presença atestada no ENADE.

Um dos aspectos importantes na avaliação da qualidade de um curso de graduação está na mensuração de sua efetiva contribuição para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento dos estudantes, o que tem sido chamado de "valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso de graduação". Tendo-se em vista que o desempenho dos estudantes concluintes no ENADE não pode ser explicado exclusivamente pela qualidade das condições de oferta dos processos formativos, torna-se importante destacar outro fator interveniente: o perfil dos estudantes concluintes ao ingressarem na graduação, no curso referente ao ENADE realizado (INEP, 2019f).

Nesse sentido, o IDD busca aferir aquilo que diz respeito especificamente ao valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado. Conceitualmente, os fatores que determinam o desempenho dos concluintes de cursos de graduação podem estar relacionados a: características de desenvolvimento do estudante concluinte ao ingressar na educação superior; qualidade das condições do processo formativo oferecido pelos cursos e; outros elementos que afetam o desempenho do estudante concluinte, captados por um termo de erro. Assim sendo, o

desempenho de cada estudante concluinte no ENADE poderia ser decomposto em função dos referidos três aspectos (INEP, 2019f).

Uma vez calculado o IDD, procede-se à padronização e ao reescalonamento para se obter a Nota Padronizada do IDD (NIDD), que assume valores de 0 (zero) a 5 (cinco), na forma de variável contínua, assim como é realizado para o Conceito Enade. O processo de padronização e reescalonamento passa por duas etapas: cálculo do afastamento padronizado de cada curso de graduação, fazendo-se uso das médias e dos desvios-padrão calculados por área de avaliação e; transformação dos afastamentos padronizados em notas padronizadas que também podem variar de 0 (zero) a 5 (cinco) (INEP, 2018b).

O IDD é uma variável discreta que assume valores de 1 (um) a 5 (cinco), resultante da conversão da Nota Padronizada do IDD do curso de graduação (NIDD), como mostrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Parâmetros de conversão do NIDD em IDD por faixas

IDD (Faixa)	NIDD (Valor contínuo)
1	$0,000 \leq \text{NIDD} < 0,945$
2	$0,945 \leq \text{NIDD} < 1,945$
3	$1,945 \leq \text{NIDD} < 2,945$
4	$2,945 \leq \text{NIDD} < 3,945$
5	$3,945 \leq \text{NIDD} < 5,000$

Fonte: BRASIL (2018).

É importante ressaltar que a partir de 2008, o Conceito Enade passou a considerar em seu cômputo apenas o desempenho dos alunos concluintes. Assim, todos os cálculos consideram apenas os alunos concluintes participantes do ENADE. Nesse sentido, portanto, a discussão em torno do Conceito Enade e do IDD como forma de tentar um melhor equilíbrio nos resultados dos estudantes concluintes das IES, relaciona-se e trouxe uma importante inovação ao ENADE. Entretanto, Griboski (2012, p.188) lembra que o principal aspecto a ser considerado na aplicação do ENADE, “muito mais do que o resultado alcançado, é a participação do estudante no processo avaliativo, aspecto que deve se constituir como elemento central para saber a qualidade do curso que está sendo ofertado”.

2.2.1 A participação do estudante como componente obrigatório do currículo

Antes de entrar nos méritos legais da participação obrigatória do estudante na prova do ENADE, é sugestivo trazer à tona os conceitos de confiabilidade e validade de um

instrumento de avaliação educacional, com intuito de reforçar o motivo de ser compulsória a participação do estudante.

Segundo Santos e Afonso (2016), para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 287 apud SANTOS e Afonso, 2016)² “toda medição ou instrumento de coleta de dados deve reunir dois requisitos essenciais: confiabilidade e validade”. Para os autores, o cumprimento desses requisitos é relevante para que a medição seja uma aproximação do máximo possível da realidade que se pretende medir. No caso do ENC (Provão) e do ENADE os procedimentos de validação e confiabilidade podem fornecer indícios se as provas permitem coletar adequadamente, os conhecimentos, competências e habilidades adquiridas pelos estudantes dos cursos de graduação.

Em seu artigo 5º e parágrafos 5º, 6º, 7º e 8º, a Lei nº 10.681/2004 define que: a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do ENADE. O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo MEC, na forma estabelecida em regulamento (INEP, 2019c).

Será responsabilidade do dirigente da IES a inscrição junto ao INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE. A não inscrição de estudantes habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a IES à aplicação de sanções previstas na legislação vigente. A avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2004a).

Em sintonia com o artigo 1º e parágrafo 1º do da referida Lei, o SINAES tem por finalidades 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 (BRASIL, 2004a).

O ENADE, como parte integrante do SINAES, foi definido pela mesma Lei e de acordo com a perspectiva da avaliação dinâmica que está subjacente a este sistema. A prova é

² SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B.. **Metodologia de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

pautada pelas definições estabelecidas pela CAA do Componente Específico e pela CAA de Formação Geral do ENADE. O Relatório Síntese de Área, produzindo ao final de todo o processo da prova do ENADE, traz uma produção de dados e análise de todo o processo, disponibilizando assim a toda a sociedade os resultados obtidos pelos estudantes participantes naquela edição do exame. Através deste relatório é possível a apropriação da média dos resultados dos estudantes além de uma gama de informação da produção estatística de dados.

Em relação à análise da média global destes resultados é necessário recorrer ao parágrafo 9º do artigo 5º da Lei em questão: a divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP (BRASIL, 2004a).

Com isso, os resultados disponibilizados no Relatório Síntese de Área se referem ao desempenho médio dos estudantes concluintes de um curso. É importante ressaltar que não há correlação quantitativa entre a média obtida em uma edição com outra obtida em outro exame.

Com base no que foi exposto percebe-se que as provas de diferentes cursos não são comparáveis entre si. O que pode ser comparado é a parte do componente de Formação Geral de um mesmo ano do exame. É um erro comparar as médias das notas de uma determinada área de engenharia com outra, pois, só o componente de Formação Geral e a parte comum das provas das áreas de engenharia são comparáveis, se considerar que as engenharias têm itens comuns na prova. Outro exemplo de erro é comparar as médias de estudantes de língua portuguesa (bacharelado), com as médias das notas obtidas pelos estudantes de língua portuguesa (licenciatura), pois são duas provas distintas, cujas matrizes foram elaboradas por comissões distintas. De acordo com Brito (2008, p. 847): “ignorar estes aspectos é ignorar mais de um século de evidências empíricas que estão disponíveis na literatura especializada”.

No âmbito mercadológico, lamentavelmente, as comparações e ranqueamentos são instrumentos de substantivo poder propagandístico. A mídia de um modo geral pode elaborar ranqueamentos e explorar em forma de noticiário, pois os resultados são públicos, embora não contribuam para que as IES melhorem. Ainda assim, difundem a crença generalizada de que ocorram mudanças quando da divulgação desses resultados.

Para a prova do ENADE não está prevista a pré-testagem de item que compõem esta prova. Nesse sentido, a amostragem de dados referentes à média do desempenho não dialoga no cômputo de comparações numéricas. Entretanto, como já alertado por Griboski (2012), a participação efetiva dos estudantes no processo avaliativo é um aspecto que deve se constituir como elemento central e, conseqüentemente, outro tipo de avaliação do processo deve passar

um modelo qualitativo. Nesses termos, há comparações quantitativas nesse sistema com outros propósitos e não aos resultados obtidos pelos estudantes.

2.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA PROVA DO ENADE

Desde sua concepção em 2004, a prova do ENADE foi sendo modelada e aperfeiçoada por meio de intervenções pedagógicas que iam sendo incorporadas a cada exame, tornando-a cada vez mais didática e formativa.

Conforme já elucidado, a partir de 2010 a prova de ENADE passou a ser elaborada por itens que eram tratados e refinados antes de serem inseridos no BNI. Com isso, a prova no quesito pedagógico, deu um grande salto em qualidade e tornaram possíveis intervenções mais acentuadas nos aspectos gerais da prova.

Dentre outras intervenções, é importante citar àquelas com maior repercussão e impacto na prova. Além da intervenção já citada do BNI, a partir de 2013 os itens discursivos da Formação Geral passaram a serem corrigidos em dois aspectos: além da correção de conhecimentos do componente específico que já estava em vigor, passaram a serem corrigidos também em seus aspectos linguísticos, ou seja, correção de língua portuguesa (INEP, 2013).

Conforme se sabe, a prova aplicada no ENADE é composta da parte de Formação Geral, com 10 (dez) questões, sendo 8 (oito) objetivas e 2 (duas) discursivas, comuns a todas as áreas e cursos superiores e de tecnologia, e da parte do Componente Específico ou Formação Específica de cada área e curso superior de tecnologia, com 30 (trinta) questões, sendo 27 (vinte e sete) questões objetivas e 3 (três) discursivas.

A parte de Formação Geral considera o mesmo conjunto de questões a todas as áreas e tecnologia participantes do ENADE. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de habilidades e competências para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas.

De acordo com o previsto na Portaria nº 244, de 10 de maio de 2013, artigo 3º, parágrafo 5º, as questões discursivas da prova de Formação Geral devem avaliar, além das competências descritas acima, aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto (INEP, 2019c).

Com o objetivo de garantir qualidade e isonomia na correção de língua portuguesa da parte de Formação Geral, as especificações deverão seguir os mesmos requisitos exigidos para correção das questões discursivas da parte de formação específica do ENADE.

Outra intervenção importante foi o reposicionamento dos itens discursivos na prova a partir de 2014. Até então esses itens eram posicionados ao fim de cada parte da prova. A partir da edição de 2014 esses itens passaram para o início de cada parte da prova. Com isso, os dois primeiros itens de Formação Geral e os três primeiros de Conhecimentos Específicos, são do tipo, discursivos.

O propósito é que o estudante ao deparar com esses itens ao iniciar a prova, tem a possibilidade de auxílio na resolução de outros itens. Além disso, dimensionar o tempo e elaborar uma versão preliminar de tais itens. Essa ação permitiu uma melhoria significativa no que se refere aos aspectos pedagógicos da prova. Do ponto de vista qualitativo, refletiu-se em um melhor resultado no desempenho do estudante.

Ao longo das edições da prova do ENADE, é possível realizar análise e avaliação da eficiência destas intervenções. As respostas a essas intervenções são percebíveis e verificadas no preenchimento do questionário do estudante, no questionário do coordenador e no questionário de percepção da prova. Ao término da edição com a produção do relatório pela CAA fica mais evidenciado essa análise e avaliação.

Sendo assim, é possível dimensionar e avaliar a eficácia e a eficiência das intervenções propostas. Embora a comparação quantitativa não seja plausível, mas é percebida uma maior participação do estudante na resolução dos itens nas últimas provas do ENADE. Portanto, é válido concluir que essas intervenções contribuem de forma significativa no resultado final do processo, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento do estudante.

A efetividade ou não das intervenções, conforme já exposto em parágrafos desta seção, é possível aferir. De certo modo, a efetividade de determinadas intervenções na prova está no fato de averiguar na coleta de dados e informações dos relatórios preenchidos pelos estudantes, por exemplo. O relatório síntese de área que é produzido e disponibilizado pelo INEP e os questionários respondidos pelo estudante e coordenador de curso dão conta disso.

Os itens da parte objetiva da prova, tanto da Formação Geral quanto da Formação Específica, são compostos por três tipos: interpretação com resposta única, resposta múltipla e asserção-razão. Intervenções no quantitativo de um determinado tipo de item ou a opção de retirada de um determinado tipo, não reproduzem efeitos nos resultados de qualidade da prova e nem mesmo no resultado de desempenho do estudante.

Portanto, há meios de avaliar a efetividade ou não de intervenções pedagógicas na prova a partir de respostas aos processos que fazem parte do exame.

2.4 OS TRÊS PONTOS CRÍTICOS APONTADOS NO RELATÓRIO DA OCDE REFERENTES À PROVA DO ENADE

Para atender uma demanda do próprio MEC, especialistas vinculados à OCDE propuseram a elaboração de um relatório da situação vigente da avaliação da educação superior brasileira, da qual resultou na edição e na publicação de um relatório no ano de 2018. Inconsistências apontadas neste relatório da OCDE acabaram por suscitar a produção de um documento no âmbito da DAES. Antes de dialogar com os méritos desse relatório da OCDE e do documento produzido pela DAES, é importante se inteirar das contextualizações apontadas no relatório da DAES, que estavam pautadas nos seguintes acontecimentos:

[...] em função de demandas da CONAES relativas ao SINAES e derivadas de questionamentos de diferentes naturezas relativas ao mencionado Sistema, a Presidência do INEP solicitou que as críticas da citada Comissão fossem identificadas e examinadas. Tal fato deveu-se a que as propostas regularmente apresentadas pela CONAES não se encontravam claramente delimitadas e, a mais das vezes, derivavam de interpretações equivocadas dos processos relativos à operacionalização do SINAES. Mais ainda, as recomendações existentes não apresentavam clareza suficiente para poderem ser materializadas em alterações precisas nos processos questionados. Em encontro realizado no primeiro semestre de 2017 foram examinados os posicionamentos da Comissão, relativos a aspectos da avaliação no âmbito da educação superior. Tais observações encontravam-se alinhadas ao apontado pelo INEP e eram convergentes a várias reflexões da equipe técnica do órgão. Na sequência, em nova reunião, abordaram-se insatisfações acerca da operacionalização do SINAES, sobretudo relacionadas à avaliação de desempenho dos estudantes e os indicadores de qualidade da educação superior. Desta feita as críticas centraram-se na baixa eficácia do sistema, tendo sido apresentado um esboço de estudo contendo questões que, posteriormente, vieram a configurar a proposta de consultoria contratada junto à OCDE acordada pela Secretaria Executiva (SE) do MEC. As considerações apresentadas foram discutidas pela equipe da DAES. (INEP, 2018d, p.3).

A partir dessas tratativas iniciais da contextualização da produção do relatório da OCDE, iniciaram-se as interações diretas do INEP com os consultores da OCDE. A seguir são apresentadas as considerações finais:

[...] em outubro de 2017, realizou-se o Seminário Internacional da Avaliação da Educação Superior, o qual colheu contribuições e demandas da comunidade acadêmica, examinando possibilidades acerca dos processos

avaliativos, bem como ações em andamento, propostas para reflexão e revisão da prática avaliativa. Esta iniciativa derivou no planejamento de estudos e procedimentos de revisão, os quais foram apresentados detalhadamente pelo INEP em reunião ordinária da CONAES. Como resultados, foram criadas subcomissões para repensar o SINAES, articulando-se posteriormente junto a SE do MEC a realização de consultoria da OCDE para realização de uma meta-avaliação acerca do SINAES, a qual deveria incluir a pós-graduação. Posteriormente o INEP recebeu versão preliminar do relatório produzido por dois especialistas da OCDE. A leitura da peça levou à identificação de inconsistências entre as percepções dos autores e os procedimentos efetivamente praticados pelo INEP. As considerações do INEP abordaram questões de entendimento dos consultores da OCDE e incluíram desde aspectos relativos ao atendimento de procedimentos técnicos da avaliação, tais como indicadores e amostragem, passando por princípios avaliativos estruturantes e tocando mesmo a necessidade do atendimento ao normativo legal vigente, alterado desde 2017. Críticas e sugestões foram encaminhadas à OCDE, tendo sido realizadas duas videoconferências com o intuito de indicar as divergências encontradas no documento. Algum tempo depois, foi encaminhado ao INEP o “Relatório Preliminar de Garantia de Qualidade do Ensino Superior”, produzido pela OCDE. Na sequência realizou-se um *Workshop*, com participação de especialistas em Educação, INEP, CAPES, CONAES e Secretarias do MEC. (INEP, 2018d, p. 3).

A produção deste relatório da OCDE foi cercada de muitas discussões, polêmicas e críticas por parte de toda equipe da DAES do INEP. Neste contexto, foi elaborado um documento (relatório) na DAES apontando convergências e divergências e, principalmente as fragilidades do relatório da OCDE. Este relatório da DAES foi intitulado: Considerações da DAES sobre o Relatório da OCDE: Review of Quality Assurance in Higher Education in Brazil - Preliminary findings and lines of recommendation (INEP, 2018d). Mais adiante se retoma o diálogo com esse relatório da DAES no que se refere à prova do ENADE.

O relatório produzido pela OCDE foi intitulado: Revisão do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil – tradução livre. Ele traz em seu escopo algumas conclusões preliminares e recomendações. Neste relatório são apresentados dois objetivos principais: avaliar a efetividade e eficiência do sistema nacional de avaliação da graduação e pós-graduação; e indicar medidas para a melhoria do sistema existente, tendo em vista sua maior eficiência e efetividade (BRASIL, 2018a).

Os objetivos específicos estão pautados: na sua contribuição para o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade; na diferenciação dos instrumentos de avaliação da qualidade dos provedores de educação superior e; na promoção da elevação da qualidade da educação ofertada. No que tange a parte pedagógica da prova do ENADE, no relatório são apontados, três pontos críticos e é sugerido ser relevante à apreciação destes pontos.

O primeiro destes três pontos críticos está no fato de que o objetivo formal do exame - medir os resultados esperados pelas DCNs - não é realista. Nas considerações apontadas no relatório da OCDE, na educação superior os resultados esperados de aprendizagem dependem muito dos professores e das IES, o que dificulta uma avaliação comum. Os objetivos do ENADE não são realistas: é impossível medir toda a formação prevista no currículo de um curso de graduação. Nesta perspectiva, é apontada no relatório a recomendação de estabelecimento de objetivos mais realistas no que se refere às competências gerais ou nas disciplinas específicas. Recomenda ainda avaliar se a prova deve assumir uma metodologia universal ou amostral. O segundo ponto crítico que é apontado no relatório da OCDE se refere ao reduzido feedback disponibilizados aos estudantes que realizam a prova. O terceiro e último ponto está no fato de que há dificuldade em motivar e garantir a participação dos estudantes.

São recomendados neste relatório que sejam estabelecidos métodos de garantir parâmetros de comparabilidade. Além disso, é recomendada também que é necessário estabelecer patamares de qualidade nos quais podem ser atribuídos conceitos como razoável, bom e excelente. Com isso, é recomendado no relatório que seria necessário tornar o teste importante para o estudante (BRASIL, 2018a). É provável que este apontamento esteja no fato de que a participação do estudante é obrigatória na realização da prova do ENADE, mas a realização ou não dos itens da prova não trazem consequências diretas ao estudante. Com isso, acredita serem necessários instrumentos que justificam a participação do estudante na realização dos itens da prova.

Como já posto, a prova do ENADE está inserida em um modelo de avaliação dinâmica, visto que suas relações estão conectadas com eixos que se desenvolvem no âmbito acadêmico. Nesse sentido, há de se avaliar que, na avaliação dinâmica os estudantes constroem seu conhecimento a partir do momento em que aprendem durante o intervalo entre as testagens e com as provas.

De acordo com Brito (2008):

[...] a construção da prova é de importância fundamental neste modelo. Se um item é respondido de maneira incorreta, é possível dar feedback para o estudante, auxiliá-lo de modo a resolver o item e dominar o conteúdo relativo a ele. Busca avaliar a maneira como o conhecimento aprendido é trabalhado. O interesse primordial é no processo, pois, em um mundo em constante transformação, o conhecimento deve ser uma ferramenta útil para o estudante, ele deve tornar-se capaz de dominar e transferir o aprendido para novas situações. (BRITO, 2008, p. 845).

A autora acrescenta que, a avaliação dinâmica é planejada e, concebida no referencial de que as habilidades cognitivas são maleáveis e que há algum tipo de região de desenvolvimento adjacente a qual representa a diferença entre a capacidade latente e aquilo que realmente pode ser desenvolvido. A avaliação dinâmica busca medir essa região de desenvolvimento adjacente ou algo referente a ela.

A proposta de produzir e disponibilizar o feedback adequadamente ao estudante é equivocada, no que se refere ao protagonista. Esse feedback deve ser direcionado à IES gestora do curso ao qual o estudante está vinculado, considerando que o propósito dessa avaliação é o curso e não o estudante e, com isso, torna-se cada vez mais importante a medida que se apropria das características do modelo da prova do ENADE. Não se pode perder de vista que o ENADE avalia a trajetória do estudante ao longo do curso de graduação, os aspectos da aprendizagem, o domínio da área de conhecimento e as competências profissionais.

As evidências são numerosas de que é necessária a elaboração e disponibilização de feedback ao curso no que tange ao seu desenvolvimento acadêmico. De certo que, esse processo de feedback implicaria em um incentivo a mais para tornar a participação do estudante mais efetiva. Se bem conduzido esse processo de retorno de pontos a serem melhorados ao curso, ou mesmo daqueles de sucesso, o sistema ensino aprendizagem estaria recebendo um sublinhado reforço.

Até mesmo na parte de Formação Geral da prova a participação do estudante poderia ser mais acentuada, pois nessa parte da prova:

[...] espera-se que os graduandos evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e sejam importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas. São temas próprios da formação de cidadãos conscientes, engajados e aptos a atuar com ética e consciência social em um mundo com diferentes exigências. (BRITO, 2008, p. 848).

Diante do exposto, no que tange a prova do ENADE neste capítulo, torna-se entendível as interpretações de todo o discurso à época da divulgação dos resultados do ENADE em cada término de sua edição. É perfeitamente observável o descontentamento com os resultados obtidos no exame. De um modo geral, independentemente das áreas avaliadas naquela edição do ENADE, os rumores apontam para uma desilusão com as médias obtidas pelos estudantes.

Esse descontentamento com os resultados é um problema que afeta a gestão dos órgãos responsáveis pelo ENADE: INEP e MEC. A cada divulgação de resultados do ENADE, os gestores desses órgãos vêm a público prestar os esclarecimentos acerca destes resultados e não ficam impunes a um bombardeio de críticas de vários setores da sociedade. Nesse contexto de análises críticas, várias são as variáveis apontadas para justificar tais resultados, desde possíveis falhas na prova, como por exemplo, número de questões insuficientes na prova para avaliar todos os aspectos do curso, até ao não comprometimento dos estudantes em participar da prova de uma forma mais eficaz. No auge das discussões dos resultados do ENADE 2018, o MEC chegou a anunciar que iria estudar meios de punição ao estudante que não conseguir obter uma determinada média na prova do ENADE.

Disso tudo, resulta no final da discussão, questionamentos sobre a qualidade da educação superior. Muitas das vezes, tanto o alunado que pagam pelos seus cursos de graduação quanto as IES privadas são os alvos preferidos para a discussão em torna da qualidade da educação superior.

Entretanto, como debatido ao longo desse estudo, a nota final atribuída a um curso de graduação não está vinculado somente ao desempenho do estudante na prova. Pelo contrário, há outros componentes que fazem parte do processo avaliativo.

Nesse sentido, além dos problemas gerados em torno da prova do ENADE, com o jargão de que o estudante não dedica fielmente à realização da prova e, de que, com as questões contidas na prova não é possível avaliar o nível do curso de graduação, há também o problema de comunicação nos esclarecimentos pertinentes de como funcionam os componentes avaliativos dos SINAES. Seria necessário desmistificar esse imediatismo dos resultados da avaliação da educação superior.

Portanto, essa pesquisa tem o propósito de buscar alternativas que contribuam para aliviar ou amenizar os efeitos de críticas à prova do ENADE, com possíveis sugestões que ampliam os horizontes de melhorias do processo avaliativo do SINAES. Ao final, são apontadas sugestões de intervenções pedagógicas na prova do ENADE, que resulte em uma melhor aceitação desta prova no processo avaliativo da educação superior e, ainda, que resulte em um melhor desempenho dos estudantes nesta prova.

3 LEVANTAMENTOS DE PONTOS CRÍTICOS PEDAGÓGICOS DA PROVA DO ENADE

Inserir-se referencial teórico nos debates sobre os pontos críticos que se relacionam com os aspectos pedagógicos da prova do ENADE, além da leitura e análise de pontos críticos dentro dessa mesma temática pedagógica da prova, apontados no relatório da OCDE. Mais adiante, se aprofunda essa discussão sobre a temática da prova versus pontos críticos apontados nesse relatório da OCDE. Esses levantamentos são apresentados seguindo a orientação de dois eixos: o enquadramento do ENADE como uma política pública e; o ENADE inserido em uma lógica de avaliação formativa.

Esses dois eixos são evidenciados e abordados à medida que vai se entrelaçando o vínculo do ENADE com o processo de avaliação da educação superior. Tanto em suas definições intrínsecas quanto nas adequações aos temas. Assim, sempre que necessário, recorrer-se-á ao método de vínculos entre os eixos mencionados e o ENADE no âmbito do SINAES.

Sobre os conceitos da política pública, de um modo genérico, pode-se assinalar que:

[...] no Brasil, a política compreende um elenco de ações e procedimentos que visam à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. As políticas públicas – com destaque para as áreas de economia, trabalho, saúde, educação e segurança, socioambiental, ciências e tecnologia e inovação –, são ações e medidas adotadas pelo Estado para atender as demandas da sociedade. As políticas públicas, no seu processo de estruturação, devem seguir um roteiro claro de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes delineadas nas normas constitucionais. Esses esforços buscam suprir as necessidades da sociedade em termos de distribuição de renda, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 47-48).

As políticas públicas, de um modo geral, são demandadas como uma resposta do Estado para atender a anseios da sociedade em função de necessidade que surgem nos seios das comunidades. De acordo com Matias-Pereira (2008, p.48):

[...] por sua vez, o processo de aprimoramento das políticas públicas, em especial no campo da educação, depende dos esforços de acompanhamento e avaliações sistêmicas. A desatenção nessas áreas sujeita essas políticas públicas à fragilidade e a descontinuidade.

De modo complementar e assimilativo, ao conceituar políticas públicas são trazidos outros elementos que enriquecem e elucidam esse entendimento, tornando-o mais operativo. Carneiro e Fialho ratifica essa conceituação citando Palmeira (1996, p.163-164): “as políticas públicas podem se apresentar como expressão de esforço dos setores populares da sociedade de subordinar os interesses de outros grupos às suas necessidades de melhorias”.

Nesse sentido, pode-se averiguar que as políticas públicas resultam da atividade política. Como apontado anteriormente, são características derivadas desse processo político aquelas que envolvem mais de uma decisão e, portanto, requerem várias ações. Criteriosamente selecionadas, para que então as escolhas sejam implementadas. (HORA, 2013).

Em outra perspectiva, o conceito de política pública está associado ao fato de quando o Estado implanta um projeto ou plano de governo por meio de programas que são destinados a setores da sociedade. As políticas públicas, nesse caso, são de responsabilidade do Estado, porém devem inserir a participação de agentes públicos e de atores da sociedade no processo de tomada de decisão. No contexto educacional observa-se que “a política de avaliação não derivou apenas de uma pressão de determinados grupos, mas do próprio Estado que necessitava de um mecanismo que avaliasse a qualidade da educação superior.” (HORA, 2013, p.31).

Assim, defende a autora:

[...] conhecer a avaliação como política pública é ponto importante para que se tenha clareza das transformações ocorridas na avaliação da educação superior ao longo das décadas. Além da compreensão da avaliação como política pública é necessário entender como, a estrutura e a organização da educação superior no Brasil foram configuradas, fenômenos que podem ser explicados pela Reforma Universitária de 1968. (HORA, 2013, p. 32).

Com intuito de dar continuidade ao que está proposto nesse início de capítulo e dar embasamento a construção desse referencial teórico, artigos, textos e obras de autores que contribuíram com a elaboração da literatura dessa área serão abordados. Também serão apresentados os recursos metodológicos a serem utilizados, com destaques para os atores que estão envolvidos diretamente com o processo pedagógicos da elaboração da prova.

O método de união dessas informações contribuirá e guiará a análise proposta pela pesquisa, que busca identificar sugestões de intervenções pedagógicas que possam contribuir com melhorias no resultado de desempenho dos estudantes participantes do ENADE.

Apresentam-se os diferentes conceitos e levantamentos de pontos críticos relacionados com a concepção pedagógica da prova do ENADE. Além disso, abordar os contrapontos trazidos na literatura da área que sugerem alguns avanços nesta prova do ENADE.

Muitas vezes esses pontos críticos deixam lacunas que necessitam de uma análise mais aprofundada da literatura. Assim, pretende-se dialogar com alguns avanços práticos na composição desta prova a partir de algumas intervenções pedagógicas já realizadas.

Situar a discussão em torno do primeiro ponto crítico apontado na literatura. Em consequência desse posicionamento da discussão, posicionar o segundo ponto crítico, buscando elementos que o validam com ser mesmo um gargalo a ser debatido. Ao apresentar o terceiro ponto crítico, inserir uma reflexão sobre um dos principais atores no processo. Os docentes são um elemento chave no processo pedagógico de todo o sistema de avaliação da educação superior e, por esse motivo deve ser bem avaliado esse ponto crítico apontado na literatura. Portanto, se apropriar de raciocínio no sentido de desmistificar que esse ponto crítico que esteja relacionado com aspectos pedagógico.

Segue-se com uma discussão explicativa, na tentativa de trazer elementos que dão conta de que a falta de esclarecimento sobre esse ponto crítico é de fato um gargalo a ser solucionado.

Necessário se faz descrever quais os procedimentos metodológicos a serem adotados para a realização da pesquisa de campo. Os critérios para escolha dos atores e o recorte dos cursos de graduação e da equipe que trabalha na construção da prova do ENADE. Além disso, justificar a escolha dos instrumentos de pesquisa, apresentando as contextualizações da prova do ENADE analisada como uma política pública educacional.

3.1 ANÁLISES DE CRITICIDADE DA PROVA DO ENADE

É conveniente se inteirar dos conceitos e definições que são bases para discussões em torno da literatura sobre o ENADE. A partir dessa premissa, apontar e situar pontos de vista apontados na literatura da área que produziram dados e informações sobre processos que regem esse exame. Com isso, avaliar se as análises tendem a ratificar ou a se contrapor os processos vigentes sobre o ENADE como um instrumento de avaliação dentro do SINAES, assinalando sua inserção com um importante significado dentro dos aspectos de política pública.

Nesse sentido, a construção desse referencial teórico se dá em um conjunto de artigos que foram selecionados para leitura e análise levando em consideração a orientação dos dois

eixos mencionados. Nesse recorte do referencial teórico, buscar conceitos que são apreciados e agrupados em ordem lógica de convergência ou divergência de um determinado referencial. Esse referencial traz evidências que dão conta de que o ENADE, embora com pontos falhos, é um instrumento válido para calibração da educação superior.

É importante ressaltar ainda que ao fazer essas tratativas sobre o ENADE, é prudente levar em consideração programas que se apoiam em políticas públicas da educação superior. Ao se referir a esse exame dentro do sistema de avaliação da educação superior, é preciso relacioná-lo a esses programas que são derivados de políticas públicas que tendem a atender uma demanda de inclusão e permanência de parcela de desfavorecidos da sociedade que venha a ter sua entrada via programas de cotas, por exemplo.

Nesse embalo e embates sobre esse sistema de cotas:

[...] há três famílias de ações de inclusão no ensino superior. A primeira é a política de cotas, ou política de ação afirmativa, que reserva vagas de IES para estudantes de grupos desprivilegiados (seja por critério de raça ou social). A segunda é uma política de bolsas para estudantes de grupos desprivilegiados, e a terceira, uma política de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES pagas. (WAINER; MELGUIZO, 2018, p.3).

Esse sistema de política de cotas tem suas origens no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente nas Universidades do Estado de Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) nos anos 2000. Com a proliferação desse programa, com a adesão de programas semelhantes em outras IES, em 2012 um marco fundamental foi instituído para as políticas de cotas com a aprovação da Lei 12.711/2012. Esta lei impõe que: “um programa crescente de cotas em todas as universidades e institutos federais até atingir, em 2016, o patamar de 50% das vagas de todos os cursos dedicadas a cotas, e uniformiza os critérios para sua distribuição.” (WAINER; MELGUIZO, 2018, p.3).

Contudo, os limites de políticas públicas na educação superior não se acomodam nesses limites de cotas:

[...] há também alguns programas federais de bolsas e auxílios, mas o mais famoso é o Programa Universidade para Todos (ProUni) que dá bolsas para o pagamento das mensalidades de estudantes em IES pagas (as bolsas cobrem 100% ou 50% da mensalidade). Existem também alguns programas federais de bolsas e auxílio para ajuda de custo: associado ao ProUni existe o Programa Bolsa Permanência, que dá um auxílio no valor de uma bolsa de iniciação científica para estudantes com bolsa integral do ProUni. Há também o Programa de Bolsa Permanência (PBP), que dá bolsas para estudantes indígenas ou em vulnerabilidade socioeconômica que estão cursando IES federais. Bolsas de manutenção e permanência, auxílios e

ajudas de custo não serão objetos deste estudo. Finalmente, o mais conhecido programa dentro da terceira família é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Estudantes recebem um empréstimo para pagar as mensalidades da instituição e começam a pagar o empréstimo um ano após a conclusão do curso. Até 2015, a taxa de juros do FIES era de 3,4%, e a partir de 2015, de 6,5%. Como as taxas de juros são efetivamente menores que a inflação, pode-se considerar que o FIES é um programa de transferência de recursos para as famílias de alunos com maior vulnerabilidade econômica. (WAINER; MELGUIZO, 2018, p.3).

Corroborando com estudos já publicados na literatura da área, replica-se que do ponto de vista da avaliação de uma política pública, estudantes atendidos por uma política de inclusão não finalizam o ensino superior como egresso de menor potencial e, em certos casos, pelo contrário, com qualidade e potenciais profissionais acima da média geral. Sobre esse desempenho no ENADE dos estudantes mencionados, há que se reportar a análise de variáveis sensíveis e de variável de contrapartida: a primeira variável sensível é a de que o ENADE é um exame que não traz aos estudantes punição ou bonificação; a segunda variável sensível é a de que a nota do ENADE não tem impacto no histórico de graduação do estudante ou sobre sua carreira profissional, portanto, o estudante não é “avaliado” no exame, sem custo pessoal ou profissional. A variável de contrapartida mostra que, por outro lado, espera-se que em larga escala, o ENADE avalie em parte ao conhecimento adquirido pelos estudantes, uma vez que, ele é uma parte importante do processo de avaliação das IES.

Nessa linha de análise é permitido inferir que não é possível estabelecer diferença prática entre os conhecimentos adquiridos de estudantes com entradas por vias de cotas de outros estudantes de classes não cotistas ao final do curso, tendo em vista que, a prova do ENADE mede tanto habilidades gerais de raciocínio como conhecimentos específicos do curso, como já explicado no capítulo anterior.

Análogo a essa aferição é o fato de que também não há evidências que demonstra diferença entre os conhecimentos adquiridos por estudantes cotistas por razões raciais ou sociais e os estudantes de classes que não são cotistas. É perfeitamente extensiva toda essa analogia ao fato de não haver diferença prática de conhecimentos adquiridos entre estudantes cotistas e não cotistas em classes com média alta nos exames de conhecimento específico, como também não há diferença prática de conhecimento adquiridos ao final da graduação entre estudantes que receberam empréstimo pelo FIES e estudantes de classe que não receberam o empréstimo. (WAINER; MELGUIZO, 2018).

É perfeitamente conclusivo que as políticas educacionais, no âmbito da educação superior, são saudáveis na aplicação de políticas públicas voltadas aos programas de

inclusão, agregadas às políticas de avaliação da qualidade da educação. Isso evidencia que o ENADE contribui com o processo à medida que é utilizado como exame para a calibração de aplicação de políticas públicas no contexto da política educacional.

Em consequência disso, sustenta-se a importância de se problematizar sobre a “qualidade da educação superior reconhecendo a avaliação como um processo multirreferencial e complexo que reivindica a integração e/ou a concorrência de diversos campos do conhecimento.” (SEIFFERT, 2018, p.118). Sendo assim, tem-se que o conjunto de indicadores do SINAES auxilia a compreensão da avaliação da educação superior, levando em conta a situação educacional próxima da realidade. Com isso, deve-se ter em mente sempre o que se deve fazer com os resultados da avaliação da educação superior? (GRIBOSKI; FERNANDES, 2012).

Na literatura são apontadas algumas críticas que estão fundamentadas e, por conta disso, podem contribuir de forma significativa para o aprimoramento do ENADE. Por outro lado, há uma série de equívocos que precisam ser salientados para que não sejam obstáculos na busca de um melhor planejamento desse exame. Talvez o equívoco mais evidenciado nesse trato, seja o tratamento dado pela mídia e a sociedade em geral ao Conceito Enade. O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no ENADE. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame. O Conceito Enade mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo do ENADE, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas. O Ciclo Avaliativo do ENADE foi definido pelo artigo 33º da Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010. Nova alteração sobre o Ciclo Avaliativo do ENADE foi definida pelo artigo 1º da Portaria nº 828, de 16 de abril de 2019 (INEP, 2019a), O Ciclo Avaliativo do ENADE compreende a avaliação periódica dos cursos de graduação, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes.

Ao reportar a estudos referenciados na literatura da área, Griboski (2012, p.188) complementa que, “o Conceito Enade é calculado por área de avaliação e para cada curso de uma IES, situado em um mesmo município”. Devido a uma série de convenientes, o Conceito Enade é usado de forma deliberada por parte da comunidade estudantil, parte da comunidade acadêmica e mídia, ao se referenciar ao SINAES, como se todo esse sistema de avaliação se resumisse ao Conceito Enade.

Por outro lado e na mesma análise, que incorporam a política de avaliação da educação superior, Bittencourt e colaboradores (2008) conceituam importantes termos que são

utilizados em temas sobre avaliações. No caso do ENADE, os autores mencionam e definem variáveis que são úteis e imprescindíveis para a discussão deste exame.

Utilizados como importantes instrumentos de políticas públicas na educação superior, o Conceito Enade e o IDD e a relação entre eles, são apresentados de forma didática por Bittencourt e colaboradores (2008). São apontadas e destacadas críticas ao modo pelo qual partes da sociedade e da imprensa se referem ao Conceito Enade. Nessa linearidade, ao sinalizar as singularidades e as contradições entre o sistema de avaliação externa a partir de coeficiente utilizado para medir a concordância entre o Conceito Enade e o IDD, fica evidente a condução desses indicadores como uma ratificação importante dentro da normatização de políticas públicas. O IDD definido como um processo de inovação no SINAES no que se refere ao ENADE reflete a necessidade da manutenção dessa política pública inserida no sistema de avaliação da educação superior. .

Nesse sentido, o desempenho médio esperado de estudantes semelhantes apoia-se no IDD como indicador moderador de nivelamento em uma disputa mais equilibrada. Buscando compreender melhor a utilização desse indicador, Bittencourt e colaboradores (2008) explicam as técnicas estatísticas bivariadas e técnicas descritivas convencionais para se chegar ao coeficiente Kappa de Cohen (coeficiente de concordância Kappa). Além disso, uma metodologia de mensuração do Conceito Enade e IDD é apresentada como uma forma adequada de ser apropriada, com destaque para a regressão linear como meio de eliminar influência no resultado do concluinte.

São encontrados na literatura da área, argumentos que consideram o Conceito Enade e o IDD como uma competitividade entre as IES. Com isso, traz uma discussão em torno do Conceito Enade e do IDD como forma de tentar sanar as críticas em torno das queixas das IES privadas no que tange às diferenças entre seus concluintes e os concluintes da IES públicas. A criação do IDD é apontada como uma solução que permitiu um melhor equilíbrio nos resultados dos estudantes.

Infere-se que, a partir da literatura da área, que há uma gama de argumentos e justificativas que referendam os índices apresentados: o Conceito Enade e o IDD, no sentido de tentar assumir uma postura convergente em prol do ENADE. Assim sendo, aproveitar-se-á esses argumentos como um referencial convergente, com conceitos que auxiliam na construção de uma argumentação de consolidação do ENADE.

Nesse estudo, o ENADE é inserido no contexto do SINAES que é explorado em dois eixos bem definidos: como política pública e como uma lógica de avaliação formativa. Nesses aspectos, são apresentados nas referências da área importantes conceitos que são de grande

importância em assuntos de políticas públicas como as políticas educacionais, por exemplo, (FONSECA; FIALHO, 2015). É mencionada por esses autores a “sociedade transparente” como destaque das discussões sobre a importância do desenvolvimento da comunicação de massa e da ampla circulação e disseminação das informações instantânea. O SINAES é interpretado como política pública e, “nesse contexto de avaliação passa a ser utilizada como instrumento de acompanhamento e controle dos resultados do desempenho das instituições públicas.” (FONSECA; FIALHO, 2015, p. 6)

Centrada nessa análise da política pública, Dias Sobrinho (2003, p. 113 apud SOUZA, 2013)³ avalia que: “toda avaliação opera com valores, nenhuma é desinteressada e livre das referências valorativas dos diferentes grupos sociais.”. Nesse sentido, ao disponibilizar os índices e os indicadores do ENADE, “o Estado brasileiro estaria apto a elaborar políticas públicas, visando a melhorias dos currículos dos cursos de graduação avaliados, bem como disseminar a metodologia utilizada pelos cursos com melhores conceitos.” (SOUZA, 2013, p. 52).

Nesse contexto, ao se tratar da reforma e da avaliação da educação superior efetuadas pelo Estado brasileiro por meio do SINAES, se faz necessário sublinhar os aspectos políticos e econômicos envolvidos nos preâmbulos desse sistema de avaliação. Ao ser abordado por Dias Sobrinho (2003b, p. 136 apud SOUZA, 2013)⁴ “a avaliação é multidimensional pela forma complexidade de forma e de conteúdo, e multifuncional, pela pluralidade de funções e fins que lhe são atribuídas historicamente”, é possível averiguar a dualidade da representatividade do ENADE: avaliação de cunho reguladora – como uma política pública - e sob a lógica de avaliação formativa.

Na literatura, são apresentados argumentos que defendem os princípios norteadores definidos pelo SINAES. Estes são os correspondentes a uma série de apontamentos destacados como primordiais. Nessa linha estão: responsabilidade social da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativos de indicadores, considerados em sua relação orgânica. Na sequência: a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição; e o sistema de educação superior em seu conjunto. Uma análise longitudinal

³ DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2003.

⁴ DIAS SOBRINHO, J. **Políticas públicas e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

desses argumentos reforça o contexto em que o ENADE está inserido no âmbito de uma política pública vigente.

Há ainda na literatura, análises que assinalam as contribuições do SINAES, tendo como foco tornar público e transparente o resultado das avaliações das IES. Nesse arcabouço de definições, é apresentado de modo articulado e seguro, um enredo de críticas contundentes e reais sobre a publicidade dos resultados de avaliações das IES, as quais se atribuem a fragilidade da possibilidade de transferência das informações sobre o desempenho das IES promovendo uma competitividade entre elas.

Em síntese, há uma preocupação com a falta de publicidade dos resultados dessas avaliações, em especial do ENADE. Com isso, percebe-se que há divergências entre especialistas da área, tendo em vista a defesa de que esse exame aponta para uma alternativa viável e consolidada e seguro no processo de avaliação. É questionado o fato da validade desse processo em função da falta de transparência na publicização dos dados inerentes a este exame.

Portanto, pode-se inferir que estão postos nas referências sobre o ENADE, argumentos críticos com justificativas válidas no sentido de tentar assumir uma postura crítica aos pressupostos bem-aventurados do ENADE. Contudo, os argumentos apontados na literatura da área, se apresentam como um referencial divergente, com conceitos e análises que podem vir a fazer parte da construção de uma argumentação de confronto entre o relatório apresentado pela OCDE em relação às críticas sobre o ENADE.

No âmbito do sistema de avaliação, um conceito pertinente e orientador é trazido por Feldmann e Souza (2016): a governamentalidade. Ela se concretiza através de procedimentos, análises, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa do poder, que tem como alvo principal a população como forma mais importante de saber. Também através da economia política, como instrumento técnico e os dispositivos de segurança. Dessas definições e discussões também resulta a proximidade do ENADE em um caráter de política pública.

Na continuidade das definições, Feldmann e Souza (2016) interiorizam em detalhes na tentativa de esclarecer os conceitos de “razões de estado” e “estado”. Argumenta-se que “o Estado é entendido como o que existe e o que ainda não existe. Já razão de estado manifesta-se numa prática, numa racionalização” (FOUCAULT, 2008 apud FELDMANN; SOUZA, 2016, p. 1026)⁵.

⁵ FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

No apanhado das referências da área, é defendido que o ENADE, da forma como vem se movimentando, pode ser compreendido como “razão de estado”, daí se aplicar o conceito de governamentalidade. Com isso, outro eixo norteador se apresenta: o da lógica de avaliação formativa e relaciona o ENADE a um aspecto de avaliação formativa; aquela que faz parte do processo formativo conduz e fomenta o âmbito da formação do estudante. Esta, diferente de outras formas de avaliação, contribui com aspectos cognitivos do aprendizado do estudante. Nessa ótica, Feldmann e Souza (2016) propõe analisar as avaliações como uma lógica de mercado, em oposição à formativa. Nessa perspectiva, conclui-se que, no caso do ensino superior, mas talvez também nas outras avaliações protagonizadas pelo MEC, as avaliações têm se guiado mais por essa dualidade.

Ainda na contextualização do ENADE como uma avaliação formativa, segundo Dias Sobrinho (2003b apud SOUZA, 2013)⁶ “é aquela que se caracteriza pelo objetivo de melhorar e desenvolver o objeto em que se avalia, durante o desenvolvimento dos seus processos avaliativos e, com isso, visa ao aprimoramento do processo de ensino aprendizado”. Verifica-se, portanto, que mesmo estando inserido em uma lógica de avaliação formativa, é preservado o caráter de uma avaliação nos contornos de políticas públicas. Já a avaliação somativa, se pauta pelo seu caráter regulatório. Ela é utilizada principalmente com a função de prestação de contas aos quesitos de natureza legislativa, tendo em vista que seu objetivo é selecionar ou qualificar utilizando-se de instrumentos de medidas quantitativas para quantificar o ensino aprendizagem (SOUZA, 2013). Nesse sentido, pode-se considerar que a prova do ENADE se insere nessas duas dimensões, como já abordado anteriormente.

Nessa linha de definição de políticas avaliativas, se argumenta que, pelo conceito de governamentalidade, a lógica reguladora tende a prevalecer. Assim, considera-se que o ENADE não tem escapado de interpelações punitivas, tanto por parte do Estado, quanto pelos gestores institucionais, incidindo mais nos seus profissionais docentes.

Na literatura da área, propõe-se uma discussão em torno do ENADE no que se refere à questão de privilegiar o interesse econômico, em oposição à formação do cidadão profissional. As avaliações em larga escala perderam, com o tempo, este caráter formativo e isso pode estar atingindo o ENADE. Nos preâmbulos do ENADE, são trazidos à tona questionamentos e críticas ao papel exercido por este exame no cenário atual, provendo *rankings* entre as IES e atendendo ao interesse econômico, em oposição a uma avaliação formativa.

⁶ DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

Contrapondo a essa abordagem mercadológica da avaliação, é possível constatar que há, no âmbito da lógica de avaliação formativa, um conjunto de possibilidades disponíveis às IES de se apropriar de resultados quantitativos da prova do ENADE revertendo-os em ações pedagógicas e, com isso, estabelecer uma cultura de devolutivas sob a ótica da lógica de avaliação formativa. Ao envolver as equipes de docentes, de apoio administrativo, da equipe pedagógica e da equipe gestora, as IES contribuem com a transposição de um sistema de avaliações que se revertem em uma melhoria na qualidade de formação de seus estudantes. Uma das características da avaliação formativa é a possibilidade de (re) avaliar. As idas e vindas desse processo de (re) avaliar trazem consigo possibilidades latentes de recorrer, em tempo, de lacunas identificadas nos contornos da dupla: ensino & aprendizagem.

Tendo em vista a caracterização da prova do ENADE em uma dimensão da lógica de avaliação formativa, as IES adquirem a prerrogativa de estabelecer projetos pedagógicos voltados para uma política de qualidade na formação de seus estudantes. As DNCs são parâmetros e referenciais objetivos na orientação de estabelecimento de estrutura curricular formativas, tecendo então uma rede de possibilidades na criação de modelos de avaliação formativa. O resultado da prova do ENADE tende-se a contribuir com variáveis que definem (ou determinem) ações formativas nos cursos avaliados. Dessa forma, é possível identificar lacunas no binário ensino & aprendizagem e, a partir da constatação, atacar os pontos frágeis da formação acadêmica.

A lógica de avaliação formativa leva em consideração aspectos que focam numa melhor qualidade de ensino e de aprendizagem o que reverte em um melhor desempenho dos estudantes. Nesse sentido, é estabelecido um sistema de mão dupla paralela no sistema de avaliação: construir para auto se avaliar no intuito de ser avaliado quantitativamente (regulação); avaliar de forma contínua com o propósito de ser avaliado qualitativamente (desempenho).

Portanto, nessa analogia, percebe-se que se utiliza de conceitos e contraponto na tentativa em assumir uma postura dual. São apresentados pontos convergentes com o estudo proposto nesta pesquisa quando favorável aos argumentos de que o exame é válido e está consolidado, ainda que em um processo em construção, mas admite-se que o ENADE possua pontos fortes. Por outro lado, são apontadas críticas que podem divergir da linha de ação da argumentação dessa pesquisa que é a defesa deste exame. Entretanto, servirá de contraponto e equilíbrio, alternando com conceitos e definições que construirão uma possível consolidação da transposição do relatório crítico da OCDE em relação ao ENADE.

Retomando a literatura da área, em seus aspectos epistemológicos, “a avaliação vem sendo construída e se tornando em um mecanismo de alteração nos paradigmas técnicos, estruturais e ideológicos que marcam a estrutura da educação superior brasileira” (FRANCISCO; MONTEIRO, 2016, p.2). Por isso, pondera-se que, por intermédio da influência de uma nova epistemologia, ela é caracterizada por um movimento regulador no contexto das IES, de modo que a avaliação passa a ser um mecanismo indutor das ações institucionais. Nessa tendência, o ENADE tem se apresentado como uma avaliação que tem características de fomentar e induzir ações no âmbito institucional. Juntamente com outros instrumentos de avaliação, apontar diretrizes que contribuem com o processo de melhoramento das políticas educacionais da educação superior.

No que tange a regulação, é assinalado nas referências que abordam o processo de avaliação, que a educação superior foi influenciada pelos padrões estruturais que foram introduzidos com o surgimento da produção de conhecimentos pela sociedade, na busca de se estabelecer como um fenômeno social responsável pelo desenvolvimento sustentável no País (FRANCISCO; MONTEIRO, 2016). A avaliação da educação superior se destaca com o fenômeno da expansão das IES que foi acompanhado por uma forte preocupação das entidades reguladoras com a qualidade dessas IES. Nesse contexto da qualidade da educação superior, o ENADE, por vias legais, se encaixa como uma avaliação institucional e, portanto, faz parte de uma política pública voltada para uma política educacional.

Do ponto de vista da gestão é defendido que: “a educação superior passa por um processo de adaptação devido às alterações propostas pelo sistema regulatório que surge a partir do estabelecimento do SINAES, em 2004” (FRANCISCO; MONTEIRO, 2016, p.2). A Lei que trata do SINAES traz uma série de ações que propõem a renovação da gestão das IES, que tendem ao fortalecimento de uma conduta gerencialista que se propõe a se apoiar na construção de métricas e parâmetros, que traduzem em séries históricas e instrumentos de gestão que retificam o padrão de seus respectivos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse contexto, Conceição e Dourados (2012) propõem que:

[...] a demanda por concepção e instrumentos de avaliação decorre do próprio sentido de democracia da IES, especialmente no âmbito de gestão pública, frente à necessidade de prestação de contas do poder delegado e de seu exercício, e da oportunidade em traduzir em expressão, o impacto das decisões administrativas. (CONCEIÇÃO; DOURADOS, 2012, p, 51).

O PDI faz parte da documentação institucional das IES. Ele é um documento e instrumento de planejamento, a ser considerado dentro da gestão estratégica, que caracteriza a

identidade institucional, onde estão definidas sua missão e visão de futuro bem como as estratégias, diretrizes e políticas a serem seguidas para o alcance de seus objetivos e metas. Tem sua base legal na Lei de criação do SINAES e, além disso, está ancorado em Portaria que o rege, qual seja, Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), tendo um período de vigência de 5 anos (UFSC, 2019).

O PDI consiste em um documento em que se definem a missão da IES e as estratégias para atingir suas metas e objetivos educacionais. Como já mencionado, sua abrangência é de um quinquênio, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura, após a vigência do PDI (BRASIL, 2017).

O PDI deve estar articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional realizada, tanto como procedimento auto avaliativo, seja por avaliação externa, como o ENADE, por exemplo. Os resultados dessas avaliações proporcionados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), no que tange à avaliação interna, e pelo setor de avaliação (diretoria, divisão, etc.) ligado a Pró-reitoria de graduação, no que se refere à avaliação externa, devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas (UFF, 2019).

É neste contexto da prática de resultados que:

[...] a avaliação da educação superior brasileira, de responsabilidade do governo e das instituições, tem a finalidade de cumprir objetivos que não se restringem ao cumprimento de requisitos legais. A partir dos resultados fornecidos pela avaliação, é possível exigir que tanto instituições quanto o próprio sistema de avaliação se reavaliem no que diz respeito ao seu funcionamento, cumprimento de normas e objetivos, bem como à sua missão institucional, e, assim, busquem uma redefinição dos caminhos a serem trilhados. (BELLONI; BELLONI, 2003 apud HORA, 2013, p. 32⁷).

O PDI é uma exigência nos processos de avaliação institucional: das IES; dos cursos de graduação; de cursos de pós-graduação e; nas auditorias internas e externas. Para além dessas condições, o PDI deve ser uma exigência da própria IES, estabelecendo uma direção

⁷ BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. de; BELLONI, I.; SOARES, J. F. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

em relação ao qual deve se guiar num determinado período, refletindo a política de Estado da IES e orientando gestores, atuais e futuros na construção de um plano de gestão anual, voltado para o alcance de metas e objetivos estabelecidos por esse Plano (UFF, 2019).

Nesse panorama, Carneiro e Fialho (2012) apontam que é possível observar que há um envolvimento direto nas relações entre as universidades públicas, o Estado e a sociedade. Nesse sentido, as universidades públicas assumem responsabilidades e funções inerentes ao Estado perante a sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao bem estar dessa sociedade. Nesse caso, “isso implica em um nível de alinhamento entre as políticas internas da universidade e as políticas públicas de Estado, especialmente aquelas voltadas para o campo educacional.” (CARNEIRO; FIALHO, 2012, p. 22)

Nessas premissas sobre o processo avaliativo em que está inserida a educação superior, a política de avaliação da educação superior pode ser concebida em três dimensões: avaliação; regulação e supervisão. Nessa tridimensionalidade, busca-se efetiva a contribuição da qualidade do ensino oferecido a sociedade brasileira (SOUZA, 2013).

A partir dessa análise é possível vislumbrar que tais aspectos epistemológicos da avaliação a conduzam a um instrumento responsável pela articulação da IES. Nessa perspectiva, a avaliação é assumida como um mecanismo indutor da qualidade, de modo que os indicadores oriundos do ENADE possam se tornar verdadeiros instrumentos de governança, (FRANCISCO; MONTEIRO, 2016). Nesse caso, presume-se que a avaliação externa é articulada como elemento importante para a gestão da educação superior.

Nessa perspectiva da importância centrada na educação superior o ENADE é apontado como um potencial marcador que incentiva a busca por melhoria na qualidade da educação superior. Corroborando com a iniciativa de que esse exame é de fato um grande avanço no processo da gestão da educação superior, é defendido que as mudanças e a reorganização do SINAES, aperfeiçoaram as definições e algumas falhas que ocorrera durante a vigência do ENC, precedente do ENADE. Com isso, é apresentada a justificativa que:

[...] as mudanças ocorridas nos processos de avaliação têm tido, por parte do Estado, a intenção de garantir a qualidade da educação superior ofertada no país, principalmente em tempos de expansão do acesso da missão do sistema de avaliação da educação superior (GRIBOSKI, 2012, p. 181).

É transposta uma análise dos processos e dos amparos legais do SINAES, como os indicadores de qualidade da educação superior, os conceitos e explicações de suas funcionalidades. Na sequência, é proposta a busca em discutir a democratização da educação

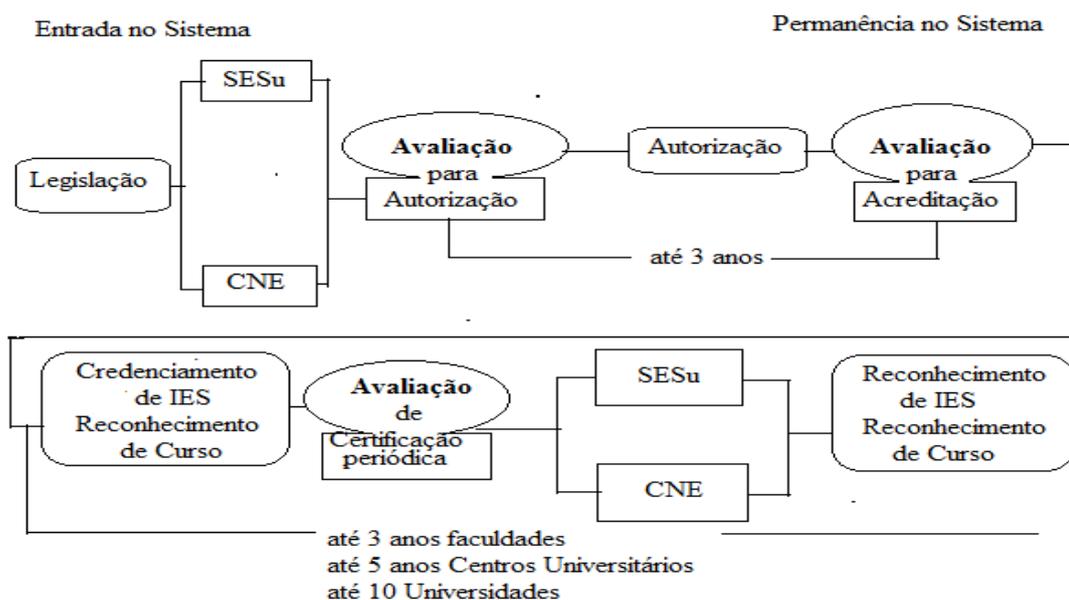
superior e os avanços das políticas de avaliação, com foco principalmente no ENADE e no uso dos seus resultados na gestão da educação.

É destacado que:

[...] o ENADE é um dos elementos imprescindíveis para a avaliação da educação superior, pela forma de obtenção de dados válidos na organização e reorganização dos currículos e pela indução da prática formativa esperada dos cursos de graduação (GRIBOSKI, 2012, p. 181).

No âmbito das mudanças propostas ao sistema de avaliação da educação a partir do SINAES, é destacado que o papel dos indicadores de qualidade no contexto da avaliação da educação superior na formulação de bases e referenciais sólidos que subsidiem o processo. É comentado e defendido que o ENADE é o ponto de partida e também o ponto de chegada da avaliação. Inicia com o ENADE, que possibilita o cálculo dos insumos para compor o Conceito Preliminar de Cursos (CPC). É posto que, com a média dos CPCs, realiza-se o cálculo do Índice Geral de Cursos (IGC) e, em seguida, realizam-se as avaliações *in loco*. Com estas avaliações procura-se confirmar os resultados alcançados na avaliação e dar uma visão da qualidade da oferta da educação superior. A Figura 4 apresenta a estrutura dessas avaliações que resultam da entrada e da permanência da IES no sistema, que consiste da autorização, do credenciamento e do reconhecimento do curso e da IES.

Figura 4 - Estrutura das avaliações para autorização, credenciamento e reconhecimento.



Fonte: Adaptado de INEP (2007, p. 136).

De acordo com Hora (2019), as mudanças propostas e inseridas no SINAES a partir da implementação do CPC e do IGC, foram no sentido de que esse sistema de avaliação inclinou-se para o reforço do controle da regulação. Este fato pode ser dimensionado, por exemplo, com a publicação e vigência da Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), que regulamentou a aplicação do CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, e da Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que instituiu o IGC. Esse indicador e esse índice, além de servirem como instrumentos da regulação, posteriormente, foram transformados em indicadores de qualidade da educação superior. O fato de o CPC e o IGC terem sido incorporados ao SINAES, por meio de Portarias, por si só, evidencia o caráter arbitrário do Estado regulador, excluindo da discussão a comunidade acadêmica (HORA, 2019).

O CPC é um indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. Ele é constituído de oito componentes, agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação (INEP, 2018c). As quatro dimensões e suas origens são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - As quatro dimensões que avaliam a qualidade dos cursos de graduação

Dimensões do CPC e suas origens	
Dimensão	Origem
Desempenho dos estudantes.	Medido a partir das notas dos estudantes concluintes na prova do ENADE.
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso.	Aferido a partir dos valores do IDD.
Corpo docente	Baseado em informações obtidas a partir do censo da educação superior, referente ao ano de aplicação do exame, sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados.
Percepção discente sobre as condições do processo formativo.	Obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do questionário do estudante.

Fonte: BRASIL (2018).

A partir dos oito componentes agrupados, o cálculo do CPC, realizado por código de curso, leva em consideração as seguintes informações: desempenho dos estudantes concluintes no ENADE; IDD; proporção de professores mestres; proporção de professores doutores; proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral; média das

respostas do questionário do estudante referentes à organização didático-pedagógica; média das respostas do questionário do estudante referentes à infraestrutura e às instalações físicas; média das respostas do questionário do estudante referentes às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (INEP, 2018c). O Quadro 5 apresenta a correspondência entre dimensão e componentes.

Quando 5 - Dimensões e Componentes do CPC

Dimensões e componentes do CPC	
Dimensão	Componentes
Desempenho dos estudantes.	Nota dos concluintes no ENADE
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso.	Nota do IDD.
Corpo docente	Nota de proporção de mestres.
	Nota de proporção de doutores.
	Nota de regime de trabalho.
Percepção discente sobre as condições do processo formativo.	Nota referente à organização didático-pedagógica.
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas.
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Fonte: BRASIL (2018).

Todas as medidas originais, referentes aos componentes do CPC, são padronizadas e reescaladas para assumirem valores contínuos de 0 (zero) a 5 (cinco). As condições para que um curso tenha o CPC calculado é a mesma descrita anteriormente, que deve estar em conformidade à exigência do parágrafo 9º do artigo 5º da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004a). Os processos de padronização e reescalamento são semelhantes ao adotados para outros indicadores, ou seja, todas as medidas originais, referentes aos componentes do CPC, são padronizadas e reescaladas para assumirem valores contínuos de 0 (zero) a 5 (cinco). Esse processo de padronização e reescalamento passa por duas etapas já mencionadas: cálculo do afastamento padronizado de cada curso de graduação, fazendo-se uso das médias e dos desvios-padrão calculados por área de avaliação e; transformação dos afastamentos padronizados em notas padronizadas que podem variar de 0 (zero) a 5 (cinco) (INEP, 2018c). Na Tabela 5 a seguir está disposta a composição geral do CPC, com seus componentes e respectivos pesos, divididos por dimensão.

Tabela 5 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

Dimensão	Componentes	Pesos	
Desempenho dos estudantes.	Nota dos Concluintes no ENADE	20,%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso.	Nota do IDD.	35%	
Corpo docente	Nota de Proporção de Mestres.	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores.	15%	
	Nota de Regime de Trabalho.	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo.	Nota referente à organização didático-pedagógica.	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas.	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.	2,5%	

Fonte: BRASIL (2018).

Como assinalado nesta tabela, na composição do CPC, a nota dos concluintes do ENADE contribui com 20% e a nota do IDD com 35%. Com isso, intervenções pedagógicas que tragam uma composição de ações positivas que agreguem valores na realização da prova do ENADE, adicionadas a um conjunto de melhorias nos outros dois componentes e respectivos pesos, resultariam em um melhor resultado do CPC.

Como já explicado anteriormente, a nota do CPC é calculada para os cursos de graduação que possuam no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes no ENADE. Os cursos que não atendem a esse critério ficam na condição de “Sem Conceito (SC)”. A Tabela 6 mostra a conversão do NCPC em CPC.

Tabela 6 - Parâmetros de conversão do NCPC em CPC

CPC (Faixa)	NCPC (Valor contínuo)
1	$0,000 \leq \text{NCPC} < 0,945$
2	$0,945 \leq \text{NCPC} < 1,945$
3	$1,945 \leq \text{NCPC} < 2,945$
4	$2,945 \leq \text{NCPC} < 3,945$
5	$3,945 \leq \text{NCPC} < 5,000$

Fonte: BRASIL (2018).

Como já anunciado, outro indicador importante nesse processo de avaliação é o IGC. O IGC é uma média ponderada envolvendo as notas contínuas de CPC (NCPC) dos cursos de graduação e os Conceitos Capes dos cursos de programas de pós-graduação stricto sensu das IES. A ponderação da média é feita a partir do número de matrículas nos referidos cursos. Para a pós-graduação, são consideradas as avaliações dos cursos de: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico; realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O IGC avaliado da IES é calculado

e divulgado para cada IES, identificada pelo código de instituição vinculado aos códigos de curso utilizados pelas IES para inscrição de estudantes e enquadramento de cursos em uma das áreas de avaliação do ENADE (INEP, 2019h). No Quadro 6 estão apresentadas as informações que são levadas em consideração para efeito de cálculo do IGC, realizado por código da IES.

Quadro 6 - Informações para efeito de cálculo do IGC

Efeitos para o cálculo do IGC	
Informação e/ou Dado	Nível do Curso
Notas contínuas de CPC referentes aos cursos de graduação avaliados em um triênio, por exemplo, considerando o CPC válido mais recente para cada curso.	Graduação
Número de matrículas nos cursos de graduação (estudantes cursando ou formando no ano de referência do CPC), conforme base de dados do Censo da Educação Superior.	Graduação
Conceitos dos cursos de mestrado e doutorado atribuídos pela CAPES na última avaliação disponível, para os programas de pós-graduação reconhecidos, incluindo a avaliação dos novos programas recomendados para o ano de referência do IGC.	Pós-Graduação
Número de matrículas nos cursos de mestrado e doutorado (estudantes matriculados e titulados no ano respectivo de avaliação), conforme base de dados encaminhada pela CAPES ao INEP.	Pós-Graduação

Fonte: BRASIL (2018).

As condições para que uma IES tenha o IGC calculado é que ela possua ao menos um curso com CPC calculado no triênio de referência. Sendo que: nas IES sem programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela CAPES, o IGC é resultante da média dos CPC dos cursos de graduação, ponderada pela quantidade de matrículas no ano de referência do CPC e; nas hipóteses de unificação de mantidas, transferência de manutença ou outras ocorrências que possam interferir no cálculo do IGC, serão consideradas, para efeito de cálculo, os cursos que integravam a IES até o prazo final de inscrição de alunos no ENADE no ano. As IES participantes do ENADE na edição do ano que não possuem ao menos um curso com CPC calculado no triênio de referência ou matrículas no ano de referência do CPC ficarão na condição de "Sem Conceito". (INEP, 2019h).

A nota média da graduação de uma IES é a média das notas contínuas de CPC (*NCPC*), considerando o CPC válido mais recente para cada curso, ponderada pela quantidade de matrículas nos respectivos cursos de graduação. Para o cálculo da nota média de mestrado da IES, é utilizada a nota de mestrado estabelecida com base no Conceito de mestrado atribuído pela CAPES, conforme a escala apresentada na Tabela 7. Consideram-se os cursos com Conceito Capes maior ou igual a 3 (três), uma vez que apenas os cursos de mestrado e

doutorado avaliados com nota igual ou superior a 3 (três) são recomendados pela CAPES para reconhecimento ou renovação do reconhecimento pelo CNE.

Tabela 7 - Conversões de conceitos em notas de mestrado para cálculo do IGC

Conceito de mestrado da CAPES para cálculo do IGC	
Conceito de mestrado da CAPES	Nota de mestrado para cálculo do IGC
3	4
4	4,5
5	5
6	5
7	5

Fonte: BRASIL (2018).

Do modo semelhante, para o cálculo da nota média de doutorado da IES, é utilizada a nota de doutorado estabelecida com base no conceito de doutorado atribuído pela CAPES, conforme a escala dada pela Tabela 8. Consideram-se os cursos com Conceito Capes maior ou igual a 3 (três).

Tabela 8 - Conversões de conceitos em notas de doutorado para cálculo do IGC

Conceito de doutorado da CAPES para cálculo do IGC	
Conceito de doutorado da CAPES	Nota de doutorado para cálculo do IGC
3	4
4	4,5
5	5
6	5
7	5

Fonte: BRASIL (2018).

As Tabelas 9 e 10 apresentam o impacto do número de mestrandos e doutorandos em termos de graduandos equivalentes, que é resultante da atribuição a cada matrícula da pós-graduação tomando em consideração os conceitos dos cursos de mestrado e doutorado.

Tabela 9 - Transformação da quantidade de matrículas de cursos de mestrado para fins de cálculo do IGC

(continua)

Número de matrícula de mestrado para cálculo do IGC	
Conceito de mestrado da CAPES	Referência a matrículas no mestrado para cálculo do IGC
3	4
4	4,5
5	5

Tabela 9 - Transformação da quantidade de matrículas de cursos de mestrado para fins de cálculo do IGC

(conclusão)

Número de matrícula de mestrado para cálculo do IGC	
Conceito de mestrado da CAPES	Referência a matrículas no mestrado para cálculo do IGC
6	5
7	5

Fonte: BRASIL (2018).

Tabela 10 - Transformação da quantidade de matrículas de cursos de doutorado para fins de cálculo do IGC

Número de matrícula de doutorado para cálculo do IGC	
Conceito de doutorado da CAPES	Referência a matrículas no doutorado para cálculo do IGC
3	4
4	4,5
5	5
6	5
7	5

Fonte: BRASIL (2018).

Por fim, o resultado do IGC obtido é uma variável contínua no intervalo entre 0 (zero) e 5 (cinco). Na Tabela 11 está apresentada a transformação desta variável contínua em faixas.

Tabela 11 - Parâmetros de conversão do valor contínuo do IGC em faixa

IGC (Faixa)	IGC da IES (Valor contínuo)
1	$0,000 \leq \text{IGC}_{\text{IES}} < 0,945$
2	$0,945 \leq \text{IGC}_{\text{IES}} < 1,945$
3	$1,945 \leq \text{IGC}_{\text{IES}} < 2,945$
4	$2,945 \leq \text{IGC}_{\text{IES}} < 3,945$
5	$3,945 \leq \text{IGC}_{\text{IES}} < 5,000$

Fonte: BRASIL (2018).

A apresentação da metodologia de cálculos desses indicadores se torna importante para essa pesquisa à medida que se insere a relação das variáveis envolvidas com as respectivas atuações dos atores e processos envolvidos em todo o processo da avaliação da qualidade da educação superior. Como o caso desse estudo está centrado nas melhorias do ENADE, há a possibilidade de pensar alternativas de utilizar os conceitos, as informações e os dados para contrapor as críticas a este exame. Outro ponto é avaliar os avanços, as conquistas e a utilidade deste exame no processo de avaliação da educação superior.

De certo modo, fica evidente que, o que está proposto não só converge como também é fonte de inspiração a trabalhar com estes componentes, que podem ser produtivos e de grande utilidade no desenvolvimento dessa pesquisa no sentido de fortalecimento de argumentos que irão propor melhorias na prova do ENADE.

Portanto, a de se reconhecer a importância da avaliação aos atos de credenciamento e reconhecimento institucional, e para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. A caracterização do ENADE traduz em um componente do percurso formativo do projeto pedagógico. Nessas entre linhas, valiosas críticas estão postas no que se referem à importância da avaliação na gestão da educação superior, sejam nos atos de gerenciamento de cursos, como autorização, credenciamento e reconhecimento.

Dentre essas críticas sobre o ENADE regulador, pode-se elencar e destacar àquelas que proporcionam uma evidência mais significativa nos trâmites dos processos do SINAES:

[...] o ENADE é pouco utilizado no processo de gerenciamento dos cursos de graduação; o ENADE é percebido apenas como uma avaliação utilizada para ranqueamento; o ENADE se tornou um excelente instrumento de avaliação em larga escala, mas não se entende a base de seus impactos; o ENADE é um elemento que deve orientar as atividades docentes, mas dificilmente os docentes se envolvem com o processo. (FRANCISCO; MONTEIRO, 2016, p.7).

No contexto dessas críticas, e da argumentação em torno delas, é possível considerar que a literatura da área comunga com a articulação de debates em torno do ENADE. Nessa linha de argumentação, há contribuição e convergência para pontos que devem ser debatidos com esta pesquisa proposta, que é justamente avaliar os pontos críticos desse exame para dialogar com os apontamentos da consolidação da transposição do relatório crítico da OCDE em relação ao ENADE, levando em consideração os dois eixos atribuídos ao ENADE.

Reportar aos dois eixos norteadores do ENADE: política pública e a lógica avaliação formativa; assinala o grau de importância da qualidade da prova do ENADE, justificando a concentração de esforços em busca de sugestões que possam trazer melhorias a esta avaliação.

3.1.1 A prova do ENADE tornou-se um instrumento análogo ao Provão, em suas consequências

Como descrito no capítulo anterior, o ENADE passou por várias atualizações desde sua criação. A prova do ENADE sofreu várias intervenções de tal modo que, comparações

entre as suas próprias edições se tornam vulneráveis e frágeis. Ainda assim, alguns segmentos da sociedade ao apropriar-se de alguns resultados de formas desconexas podem ser levados ao saudosismo e infringir na falta de cautela e profundidade dos significados. A analogia com outros processos avaliativos é inevitável, uma vez que, o sistema ENADE não é um produto acabado e, por isso, é passível de falhas.

Nesse arcabouço do inacabado é oportuno mencionar uma das ações importantes ao que a prova do ENADE tem sido demandada nas últimas edições. Com o crescimento virtuoso da educação a distância (EaD) na educação superior, novos desafios surgiram à medida que avaliar os egressos dos cursos superiores da EaD também é missão do ENADE.

Nesses termos da EaD, a estruturação de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, se encontra em fase bem avançada no Brasil. A referência de regulamentação da EaD se baseia no Decreto nº 5.622, de 2005, e na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O INEP desenvolveu instrumentos de avaliação em EaD a partir do referencial de qualidade os cursos. Assim, esses instrumentos se inserem na ordenação legal e é operacionalizado via legislação do SINAES. Como na modalidade de ensino presencial, esses instrumentos são utilizados para credenciamento de cursos, de Polos e de IES (MATIAS-PEREIRA, 2008).

Contudo, é sugestivo avaliar pontos convergentes ou comuns do sistema atual do ENADE com seus antecessores. Nessa linha cronológica de antecessores ao ENADE está o ENC, que por sua vez teve o seu vínculo a um período de reformas administrativas no Brasil. Esse fato ocorreu principalmente “em decorrência da uma nova concepção do poder e papel do Estado frente à inexorável integração do País à economia mundial, nos moldes do modelo de globalização como alternativa diante da crise de acumulação de capital.” (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011, p. 237).

Nesse referido período, um dos setores expressivamente atingidos foi o da educação superior, particularmente a partir de 1995. A política educacional estaria inserida em um modelo gerencial que foi oficialmente anunciada no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que se pode remeter a política pública vigente naquele momento (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). Assim:

[...] em linhas gerais, esse documento esclarece quais são os objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Com base nesse movimento ideológico, no Brasil a partir 1995, o Estado, ao buscar atingir os fins do capital mundializado, e percebendo a educação superior com meio para produzir os conhecimentos e técnicas do interesse do mercado global, instituiu formas de mostrar-se presente nesse campo

educação, encontrando como alternativa, ser avaliador. (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011, p. 237).

É nesse contexto que o ENC, alvoraçado pelos estudantes como “Provão” e, que trazia em seus preâmbulos a função de classificar, a ACE e a avaliação para credenciamento das IES privadas, sempre centrada na graduação, se constituíram em instrumentos legais para fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado brasileiro. Essa era lógica proposta pelo ENC que atribuía a qualidade de um curso à qualidade de seus estudantes.

Nesse sentido, é trazido, nesse momento, o eixo norteador da política de avaliação da educação superior, a avaliação de cursos e não mais a avaliação institucional. Com isso, percebe-se que, substitui-se, portanto, uma concepção e uma prática de avaliação formativa e emancipatória das IES, por uma classificatória e regulatória do sistema de ensino através da avaliação de curso. Portanto, quando se atribui ao ENADE essas façanhas, incorre de imprecisões normativas. Com isso, é possível apontar falhas que possam estar vinculadas com processos avaliativos que o antecederam.

Ao recorrer aos precursores do ENADE, são evidenciadas semelhanças e diferenças entre o ENC e o ENADE. Além disso, são apontadas algumas variáveis que podem estar relacionadas com o desempenho dos estudantes. De acordo com essa análise, o quantitativo da qualificação docente é uma variável de intervenção no desempenho dos estudantes; o regime de trabalho docente é um indicativo de fator positivo na melhora no desempenho dos estudantes; e a infraestrutura e organização didático-pedagógica: combinação adequada para um melhor desempenho dos estudantes. Esses três fatores podem ser considerados como uma diferença sublinhada entre o ENC e o ENADE, pois este último superou esses gargalos aprisionados no primeiro (LEMOS, 2015).

Com isso, aporta-se que: “O ENADE manteve algumas semelhanças com o ENC, como por exemplo, o caráter compulsório. Além de possibilitar a integração das partes ao sistema, o ENADE também auxilia na análise do desempenho do estudante”. (LEMOS, 2015, p. 105). O ENADE se distancia do ENC, ao ser “aplicado” para os estudantes que se encontram em dois momentos distintos: os ingressantes e os concluintes. Neste contexto, o ENC ao considerar o diagnóstico inicial, ignorava o desenvolvimento do estudante durante o curso de graduação. Percebe-se então que, o ENC se posicionava inercialmente apenas na regulação, enquanto o ENADE é mais dinâmico e preciso ao levar em consideração a trajetória do estudante ao longo do curso. (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006)

Ademais, defende-se que:

[...] diferentemente do que muitos acreditam o ENADE não substitui o Provão; nem mesmo a prova o substitui ou confunde-se com o ENC, porque o exame dos ingressantes e concluintes permite analisar o processo dos estudantes nos itens. Trata-se de outro paradigma. (BRITO, 2008. p. 842).

Portanto, há de se considerar que o processo de avaliação da educação superior evoluiu e se faz necessário uma nova leitura do processo avaliativo. A abordagem atual do SINAES rompeu com certos desvios e vícios do processo de avaliação da educação superior ainda que permaneça alguma defasagem ou imperfeição.

3.1.2 O ENADE está inserido em políticas públicas de governo e não de Estado

Como já elencado e posto em parágrafos anteriores, as políticas educacionais estão inseridas nas demandas das políticas públicas, que por sua vez, estão propostas nos planos de governo e não em políticas de Estado, como almejam vários setores da sociedade civil. Com isso, trocas de governos implicam em ajustes e alterações nas políticas educacionais, por exemplo.

O Brasil passou por um período de expansão do sistema neoliberal nos estados nacionais na segunda década dos anos 1990, sofrendo pressão de grandes agências multilaterais, concebendo a lógica do mercado na administração pública com conceitos e práticas de na construção do Estado eficiente, do Estado avaliador, com ingerência na administração gerencial. (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Estudos focados sobre a política de avaliação realizada por especialista da área, alguns deles mentores diretos da implantação do SINAES, apontam que na segunda metade da década de 2000 o governo adotou práticas dos governos anteriores, retomando medidas que afetaram políticas educacionais produzindo efeitos semelhantes ao sistema de avaliação anterior.

Nesse contexto de idas e vindas das tomadas de decisões governamentais são importantes os questionamentos:

[...] diante desse cenário convém questionar: porque os tão satanizados *rankings* por parte da comunidade científica brasileira, ao longo dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, voltaram a ganhar força nas políticas de avaliação da Educação Superior? Considerando que a definição das políticas públicas é um campo de conflito e tensão de interesses: quem ganha e quem perde com a hipervalorização da concorrência? Até que ponto os rankings e a concorrência podem ser indutores da melhoria da qualidade da educação? (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 815).

Dentro dos grupos de especialistas da área, há quem defende que:

[...] os *rankings* enquanto estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da educação superior ganharam consenso e legitimidade deixando de serem políticas de Estado, com vigência no mandato de governos específicos, para se tornarem política do Estado brasileiro com vigência de longo prazo, acima dos interesses dos grupos políticos que se alternam no poder. (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 816).

Nesse contexto, os *rankings* entre cursos e entre as IES não estão próximos de um consenso, uma vez que, se propõe a sua adoção como equalizador da qualidade. Nesses termos, grupos apoiadores defendem que há legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, incorporando as orientações da gestão pública gerencialista na área da educação. Propõem que a concorrência como elemento indutor da qualidade, a avaliação por resultados como medidor em auferir a qualidade, a transparência das informações como elemento importante para o controle e atuação da comunidade e a responsabilização das IES pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos estudantes (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Tendo em vista que as políticas de Estado são mais robustas, são mais seguras e estáveis a mudanças de governo, estariam em um nível superior em relação às políticas de governo, que são temporários. Nessa proposta de relação hierárquica, as políticas de Estado são utilizadas como políticas públicas que impedem que sejam alteradas com as mudanças de governo. Dessa forma, as políticas de Estado não somente seriam políticas estáveis, mas também seriam ações que não poderiam ser substituídas com as mudanças de governo.

Em substituição ao sistema de avaliação anterior, o SINAES surgiu como uma nova proposta para a avaliação da educação superior, buscando superar a ênfase de uma avaliação reguladora de mercado dada por sistema de avaliações anteriores. Sua proposta principal era a implantação de um sistema avaliativo emancipatório indo além da visão neoliberal, tendo, por conseguinte uma concepção global de avaliação. Assim, se caracterizar também em uma lógica de avaliação formativa. Dos instrumentos de avaliação, o ENADE adquiriu importância dentro do SINAES no âmbito do MEC e da mídia, emergindo novamente os *rankings*, como uma atitude equivocada da mídia. Assim, diferentemente do que propunham os seus formuladores, o ENADE acabou sendo tomado como principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Retomando a discussão sobre os *rankings* é necessário ratificar que no âmbito do SINAES e do ENADE não há espaço legal para construção de normas que leve a adoção de quaisquer modelos de *rankings* entre cursos e/ou entre as IES. Pelo contrário, o que se propõe é resgatar e propor melhorias ao sistema de avaliação. Em um dessas investidas, propõe-se que uma melhor delimitação das DCNs, no que se referem as suas especificidades, acompanhadas de uma indicação do que é fundamental e/ou básico para a formação do estudante egresso, possibilitarão melhores chances de que os instrumentos de avaliação sejam mais adequados. Além disso, a estrutura e quantidade de itens deveriam ser diferentes do atual modelo. Esta possibilidade pode ser tomada como objeto de análise nos estudos planejados para a revisão dos processos avaliativos no âmbito do SINAES.

Igualmente como é relatado pelos membros da CAAs em relação ao número de itens que compõem a prova, durante os encontros para a construção da prova do ENADE, encontra-se na literatura da área ressonância com a mesma tese de que, “o número de itens não é suficiente para cobrir adequadamente os conhecimentos relevantes desenvolvidos num curso de graduação, uma vez que, os avaliadores seriam forçados a restringir a abrangência e a profundidade dos tópicos abordados” (PEDROSA; AMARAL; KNOBEL, 2014, p.8). Presume-se, a partir dessas colocações, que aumentando o número de itens, principalmente os discursivos, pode-se diluir mais os conteúdos e, assim, realizar um aprofundamento gradativo e linear no nível de dificuldade dos itens.

Outro fator que influencia em maior consistência do ENADE é que, “todas as notas do ENADE têm como base um modelo de normas e de referências. Isso leva ao fato de que as notas são relativas e dependem de dados de todas as IES e de todos os cursos, e não têm com referencial um nível esperado de desempenho” (PEDROSA; AMARAL; KNOBEL, 2014, p. 2). Portanto, no modelo atual, o resultado na escala proposta de 1 a 5, não fica claro se uma nota diferente de 1 ponto no ENADE, para uma turma de concluintes, significa que eles de fato atingiram o nível de proficiência esperada.

3.1.3 O ENADE, como uma política educacional, deveria orientar as atividades docentes

Envolver toda a comunidade acadêmica nos processos de avaliação é um desafio, mas que tem avançado tanto nas IES pública quanto na IES privadas. Entretanto, reconhece-se que há ainda certa dificuldade na abrangência dessa participação. São encontradas evidências em alguns estudos de que esses fatos podem ser averiguados. A partir de levantamento de dados disponibilizado em relatórios finais de indicadores de qualidade da educação superior, Seiffert

(2018) aponta que ao serem questionadas sobre a tomada de decisão frente à apropriação dos resultados, as IES se posicionam de forma tímida e difusa. Indagadas sobre que reflexões as IES constroem sobre seus cursos e processos de formação a partir desses indicadores do SINAES? Que decisões são tomadas frente aos resultados? Que medidas são apontadas na busca de melhorias dos processos avaliativos? Nesse arcabouço de questionamentos sobre os indicadores do SINAES, em uma mostra de quase duas centenas de IES:

[...] 68 IES sequer mencionam o CPC e/ou Conceito Enade; 106 citam ou fazem comentários gerais do ponto de vista conceitual o CPC e/ou Conceito Enade, uma compilação da Lei e Portarias; 02 apresentam justificativas gerais aos resultados obtidos; e somente 14 apresentam justificativas e propostas de melhoria. Mesmo assim, os comentários feitos sobre o CPC e/ou o Conceito Enade são superficiais, com a nítida apreensão com os “conceitos” alcançados e não com os processos de formação acadêmica e as condições objetivas institucionais que estes se realizam. Não se apreende a intenção de problematizar os resultados da avaliação. Há uma explícita motivação institucional em preparar os estudantes para fazer a prova do ENADE. (SEIFFERT, 2018, p. 114).

Nesse mesmo estudo, quando variáveis qualitativas são apuradas, situações semelhantes de alienação diante do processo avaliativo são observadas. Do grupo de IES que apresentam justificativas para os resultados insatisfatórios do CPC e/ou Conceito Enade, apurou-se que foram englobadas em três conjuntos de fatores. No Quadro 7 estão apresentados os conjuntos de fatores relacionados ao CPC e/ou Conceito Enade.

Quadro 7 - Estratégias frente a fatores relacionados ao CPC e/ou Conceito ENADE

(continua)

Estratégias adotadas pelas IES frente a fatores relacionados ao CPC e/ou conceito ENADE	
Fatores	Estratégias
Organização didático-pedagógica	Justifica-se que as estratégias e os instrumentos de avaliação desenvolvidos no âmbito das disciplinas dos cursos mostram-se distantes do padrão da prova do ENADE;
	Não há familiaridade com os tipos de itens da prova do ENADE por parte dos estudantes participantes e docentes;
	Projeto pedagógico do curso defasado em relação às DCNs dos cursos;
	Comunidade acadêmica alheia à preparação dos estudantes dos cursos para a participação na prova do ENADE;
	Falta de integração dos objetos de conhecimento das disciplinas;

Quadro 7 - Estratégias frente a fatores relacionados ao CPC e/ou Conceito ENADE

(conclusão)

Estratégias adotadas pelas IES frente a fatores relacionados ao CPC e/ou conceito ENADE	
Fatores	Estratégias
	Articulação inadequada entre o perfil do egresso e a matriz curricular dos cursos e as diretrizes de prova do ENADE.
Corpo acadêmico	Não se interagem com o processo avaliativo gerando falta de informação e esclarecimento sobre a prova do ENADE e a importância da participação dos estudantes, resultando no descompromisso dos estudantes e docentes com essa prova;
	Coordenadores de cursos desinformados e despreparados para os procedimentos do ENADE;
	Baixa qualidade da formação pedagógica de docentes.
Infraestrutura	O acervo bibliográfico se apresenta desatualizado;
	A infraestrutura e as instalações inadequadas;
	Os laboratórios inapropriados;
	Equipamentos e instrumento insuficientes.

Fonte: Adaptado de SEIFFERT (2018, p. 115).

Em síntese, esses relatórios de avaliação institucional não trazem reflexões e proposta de melhorias sobre os resultados do SINAES, situando-se superficialmente dos aspectos essenciais da avaliação, conseqüentemente se distanciando das dimensões: formativa e emancipatória que perdem sentido e valor.

É fato que:

[...] o Brasil tem uma tradição de centralização e regulamentação no desenvolvimento das políticas públicas e da administração educacional. Os atores envolvidos na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil são: o Estado, a sociedade e os grupos de interesse. Entretanto, percebe-se uma assimetria de poder decisório em favor do Estado, tornando-o o principal agente no ciclo das políticas públicas. (MENDONÇA et. al., 2019, p. 3).

Sob essa ótica, muitas das vezes os docentes se sentem excluídos ou marginalizados frente às políticas educacionais o que acaba ocasionando justificativas para distanciamento de ações contributivas da classe docente.

A reivindicação de um processo baseado em um modelo participativo nas tomadas de decisão frente às políticas educacionais é perfeitamente legítima. Entretanto, as políticas educacionais são programas de ações governamentais formados por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Sendo assim, a política educacional, constante num rol de políticas públicas, é

sempre estatal de caráter institucional e portadora de uma intencionalidade (OLIVEIRA, 2010 apud MENDONÇA et. al, 2019)⁸.

Pode-se constatar que as políticas públicas para ensino superior à distância no País, por meio da ampliação da oferta de vagas, estão conectadas com uma tentativa de qualificar professores da educação básica. Assim, a maioria dos cursos a distância são de licenciaturas. Acompanhar a trajetória desses estudantes e a avaliar a qualidade do desses cursos através dos egressos via ENADE, é oportuno e sugestivo ao sistema de avaliação. A participação dos docentes desses cursos traria ao ENADE sua denominação de elemento que deve ser de orientar as atividades docentes. Tendo nos egressos desses cursos a expectativa de futuros profissionais da educação, a participação dos docentes desses cursos no processo de avaliação, estaria com base no pressuposto de que o nível de qualificação dos professores é diretamente proporcional à qualidade do ensino e ao nível de desempenho dos estudantes.

O aumento gradativo do envolvimento docente na preparação, formação e participação do estudante no ENADE, traria a concepção de que:

[...] a ação pedagógica é entendida como a imposição de um arbítrio cultural por um poder arbitrário; ação que pode ser exercida por membros de um grupo social (educação difusa), por membros da família (educação familiar) ou por um sistema de instituições educativas (educação institucionalizada). (Bourdieu; Passeron, 1990 apud MENDONÇA et al., 2019, p.7) ⁹.

Tendo em vista que, pela legislação vigente, está prevista a punição ao estudante que não cumpre com suas responsabilidades perante o ENADE com o impedimento de sua colação de grau. Estabelece assim uma situação de irregularidade e constrangimento, com o intuito de estimular a participação do estudante. Além disso, durante a realização da prova o estudante é obrigado a permanecer na sala de aplicação por pelo menos uma hora para assinatura da lista de presença.

Em uma perspectiva acadêmica, o INEP tem-se antecipado no planejamento de ações de comunicação no intuito de conscientizar os estudantes sobre a importância de sua participação no ENADE, o cumprimento de seu papel como cidadão no apoio à avaliação da qualidade da educação superior. Por conseguinte, o corpo docente será acionado a participar seja na orientação ao estudante seja no envolvimento com o ensino e o aprendizado.

⁸ OLIVEIRA, D. A. Políticas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-Rom.

⁹ BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage, 1990.

Considerando-se que seja implementado um instrumento que permita o feedback às IES através de seus cursos que tenham estudantes participante no ENADE, o corpo docente poderia ser incentivado a participar mais efetivamente do processo, pois do ponto de vista didático, o docente desenvolveria em seus métodos, avaliar e entender o processo de ensino e de aprendizagem. O significado e o uso de um processo avaliativo para ele são mais no sentido de acompanhar o ensino construído e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é fornecer feedback sobre os métodos que ele utilizou. O resultado é passível de ser discutido com toda equipe pedagógica de forma que ela perceba as falhas de aprendizagem e que precisa melhorar. Pode ser compartilhado com os demais docentes da IES e, serve ainda para o docente realizar correções nos métodos de ensino. Neste contexto de significados, a prova do ENADE se apresenta uma forte ligação apoiada no eixo da lógica de avaliação formativa.

É sabido que o significado e a utilização da avaliação para o elaborador de políticas públicas são distantes do significado que se tem para o docente. A ótica do gestor de políticas públicas é uma ótica diferente da do docente, da escola e da comunidade onde ele atua. O gestor público faz uso dos resultados da avaliação, que em tese, é compartilhado com os outros poderes governamentais, é muito mais para estabelecer um ordenamento que compreender os processos envolvidos. Além disso, os indicadores são utilizados para a alocação de recursos públicos e para tornar pública uma imagem da instituição.

Nestas perspectivas, pode-se observar que, os resultados da avaliação podem ser interpretados de diferentes modos e, por isso, o resultado da avaliação do desempenho dos estudantes pode ser analisado sob duas possibilidades: como forma de avaliação formativa e como forma de política pública, sendo, respectivamente, o significado da avaliação para o docente e o significado da avaliação para o gestor de políticas públicas (BRITO, 2008).

3.1.4 A prova do ENADE proposta como lógica de avaliação formativa

Há um descontentamento que provoca inquietação em parte dos especialistas envolvidos com sistema de avaliação. Estes apresentam uma crítica contundente sobre a publicidade dos resultados das avaliações das IES, na qual é atribuída a fragilidade da possibilidade de transferência das informações sobre o desempenho da IES promovendo uma competitividade entre elas (FONSECA; FIALHO, 2015). Paralelo a essa premissa, é posto que as avaliações como uma lógica de mercado sejam utilizadas em oposição à lógica de avaliação formativa (FELDMANN; SOUZA, 2016). Não somente no caso do ensino superior,

mas talvez também nas outras protagonizadas pelo MEC, as avaliações têm se guiado mais por essa dualidade.

O ENADE não tem escapado de interpelações punitivas, tanto por parte do Estado, quanto pelos gestores institucionais, incidindo mais nos seus profissionais docentes. No cômputo dessas críticas, é indagado que o ENADE traz à tona questionamentos e críticas ao papel exercido por este exame no cenário atual, provendo *rankings* entre as IES e atendendo ao interesse econômico, em oposição a uma avaliação voltada para a formação do estudante (FELDMANN; SOUZA, 2016).

Contudo, há contra-argumentos a essas demandas que dispõem sobre o ranqueamento, registrando que o surgimento dessa política de ranqueamento está inserido em uma agenda da demanda de um sistema de governo, que à época do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em 1993, estava inserido em uma política educacional como uma das políticas públicas do governo à época e, com isso, experimentava-se a implantação de um sistema político neoliberal. Embora o PAIUB não tivesse objetivos de ranqueamento das IES, o sistema político no momento de sua implementação, acabou interferindo e inserindo nesse programa de avaliação essa atribuição (TEIXEIRA JUNIOR; RIOS, 2017). O sistema neoliberal, em suas premissas, tinha como uma das premissas a política de resultado, de gerencialíssimo e, isso gerava como produto a forma de ranqueamento das IES.

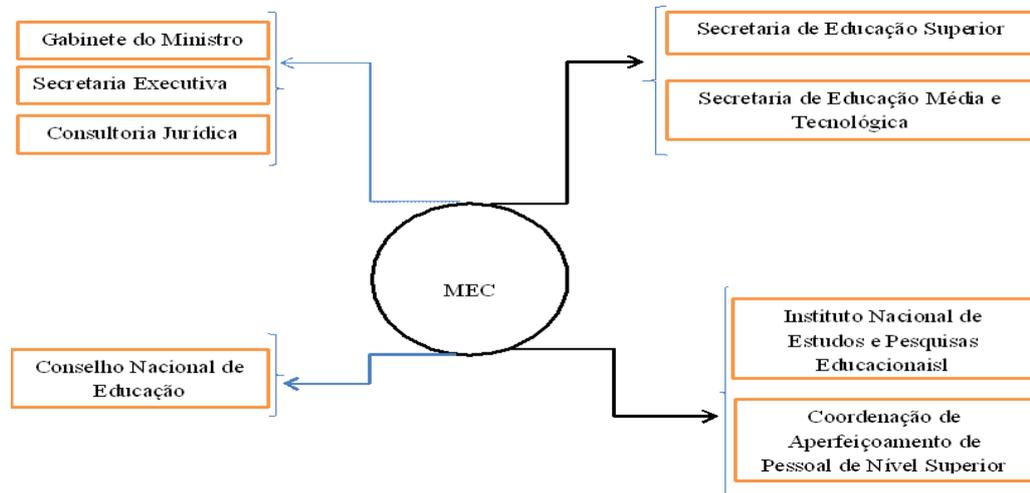
No momento, à época, da discussão sobre a avaliação da educação superior, já estava construída a expectativa em relação à divulgação dos resultados ao modo de melhores contra piores. Esse acontecimento encontra uma dura resistência das IES públicas que demonstraram e se posicionaram contrárias a exposições que pudessem servir de qualquer tipo de ranqueamento.

O PAIUB foi substituído pelo ENC em 1995, ano em que estava sendo implementada a reforma administrativa no Estado brasileiro, auge da política neoliberal no Brasil. Com isso, o ranqueamento ganhava mais status e foi migrado para o ENC como uma forma de gerenciar e controlar o sistema de avaliação. Vale ressaltar que nos oito anos o ENC se desenrola em debates e apontam que há um exaltado modo de instigar toda a polêmica e movimentação por parte das IES, tanto públicas quanto privadas. É importante ressaltar ainda que, o fato é que não seria mais possível um retrocesso em termos de não se avaliar (TEIXEIRA JUNIOR; RIOS, 2017).

Em 2003 o Decreto nº 4.791 aprovou nova estrutura regimental do MEC, sem, contudo, alterar suas competências. Com isso, o MEC, no que se refere à política regulatória

da educação superior, apresentava a estrutura funcional apresentada na Figura 5, considerando seus principais órgãos (INEP, 2007).

Figura 5 - Principais órgãos federais de educação superior do MEC



Fonte: Adaptado de INEP (2007, p. 43).

Mesmo exposto a intensas críticas, essas polêmicas em torno do sistema de ranqueamento resiste e persiste até a transição do ENC para o SINAES. Entretanto, é prudente lembrar e salientar que, em seu artigo 4º a Lei de criação do SINAES, estabelece que a avaliação de curso seja pautada: na organização didático-pedagógica; no perfil do corpo docente, discente e técnico-administrativo; e nas instalações físicas. Por razões diversas, estes itens muitas vezes não são observados com devida atenção por algumas IES e, quando avaliados esses itens, associam às comparações entre elas.

Como já alertado no capítulo 2, uma visão reducionista do SINAES e sua dificuldade de dar conta da complexidade do fenômeno educativo, pois as notas ganham a centralidade do processo avaliativo e assumem todo o protagonismo do sistema avaliativo, deixa de considerar a identidade das IES, seu contexto e cultura. Os debates focados apenas sobre os indicadores mostram o distanciamento dos pressupostos iniciais do SINAES (SEIFFERT, 2018). Contudo, apesar da polêmica, especialistas da área reconhecem a importância de “se utilizar os indicadores, de forma concomitante, dados qualitativos e quantitativos, para a avaliação de desempenho, pois ambos são capazes de oferecer subsídios de sustentação para as conclusões que possam ser geradas.” (SEIFFERT, 2018, p. 104).

Ainda que alguns defendam que o ranqueamento foi transportado para o ENADE, várias ações, se não o eliminou, o enfraqueceu. O SINAES não prevê e nem reconhece o

ranqueamento entre as IES, o que de fato ocorre que, ao avaliar e quantificar (dar notas), o próprio processo, cria por si só, comparações entre o que está sendo avaliado. Nesse sentido é importante salientar que essas comparações são alheias às proposições do sistema de avaliação que na verdade tem o proposto de avaliar a qualidade da educação superior.

Nessa mesma linha de análise, há os argumentos de ser necessário levar em conta a diferença entre desvirtuamento e desfavorecimento do sistema de avaliação, pois é reconhecido que as mudanças ocorreram na regulação, e não nas bases da avaliação. É defendido também que a qualidade oficial, segundo os dados oficiais divulgados pelo INEP, é uma seleção feita pela regulação, que referencia os seus atos a partir do ENADE, do CPC e do IGC. Contudo, não significa o desvirtuamento da política do SINAES ou de suas bases epistemológicas, nem justifica o argumento de determinados grupos especialistas da área de que há um protagonismo exagerado do ENADE no âmbito do SINAES. Pelo que está posto, é observado uma crescente centralidade daquele exame no contexto mais amplo da política do SINAES (SEIFFERT, 2018).

O distanciamento desse pensamento de ranqueamento recebe reforço ainda no primeiro quinquênio da implantação do ENADE com a meta de focar na qualidade da educação superior. Especialistas da área de avaliação da educação superior lembram que:

[...] por iniciativa da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU/MEC), no ano 2008, foram criados dois índices: o CPC e o IGC. Como o propósito dessa criação estava pautado na qualidade, a metodologia utilizada para defini-los foi concretizada pelo INEP, a partir de um conjunto de insumos tidos como preditores de qualidade. (FERNANDES; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2017, p. 4).

Neste contexto, percebe-se que o destaque dado pela sociedade e imprensa ao Conceito Enade demonstra a singularidades e contradições entre o sistema de avaliação externa e interfere de modo equivocado ao processo de avaliação da educação superior. Em função da dificuldade no entendimento dos outros dois instrumentos, CPC e IGC, o Conceito Enade acaba sendo utilizado como parâmetro único para avaliar o sistema de avaliação proposto pelo SINAES.

Nessa mesma direção, é relatado que a proposta original do SINAES, enfatiza mais a avaliação das IES e dos cursos. De fato, pois vários são os eixos constituídos de indicadores no processo avaliativo. Com isso, é mais relevante a avaliação dos processos do que a nota final ou a nota do ENADE (PEDROSA; AMARAL; KNOBEL, 2014).

Nesse sentido é possível considerar que o ENADE nos aspectos do eixo da lógica da avaliação formativa atende ao princípio da razoabilidade na mesma direção de autores que reforçam que o Brasil foi pioneiro a desenvolver um sistema que conseguiu abranger a avaliação da educação superior como um todo. Com isso, esse sistema conseguiu incluir um componente de avaliação dos resultados de aprendizagem tanto para as IES públicas quanto para as IES privadas, que foi o SINAES.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de pesquisa utilizado é do tipo qualitativo. Esse tipo se justifica pelo predomínio de análise, diálogo e discussão das assertivas contextualizadas aos aspectos pedagógicos da prova do ENADE. Foram utilizadas ferramentas da estatística descritiva simples por motivo de coleta de dados que tem a sua natureza quantitativa, seja no contador de participantes respondentes, sejam nas elaborações de tabelas, quadros, ou dados percentuais.

Os dados são do tipo primário, uma vez que foram coletados dados e informações a partir de entrevistas realizadas com atores envolvidos diretamente com o sistema ENADE. Todavia, dados secundários foram úteis na complementação ou análise de alguma situação já estabelecida e bem delineada por dados já consagrados.

Esses atores são de dois grupos: o primeiro grupo é composto de docentes membros de CAA dos cursos de Direito, de Engenharia Civil e de Enfermagem; o outro grupo é composto de servidores da equipe que compõem a CGENADE do INEP que trabalham e/ou participam da elaboração e da construção da prova do ENADE.

A escolha desses 3 (três) cursos, para esta pesquisa, tem por finalidade a representatividade das áreas de conhecimento de Ciências humanas, Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; Engenharias, Ciências Exatas e áreas afins e; por último da área de Ciências da Saúde e áreas afins. A escolha desses cursos se deu por um diferencial significativo dentre os outros cursos avaliados no ENADE. Esses cursos possuem o maior número de inscrições comparado a outros cursos de suas respectivas áreas de conhecimentos, na última edição do ENADE, em que participaram.

No caso do curso de Direito, há ainda uma excepcionalidade em relação ao curso de Engenharia Civil e ao curso de Enfermagem. Os egressos do curso de Direito que pretendem exercer a profissão de advogado têm como prerrogativa a obrigatoriedade de realização do exame da Ordem dos Advogados (OAB). Com isso, eles se deparam com dois exames ao

final do curso. Alguns estudos mostram que parte dos egressos deste curso não percebe a importância desses dois exames de forma simultânea. A importância do exame da OAB é percebida em função do ganho individual, imediatismo. Já os ganhos coletivos da avaliação do curso que provem do ENADE, não são percebidos de imediato.

Segundo Hora (2019):

Observa-se que a realização da prova da OAB traz uma contrapartida para o estudante, no caso, se ele for aprovado, poderá atuar como advogado. Já em relação ao ENADE, ele não tem uma recompensa e isso justificaria a sua falta de interesse com este exame. (HORA, 2019, p 233).

Ainda assim, há a conveniência da escolha desse curso para esta pesquisa, em função do número de participantes desse curso no ENADE. Segundo dados do INEP, o curso de Direito contou com o maior número de estudantes inscritos na edição do ENADE de 2018, foram inscritos 146.162 estudantes desse curso, correspondendo a 26,5% do total de estudantes inscritos. Desse número de inscritos do curso de Direito, 127.385 (87,2%) compareceram para a realização da prova do ENADE, correspondendo a 27.6% do total de estudantes presentes (INEP, 2019i)

Em 2018 ocorreram 3 (três) edições da prova da OAB (XXV, XXVI e XXVII). Dados da OAB mostram que, no exame de ordem unificado em 2018, foram inscritos: 128.013; 125.292 e; 125.164, respectivamente. Desse número de inscritos compareceram 119.889; 116.058 e; 116.194, respectivamente, para a realização da primeira fase da prova, correspondendo a 93,7%; 92,6% e; 92,8%, respectivamente, do total de inscritos (OAB, 2020). Além do interesse próprio na realização desse exame, como já mencionado, o valor da taxa cobrada de inscrição, em torno de 260 reais, contribui para o baixo índice de desistência.

Em termos de comparação quantitativa, pode-se observar que o número de inscritos na prova do ENADE 2018 é superior ao número de inscritos em que qualquer das edições da prova da OAB de 2018. Em termos de análise qualitativa, esforços concentrados em melhorias nos cursos de Direito por meio de apropriação dos resultados do ENADE, poderiam levar a uma redução no número de participante da prova da OAB, já que os resultados desse processo de melhorias nos cursos poderiam contribuir com o sucesso na prova da OAB.

Comparado o número de 146.162 inscritos do curso de Direito na prova ENADE 2018 com outros dois cursos com maiores números de inscritos nessa mesma edição da prova do ENADE, Administração com 120.000 inscritos e Ciências Contábeis com 62.790 inscritos, percebe-se que o curso de Direito possui, aproximadamente, 18% mais de inscritos que o

curso de Administração e, aproximadamente, 57% mais que o curso de Ciências Contábeis. O curso de Direito fez parte dos cursos avaliados nos anos de 2012, 2015 e 2018.

No caso do curso de Engenharia Civil, ele foi o curso com maior número de inscrições, dentre as engenharias, na edição do ENADE de 2017. O número de inscritos deste curso nessa edição foi de 52.783, seguido pelo curso de Engenharia de Produção com 25.696 e do curso de Engenharia Mecânica com 18.422 inscritos. Portanto, o curso de Engenharia Civil teve 51,3% a mais de inscritos que o Curso de Engenharia de Produção e 64,1% a mais do que o curso de Engenharia Mecânica. O curso de Engenharia Civil também apresentou a maior taxa percentual de presentes na prova, 91,1%, contra 88,9% do Curso de Engenharia Mecânica e 87,5% do curso de Engenharia de Produção (BRASIL, 2018b). O curso de Engenharia Civil fez parte dos cursos avaliados nos anos de 2011, 2014 e 2017.

Já o curso de Enfermagem liderou o número de inscrições na edição do ENADE de 2016, com 35.713 inscritos, seguido pelo curso de Serviço Social com 31.604 inscritos e pelo curso de Educação Física (Bacharelado) com 23.028 inscritos. O número de inscritos do curso de Enfermagem é ligeiramente maior que o curso de Serviço Social, 11,5%. Comparado com o curso de Educação Física (Bacharelado) essa taxa é, aproximadamente, três vezes maior que aquela comparada com o curso de Serviço Social, 35,5%. O percentual de presentes do curso de Enfermagem foi de 92%, seguido pelo curso de curso de Serviço Social com 87% e do curso de Educação Física (Bacharelado) com 83% (INEP, 2017). O curso de Enfermagem fez parte dos cursos avaliados nos anos de 2010, 2013 e 2016.

Com esse grupo de atores realizou-se entrevistas semiestruturadas com o objetivo de coletar informações que têm seus vínculos relacionados a aspectos que tragam sugestões de melhorias ao ambiente de prova de ENADE. Foram realizadas entrevistas com 2 (dois) dos 7 (sete) membros de cada CAA desses cursos, totalizando 6 (seis) entrevistas. A escolha dos membros para a realização das entrevistas procurou-se atender a representatividade das IES públicas e privadas, ou seja, para cada curso escolheu-se um membro de uma IES pública e outro de IES privada, conforme disponibilidades dos mesmos. O propósito é que tais informações dialoguem com pontos críticos elencados e que possam transpô-los em formatos que possam contribuir com um melhor resultado do desempenho dos estudantes participantes do ENADE.

A escolha do segundo grupo de atores, servidores da CEGENADE do INEP, teve como a principal justificativa, serem estes servidores o elo entre o avaliado e o avaliador. Esse grupo de servidores é detentor de conhecimentos específicos sobre o processo de construção da prova do ENADE. Ademais, atuaram nos processos de evolução do sistema avaliativo,

perfazendo a trilha de construção do padrão de qualidade dessa prova. São mediadores que contribuem de forma sistêmica e benéfica ao processo avaliativo. São conhecedores das normas e da legislação, além de participarem das mudanças e proporem melhorias ao processo.

Com esse grupo de atores, realizou-se a escolha de 3 (três) servidores para as entrevistas que tem como objetivo coletar informações que apresentassem vínculos relacionados a aspectos diretos com o ambiente de prova de ENADE. A escolha dos 3 (três) servidores para a realização das entrevistas foi aleatória, conforme disponibilidades dos mesmos, uma vez que todos participam de todas as etapas e dos processos de construção da prova do ENADE, sem distinção das atividades desenvolvida no âmbito a CGENADE.

Através desse instrumento de coleta de dados e informações foi possível extrair contribuições que resultaram em sugestões de alternativas exequíveis no processo de melhorias na prova do ENADE, como por exemplo: desconcentração de conteúdo com acréscimos de itens na prova, formas de feedback dos resultados da prova direcionados aos cursos com estudantes participantes no exame, reformulação e/ou proporcionalidade de tipos de itens da prova, variação do tempo de duração da prova. Com isso, as informações disponibilizadas por estes atores auxiliaram no diálogo com pontos críticos destacados, contribuindo com um melhor uso de dados gerados.

O motivacional de escolha desses dois grupos de atores está no fato de eles terem acompanhado de perto os processos que culminam na evolução da prova do ENADE. As informações advindas desses dois grupos foram imprescindíveis para a análise e diálogos com os pontos críticos desse exame apontados nessa pesquisa. A pretensão foi de uma coleta de dados e de informações que atendam as demandas apontadas nos pontos críticos já assinalados e que respondam a essas críticas.

Consolidada essa etapa metodológica, seria importante obter informações da outra ponta do processo da avaliação: os gestores da IES. Informações sobre a prestação de conta dos resultados obtidos nesse processo avaliativo através dos relatos de: como se dá a apropriação dos resultados das avaliações institucionais por parte dos gestores da IES; como são manuseados os resultados das avaliações no âmbito das gestões ou equipes gestores da IES; quais análises são feitas; quais são os encaminhamentos adotados; quais são medidas tomadas no âmbito pedagógico e; quais políticas educacionais, nos contornos das IES, são adotadas.

Na busca por esses relatos, foram realizadas pesquisas em sítios de IES, procurando atender a representatividade de categorias administrativas delas. Uma vez atendido a estes

princípios da representatividade e não havendo a necessidade de estabelecimento de critérios dentro da categoria administrativa, foram realizadas buscas por narrativas ou depoimentos de seus gestores a respeito dos resultados do ENADE. Para esta pesquisa, por exemplo, buscou-se por IES públicas e IES privadas que disponibilizavam em seus sítios, depoimentos e/ou relatos de seus respectivos gestores a respeito do resultado do ENADE 2018. Essa busca se deu no período logo após a divulgação do resultado da edição do ENADE de 2018, que ocorreu em outubro de 2019.

Assim, nos sítios de algumas IES, foram encontradas variadas formas de depoimentos de gestores sobre os resultados do ENADE. Em decorrência da divulgação dos resultados da edição do ENADE 2018, nos sítios de algumas IES disponibilizam uma gama de depoimentos que se apresentavam úteis e importantes à problematização e discussão dos temas dessa pesquisa.

O Quadro 8 apresenta IES que disponibilizam em seus sítios relatos e análise de seus gestores a respeito dos resultados da edição do ENADE 2018, sendo 8 IES pública e 5 IES privadas.

Quadro 8 - IES que disponibilizam em seus sítios relatos de gestores sobre o ENADE 2018

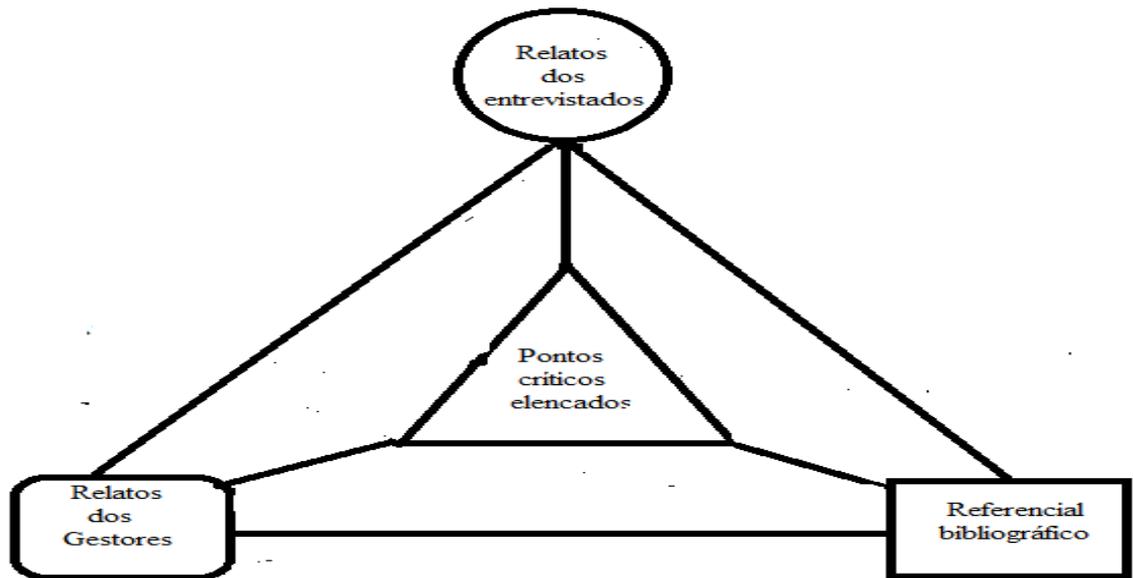
Categoria administrativa da IES	
IES	Categoria
Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves	Privada
Faculdade São Luís de França	Privada
Universidade da Grande Dourados	Pública
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Privada
Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública
Universidade Federal de Lavras	Pública
Universidade Federal de Minas Gerais	Pública
Universidade Federal de Ouro Preto	Pública
Universidade Federal de Uberlândia	Pública
Universidade Federal do Ceará	Pública
Universidade Federal Fluminense	Pública
Universidade Estadual do Paraná	Privada
Una (Uberlândia)	Privada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como em seus sítios eletrônicos, as IES disponibilizam uma gama de depoimentos que apresentam as principais informações que julgamos necessárias para o propósito da pesquisa, entendeu-se ser desnecessário à realização de entrevistas com esse grupo de atores.

Dessa forma, ao analisar os dados foram estabelecidas conexões entre os dados acima mencionados e o referencial bibliográfico. A Figura 6 mostra essa rede de conexão.

Figura 6 - Rede de conexão entre dados e informações e objetos dessa pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, como representando na Figura 6, o que se objetivava era apresentar a conexão das fontes de dados e informações como os pontos críticos da prova do ENADE assinalados anteriormente.

Foram apresentadas 8 questões aos dois grupos de entrevistados, sendo as 3 primeiras relacionadas ao primeiro eixo e as 5 restantes ao segundo eixo. Dessas 5 questões do segundo eixo, a 6 e 7 são específicas para cada um dos grupos, ou seja, elas diferem nos objetivos de cada uma delas.

Na Tabela 12 é mostrada essa dinâmica de distribuição das questões referentes aos dois eixos posicionadas aos dois grupos de atores entrevistados.

Tabela 12 - Distribuição das questões para realização das entrevistas

Grupos de atores		
	Membros de CAA (Questões)	CGENADE (Questões)
Eixo 1	1, 2 e 3	1, 2 e 3
Eixo 2	4, 5, 6a, 7a e 8	4, 5, 6b, 7b e 8

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para referenciar as respostas, organizando e preservando suas identidades, foram definidos códigos que se referem aos membros de CAA e que se referem aos servidores da CGENADE. O Quadro 9 mostra essa caracterização dos códigos e suas identidades.

Quadro 9 - Atores participantes das entrevistas e seus respectivos códigos

Participantes das entrevistas		
Atores	Cursos/Coordenação	Códigos
Membros de CAA	Direito	MD1, MD2
	Engenharia Civil	ME1, ME2
	Enfermagem	MF1, MF2
Servidores	CGENADE	SCA, SCB, SCC

Fonte: Elaborado pelo autor.

As 8 questões estão ligadas diretamente com os pontos críticos apontados nessa pesquisa e dialogam com todo o entorno da prova do ENADE, trazendo à discussão os temas relacionados a ela. Neste contexto, adicionam-se às respostas dos atores entrevistados, os depoimentos dos gestores e a visão de autores apontados na revisão bibliográfica documental.

3.3 A PROVA DO ENADE EM UM CONTEXTO FORMATIVO INSERIDO EM UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Inicia-se analisando os dados com base nos referenciais construídos e apresentando às análises e às interpretações dos resultados adquiridos através da junção entre os dados e informações coletadas através das entrevistas realizadas e os relatos de gestores do grupo de IES.

Para tanto, foram divididas em duas subseções, cada uma correspondendo a um eixo de análise. O primeiro eixo versa sobre a prova do ENADE inserida no contexto de uma política pública educacional. Já o segundo eixo busca conectar os pontos críticos, os depoimentos extraídos das entrevistas e os relatos de gestores da IES que se relacionam com a prova do ENADE analisada como uma avaliação formativa.

Considerando os propósitos, as temáticas e o enredo principal dessa pesquisa, foram bem delineadas e definidas as variáveis a serem observadas durante a análise e a coleta de dados e informações. Nesse sentido, os temas a serem abordados com os atores foram alocados em questões que dialogam, com “intimidade”, com as preposições assinaladas. Com isso, de forma bem objetiva, não haveria prejuízos em dispensar uma metodologia clássica de análise textual ou de conteúdo ou discursivo para potencializar os resultados.

3.3.1 Eixo 1 – A prova do ENADE no contexto de uma política pública educacional

A análise do Eixo 1 foi dividida nos seguintes temas: a) representatividade da prova do ENADE no contexto de política pública educacional; b) impacto da prova do ENADE na avaliação da educação superior; c) relação entre os propósitos da prova do ENADE a regulação de cursos e o ranqueamento das IES.

Em relação ao primeiro tema - representatividade da prova do ENADE no contexto de política pública educacional - como base nas respostas apresentadas nas entrevistas concluiu-se, por exemplo, que em uma análise mais específica e objetiva, essa representatividade da prova do ENADE no contexto de uma política pública educacional, se torna mais evidente quando da citação de processos internos da prova, nos quais são postos procedimentos que demonstram seu caráter federalizado. É importante observar que essa narrativa: “é um processo representativo. Então também tem uma representatividade na elaboração das questões. A comunidade acadêmica participa diretamente de quase todos os processos de

montagem da prova.” (SC_C. Entrevista realizada em 21 de abril de 2020), contribui sistematicamente para evidenciar a que se conclui.

Diante disto é posto que de fato, “ela faz parte. O engajamento das IES em geral em função da prova daquele curso no ano, então sim é de nível nacional essa representatividade.” (ME₂. Entrevista realizada em 24 de abril de 2020). No apanhado de resposta dessa questão, para os dois grupos de atores, a prova do ENADE está inserida na política pública educacional e tem uma forte representatividade dentro do processo de avaliação da educação superior brasileira.

No conjunto de respostas, tal como está: “a prova do ENADE é um instrumento fundamental na política educacional, Ela é uma prova que avalia perfil, habilidades e competências. Essa prova estabelece um critério de qualidade. Assim, reconheço a prova do ENADE como um instrumento importantíssimo nesse processo.” (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020), o embasamento da conclusão torna-se mais evidente.

Inserir a contribuição deste relato para a conclusão a que se chegou a respeito desse tema, pois nele está contemplado que: “ela tem representatividade. A intenção é representar todo o Brasil, então ela faz parte da política pública e tentamos levar isso para a questão. Estar respondendo os ensinamentos, então dentro da base de políticas públicas.” (MF₂. Entrevista realizada em 24 de abril de 2020).

Percebe-se que há todo um processo de construção em torno da avaliação institucional vinculando a prova do ENADE a uma política pública educacional permanente. É importante perceber que um processo avaliativo foge ao imediatismo. É preciso uma sistemática de diagnósticos e correções dos processos que serão avaliados. O envolvimento de toda a cadeia de pessoas envolvidas com a avaliação é necessário: “o resultado evidencia a qualidade do trabalho realizado com estudantes desde seu ingresso. Além disso, setores que colaboram com ações de incentivo ao curso além do PPP que está fomentado de acordo com as diretrizes nacionais.” (UNOESC, 2019).

Esse movimento de integração da comunidade acadêmica inserido do sistema de avaliação externa é percebido em relatos dos gestores de IES, tal como o que se segue: “o sucesso do curso na Prova do ENADE demonstra que professores, estudantes e técnicos estão construindo um curso democrático, público, gratuito, plural, de qualidade e socialmente referenciado.” (UFGD, 2019).

Sobre esse tema, autores como, por exemplo, Dias Sobrinho, Thiago Francisco, Erika Monteiro, contribuem com uma análise de que as conclusões aqui externadas são de fato uma

percepção sintonizada com teorias propostas na área educacional. Nessa analogia de vínculos entre avaliação e política pública educacional, Dias Sobrinho (2010) aponta que:

A avaliação por meio de exames, testes, provas, instrumentos antes aplicados a estudantes quase somente no cotidiano escolar, passou a ser utilizada como um panorama da gestão de conjunto da educação, na esperança de que essas ferramentas ofereçam elementos para decisões políticas e burocráticas e tragam informações úteis aos professores e estudantes. (DIAS SOBRINHO, 2010, p, 203).

Através dos resultados dessas avaliações externas é que se tornam possíveis informações que garantam a geração de políticas que favoreçam a análise da qualidade da educação oferecida. Francisco et al (2018, p. 60) apontam que: “a revisão sobre as questões relacionadas com a avaliação da educação superior com a expansão das universidades foi acompanhado por uma preocupação das entidades reguladoras com a qualidade dessas IES.”.

Para esses autores a avaliação no contexto da política pública educacional, está centrada no vínculo com o sistema avaliativo, tal como:

[...] o SINAES traz um elemento importante ao processo de desenvolvimento institucional a partir da avaliação. O sistema estabelece a avaliação de desempenho do estudante como a base do processo avaliativo e, mais precisamente a partir de 2008, como a espinha dorsal do processo de regulação. ENADE pressupõe que a mensuração do desempenho do estudante como um elemento que permite um olhar para o desenvolvimento da área. A partir de um conjunto de atividades e processos que compõem a prova, é possível extrair conceitos e indicadores que são utilizados para orientar a regulação de cursos e instituição. (FRANCISCO et al., 2018, p. 62).

Com isso, assumir que a prova do ENADE está inserida em política educacional e possui uma representatividade no âmbito da avaliação da educação superior, é uma tendência que tem aportes e sustentação em várias frentes e vértices da educação superior.

Por conta disso, defende-se que:

[...] o SINAES se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção

global de avaliação e de Educação Superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

É perfeitamente possível salientar que, de acordo com o elucidado, a prova do ENADE, estando no interior da esfera do SINAES, possui seus méritos de superioridade em comparação com seu antecessor, o ENC.

Ao trazer o segundo tema - impacto da prova do ENADE na avaliação da educação superior - para a discussão é possível concluir que o impacto da prova do ENADE na avaliação da educação superior é evidenciado na mensuração de indicadores da avaliação da educação superior. Ao evidenciar que a prova do ENADE apresenta vínculos com indicadores da avaliação da educação superior, um dos atores referenda essa perspectiva incorporando outro conceito impactado pela prova do ENADE: “o ENADE também ganha esse caráter regulatório. Ele fomenta esses indicadores com base na prova e aí você tem no desempenho do estudante o conceito ENADE. Ele está dentro do cálculo do CPC.” (SC_A. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020).

Os impactos da prova do ENADE na avaliação da educação superior podem ser observados e marcados à medida que ela dialoga com referenciais estabelecidos nas medidas avaliativas das IES. Essas medidas estão assinaladas nas características da matriz da prova, uma vez que ela possibilita avaliar a partir das habilidades e competências do estudante. Com isso, “o impacto é no sentido de que ela, no momento em que nós temos uma prova do ENADE muito bem concebida em termos de proposta pedagógica, eu acho que esse instrumento acaba sendo voltado para as instituições.” (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020). Em consequência deste fato a prova do ENADE, acaba sendo um referencial importante nas propostas de avaliação da educação superior, “a prova do ENADE acaba dando uma diretriz, dá um norteamento sobre como as instituições devem se nortear.” (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020).

Nesse sentido, entender que a prova do ENADE dentro do sistema avaliativo procura contribuir com a aferição da qualidade da educação superior. Assim, “o ENADE em si é para qualificar e aprimorar o ensino da educação superior brasileira. O ENADE é um instrumento de avaliação que possibilita aferir como está se dando esse processo de ensino e de aprendizagem.” (MF₁. Entrevista realizada em 22 de abril 2020). Com isso, pode-se inserir nesse entendimento que a prova do ENADE distancia do ENC em aspectos de regulação, pois: “ela traz um impacto dentro da composição do CPC. Comparam com exame nacional de cursos (ENC), mas o ENC não fazia tanta projeção, não tinha participação na composição do

CPC. O ENADE tem um impacto para essa avaliação.” (SC_B. Entrevista realizada em 22 de abril 2020).

Portanto, pode-se perceber que este tema está inserido nas discussões entre os atores envolvidos diretamente com a prova do ENADE. Além da discussão plena desse assunto, há uma problematização na difusão das ideias e de propostas que acabam corroborando com visões de autores da área e de gestores das IES.

Ao tratar desse tema é importante trazer um relato de uma gestora de IES pública que aponta os desafios de administrar os parâmetros de qualidade da educação superior para avaliação e regulação em tempos de recursos escassos. Nesse relato ela observa que: “tem-se muito que comemorar, mas ao mesmo tempo, nos preocupar, com uma redução de 41% em nossos recursos para serem aplicados na manutenção e funcionamento e 68% em obras e equipamentos, quando fazemos uma comparação com 2019.” (UFOP, 2019). Dentro desse escopo dos impactos dos resultados da prova do ENADE, é possível observar e concluir que é possível desenvolver estratégias de evolução mesmo em situações adversas ou alheias ao processo avaliativo. Percebe-se o compromisso com os contextos em processos de avaliação externa, a fim de que, se tenha sucesso na prestação de contas com um Estado cada vez mais regulador.

Sublinha-se que o resultado alcançado por esta IES, posicionando e projetando esse resultado no âmbito de outra IES: “a nossa Instituição superou a média nacional quanto à nota máxima. Estamos alcançando a meta do PDI.” (UFOP, 2019).

Os autores da área educacional disponibilizam uma gama de contribuição a esse tema: Para Griboski e Fernandes (2012) os efeitos da avaliação sobre a regulação avançaram com a implantação do SINAES. Com isso:

[...] com base nesse conceito de regulação, a avaliação se destaca pela necessidade do estabelecimento de padrões de referência que sejam indutores de melhoria da qualidade e possam determinar o comportamento das instituições. O SINAES, ao dar ênfase no caráter formativo e/ou emancipatório como impulsionador do desenvolvimento institucional, representa um avanço no processo de avaliação, que supera as formas anteriores de controle do órgão estatal, visando a uma nova forma de regulação. (GRIBOSKI; FERNANDES, 2012, p. 108).

Ao se referenciar ao ENC (provão), Dias Sobrinho (2010, p. 207) sinaliza que é preciso considerar que: “[...] o provão não foi um instrumento eficaz e rigoroso para a tomada de decisões relativas à regulação do sistema [...]”. O autor considera ainda que: “Ademais, o

“Provão” tendia a se tornar inviável em curto prazo, devido ao seu custo crescente à medida que o sistema se expandia.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207).

Tendo este autor como referencial, é possível concluir que, embora o “provão” tivesse o mérito de inserir a avaliação na agenda governamental na perspectiva de gerenciar a educação superior e disponibilizar esse instrumento na agenda da própria sociedade brasileira, o “provão” não se destinou a avaliar a complexidade da educação formativa no sentido de ser um processo educativo, nem mesmo a complexidade do ensino e da aprendizagem.

Sobre o terceiro tema proposto - relação entre os propósitos da prova do ENADE a regulação de cursos e o ranqueamento das IES - as conclusões obtidas através dos relatos dos atores entrevistados a respeito desse tema vão de encontro ao que é proposto pelo senso comum. Tais conclusões se afastam das prerrogativas de que a prova do ENADE é utilizada com propósitos puramente para regulação e para ranqueamento. Nesse sentido, é importante salientar que é necessário observar o referencial e o observador ao debater sobre qualquer conclusão a respeito desse tema em função de dilemas e dicotomias.

Através dos depoimentos é possível concluir que para os dois grupos de atores entrevistados a prova do ENADE está espelhada apenas nos aspectos formativos. O ranqueamento é uma tratativa externa ao processo avaliativo. Essa tratativa está entrelaçada ao objetivo principal do ENC e serve às relações de interesses dos prospectos da visão mercadológica da educação superior.

Um dos aspectos efetivados por meio do ENC acabou por difundir na educação superior brasileira mecanismos de controle. A partir das políticas governamentais são formuladas ações que permitiam a abertura do sistema da educação superior, com destaques para a diversificação e a diferenciação. Sendo assim, são estabelecidos mecanismos de controle para o seu crescimento. Segundo Almeida Júnior (2004, p. 88), na educação superior brasileira, “esses mecanismos de controle são comumente chamados de avaliação de qualidade, quando na realidade se assemelham mais com o tipo de “controle de mercado” aos moldes de uma visão empresarial.” .

Para Feldmann e Souza (2016), uma lógica de mercado é oposta à lógica formativa. Em uma lógica de mercado o sentido está nos números, às precisões das respostas. Diferente desta, na lógica formativa, o foco é o avaliado, em suas diversidades e particularidades, em suas complexidades. Nesta lógica, os instrumentos avaliativos tornam-se plurais e exigem habilidades plurais para as análises e conclusões. Na lógica de mercado vigora a regulação, a classificação, a concorrência, o ranqueamento. Na lógica formativa, o foco é a finalidade irrecusável do ensino e da aprendizagem (FELDMANN; SOUZA, 2016).

Essa perspectiva pedagógica da prova do ENADE fica evidente no relato de que: “não há nenhuma preocupação com essa questão de ranqueamento. Nessa prova, o objetivo é avaliar o quanto o estudante conseguiu aprender no decorrer do seu curso. Não é para trazer uma sanção à instituição” (SC_B. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020). Ainda na visão de que esta prova não possui aspectos punitivos, é posto que: “não é que o instrumento se distanciou do objetivo, ele continua com o proposto pelo SINAES. A finalidade é desviada pelo mercado, em função de apropriação inadequada e que gera essa impressão de que ele não atende. No final querem impor o ranqueamento.” (MD₂. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020).

As dimensões mais acentuadas, no que se referem ao ranqueamento das IES, estão no fato dos resultados desta prova refletir diretamente em indicadores da qualidade da educação superior. Com isso a visão de que: “o ENADE ganha uma proporção maior e como ele está baseado nos indicadores, o *ranking* acaba sendo o resultado do CPC e do IGC, o que é feito pela mídia. Ela quem ranqueia as instituições”. (SC_A. Entrevista realizada em 23 de abril 2020).

Essas considerações apontam para uma reflexão de que o uso do ranqueamento é possível, mas não é um dos objetivos desse instrumento, é um agente externo ao processo avaliativo. Apesar da mudança significativa e profunda do ENC para o SINAES, o ranqueamento entre as IES, que era o objetivo do ENC, permaneceu para atender às demandas do mercado da educação superior. Em outros pronunciamentos dos atores entrevistados, fica mais evidente o interesse, por parte dos interessados, essa continuidade e manutenção do sistema de ranqueamento entre as IES.

Adverte-se para essa conveniência, “os dados não são utilizados somente com propósitos da formação, mas também entre o comparativo entre as IES, para fins promocionais ou de *marketing*. Parte da sociedade, induzida pela mídia, está utilizando mais como um comparativo entre as IES.” (ME₂. Entrevista realizada em 24 de abril de 2020).

Contudo, é feito um contraponto importante: “a prova devia ser elaborada dentro daquilo que toda graduação precisa. Assim, nós, que estivemos lá, em nenhum momento foi repassado sobre isso. Foram apresentadas as documentações, e em cima delas nós elaboramos pela DCN.” (MF₂. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020). Esta argumentação será abordada mais adiante em momento e posicionamento adequados.

Em outra frente, pode-se inferir de que a evolução na avaliação da qualidade de cursos atinge a superação dos desafios para progredir na escala de desempenho. Na analogia de uma gestora constata-se que:

[...] o resultado veio graças a investimentos. Implantamos uma metodologia de ensino moderna, atualizada e que prepara o estudante para o mercado de trabalho tradicional e suas inovações, assim como para o empreendedorismo. Além disso, fizemos uma revisão nas instalações, laboratórios e em toda infraestrutura destinada aos estudantes. A avaliação feita é que houve melhora, já que anteriormente a maior nota obtida era inferior que a atual. (DIÁRIO DE UBERLÂNDIA, 2019).

A justificativa para essa mudança está relacionada ao proposto pelo sistema avaliativo, pois nas prerrogativas trazidas pelo SINAES é de um sistema avaliativo mais amplo e que traz em seus preâmbulos a avaliação das infraestruturas das IES também.

Por outro lado, há IES que estão em pleno plano de expansão em termos de processo avaliativos, e que, se bem conduzindo o planejamento estratégico dessas IES, os desempenhos delas nas avaliações serão proveitosos e bem sucedidos.

Essa perspectiva de trabalho em médio prazo fica evidenciada que, em função da política pública, os processos envolvidos estão inseridos em um processo legislativo. Diante disso, sabe-se que, essa política desencadeia-se nos trâmites de credenciamento de um curso, por exemplo. Com isso, é importante que: a Instituição esteja discutindo a reestruturação dos cursos e incluirá o debate sobre esse desempenho na pauta. Sabemos dos diversos condicionantes que fazem com que um curso tenha ampliação de notas (UNESPAR, 2019).

Importante inferir, ainda, a partir dos relatos, que os desafios que as IES enfrentam para administrar seus cursos dentro dos padrões de qualidades esperados pela sociedade. Portanto, nesses casos, é necessário um empenho dos gestores dessas IES disponibilizar todos os esforços em atender as expectativas da comunidade acadêmica para superar tais condicionantes e, com isso, alcançar um desempenho satisfatório nos processos avaliativos, como demandado pelo SINAES.

Relatos de gestores conduzem a uma análise de percepção de que, cada vez mais, é disseminado o conhecimento dos processos e procedimentos da prova do ENADE. Essa percepção fica evidenciada no contexto de que, além da leitura dos resultados, é preciso levar em conta as outras variáveis, tais que: a prova do ENADE tem um modelo integrado que relaciona conteúdos de uma forma mais ampla. É possível que em alguns cursos os estudantes não estejam habituados a essa forma. (NSCTOTAL-EDUCAÇÃO, 2019).

Nessa nota é ressaltado que o resultado do ENADE diz respeito às provas realizadas pelos estudantes, mas que: o conceito geral dos cursos deve ser divulgado em novembro. Este último levará em conta, além da prova dos estudantes, outros quesitos relacionados ao curso e à Instituição (NSCTOTAL-EDUCAÇÃO, 2019).

Portanto, nesse relato é evidenciado o que está proposto ao longo dessa pesquisa: a avaliação da educação superior leva em consideração vários aspectos, sendo utilizados vários instrumentos de medidas e aferição de variados quesitos que devem ser avaliados.

A partir desse relato percebe-se o propósito de apresentar uma consonância do sistema atual de avaliação da educação superior com os resultados do ENADE. Para este gestor a forma integrada e articulada nos setores internos da IES é fundamento no processo de avaliação.

O desempenho da Instituição nesta e em outras avaliações, contou com a parceria de gestões internas e da CPA da Instituição que, de forma articulada, criaram um ambiente de valorização e integração das ações relacionadas aos processos avaliativos da universidade, tanto internos quanto externos, junto à comunidade acadêmica. Temos uma gama de cursos avaliados com conceito muito bom e ótimo. Isso demonstra nosso compromisso com o sucesso acadêmico e responsabilidade com a sociedade que nos financia por meio de seus impostos. (UFF, 2019, s.p.)

Constata-se que não há menção a comparações entre as IES. Diferente disso, o que se percebe é o empenho dos gestores em devolver estratégias que atendam ao princípio dos processos de avaliação interna e externa. Não cabendo, portanto, neste âmbito das IES, formas ou formatos de comparações que levam ao entendimento de ranqueamento entre elas. Há um discurso entre os gestores de que o resultado do ENADE é uma consequência da constante articulação entre as gestões internas e as coordenações de curso, no sentido de sensibilizar os estudantes para a importância da prova. Este fato pode ser observado em alguns dos depoimentos, como por exemplo, “são realizadas reuniões constantes com coordenadores e estudantes para conscientização sobre a importância do ENADE e da necessidade de fazer a prova com seriedade, de modo que a nota possa refletir a qualidade do ensino de graduação.” (UFC, 2019, s.p.).

É possível inferir também que é necessário estar atento às necessidades específicas de cada curso, de cada IES. Uma das finalidades das devolutivas contidas no relatório síntese de área é apontar para as IES as necessidades de melhorias em cada curso avaliado. A partir dessas realidades a IES tem a possibilidade de avaliar os processos e programas a serem inseridos na condução de cada curso.

É na literatura de área que se encontra uma farta discussão envolvendo o ranqueamento, Trazer algumas referências auxiliam nas conclusões a que se chega a respeito desse assunto. Assim, retornando à problemática do ranqueamento, que tem sua origem no

ENC, Verhine, Dantas e Soares (2006) consideram que há diferenças significativas entre o ENC e o SINAES. Para os autores:

[...], além disso, enquanto o Provão se prestava a ser um mecanismo de regulação, o ENADE passaria a fornecer não só um indicador com esse fim, mas principalmente seria uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do estudante sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 296).

Já Canan e Eloy (2016), trazem uma crítica muito severa ao Estado avaliador e questionam a metodologia utilizada nas adjacências do ranqueamento. Nesses termos, as autoras buscam a significância de Estado avaliador e trazem que:

[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educacionais. (Afonso, 2009, p. 49 apud CANAN; ELOY, 2016)¹⁰.

Há de se ponderar ao observar o contexto temporal e espacial da menção do Estado avaliador e seus objetivos. Como se sabe, com a expansão em números de IES e de matrículas na educação superior naquele momento traziam novos desafios ao Estado. A avaliação e a regulação caminhavam juntas para atender a uma demanda na verificação da qualidade da educação superior oferecida no país. A crescente oferta de matrículas nas IES privadas demandava certo controle por parte estatal. Nesse sentido, o Estado avaliador se perde e se confunde com Estado regulador.

Santos et al. (2016) analisam de forma precisa o momento de transição entre o ENC e o SINAES. Para essas autoras e esses autores, novos parâmetros, novos procedimentos e novos desafios no modelo da educação superior estavam postos com essa mudança. E é neste contexto de rupturas e nascimento que elas assimilam esse processo de transposição relatando que:

[...] entre 1996 e 2003, com a função de avaliar os cursos de graduação, o ENC funcionou como instrumento de avaliação no Ensino Superior. O objetivo da avaliação era ranquear as instituições, exigindo a qualificação das que foram consideradas as piores avaliadas, com medidas como a contratação de mestres e doutores, melhorias em instalações de laboratórios

¹⁰AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

e bibliotecas, entre outros. [...] Em 2004, o provão foi substituído pelo ENADE, firmando como objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCNs dos cursos de graduação. A Lei 10.861/04 trouxe o desafio de compartilhar com a comunidade universitária o resultado do conjunto de projetos e atividades desenvolvidos para qualificar processos educativos de gestão acadêmica e institucional. (SANTOS et al., 2016, p. 249).

Nesse momento de implementação de um novo sistema de avaliação da educação superior, o processo de avaliação passa a se sustentar em uma centralidade. Nesses aspectos, as políticas educacionais da educação superior, programam-se ações afirmativas projetadas em ações concretas. Ações estas diferentes daquelas que se apresentavam para a avaliação e regulação. A avaliação se apresenta de forma mais ampla e, a partir daí, possa avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCNs do respectivo curso de graduação. Nessas premissas avaliar 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 (SANTOS et al., 2016).

3.3.2 Eixo 2 – A prova do ENADE sob o ponto de vista de avaliação formativa

A análise foi dividida nos seguintes temas: a) aspectos formativos da prova do ENADE; b) o realismo dos resultados da prova de ENADE no contexto formativo e com o previsto nas DCNs; c) impactos de composição inadequado das CAAs no resultado de desempenho do estudante; d) impactos dos resultados da prova do ENADE na avaliação do curso em função da participação do estudante nessa prova; e) impactos no resultado de desempenho do estudante em função do padrão de itens utilizados na prova do ENADE; f) formas de disponibilidade de feedback da prova do ENADE; g) perspectiva de melhora no resultado de desempenho do estudante com alterações no modelo atual da prova do ENADE

Sobre o quarto tema proposto - aspectos formativos da prova do ENADE - os depoimentos dos dois grupos de entrevistados permitem concluir que esses aspectos formativos constam da prova do ENADE. De fato, para os sujeitos do processo avaliativo que participam dessa pesquisa, os aspectos formativos são de visibilidade constante nessa prova. Para um deles, na sua própria formação são visíveis estes aspectos formativos. Ele aponta que: “antes de conhecer o ENADE as minhas provas eram conteudistas. A prova do ENADE traz uma perspectiva de contexto interdisciplinar, transdisciplinar. O profissional do direito

precisa ter uma leitura mais complexa e dinâmica da realidade.” (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020).

Esses aspectos formativos são encontrados em narrativas que dão conta de que a prova do ENADE traz esse traço em suas características: “a prova do ENADE, nesse modelo traz e trata de aspectos formativos sim. O formato dela contribui, ela tem um caráter formativo que instiga principalmente essa problematização, as questões discursivas trazem isso.” (SC_A. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020). De uma forma elucidada e conclusiva é posto que: “ela possui aspectos formativos. A ideia do ENADE é sempre formativa, no sentido de contribuir com melhorias dos cursos de graduação. Contribuir com melhorias na estrutura curricular deles de alguma maneira.” (SC_C. Entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

Essa é uma questão objetiva e perceptível que é reafirmada ao longo das respostas dos entrevistados: “a prova a meu ver consegue se situar no caráter formativo, principalmente na parte do perfil” (ME₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020) e; “sim, ela contribui de forma pontual nas disciplinas e tem todo um contexto de experiências de práticas nestas disciplinas.” (MF₂. Entrevista realizada em 24 de abril de 2020).

Tal conclusão também encontra sintonia aos posicionamentos de gestores das IES. Esse fato fica evidente por parte de uma gestora ao descrever um panorama geral propondo uma discussão mais ampla dentre e fora da IES, sinaliza com esses aspectos formativos no exame. São apontados caminhos e diretrizes operantes nos cursos da IES. Sobre os resultados alcançados pela IES no ENADE 2018, ela considera que: “para além das notas, são encaminhados relatórios que detalham os desempenhos dos estudantes de cada curso. Esses dados são importantes para análise dos colegiados e de setores de cada curso, que podem traçar estratégias conforme o desempenho dos estudantes” (UFJF, 2019, s.p.).

Nota-se que há um engajamento interno na IES na busca de alinhamentos nos processos avaliativos. Há evidências que apontam para além dos resultados obtidos na avaliação externa. Isso permite avaliar e concluir que aspectos formativos na prova do ENADE existem e são compartilhados no âmbito da gestão dos cursos.

O reconhecimento do ENADE como um balizador oficial da qualidade da educação superior sinaliza a parte formativa desse exame. Com isso, podem-se averiguar estes aspectos formativos em condutas: “o ENADE representa um dos principais indicadores de qualidade acadêmica. Ele representa de fato um projeto muito sério e que mostra o quanto o estudante aprendeu e o quanto representa a qualidade acadêmica daquilo que se ensina em sala de aula.” (FSLF, 2019, s.p.)

Em consequência desse apontamento, sublinha-se ainda que: “há uma preparação do estudante para o mercado durante todo o curso. Temos egressos do curso nas principais empresas do país e até fora. Acredito que a nota no ENADE é uma consequência do trabalho desenvolvido durante os cinco anos de curso” (UFU, 2019, s.p.). Outra gestora desta mesma IES, em seu depoimento, contribui com essa conclusão e complementa demonstrando sua visão pedagógica do processo avaliativo: “não há um estudo específico dirigido ao ENADE, pois acreditamos que o desempenho na prova deve ser reflexo do processo formativo como um todo” (UFU, 2019, s.p.).

Constata-se, portanto, através desses depoimentos uma clareza das necessidades de se acompanhar o processo de formação do estudante durante sua permanência no curso de graduação. Os processos formativos são naturais do ensino e do aprendizado que são avaliados de forma contundentes pelo sistema de avaliação, tanto interno quanto externo da IES.

Na continuidade da análise de uma avaliação formativa, assim como definida na própria criação do SINAES, a conclusão a que se chega fica mais evidenciada. Segundo Polidori (2009):

[...] numa avaliação formativa, o produto passa a ser apenas um componente do complexo processo da avaliação. Está direcionado à melhora do objeto e à transformação da realidade e do contexto em que este se encontra. O processo metodológico deste modelo de avaliação acontece com produção constante de juízos de valor do avaliador. Logo, esses juízos de valor têm a intenção de transformação. A sua preocupação está no desenvolvimento da avaliação e não no resultado produzido. (POLIDORI, 2009, p. 449).

Verhine (2015) entende que, uma das questões que gera problema ao lidar com o tema avaliação, está no fato de que ela funciona para outras tantas finalidades, disponibilizando informações que serão úteis em tomada de decisão por variados atores, em diferentes níveis. Em situações que não são necessariamente em decisões tomadas no âmbito institucional. Nessa mesma linha de definições, Dias Sobrinho (2010) faz uma distinção entre as duas vertentes da avaliação, Aquela que é utilizada para regulação, que exige informações em larga escala, como é o caso da prova do ENADE, que são mensuráveis e que apresentam comparações padronizadas. Outra é aquela utilizada com propósitos educacionais, com função formativa, que disponibiliza informações para a tomada de decisão no nível da IES, do curso, da família ou do estudante, as quais são específicas e contextualizadas.

Como já assinalado, a prova do ENADE, atende a primeira ao focalizar resultados, insumos para o cálculo do CPC, por exemplo, e finalmente apresenta uma tendência quantitativa. Ao representar à segunda, ela utiliza processos, dinâmicas e passa a ter um caráter formativo. Portanto, é importante considerar as diferentes finalidades da avaliação da educação superior, pois ela tende a gerar diferentes metodologias, instrumentos e procedimentos que, por sua vez, possui esse comportamento dual entre avaliação e regulação no contexto da educação superior no país (VERHINE, 2015).

A partir do quinto tema proposto - o realismo dos resultados da prova de ENADE no contexto formativo e com o previsto nas DCNs - conclui-se através dos depoimentos que, embora a prova do ENADE não tenha o propósito de contemplar todo o conhecimento adquirido pelos estudantes, ela cumpre seu objetivo em disponibilizar resultados realistas daquilo que ela se propõe.

Nesse contexto de propósitos voltados para a formação do estudante, a avaliação do curso se entrelaça com a do estudante e, nessa conjuntura a conclusão que se obtém é que: “ela é fidedigna, pois a prova é construída a partir das DCNs. Ela é o documento guia para a CAA pensar e escolher o objeto de conhecimento, pensar a competência, e aí sim, fazer as encomendas para os elaboradores de itens. As DCNs são fundamentais.” (MF₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020).

No tocante as DCNs ficam estabelecidas as relações entre elas e as matrizes de provas do ENADE. Sua importância no processo de avaliação e da estrutura curricular dos cursos de graduação no país. A reconstrução e manutenção delas também ficam evidenciadas, considerando que o processo de avaliação da educação superior se apresenta de forma dinâmica.

Sob o olhar atento aos princípios das DCNs, esta gestora menciona as atividades realizadas no âmbito interno de sua IES, que se remete a vigília da harmonia com o proposto por estas DCNs no que tange a estrutura curricular:

[...] o resultado do ENADE 2018 revela o desempenho positivo dos estudantes nas provas e o amplo comprometimento institucional dos professores e técnicos envolvidos no processo. Sobre esse aspecto, cumpre salientar que a CPA, vem mobilizando os Colegiados de Cursos, Núcleos Docentes Estruturantes, Diretorias de Unidades, entre outros atores, no sentido de preparar adequadamente a Instituição para sua participação nesse Exame. (UFOP, 2019, s.p.).

Observa-se nessas narrativas uma menção às documentações que dialogam com as DCNs de cursos de graduação. Pode-se perceber nas narrativas a preocupação e o cuidado de estar atento aos processos avaliativos da IES e aos seus cursos.

Na literatura da área, autores reforçam a natureza da DCNs nos processos avaliativos da educação superior. Sobre a importância dessa documentação. Lima e colaboradores (2019) lembram e salientam o papel importante dessa documentação no escopo do ENADE:

[...] além de avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, o ENADE também avalia suas habilidades para ajustar-se às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão escolhida, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (LIMA et al., 2019, p. 90).

Nessa mesma linha de pensamentos, Noro et al. (2017) ratificam o fundamental papel das DCNs na evolução das estruturas pedagógicas dos cursos de graduação. Eles reforçam que: “o ENADE é um instrumento de avaliação institucional a partir de uma prova com conteúdo que contemplam as DCNs dos cursos de graduação. A formulação das questões contempla a aprendizagem durante o curso, com ênfase nos temas transversais.” (NORO et al., 2017, p. 126).

Pode-se averiguar então, que em várias frentes de análises feitas por atores e autores envolvidos com o sistema de avaliação da educação superior, que há, de fato, uma realidade explícita no funcionamento da aplicabilidade das DCNs nos contextos do ENADE. Disso, é possível extrair que os resultados da prova do ENADE são realistas aos seus propósitos e com os previstos nas estruturas das DCNs.

No sexto tema - impactos de composição inadequado das CAAs no resultado de desempenho do estudante; impactos dos resultados da prova do ENADE na avaliação do curso em função da participação do estudante nessa prova - são avaliadas duas questões, conforme explicado na página 94 e Tabela 12. Sobre a primeira questão, é perfeitamente possível concluir que o formato da composição da CAA pode influenciar na qualidade da prova do ENADE e, conseqüentemente, influenciar no resultado de desempenho do estudante, caso não seja possível a composição adequada da CAA Isso incorre, por exemplo, de subáreas de conhecimento do curso não serem contempladas por falta de membros dessas subáreas, ou mesmo de membros participante de CAA que não tenha o perfil desejado para o perfil ocupado por ele.

Sobre a segunda questão, as conclusões são duais, pois depende do observador e do referencial. Os observadores que se posicionam no referencial de que a participação do estudante depende dos incentivos e orientações da IES se diferenciam de outros que sinalizam que a participação do estudante é exclusiva de sua responsabilidade própria.

No que se referem à composição da CAA de cada curso, as conclusões levam em conta que os atores da equipe de servidores sublinham a importância de formação dessas CAA, observando a abrangência delas nas subáreas de cada curso. Sobre a composição da CAA é importante e necessário que os membros tenham formações variadas dentro dessas subáreas. A importância da composição da CAA está diretamente ligada à qualidade da prova do ENADE. Com isso, uma formação inadequada de CAA pode influir no resultado de desempenho do estudante. Portanto: “a CAA é essencial nesse processo. Isso permite que a gente possa montar uma prova de qualidade, capaz de aferir os conhecimentos dos estudantes.” (SC_B. Entrevista realizada 22 de abril de 2020).

A indicação extraída é harmônica com posicionamento tal como: “é fundamental que a comissão assessora chegue o mais perto possível de abranger todos os conteúdos daquela área. Isso afeta diretamente o desempenho na escolha das questões e, conseqüentemente o resultado de desempenho do estudante.” (SC_C. Entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

Já no que se refere à participação do estudante ao realizar a prova do ENADE, não é possível chegar a conclusões objetivas. Visto que, percebe-se uma formação de opiniões distintas entre o grupo de atores de membros de CAA. Para um dos membros de CAA:

[...] na prova do ENADE nós temos tanto aspecto de Formação Geral, quanto de Formação Específica. Fiz o provão, mas eu fiz uma segunda graduação, então eu fiz recentemente a prova do ENADE, mas por outro curso, como estudante. O estudante ao boicotar a prova do ENADE, pensa que é um ponto sensível para as instituições, ou seja, os estudantes não se sentem responsáveis por esse processo. É como se a responsabilidade fosse exclusiva da instituição. A nota do ENADE impacta na qualidade do diploma que você tem enquanto estudante, se você se formar numa instituição ENADE 5 o seu diploma vai ter um peso de ENADE 5, claro que existe todo um processo de conscientização. (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020).

Percebe-se no depoimento que esse movimento está ligado a um processo cultural do estudante. Essa relação passa pela formação e conscientização ao longo da formação do estudante. Com isso, é relatado que é “uma cultura de ENADE num processo formativo dos estudantes. Disponibilizam-se explicações para eles de quais são os critérios de avaliação de

curso. Os professores utilizam questões do ENADE ao longo desse processo formativo desse estudante.” (MF₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020).

Permeia-se pelos meios críticos na condução dos preparativos para a realização da prova do ENADE. Verificam-se apontamentos de que as relações são indevidas entre o corpo gestor da IES e o corpo discente. Há falhas nas tratativas de conscientização das condutas relativas á participação efetiva dos estudantes. Assim, é posto por um entrevistado que: “isso não é uma construção do momento da prova do ENADE. Alguns coordenadores preparam o estudante, às vezes, um ano antes de realizar a prova. Deveria ser uma construção na qual ele já escuta falar em ENADE desde o primeiro momento que ele chega ao curso.”. (MF₂. Entrevista realizada em 24 de abril de 2020).

Do relatório da OCDE extrai-se a crítica de que a estrutura de prova do ENADE, ao tentar abordar tanto Formação Geral como Formação Específica do curso, termina por não realizar adequadamente nenhuma das tarefas. São reivindicados mecanismos de incentivo à participação nas provas, de maneira a gerar maior comprometimento dos estudantes participantes. É importante ressaltar para o cumprimento do previsto na Lei do SINAES que exige a avaliação da Formação Geral e do Componente Específico. Além disso, é posto que estratégias de incentivos, na forma institucional, levarão ao interesse na maximização dos seus resultados e provavelmente criando mecanismos para fraude, implicando no correspondente aumento de custo da prova, bem como na criação de estruturas de suporte ao estudante, externas à IES e, com isso, enviesando os resultados (BRASIL, 2018a).

A participação do estudante nessa prova é parte importante no processo de avaliação do curso. A participação do estudante na realização dessa prova será tanto mais efetiva quanto maior for o seu envolvimento com ela. Esse envolvimento passa pelos desdobramentos de sua formação. As relações envolvendo o corpo docente e o corpo discente e, as relações do corpo gestor da IES e do corpo discente, são fatores determinantes na participação do estudante na realização da prova do ENADE. Para Gurgel (2010) a avaliação é um instrumento fundamental no processo de reconfiguração política e educacional. É um tema que surge não somente pela sua importância no âmbito das IES, mas também pelos questionamentos provenientes de professores e estudantes sobre os reais efeitos do ENADE para melhoria dos processos (GURGEL, 2010).

Se essas relações são bem sucedidas, saem todos vitoriosos do processo. Os estudantes têm seus êxitos reconhecidos nas recompensas advindas de sua participação efetiva e dos bons resultados obtidos nas provas. As IES têm, em seus processos avaliativos, os conceitos bem avaliados e o reconhecimento de suas estratégias pedagógicas. Ademais, as devolutivas

disponibilizadas a elas, permitem um processo de melhorias em seus instrumentos de aferição nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Canan e Eloy (2016):

[...] participar da prova faz diferença para as instituições de ensino e, também, para os estudantes, uma vez que o desempenho no exame pode influenciar no futuro profissional. Com as inúmeras IES que vêm surgindo, aumenta, ainda mais, a preocupação em obter um bom conceito no ENADE para melhorar a credibilidade tanto do estudante quanto da Instituição junto à sociedade, pois um bom conceito aumenta a concessão de benefício de bolsas e o respaldo no mercado de trabalho que o estudante vai ter quando apresentar o seu currículo e a Instituição na qual realizou a sua graduação. As IES têm utilizado os resultados do ENADE como instrumento de melhoria contínua. Verificou-se que todos os cursos que obtêm bom desempenho, empregam a política de divulgação em mídias como forma de maior incentivo aos estudantes de seu curso, assim como uma autopropaganda, acima de tudo gratuita, do resultado conquistado, isso fica explícito na fala dos coordenadores de cursos de graduação. (CANAN; ELOY, 2016, p. 635).

Portanto, a de se dedicar as indicações para uma participação mais efetiva do estudante na prova do ENADE nos apontamentos externado pelos autores, pelos gestores e pelos atores entrevistados. Nesse processo envolvendo a participação do estudante na prova do ENADE, é percebida a ocorrência de uma importante evolução, pois a participação do estudante nesse processo atualmente supera em quantidade e qualidade aos anos anteriores.

As conclusões a respeito do sétimo tema - impactos no resultado de desempenho do estudante em função do padrão de itens utilizados na prova do ENADE; formas de disponibilidade de feedback da prova do ENADE - são consistentes e instigantes, pois se tratam de vertentes amplamente debatidas nos meios acadêmicos e na literatura da área. A primeira vertente deste tema se relaciona a formas de feedback, do resultado de desempenho do estudante na prova do ENADE, disponibilizados aos seus respectivos cursos de suas IES. Outra vertente desse tema é discutir os preâmbulos de que a prova do ENADE é composta por itens que possuem um padrão, algumas vezes, diferente daquele utilizado nas provas que os estudantes realizam em seus cursos ao longo de sua formação. Assim, avaliar que impactos ocorrem no resultado de desempenho do estudante em função deste fato. Além disso, avaliar uma situação que representa expressivas queixas por parte das IES de que o formato do feedback disponibilizado pelo INEP/MEC do resultado da prova do ENADE é insuficiente.

As conclusões estão pautadas nos referenciais dos observadores e se dividem em perspectivas de questões diferentes. Sobre a questão do feedback, as conclusões são incisivas, mas depende também do observador e do referencial. Ao se concluir sobre esta questão é

possível observar que, os observadores que se posicionam favoráveis e positivamente, consideram que os relatórios contendo os resultados detalhados da prova do ENADE e disponibilizados ao final do ciclo avaliativo. Estes relatórios são compostos de informações e dados que atendem ao feedback necessário para que as IES possam tomar suas iniciativas de evolução em seus cursos de graduação.

Sobre a questão do padrão de itens, as conclusões são instrutivas e convincentes, e estão centrados no observador e no referencial adotado. É possível concluir que os atores se posicionam favoráveis e positivamente à adoção do padrão dos itens, consideram que é uma inovação e que o padrão utilizado na prova do ENADE é adequado e inovador na educação superior, cabe aos estabelecimentos de ensino da educação superior se apropriar destes meios e implementar essas metodologias em seus cursos de graduação.

Assim as questões trazidas neste tema visam resgatar os meios de devolutivas já executados pelos órgãos responsáveis por tais feedback para apontar possíveis alterações nas formas dessas devolutivas e, ainda discorrer sobre o padrão dos itens da prova do ENADE.

Ao final de cada ciclo avaliativo da edição do ENADE, são disponibilizadas várias devolutivas do processo de avaliação da educação superior que consistem, principalmente, de relatórios detalhados de todo o processo avaliativo. Sobre essas devolutivas, Lima e colaboradores (2019, p.91) reforçam que:

[...] além de disponibilizar os dados de forma anonimizada, o INEP gera relatórios dessas provas. O ENADE gera relatórios de Curso, de IES e Síntese de Área, com estatísticas geradas a partir dos dados. Essas informações incluem o desempenho (mínimo, máximo, média, mediana, desvio-padrão, etc.) dos estudantes na prova, a percepção deles sobre a prova (porcentagem de respostas do questionário de percepção sobre a prova por item), os resultados da Análise do Questionário do Estudante (incluindo a porcentagem de respostas desse questionário por item) e as estatísticas das questões da prova (porcentagem de acertos das questões objetivas e média das notas nas questões discursivas).

Dentre essas devolutivas, o Relatório Síntese de Área é o que traz informações mais detalhadas. Nele pode-se encontrar uma infinidade de informações detalhadas a respeito do resultado da prova do ENADE, como destaque. Dentre essas informações as principais são: informação sobre a concepção e construção da prova; explicações sobre as estatísticas e cálculos utilizados; visão sobre a distribuição de cursos pelo Brasil; análise técnica da prova; percepção dos discentes sobre a prova (SANTOS; AFONSO, 2016).

Outro relatório não menos importante nesse processo avaliativo é o Relatório Final da CAA. Também podem ser citadas como as principais informações trazidas nele: memória das

reuniões técnicas realizadas no INEP; considerações com a finalidade de aprimorar a atuação do INEP nesse instrumento de avaliação; análise técnica e acadêmica dos itens objetivos e discursivos da prova que englobam a qualidade da formulação dos textos-base e comandos, relevância acadêmica, deficiências técnicas associadas às questões acadêmicas; e recomendações que sirvam de base para a próxima CAA da área (SANTOS; AFONSO, 2016).

A partir da leitura do Relatório Síntese de Área é possível extrair uma gama de informações que permitem ao aprimoramento da qualidade de cursos de graduação. A apropriação das informações contidas nesse relatório vai depender da leitura, do estudo e do envolvimento da comunidade acadêmica de cada IES. Seiffert (2018), por exemplo, sugere que há falhas na apropriação dessas informações por parte de algumas IES. Fato que pode comprometer na análise mais acurada dos resultados da qualidade de seus cursos.

Nesses termos, há também evidências de uma leitura e interpretação adequada dos resultados que delineiam em uma avaliação de trabalhos realizados na linha de atualizações e aprimoramento na gestão de cursos. Esse acompanhamento do trabalho realizado em busca da evolução da qualidade dos cursos, por parte da equipe que está à frente da gestão deles, é verificada no bom desempenho dos mesmos, sendo identificados em função da qualidade da formação oferecidas por eles nas referidas IES.

Ao avaliar as devolutivas disponibilizadas pelo INEP/MEC é possível verificar que o feedback dado à sociedade através dos relatórios disponibilizados após divulgação dos resultados do ENADE, são ricos em informações. Percebe-se que, há dificuldades em identificar as críticas mencionadas por parte deles e, é possível identificar em outros momentos dos depoimentos que é sugerido que essas devolutivas deveriam receber uma atenção maior dos coordenadores de cursos de graduação e de gestores de IES. De certo que, já vem sendo efetuados trabalhos nesse sentido, mas parte dos gestores necessita se apropriar melhor dessas devolutivas: “o relatório final é minucioso, apresenta critérios avaliativos, analítico com dados, gráficos, números. Antes mesmo de participar da comissão já se apropriava desses relatórios.”. (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020).

Na visão de um membro de CAA, há um rigor na produção dessas devolutivas, inclusive no que se refere aos resultados apresentados da prova do ENADE. Neste sentido, ele destaca: “esses relatórios de área mostram a situação de cada instituição, o desempenho dela. A prova do ENADE é uma avaliação métrica, ela tem o viés de uma avaliação quantitativa muito forte. É uma prova rigorosa, o resultado dela é um muito sério.” (MF₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020).

Portanto, percebe-se que há uma preocupação em construir uma documentação que fomenta, ou mesmo proporcione os meios para o desenvolvimento dos resultados da prova do ENADE e, estimule a análise e o estudo em torno deles. Nesse sentido, promova um desenvolvimento das práticas de (re) construção e evolução do processo avaliativo: “no final é tudo disponibilizado. Relatório de avaliação, estatístico de correção. Uma desvantagem é que essa devolutiva vem numa data relativamente distante da aplicação da prova. Esse distanciamento pode ser um fator que dificulta.” (ME₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020).

Ao se referir à questão do padrão de itens, verifica-se que este é um fato relevante e que, vale a pena considerar este assunto para ser analisado nos trâmites da avaliação da educação superior. Para parte dos sujeitos entrevistados: “o ENADE trabalha na formação também dos professores. Parte dos professores da educação superior não tem o hábito de elaborar itens subjetivos como os da prova do ENADE.” (SC_B. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020).

Esse empenho na formação dos envolvidos no processo é verificado em casa relato. Um deles apontado que:

[...] os estudantes não estão habituados a trabalhar com os tipos de itens da prova do ENADE. O estudante não está preparado para esse tipo de item. Itens de asserção-razão, então, assim, os elaboradores tem mais facilidade na área de filosofia e os estudantes também, a comissão acha mais adequado colocar esse tipo. (SC_A. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020).

Complementando essa visão e ratificando o que já havia sido salientado, conclui que é preciso avançar nos moldes da prova do ENADE, com proposta de novos modelos de itens a serem construídos para inovar e contemporizar a avaliação da educação superior: “o ENADE é um indutor de qualidade. Mostrar para as IES que elas podem propor questões de outra natureza que vão trazer uma avaliação mais substantiva. O ENADE serve como indutor de uma abordagem diferenciada para avaliação.” (SC_C. Entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

Nesse aspecto de disponibilização das devolutivas dos resultados da prova do ENAE, Pedrosa, Amaral e Knobel (2014), apontam também a fragilidade da apropriação, por parte da sociedade, dos resultados de uma forma mais adequada. Na visão dos autores:

[...] a nova tendência é utilizar os resultados de aprendizagem dos estudantes para avaliar os programas de ensino superior e as instituições que oferecem

esse serviço. Tal aspecto do controle de qualidade no ES atraiu atenção cada vez maior tanto por parte dos especialistas quanto do público, incluindo responsáveis pelas políticas públicas e outros envolvidos. [...] Nos anos mais recentes, apelos em favor da avaliação dos resultados de aprendizado tornaram-se mais frequentes, tanto por parte de agentes públicos quanto de analistas na mídia. [...] Todos os dados produzidos pelo Ministério usando o ENADE são divulgados ao público. Embora condizente com as metas de transparência, isso também facilita o trabalho da mídia interessada em desenvolver “tabelas” e classificações de IES/cursos (*rankings* de IES/cursos.), com todos os problemas envolvidos na manipulação ou ocultamento de informações para atender a propósitos específicos ou por falta de conhecimento [...]. (PEDROSA, AMARAL; KNOBEL, 2014, p. 4 - 6).

Para Fernandes, Griboski e Meneghel (2017), o que está posto é pouco relevante se comparado ao que se demanda neste momento sobre a educação superior. Novas informações, que de fato, abasteça a sociedade brasileira no que diz respeito à mensuração da qualidade da educação superior no país.

[...] nesta conjuntura, a apropriação de informações sobre a qualidade da educação superior é fator fundamental de autonomia e emancipação das IES, mas também do próprio INEP, contexto no qual a disponibilização de indicadores gera, sobretudo, informações para a sociedade, IES, estudantes e para o Estado brasileiro, além de ser um elemento importante para os processos de internacionalização. Neste contexto, não está em questão o debate sobre o alegado protagonismo do ENADE, CPC e IGC nas políticas para educação superior na sua regulação, tampouco sua fidedignidade aos princípios do SINAES, mas, sim, a necessidade de ampliar os instrumentos e medidas de qualidade da educação superior existentes no país – claramente insuficientes para retratar a complexidade das atividades e processos empreendidos nas diversas IES de Norte a Sul do país. (FERNANDES; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2017, p.13).

Portanto, as conclusões tecidas sobre as duas questões trazidas para este tema são perfeitamente plausíveis, uma vez que, se encontram ecos e respaldos tanto nos resultados da pesquisa quanto na literatura da área. As devolutivas sobre os resultados da prova do ENADE atendem de forma equilibrada às necessidades de implementações de melhorias nos cursos. Os padrões de itens são pertinentes e contribuem para a evolução de ensino e do aprendizado.

As conclusões extraídas do oitavo tema - perspectiva de melhoria no resultado de desempenho do estudante com alterações no modelo atual da prova do ENADE – são objetivas e diretas além de possuírem um caráter importante para as proposições desta pesquisa, pois destas conclusões são pautados maioria dos encaminhamentos para as intervenções pedagógicas na prova do ENADE.

De um modo geral, o tempo de duração da prova é a variável que mais foi mencionada pelos atores, seja de forma direta ou indireta. O modelo de item asserção-razão foi outra variável apontada como outra vilã do processo. A extensão dos itens também aparece como uma variável prejudicial ao modelo atual da prova do ENADE. Neste contexto de apontamento de fragilidades da prova do ENADE, vale ressaltar o posicionamento da equipe de servidores.

Nesse depoimento de um servidor da equipe fica assinalada essa hipótese: “as provas acabam ficando longas, alguns estudantes relatam isso. Se a gente for analisar no contexto é muita coisa para fazer em quatro horas. Há de se pensar no tamanho desses itens.” (SC_A. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020). Nesse outro depoimento a menção ao tipo de item: “tem área que não se comporta bem com item de asserção-razão, por exemplo. É um item que traz muita dificuldade para algumas áreas, principalmente de exatas.” (SC_B. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020). Verifica-se que, de fato, é preciso uma análise mais detalhada a respeito dessa questão: “trocar, por exemplo, três discursivas específicas por um número maior de questões objetivas. Melhorar o feedback dessas questões em um relatório simples. Talvez a gente conseguiria trazer mais informações para saber o resultado das questões.” (SC_C. Entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

Os membros de CAA reforçam e dão sustentação a essas narrativas em seus depoimentos a respeito dessas variáveis. O tempo é citado por esse membro de CAA: “eu acho que uma hora a mais de prova para quem faz a prova de maneira séria daria certo conforto para respondê-la.” (MD₁. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020). Já este aponta que: “esse tempo de quatro horas ele sempre vai ser para cima ou para baixo.” (MF₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020), e este conclui que: “o tempo máximo esteja inadequado ao tamanho da questão.” (ME₁. Entrevista realizada em 22 de abril de 2020).

Por último, é possível entender que, é fato, há a necessidade de rever o tempo de duração da prova do ENADE. Uma análise mais detalhada aponta que: “aumentando o tempo de aplicação. Ampliar principalmente os itens para pudesse ter mais conteúdos aferíveis. Os estudantes não estão capacitados, na sua formação e nas suas habilidades, a resolver itens do tipo asserção- razão. Esse modelo de itens nas provas de seus cursos.”. (MD₂. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020).

As conclusões apontadas vão ao encontro de posicionamento de alguns gestores de IES que externam pareceres importantes a respeito dos resultados da prova do ENADE. Nos quais apresentam e certificam a validade desses resultados e o compromisso com a utilização adequada dos mesmos. Evidências de uma leitura adequada de resultados do ENADE

encontram respaldo no depoimento deste gestor de uma IES pública à época da divulgação dos resultados do ENADE 2018, em que traz em sua análise a seguinte afirmativa: “é comum que os resultados de avaliações gerem um olhar mais atento e comemoração na época da divulgação, mas é preciso destacar que indicadores como o ENADE que avaliam IES, é síntese de processos contínuos de aprimoramento dos cursos.” (UFLA, 2019).

Por outro lado, há também aquelas IES que já estão com seus processos de condução de avaliação de seus cursos em estágios avançados e, por conta desse trabalho realizado ao longo das etapas de avaliação, colhem os bons resultados de seus cursos no sistema de avaliação. Nesse depoimento do grupo de gestoras de uma IES pública fica evidente esse posicionamento.

[...] é muito bom constatar que estamos aparecendo sistematicamente bem posicionados em diversos instrumentos de avaliação acadêmica do ensino superior. O resultado do ENADE 2018 atesta o cuidado especial que temos com o ensino de graduação e confirma o compromisso de nossa instituição com a qualidade do ensino no Brasil. Seguramente, os resultados que temos alcançado são decorrentes da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, dimensões fundamentais para a formação dos nossos estudantes. Continua outra gestora desta IES, mesmo alcançando ótimos patamares, esses resultados devem ser avaliados por Colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes e Comissão Própria de Avaliação para percepção dos aspectos positivos e do que precisa ser melhorado. Os resultados representam importante instrumento de avaliação externa de nossos cursos. (UFMG, 2019, s.p.).

Pode-se perceber que há um sistema consolidado em termos de processos de avaliação externa. Com isso, o processo de manutenção e melhorias dos cursos desse tipo de IES se mantém em fluxo contínuo. Além desse fato, acrescenta-se a necessidade de continuidade no trabalho já desenvolvido no âmbito da IES.

Os relatos apontam para uma proposta adequada de enfrentamento de desafios frente à estruturação da qualidade de ensino ofertado. Nesse sentido, é percebido que, são apresentados estratégias e planejamentos das atividades inseridas nos planos de cursos e no projeto pedagógico e que, são imprescindíveis para um bom desempenho no sistema avaliativo.

Essa conclusão é possível de ser aferida e é endossada pelo depoimento de outro gestor desta IES que acrescenta ao tema: “o resultado é importante para o curso. Há de se ressaltar a postura dos estudantes em relação à interdisciplinaridade e as notas voltadas a outros pontos, como os aspectos culturais, ligados a outras áreas do conhecimento humano.” (UFJF, 2019, s.p.).

É aprofundado o assunto avaliação da educação superior à medida que se aponta para a importância das estratégias na tríade da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Assim, enriquecem a discussão em torno da avaliação manter ou melhorar as condições “estruturais que permitiram o resultado atual em termos de capacitação docente, diversidade de atividades desenvolvidas no âmbito do tripé ensino-pesquisa-extensão, amplitude e consistência do projeto político pedagógico.” (UFU, 2019, s.p.).

Outra gestora desta mesma IES complementa: “o desempenho dos estudantes está ancorado em uma formação sólida focando não apenas no ensino, mas também na pesquisa e extensão. habilitando os acadêmicos não apenas para o mercado profissional, mas também para a realidade social.” (UFU, 2019, s.p.).

Por fim, observa-se a satisfação com os resultados dos trabalhos desenvolvidos de forma coordenada pelas equipes internas desta IES. Considera-se que o êxito é percebido nos resultados obtidos: “estudantes, a equipe de professores e o corpo técnico-administrativo atuam juntos. A formação encontra-se focada na qualidade e no desenvolvimento profissional e pessoal.” (UNIPTAN, 2019, s.p.).

Sobre possíveis alterações na prova do ENADE contidas no relatório da OCDE, verifica-se que é considerado que na educação superior os resultados esperados de aprendizagem dependem dos docentes e das IES, o que dificulta uma avaliação comum. Com isso os objetivos do ENADE não são realistas: é impossível medir toda a formação prevista no currículo de um curso de graduação (BRASIL, 2018a). Desse apontamento é possível concluir que as delimitações das DCNs, são acompanhadas da indicação do que é fundamental para a formação do estudante egresso, apontam para adequações da prova. Neste caso, a quantidade de itens seria diferente do atual modelo. Esta possibilidade está sendo objeto de análise nesta pesquisa e poderá ser útil nos processos avaliativos no âmbito do SINAES.

Esses depoimentos estão ligados diretamente com estudo e toda a discussão que está inserida nessa pesquisa. As análises e críticas apontadas contribuem de forma sistemática no debate com os pontos críticos elencados e com possíveis sugestões de aprimoramento do ENADE. Os desafios, as fragilidades e os sucessos de algumas IES no campo da avaliação da educação superior, ajudam a elucidar o que vem sendo debatido ao longo desse estudo.

No Quadro 10 são apresentadas as fragilidades detectadas nos apontamentos feitos pelos sujeitos desta pesquisa. Essas fragilidades são apontadas pela maioria dos entrevistados, sendo que, algumas delas, como por exemplo, o tempo de duração da prova e a extensão da prova foram as mais apontadas.

Quadro 10 - Fragilidades detectadas da prova ENADE em apontamentos dos entrevistados

Fragilidades da prova ENADE apontadas pelos entrevistados	
Eixo 1	Dificuldade de estabelecer uma política de visibilidade em tempo adequado dos resultados da prova.
	Ausência de inclusão de organizações e entidades de classe nas discussões dos resultados da prova.
	Formas de feedback ou melhorias nos formatos de devolutivas das provas
	Dificuldades de fomentar uma política de disponibilidade dos resultados da prova junto a todas as IES.
Eixo2	Tempo de duração da prova incompatível com a natureza da prova.
	Extensão dos itens (Itens muito longos)
	Quantidade de itens da prova (dificuldade de abrangência das áreas de conhecimento dos cursos nas provas)
	Desnecessários itens discursivos nas provas de alguns cursos.
	Tipo de item asserção-razão inapropriados para determinados cursos.

Fonte. Elaborado pelo autor.

As experiências vividas com toda a construção das provas do ENADE pelos sujeitos entrevistados contribuíram de forma significativa para que as respostas e apontamentos convergissem para os apanhados das fragilidades dessa prova. De fato, a visão deles, tanto do grupo de atores membros de CAA e dos atores servidores da CGENADE, favoreceu para que as interpretações de seus depoimentos assinalados enumerassem exatamente os pontos frágeis da prova do ENADE. Mesmo que a abordagem do tema proposto fosse por caminhos distintos ao final eram apontados os mesmos problemas. Nesse sentido, as fragilidades detectadas, apontam para uma necessidade de análise mais aprofundada, sendo então estas fragilidades candidatas a fazer parte da agenda de melhorias das provas das edições futuras do ENADE.

A seguir, o capítulo 4 apresenta um panorama das intervenções pedagógicas propostas no âmbito da prova do ENADE. As abordagens estão sinalizadas nas interpretações dos relatos e leituras dos sujeitos envolvidos com esta pesquisa. Assim, o capítulo 4 enfatiza e sublinha as perspectivas dos dados gerados neste estudo.

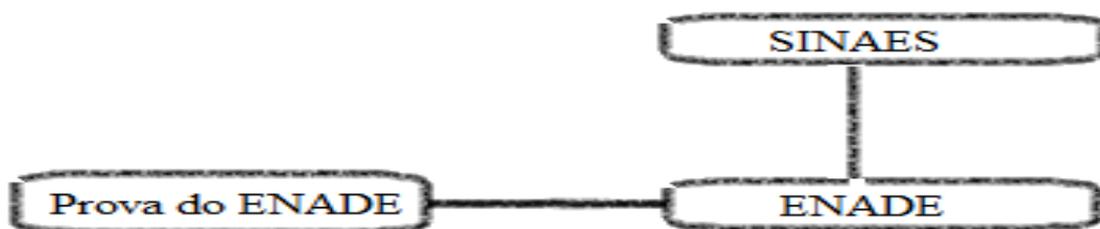
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Demarca-se aqui o propósito de apresentar as sugestões de intervenções na prova do ENADE, a partir dos estudos do presente trabalho. Para tanto, busca-se como base de sustentação, respaldos nos resultados obtidos através das entrevistas. Além disso, outros instrumentos são acionados à medida que eles se ajustam ou se aproximam das referidas propostas de intervenções, como por exemplo, argumentação de autores da área e depoimento de gestores de IES.

Antes, porém, é conveniente resgatar as ligações diretas e/ou indiretas que a prova do ENADE apresenta com seu entorno. Nesse sentido, é importante ressaltar as implicações que estão sujeitas em função do binômio causa e efeito. As Figuras 7, 8 e 9, apresentam, de forma simplificada, a associação dessa prova com os aspectos de política pública educacional e com os aspectos formativos.

A Figura 7 resgata a ideia de que essa prova é um dos componentes do ENADE que, por sua vez, está inserido em um sistema maior, que é o SINAES. Assim, entende-se que ela se insere em uma política pública da educação superior.

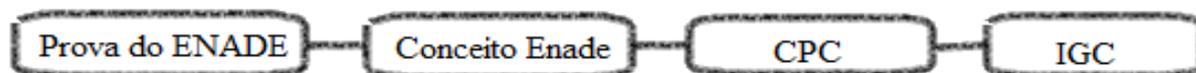
Figura 7 - A prova do ENADE como componente da avaliação da educação superior



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 8 apresenta a conexão entre os resultados obtidos nessa prova e os conceitos, índices e/ou indicadores da educação superior.

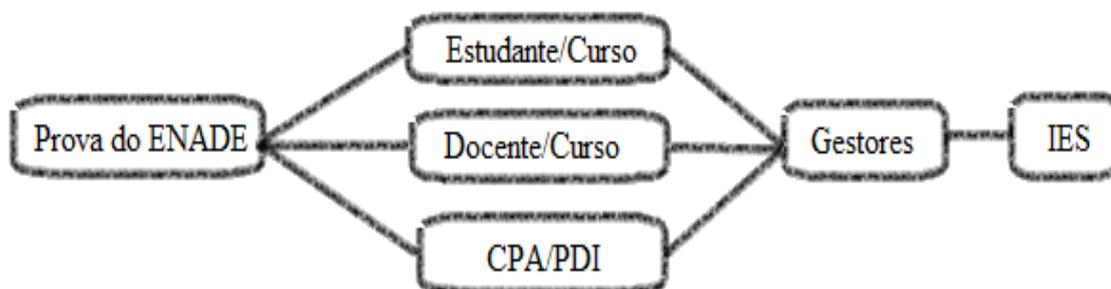
Figura 8 - Contribuição dos resultados da prova do ENADE com indicadores de qualidade da educação superior.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 9 apresenta aspectos pedagógicos dessa prova, sua interação com o núcleo de atores que estão envolvidos diretamente com os seus aspectos formativos. Nesse caso, a pretensão é elaborar uma linha longitudinal de ligação dela com os meios que a orbitam: estudante, docente, projeto pedagógico, comissão de avaliação interna e IES, por exemplo.

Figura 9 - A prova do ENADE em uma perspectiva de avaliação formativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Resgatadas essas funcionalidades da prova do ENADE e, considerando a continuidade dos debates apresentados nos capítulos anteriores, são apresentadas as discussões de intervenções situadas e posicionadas nas demarcações do modelo atual dessa prova. Portanto, o que se propões em termos de intervenções estão pautadas em resultados e informações obtidos ao longo desse estudo.

Considerando que a prova do ENADE é aplicada anualmente em todo o território nacional, os impactos dessas intervenções seriam de dimensões federativas. Por se tratar de uma avaliação institucional, toda e qualquer forma de alteração nesta prova que esteja prevista em algum instrumento legal deve ser submetida ao âmbito legislativo pertinente. Das 4 (quatro) intervenções propostas nesta pesquisa, pelo menos 3 (três) delas se encaixariam nessas premissas.

Entretanto, todas teriam que ser encaminhadas à CONAES para apreciação, em caso de sucessos nas fases e etapas que antecedem a esse encaminhamento a ela, tendo em vista o artigo 4º da Portaria nº 2.051 (BRASIL, 2004b, s.p.): “a avaliação de Instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES.” Além disso, o artigo 24º da mesma Portaria ratifica essa normativa: “a avaliação de desempenho dos estudantes será realizada pelo INEP, sob orientação da CONAES, mediante a aplicação do ENADE.” (BRASIL, 2004b, s.p.)

Sua função coordenadora do sistema dará respaldo político e técnico e legitimidade ao SINAES, além de averiguar por sua função supervisora o bom funcionamento e a melhoria do sistema mediante a capacitação de pessoal, organização sistemática de comissões de avaliação, recebimento e distribuição de relatórios, coordenação de pareceres, encaminhamento de recomendações às instâncias competentes, gestão para a interpretação sistemática de informações, garantia de preservação dos procedimentos gerais e comuns e divulgação ao público das análises consolidadas pelo sistema de avaliação da educação superior (INEP, 2007).

A intervenção que se trata do feedback, por ser considerada um procedimento técnico se encaixaria no parágrafo único do artigo 25º da Portaria mencionada no parágrafo anterior: “caberá ao INEP definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do exame.” (INEP, 2007, s.p.).

Sendo assim, são apresentadas 4 (quatro) indicações de intervenções, nas seções seguintes do presente capítulo:

- Intervenção pedagógica que se refere ao tempo de duração da prova;
- Intervenção pedagógica em um dos modelos de item da prova;
- Intervenção pedagógica que está relacionada à desconcentração de itens;
- Intervenção pedagógica sobre a forma de disponibilizar o feedback do resultado qualitativo da prova.

4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA QUE SE REFERE AO TEMPO DE DURAÇÃO DA PROVA

O modelo atual da prova do ENADE leva em consideração que o tempo de duração máxima de 4 horas é adequado e suficiente para a realização dessa prova. O parágrafo único do artigo 3º da Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004, menciona esse tempo máximo para a realização da prova do ENADE: “[...] serão submetidos à prova única, com duração máxima de 4 horas, construída de modo a permitir a análise do valor agregado em relação às competências, habilidades, conhecimentos gerais, e conteúdos profissionais específicos, durante sua formação.” (INEP, 2007, s. p.).

Essa prova é composta de duas partes, sendo a primeira relativa à Formação Geral que apresenta 2 (dois) itens discursivos e 8 (oito) itens objetivos. A segunda parte é relativa à Formação Específica que apresenta 3 (três) itens discursivos e 27 (vinte e sete) itens objetivos.

Assim, a prova consiste de 40 (quarenta) itens ao todo. Dos 9 (nove) atores entrevistados todos se referiram ao tempo de duração de prova como uma variável não bem definida. Sendo que desses 9 (nove), pelo menos 7 (sete) indicaram diretamente que o tempo disponibilizado para realização da prova é insuficiente. O principal argumento é que, devido à extensão dos itens é improvável que o estudante consiga realizar de forma adequada a prova toda. Sugerem que o tempo fosse estendido em pelo menos 1(uma) hora. O depoimento de um membro de CAA corroborou e deu intensidade a essa reivindicação:

[...] na minha condição de estudante que fez ENADE recentemente do que como professora. [...] Como estudante que fez o ENADE em 2017. [...] eu tive que contar o tempo para fazer essa prova, se eu não tivesse contado o tempo eu não ia acabar a prova, porque eu fiz com muita atenção, com muito cuidado. As questões são complexas, eu acho que uma hora a mais de prova para quem faz a prova de maneira séria daria certo conforto para responder a prova. [...] A mudança seria realmente no tempo para dar um fôlego, especialmente nas questões discursivas que demandam muito empenho. São bem complexas. As discursivas da Formação Geral também trazem assuntos muito polêmicos, e quanto às questões de Formação Específica também, então eu acho que daria um pouco mais de tranquilidade para que o estudante pudesse refletir um pouco melhor, organizar melhor as ideias, e no caso são quatro horas de prova [...]. (MD₂. Entrevista realizada em 23 de abril de 2020).

Portanto, aumentar o tempo de duração da prova em uma hora é uma reivindicação da maioria dos atores entrevistados. Com isso, a primeira intervenção pedagógica na prova se refere ao tempo de duração da prova. O tempo para a realização da prova seria de 5 (cinco) horas.

Uma possível adesão e aceitação desta proposta de intervenção na prova do ENADE, em termos concretos, teria que transitar em etapas e fases bem definidas.

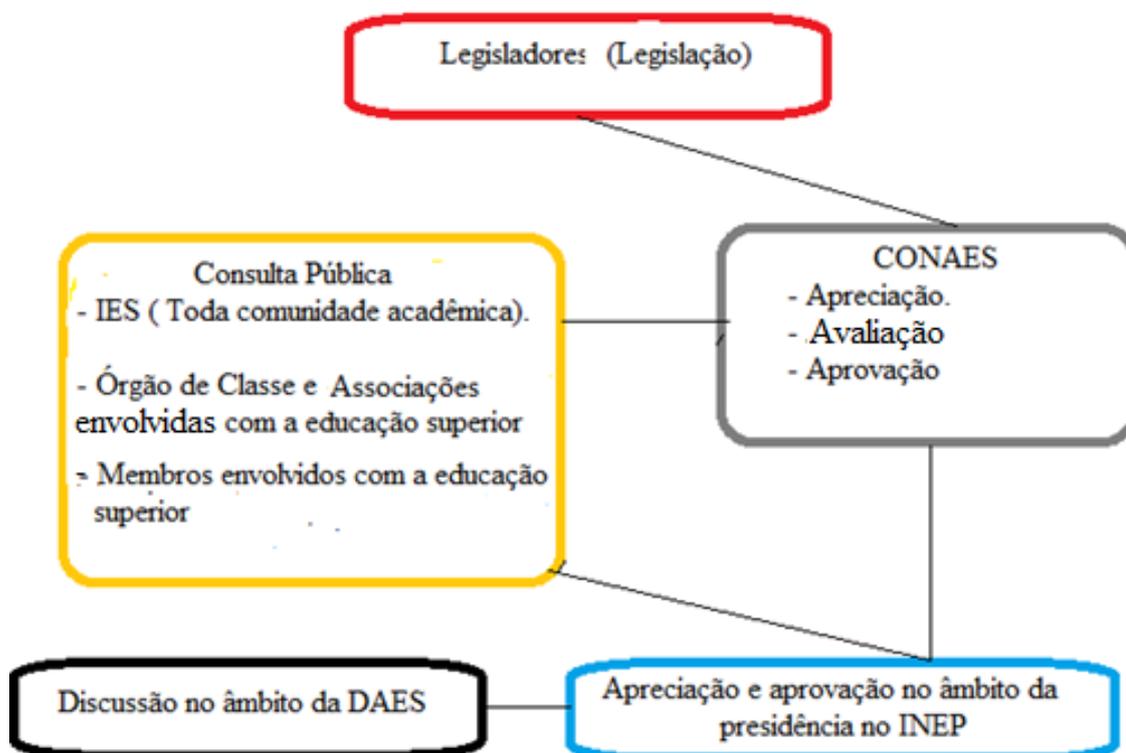
Uma possível dificuldade de implementação relacionada a esta questão no aumento do tempo de duração da prova do ENADE, seria de impacto econômico. Haveria um aumento no custeio da aplicação da prova. Além disso, outra questão são as etapas de tramitação necessárias para a implementação dessa proposta. Após uma ampla discussão no âmbito interno da DAES/INEP e, considerada pertinente esta proposta, ela passaria para uma fase seguinte. Haveria a necessidade de adesão de servidores da DAES para que essa proposta fosse validada.

Finalizada essa etapa de aceitação e adesão no âmbito interno do INEP, ela seguiria para estudos, avaliação e consideração por parte da CONAES. Paralelo a esse processo e, sendo aceita e validada pela CONAES, seria importante uma chamada de consulta pública

para que os atores envolvidos com a prova pudessem se posicionar a respeito: estudantes, docente e gestores das IES e demais interessados no processo avaliativo da educação superior. Após todas essas etapas, finalmente a proposta estaria pronta para avaliação de sua implantação.

A Figura 10 apresenta as etapas a serem seguidas para possíveis alterações na prova do ENADE.

Figura 10 - Etapas necessárias à aprovação de alterações na prova do ENADE



Fonte. Elaborada pelo autor.

Portanto, configura-se como um aumento do tempo de duração a realização da prova com a manutenção do quantitativo de itens que compõem a prova.

4.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UM DOS MODELOS DE ITEM DA PROVA

Além das especificidades da prova do ENADE mencionadas no item 3.1, outra questão relativa ao formato da prova é em relação aos modelos de itens objetivos. Os 8 (oito) itens objetivos de parte de Formação Geral e os 27 (vinte e sete) da parte de Formação

Específica, são compostos por 3 (três) tipos de itens objetivos: interpretação, resposta múltipla e asserção-razão.

O modelo do tipo de item asserção-razão consiste de duas proposições que são ligadas pela palavra PORQUE, sendo que a segunda proposição deve ser avaliada se constitui razão ou justificativa da primeira. De acordo com Campos (2013) as chaves de respostas deste tipo de item possuem um padrão:

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- A) As asserções I e II são verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- B) As asserções I e II são verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- C) A asserção I é uma proposição verdadeira e a II é uma proposição falsa.
- D) A asserção I é uma proposição falsa e a II é uma proposição verdadeira.
- E) As asserções I e II são falsas. (CAMPOS, 2013, p. 50).

Dos 9 (nove) atores entrevistados, 6 (seis) apontaram de forma direta e dois de forma indireta que este tipo de item pode ser apontado como uma fragilidade da prova

Esse tipo de item apresenta uma série de inconvenientes que merecem serem analisadas. As dificuldades com esse tipo de item vão desde sua elaboração até a sua validade. Muitas das vezes, embora se consiga elaborar o item nesse modelo, a sua redação final se torna inapropriada ou inválida. Esse fato se dá muitas vezes pela dificuldade em construir corretamente as duas preposições, ou mesmo a conexão entre elas. Um número razoável de elaboradores de itens apresenta dificuldades nas técnicas de elaboração desse tipo de item. Assim a primeira consideração a ser feita sobre este tipo de item se refere a sua elaboração.

Uma segunda consideração a ser feita sobre esse tipo de item é que, muitas das vezes, membros de CAA são demandados por um tempo razoável na procura por itens dessa natureza, por levarem em consideração a necessidade da composição dos três tipos de itens na prova. Outro fato importante é que, encontrado esse tipo item, o tempo que é demandado para se trabalhar esse tipo de item na qualidade exigida para que ele faça parte da prova.

Uma vez feito parte da prova, outra consideração a ser analisada: a dificuldade na resolução deste tipo de item por parte do estudante. Dependendo do curso este tipo de item é raramente trabalho ao longo das avaliações internas, o que muitas das vezes pode ocasionar baixo índice de acerto.

Uma solução possível para essa fragilidade é tornar facultativa a sua inclusão na prova. Com isso, essas situações seriam bem selecionadas: a primeira é que os membros de CAA não se sentiriam na obrigação de garimpar e refinar este tipo de item mesmo sendo

cursos que têm o hábito em suas avaliações internas; a segunda é que membros de outras áreas, como por exemplo, ciências exatas, poderiam transformá-los em outra forma de item ou mesmo utilizar outros modelos em substituição a essa forma.

Toda e qualquer alteração na prova do ENADE, demandam fases e etapas, como já anunciado. Neste caso específico, uma ampla discussão interna no âmbito da DAES poderia encaminhar para sanção do dirigente máximo do órgão. Antes, porém, há a necessidade de convencimento das melhorias trazidas com a implementação dessa medida. A aceitação e adesão dariam robustez a esta intervenção na prova do ENADE. Como passaria a ser facultativa a inclusão deste tipo de item na prova, não haveria a necessidade de consulta aos atores externos.

Não haveria impactos financeiros e nem implicações maiores que demandam uma consulta à comunidade externa. Posto que, uma vez consolidada a proposta de intervenção e validada pela comunidade interna, uma comunicação aos pares seria o suficiente para sua implementação.

Esta intervenção pedagógica traria melhorias no formato da prova, pois se efetivamente esse tipo de item traz prejuízos ao desempenho do estudante, com esta intervenção ele utilizaria o tempo de duração da prova com mais eficiência podendo ter reflexos positivos em seu desempenho na prova.

4.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PROVA COM REFLEXOS NA DESCONCENTRAÇÃO DE ITENS

Dos 9 (nove) atores entrevistados, todos foram categóricos em afirmar que a prova é extensa, mas nenhum apontou que se refira ao número de itens e sim a extensão deles. O que difere nos relatos é que para 3 (três) deles os itens discursivos poderiam ser transformados em itens objetivos. Para 4 (quatro) deles, o formato extenso dos itens deixa a prova muito cansativa e 2 (dois) apontam que a diluição dos itens seria necessária.

Apontam que mesmo com estas alterações seria necessário o aumento do tempo de duração da prova. Do grupo de entrevistados 5 (cinco) apontam que, ao tentar resolver os itens discursivos, há um cansaço envolvido no estudante e a partir daí os itens objetivos longos deixam a prova longa e cansativa, sendo quase improvável resolver os últimos itens da prova.

Um dos relatos traz uma preposição instrutiva e elucidativa: “até que ponto as questões discursivas teriam pertinência para a avaliação, qual seria a vantagem de você trocar,

por exemplo, três discursivas específicas por um número maior de questões objetivas [...].” (SC_C. Entrevista realizada em 21 de abril de 2020). Nesse outro relato há menção aos itens objetivos, tal que: “[...] ampliar principalmente os itens objetivos para mais espaço. Para que a gente pudesse ter mais conteúdos aferíveis. Os estudantes não estão capacitados na sua formação, na sua competência a utilizar o modelo de item asserção-razão em seus cursos [...].” (MD_I. Entrevista realizada em 27 de abril de 2020).

Entretanto, há também a defesa em permanecer com itens discursivos em certos casos ou curso. Há cursos que demandam desse tipo de item. São cursos que demandam situações de solução de estudos de casos específicos. Por outro lado, há um determinado número de cursos em que não há diferença significativa em se manter o tipo de item discursivo.

Diante dessa análise, a intervenção proposta na desconcentração de itens é objetiva. Com relação aos itens objetivos há a necessidade de torna-los mais curtos, mais objetivas as suas resoluções para que pudesse aumentar o número de itens objetivos da prova e, com isso, abranger mais as subáreas dos cursos. A proposta de intervenção pedagógica nesse caso seria o aumento no número de itens objetivos na prova. Haveria uma desconcentração dos objetos de conhecimentos ao longo de 35 itens objetivos. Nessa perspectiva, de forma conjugada com o aumento do tempo de duração da prova, os itens passariam a ser de solução mais direta e itens mais curtos, tornando a prova menos cansativa e mais dinâmica.

Uma dificuldade explícita para esta intervenção estaria no fato de um novo modelamento na correção da prova e nova metodologia de cálculos dos indicadores em função de desse aumento no número de itens. Além disso, teria um impacto financeiro no aumento dos custos da prova. Portanto, o impacto financeiro seria a primeira das etapas de convencimento.

A Figura 11 mostra etapas necessárias à aprovação e validação de proposta de intervenções pedagógicas na prova de ENADE. Assim, como apontado em 4.1.

Figura 11 - Etapas necessárias à aprovação de alterações na prova do ENADE



Fonte. Elaborada pelo autor.

Para a efetivação da alteração, seriam necessárias à aprovação por todas as instâncias já mencionado na seção 3.1. Iniciando com um debate interno na DAES na tentativa de aceitação e adesão da proposta. Tendo êxito nessa fase, as próximas etapas seriam a aprovação da CONAES e aprovação por consulta pública dos atores envolvidos com a prova de ENADE, quais sejam: estudantes, docentes, gestores e demais atores envolvidos com a prova do ENADE e/ou com a educação superior.

As vantagens dessa intervenção pedagógica estariam na justificativa que aprimoramento na prova traria benefícios aos processos avaliativos. A prova ganharia mais espaço para abranger mais subáreas de conhecimento dentro do curso e, além disso, mais motivação para sua realização por parte do estudante. O estudante seria menos tencionado ao realizar os itens e esse fato pode também trazer uma melhoria em seu desempenho na prova.

Tal como proposto em sua origem, a prova do ENADE está apoiada em um sistema dinâmico. O modelo atual está inserido em propostas de ajustamentos apresentados ao longo de suas edições. Nesse sentido, as alterações propostas por esta pesquisa, se baseiam nessa tentativa de aprimoramento. Com isso, as propostas de intervenções aqui apresentadas vêm ao encontro de proposta de um aprimoramento da prova de ENADE. É proposto que se avalie essas intervenções e que se discuta a validade delas no sentido de contribuir com uma avaliação cada vez mais envolvida com aspectos formativos e que contribua com a avaliação da qualidade da educação superior.

4.4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A FORMA DE DISPONIBILIZAR O FEEDBACK DO RESULTADO QUALITATIVO DA PROVA

Evidentemente que uma proposta de mudança no formato do feedback do desempenho do estudante não estaria inserida no âmbito da prova e sim nos procedimentos pós prova. Esta mudança estaria no fato de acréscimo ao formato atual e não em alguma substituição no processo. Isso porque, as críticas existentes giram em torno dos aspectos qualitativos do desempenho do estudante. Outra advertência pertinente é que o feedback deve ocorrer aos gestores dos cursos avaliados da IES e não aos estudantes por motivos já explicado ao longo dessa pesquisa.

Uma consideração importante foi trazida por um dos atores entrevistados: “[...] mas essa condição por necessidade do processo, das etapas do processo, ela vem numa data relativamente distante da aplicação. Acho que esse distanciamento é um fator que dificulta.” (ME₁, Entrevista realizada em 22 de abril de 2020). Aqui se refere à disponibilidade dos relatórios dos resultados da prova. O argumento é que a época da divulgação dos resultados da prova os cenários nos cursos avaliados das IES podem ter sido modificados. Além disso, os atores, como por exemplo, os coordenadores de curso, nas IES podem não serem os mesmos e, com isso, haver uma descontinuidade no processo.

Uma ponderação ilustrativa é pautada por um dos servidores da CGENADE: “melhorar o feedback das questões discursivas em um relatório simples. Talvez a gente conseguisse trazer mais informações para saber o resultado delas, já que a gente está fazendo questões discursivas, explorar mais informação que vem delas para que façam mais sentido.” (SC_C, Entrevista realizada em 21 de abril de 2020). Há, portanto, um movimento no sentido de aproximar uma alíquota a mais no formato do feedback dos resultados da prova.

A proposta de intervenção é na modalidade de acréscimo no formato das devolutivas. Esta intervenção consistiria na produção de um relatório simplificado que trouxesse aspectos qualitativos da resolução das provas. Sem a presença de conectivos conclusivos e nem o apontamento de resultados quantitativos da prova. Este relatório consistiria de uma análise pedagógica das respostas dadas pelos estudantes aos itens da prova para esta etapa preliminar de correção dos itens. Convidados os coordenadores dos cursos avaliados, eles poderiam se apropriar de falhas e/ou sucesso dos estudantes em suas formações ao longo do curso. Estas apropriações contribuiriam de forma mais objetivas em ações pedagógicas a serem adotados em seus respectivos cursos. Com isso a interlocução entre os resultados definitivos e as ações pedagógicas corretivas seria mais bem delineada. Assim, este relatório apresentaria análises pedagógicas preliminares conectadas com a realidade e análise dos coordenadores cursos.

Com essas análises disponibilizadas aos gestores dos cursos avaliados naquela edição da prova do ENADE, poderiam ser produzidos canais de comunicação com as IES a fim de

que, pudessem ser traçadas estratégias de enfrentamento de pontos frágeis da avaliação e do desempenho do estudante. Tais como: quais áreas de conhecimento do curso os estudantes apresentaram dificuldades para resolver os itens? No curso, qual ou quais as dificuldades os estudantes apresentaram fragilidades em sua formação? Como direcionar ações que possam sanar essa dificuldade? Quais ou quais reestruturações são necessárias para contornar as dificuldades encontradas pelos nossos estudantes? É preciso acrescentar disciplinas? Desmembrar disciplinas? Como se pode instruir e incentivar nosso estudante a participar da avaliação da educação superior? Essas discussões poderiam ocorrer em um formato mais adequado aos participantes. Neste caso, seria realizada uma consulta aos interessados e diante das possibilidades, a realização deveria ocorrer de forma a agregar o maior número de participante. Uma dessas formas seria o *webinários* (vídeoconferência via canal ou via portal institucional). Ou mesmo de forma presencial (simpósio, *workshop*, seminário, [etc.](#)), para que os interessados pudessem interagir de forma mais didática e contribuir de forma mais incisiva com o processo de correção e, portanto, com a formulação do relatório das devolutivas dos resultados da prova do ENADE.

Portanto, com essa ferramenta adicional o coordenador de curso poderia propor ações pedagógicas que reflitam em uma melhor aprendizagem de seus estudantes que, se resultará em um melhor resultado de desempenho desses estudantes.

A produção e a disponibilidade desse relatório deveriam ocorrer em um tempo adequado, de tal modo, que as equipes envolvidas naquele processo pudessem ter, em tempo hábil, uma ferramenta a mais para suas estratégias pedagógicas.

Este tipo de intervenção ocasionaria alguns transtornos de ordens técnicas e impactos financeiros. Ordens técnicas na medida em que equipes deveriam ser criadas para a produção desse relatório em parceria com instituição aplicadora e corretora da prova. Esse fator poderia incorrer em aumento de custo do processo. Entretanto, a produção desse relatório poderia ser incluso nas atividades de aplicação e correção da prova. Reduzindo o custo a ser incrementado.

Esta intervenção é de extensão interna e, este fato demandaria uma discussão no âmbito da DAES com parecer da autoridade máxima do órgão. Para tanto, uma aceitação e adesão seria crucial para levar adiante essa proposta de intervenção. Uma vez avaliada e aceita esta intervenção, as dificuldades na implantação dela seriam então de ordens técnicas e metodológicas.

Embora a implementação dessa proposta de intervenção traga todas essas questões difíceis, as vantagens em sua implantação trariam contribuições significativas para a

melhoria dos cursos de graduação, além da contribuição nos aspectos pedagógicos da qualidade da educação superior no país, pois seria um instrumento a mais para correções de falhas nos cursos e com isso contribuir na formação do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração desta pesquisa, a análise e a interpretação dos dados disponibilizados através das entrevistas realizadas, possibilitou uma análise descritiva numa visão qualitativa. As evidências apontaram para uma expectativa inicial de que, esses dados e informações, retratassem de fato a realidade dos pontos críticos apontados, tanto no relatório da OCDE quanto no referencial bibliográfico.

Com isso, ao efetuar comparações entre os pontos críticos pressupostos e o que de fato foi constatado nas entrevistas, foi possível identificar a problemática dos vieses didáticos contidos na prova do ENADE. Apontando como possíveis causas: tempo de duração para realização dessa prova incompatível com o tamanho da prova; número de itens insuficiente para abranger toda área de conhecimento dos cursos; o feedback disponibilizado dos resultados da prova é incompleto; dentre outros.

Sendo assim, o que levou ao questionamento: que medidas pedagógicas poderiam ser sugeridas e/ou adotadas para contribuir com possíveis melhorias na prova do ENADE que resultem em uma efetiva utilização dos dados gerados, pôde-se ser averiguado, a partir dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas com os atores envolvidos. Dentro dessa problemática, foi possível atingir o principal objetivo desse estudo: propor medidas pedagógicas que possam trazer melhorias através de uma utilização efetiva dos dados gerados com base nos pontos críticos detectados.

Estruturado como política pública educacional, o ENADE propõe diretrizes, metas e estratégias que se desdobram em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar, improvisações e descontinuidade decorrentes de mudanças governamentais. Percebe-se, ainda, que mesmo em situação de processos em construção no formato contínuo, que há uma relação entre o direito a uma educação superior de qualidade e a política pública educacional adotada em todo o país.

As medidas que vem sendo adotadas pelo INEP em relação ao processo avaliativo da educação superior via ENADE, demonstram um esforço no sentido de atender as necessidades impostas pela legislação na garantia de um sistema avaliativo seguro e de qualidade, ao que se propõe.

Outro ponto que deve ser retomado nessas considerações finais em função de sua importância dentro do processo do ENADE é a apropriação dos resultados desse exame, em especial no que se refere ao ranqueamento das IES. Além de suas controvérsias, é importante

aprofundar nessa questão para que se tenha em mente que é algo externo ao processo de avaliação, tendo em vista que não faz parte dos objetivos formais e cognitivos desse exame.

Embora tenha ocorrido esse movimento de responsabilização anterior ao período citado, mas não neste contexto, as políticas de descentralização aumentaram o controle do Estado. Entretanto, não ocorreu a transferência efetiva do poder autônomo para os estabelecimentos de ensino e para as comunidades locais. Pelo contrário, essas políticas acabaram por centralizar o poder nos órgãos governamentais, dando origem aos sistemas avaliativos.

Atentar-se para o fato de que as propostas de intervenções apresentadas nesse estudo estão relacionadas com o poder de tomada de decisão, que por sua vez, despertam a transposição do limiar da inovação educacional.

Ainda que as propostas de intervenções pedagógicas apontadas como sugestões de melhorias na prova do ENADE não estejam no epicentro das inovações educacionais, é razoável o entendimento de que o modelo dessa prova é considerado uma inovação no sistema de avaliação. No momento em que, a inovação passou a ser um princípio das políticas educacionais, essa inovação também se tornou uma estratégia central do Estado avaliador para implantar programas e projetos inovadores, pois, estavam sustentados pela técnica. Além disso, estavam induzindo, por exemplo, à formação por competências, mais propícia ou favorável ao mercado de trabalho.

Assim, a utilização da inovação nas políticas educacionais trouxe o uso de avaliação em medidas de larga escala, os exames nacionais, ENADE, por exemplo, e, ainda, a avaliação institucional, visando à melhoria da qualidade do sistema da educação superior. A partir daí, foram introduzidos mecanismos de elementos tecnológicos, entendidos como inovadores, nos sistemas avaliativos, os quais qualificam e modernizam o sistema avaliativo (LIMA; LEITE, 2019).

Na conjuntura de novas etapas de aperfeiçoamento dos processos de avaliação da educação superior é que essa pesquisa se insere. E nesse panorama de sugestões das intervenções pedagógicas da prova do ENADE, pleiteiam-se melhorias no processo de avaliação.

Por fim, se considera que este estudo apresentou sua linha de contorno nos limites de dados e informações apresentados em sítios de órgãos institucionais, além das coletas realizadas através das entrevistas com os dois grupos e dos depoimentos dos gestores de IES.

Nesse sentido, dificuldades na comparação com outras fontes de dados nos períodos pertinentes, como por exemplo, as variáveis ora analisadas que não têm as mesmas

conotações, sendo definidas de modo arbitrário conforme a conveniência do estudo, como os pontos críticos do ENADE e variáveis que vão além dos propósitos dessa pesquisa, por exemplo. Esse fato delimitou o raio de ação deste estudo, no que se refere a uma análise mais aprofundada. Assim, estudos futuros poderiam complementar ou mesmo dar novas dimensões de análises pertinentes sobre novos dimensionamentos da prova do ENADE, assim, estender o entendimento de novos modelos de provas. Além disso, estudos que apontam outros meios que venham a contribuir com dilema sobre o ranqueamento entre as IES; estudos quantitativos que apontam a substituição dos itens discursivos por itens objetivos; estudos em que ensejam a criação de novos conceitos e novos indicadores com leitura e interpretações mais simples do que as dos atuais e; estudos que apontam melhorias ou novo modelo de matriz de prova.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 144. f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análises dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**. v. 13, n. 1, Campinas; Sorocaba, mar. 2008.
- BERTOLIN, J. C. G. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do SINAES. **Espaço pedagógico**. v. 26, n. 1, Passo Fundo, jan./abr. 2019.
- BITTENCOURT, H. R.; VIALI L.; CASARTELLI, A. O. RODRIGUES A. C. M. Uma análise da relação entre os conceitos ENADE e IDD. **Est. Aval. Educ.** v. 19, n. 40, Porto Alegre, maio/ago. 2008.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **ENADE 2017: resultados e indicadores – 09/10/2018**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09/file>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 7 ago. 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CXLV n. 151, p. 13, 8 set. 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº - 23, de 1 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192. Acesso em: 10 de mai. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 e republicada em 31 de agosto de 2018**. Brasília, 2018c
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Portaria nº 2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Portaria%20n%202051.pdf). Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 828, de 16 de abril de 2019**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71925767. Acesso em: 10 de mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios e atribuições da CONAES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/conheca-a-conaes>. Acesso em: 18 de ago. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da OCDE**. Revisões das políticas nacionais de educação: Repensando a garantia da qualidade do ensino superior no Brasil OCDE, Brasília, 2018a.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 de mai. 2019.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Planalto. Plano Nacional da Educação (PNE 2001- 2014). **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Planalto. Plano Nacional da Educação (PNE 2014- 2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**. v. 13, n.3. Campinas; Sorocaba, nov. 2008.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011.

CAMPOS, F. C. S. **Elaboração da prova do ENADE e no modelo do banco nacional de itens**. Dissertação (Mestrado – Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública. Área de concentração: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) Faculdade de Educação - CAEd/UFJF. Juiz de Fora – MG, 2013.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**. v. 11, n. 3. Ponta Grossa set./dez. 2016.

CARNEIRO, B.P.B.; FIALHO, N. H. A tomada de decisão nas políticas de acesso e permanência na universidade. In: NOVAES, I. L.; PARENTE, C. M. D. (org.) **Múltiplos olhares sobre a avaliação, política e gestão educacional**. Salvador: Eduneb, 2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. (UNIPTAN). **ENADE 2018**. Disponível em: <https://www.uniptan.edu.br/noticias/2019/10/9/curso-de-administracao-do-uniptan-e-nota-4-no-enade>. Acesso em: 23 out. 2019.

CONCEIÇÃO, S. H.; DOURADOS, G. B. Um estudo baseado na percepção dos egressos do ensino superior em instituições públicas estaduais da região metropolitana de Salvador: fatores norteadores a políticas públicas. In: NOVAES, I. L.; PARENTE, C. M. D. (orgs.). **Múltiplos olhares sobre a avaliação, política e gestão educacional**. Salvador: Eduneb, 2012.

DIÁRIO DE UBERLÂNDIA. **ENADE 2018**. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/23051/quatro-cursos-de-uberlandia-tem-nota-maxima-no-enade>. Acesso em: 23 out. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995 – 2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 15. n. 1. Campinas; Sorocaba, mar. 2010.

FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA (FSLF), **ENADE 2018**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/blog/sem-categoria/enade-2018-premiacao/>. Acesso em: 23 out. 2019.

FELDMANN, T.; SOUZA, O. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. **Avaliação**, v. 21, n. 3, Campinas; Sorocaba, nov. 2016.

FERNANDES, I. R.; GRIBOSKI, C. M.; MENEGHEL, S. M. Novos indicadores para a educação superior brasileira: eles são necessários? **3º Simpósio Avaliação da Educação Superior**. Florianópolis: set/2017.

FONSECA, M. A. T.; FIALHO, N. H. Contribuições do SINAES para a qualidade da educação superior: uma análise a partir das reflexões de Gianni Vattimo. **XV Colóquio internacional de gestão universitária – Desafios da Gestão Universitária do século XXI**. Mar del Plata, 2015.

FRANCISCO, T. H. A.; MONTEIRO, E. C. M. S. Uma reflexão sobre o ENADE: as ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. **2º Simpósio avaliação da educação superior**. Porto Alegre, 2016.

FRANCISCO, T. H. A.; MONTEIRO, E. C. M. Sousa.; VEFAGO, Y. B.; MELLO, P. A. Uma reflexão sobre o ENADE: ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**. v. 4, n. 3, Passo Fundo, Jul./Set., 2018

GRIBOSKY, C. M. O ENADE como indutor de qualidade de educação superior. **Est. Aval. Educ.**, v. 23, n. 53, São Paulo, set/dez. 2012.

GRIBOSKI, C. M.; FERNANDES, I. R. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. In: Deise Mancebo; Mariluce Bittar; Vera Lucia Jacob Chaves. (org.). **Educação Superior - expansão e reformas educativas**. v. 1. EDUEM Maringá, 2012.

GURGEL, C. R.. Análise do exame nacional de desempenho dos estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do estado do Piauí. **Ensaio: Avaliação e Política Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66. jan./mar. 2010.

HORA, P. M. **Sentidos e significados do índice geral de cursos na regulação da qualidade da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UnB. Brasília, 2013.

HORA, P. M. **Qualidade e regulação nos cursos de direito: uma análise do exame nacional de desempenho dos estudantes**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UnB. Brasília, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES: da concepção à regulamentação**. 4ª ed. ampliada. Brasília: INEP. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº. 0053/2013/INEP/DAES**. Correção de língua portuguesa das questões discursivas do ENADE. Brasília: INEP. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2016: resultados e indicadores** – setembro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/documentos/2017/apresentacao_resulta_dos_enade2016.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018(*)**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 16/2018/CGCQES/DAES**. Metodologia utilizada no cálculo do Conceito Enade. Brasília: INEP. 2018a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 17/2018/CGCQES/DAES**. Metodologia de cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Brasília: INEP. 2018b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 18/2018/CGCQES/DAES**. Metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Brasília: INEP. 2018c.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RELATÓRIO/DAES**. Considerações da DAES sobre o Relatório da OCDE: Review of Quality Assurance in Higher Education in Brazil - Preliminary findings and lines of recommendation. Brasília: INEP. 2018d.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE**. 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. Acesso em: 23 set. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação dos Cursos de Graduação**. 2019b. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o ENADE**. 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 11 ago. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o ENADE**. 2019d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>. Acesso em: 14 ago. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 3/2019/CGENADE/DAES**. Metodologia de seleção e indicação de Comissões Assessoras de Área para realização de atividades referentes ao ENADE 2019. Brasília: INEP. 2019e.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES**. Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Brasília: INEP, 2019f.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 3/2019/CGENADE/DAES**. Conceito Enade, Brasília: INEP, 2019g.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 37/2019/CGCQES/DAES**. Metodologia utilizada no cálculo do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), Brasília: INEP, 2019h.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2018**. Resultados e Indicadores 04/10/2019, Brasília: INEP, 2019i.

LEMOS, K. C. S. Alto e baixo desempenho no ENADE: que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil**. v. 7. n. 2, UFRN. Natal. jul./dez. 2015.

LIMA, P. S. N.; AMBRÓSIO, A. P. L.; FERREIRA, D. J.; BRANCHER, J. D. Análise de dados do ENADE e Enem: uma revisão sistemática da literatura. **Avaliação**. v. 24, n.1. Campinas; Sorocaba, mai. 2019.

LIMA, E. G. S.; LEITE, D. B. C. Inovação nas práticas da educação superior: as vozes de docentes-pesquisadores, **Revista Em Aberto**, v. 32, n. 106, Brasília, set/dez. 2019.

MATIS-PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: utilização da EaD como instrumento de inclusão social. **Journal of technology Management & Innovation**. v.3. mai./jul. 2008.

MENDONÇA, J. R. C.; FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H.; CASSUNDÉ, F. R. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2019.

NORO, L. R. A.; RONCALLI, A. G.; MEDEIROS, M. C. S.; FARIAS-SANTOS, B. C. S.; PINHEIRO, I. A. G. Relação entre conteúdos das disciplinas de curso de odontologia e os ENADE 2004/2010. **Avaliação**. v. 22, n. 1. Campinas; Sorocaba, mar. 2017.

NSCTOTAL-Educação. **ENADE 2018**. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/enade-em-sc-2-dos-cursos-particulares-tem-nota-maxima-nas-publicas-indice-e-de-17>. Acesso em: 23 out. 2019.

OAB. **Dados Estatísticos**. Desempenho Nacional por Instituição de Ensino. Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/DadosEstatisticos>. Acesso em: 31 mar. 2020.

PEDROSA, R. H. L.; AMARAL, E. M.; KNOBEL, M. Avaliando os resultados de aprendizado no ensino superior brasileiro. **Revista Ensino Superior Unicamp**. n.12. Campinas, Jan./Mar. 2014.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, v. 14, n. 2, Campinas; Sorocaba, jul. /2009.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, v. 20, n.1. Campinas; Sorocaba, mar. /2015.

SANTOS, N. A.; AFONSO, L. E. Análise do conteúdo das provas da área de Ciências Contábeis: edições do Provão 2002/2003 e do ENADE de 2006. **Avaliação**, v. 2, n. 2. Campinas; Sorocaba, jul. /2016.

SANTOS, M. A. P.; SOUZA, B. F.; BASSO, I.; LUCHESI, D.; ZAMBELO, E. A.; BOSQUI, R. H. O impacto das avaliações disciplinares no ensino superior. **Avaliação**, v. 21, n. 1, Campinas; Sorocaba, mar. /2016.

SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da qualidade da educação superior: entrelaçando evidências. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 24, n. 47. Campo Grande, MS, jan./jun. 2018.

SOUZA, L. H. G. R. **Política pública em educação superior no Brasil: análise do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE), na perspectiva do modelo do ciclo político**. Dissertação (Mestrado em Administração) Departamento de Administração da UFV. Viçosa-MG, 2013.

TAVARES M. das G. M.; OLIVEIRA, M. A. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 19, n. 71. Rio de Janeiro, abr./jun. 2011.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, M. C. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de testes e dissertações defendidas no período de 2004 – 2014. **Avaliação**. v. 22. n.3. Campinas; Sorocaba, 2017.

UNIVERSIDADE DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **ENADE 2018**. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/curso-de-direito-da-ufgd-e-o-segundo-melhor-avaliado-no-enade-em-ms>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC). **ENADE 2018**. Disponível em: <http://www.radiocatarinense.com.br/index.php/2019/10/22/ciencias-contabeis-da-unoesc-conquista-1o-lugar-no-enade-em-sc/>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **ENADE 2018**. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/noticias/enade-cursos-da-unespar-aumentaram-desempenho-na-avaliacao-de-2018>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **ENADE 2018**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/10/04/ufjf-tem-13-cursos-nota-4-ou-5-no-enade-2018/>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA). **ENADE 2018**. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/ensino/13324-ufla-obtem-desempenho-acima-da-media-nacional-no-enade-2018>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **ENADE 2018**. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-obtem-nota-maxima-em-oito-cursos-no-enade-2018>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). **ENADE 2018**. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/graduacao/administracao-direito-jornalismo-e-servico-social-tem-nota-maxima-no-enade>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Sobre o PDI**. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **ENADE 2018**. Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/10/cursos-da-ufu-em-destaque-no-enade-2018>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **ENADE 2018**. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/13697-ufc-garante-nota-maxima-na-maioria-dos-cursos-avaliados-no-enade-2018>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI UFF 2018-2022: “O amanhã da UFF, como será?”** Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

VERHINE, R. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**. v. 20, n. 3. Campinas; Sorocaba, nov./ 2015.

VERHINE, R. E.; DANTAS; L. M. V. e SOARES J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.14, n.52, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2006.

WAGNER, F.; CUNHA M. I. (org.). Inovação pedagógica no ensino superior: Qual a importância de inovar no ensino superior? **Revista Em Aberto**, v. 32, n. 106. Brasília, set/dez. 2019a.

WAGNER, F.; CUNHA M. I. (org.). Inovação pedagógica no ensino superior: Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Revista Em Aberto**, v. 32, n. 106. Brasília, set/dez. 2019b.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. **Educação Pesquisa**. v. 44, e162807, São Paulo, 2018.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: Os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**. v. 14, n. 2, Campinas; Sorocaba, jul. 2009.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista para Membros de Comissão Assessora de Área

Este formulário de questão foi elaborado para ser respondido, em forma de entrevista, por Docentes que tenham participado como membro de Comissão Assessora de Área (CAA). São 8 perguntas, nas quais os respondentes foram convidados a disponibilizar as suas contribuições em função de sua vivência e experiência como membro de CAA. Finalizando a entrevista, foi aberto um espaço para que o docente pudesse, de forma espontânea e opcional, acrescentar relatos e/ou comentários que enriquecem pontos que se relacionam com intervenções pedagógicas à prova do ENADE.

Quadro de questões para entrevistas com membros de CAA.

Eixos de análise	Motivo da Pergunta	Pergunta - questão
Eixo 1 – A prova do ENADE no contexto de política pública	Identificar elementos que ratificam elos entre a prova do ENADE e política pública educacional.	Avaliar a qualidade da educação superior no Brasil é uma demanda da sociedade brasileira e está inserida em uma política pública educacional prevista na lei de criação do SINAES. Em sua opinião, a prova do ENADE faz parte e tem representatividade dentro dessa política pública educacional?
	Identificar semelhanças entre o ENADE e seu antecessor com extensão ao Estado regulador.	O ENADE entendido como uma política pública educacional possui também um caráter regulador e, neste ponto, alguns especialistas da área, compara-o ao seu antecessor (ENC/provão). Em sua opinião, qual é o impacto da prova do ENADE na avaliação da educação superior?
	A prova do ENADE estando inserida em uma política pública educacional através do SINAES, identificar se há elementos que caracterizam o ranqueamento entre as IES.	Alguns especialistas da área educacional têm uma visão de que a prova do ENADE sofreu forte viés regulador ao longo de suas edições. Defendem que no início de sua criação, a proposta do SINAES era de que ela tivesse propósitos de uma avaliação formativa, mas que, atualmente seus propósitos estão voltados mais para a regulação. Em sua opinião, qual é a relação entre estes propósitos e o ranqueamento das IES?

Eixo 2 – A prova do ENADE sob o ponto de vista de avaliação formativa	Verificar se a prova do ENADE possui aspectos de avaliação formativa.	Em sua opinião, o modelo atual da prova do ENADE contribui com a formação do estudante, ou seja, ela possui aspectos formativos?
	Verificar se os resultados da prova de ENADE são realistas no contexto formativo.	A prova do ENADE tem, dentre outros propósitos, avaliar a trajetória do estudante ao longo do curso, ou seja, avaliar o curso. Em sua opinião, a prova do ENADE é realista e fidedigna com o previsto nas DCNs.
	Identificar elementos formativos com o resultado de desempenho dos estudantes.	Há uma polêmica em torno da participação do estudante na prova do ENADE com reflexos negativos na avaliação do curso. Em sua opinião, quais aspectos formativos estão envolvidos nesta questão?
	Identificar possíveis formas de feedback do resultado de desempenho do estudante na prova do ENADE às IES.	Uma situação com expressivas queixas por parte das IES é o formato do feedback disponibilizado pelo INEP/MEC dos resultados da prova do ENADE. Qual é a sua opinião em relação a esse feedback?
	Avaliar aspectos pedagógicos contidos na prova do ENADE e identificar possíveis sugestões de alterações pedagógicas nessa prova.	Com relação ao modelo atual da prova do ENADE: número de itens discursivos; número de itens da prova; tipos de itens objetivos e; o tempo para realização da prova. Em sua opinião, que alterações deveriam ser realizadas no modelo atual da prova que resultariam em um melhor resultado no desempenho do estudante?
Intersecção o Eixos 1 e 2	Espaço reservado para considerações finais e iniciativa dos docentes para elencar questões que não foram abordadas e que julguem importantes.	Chegamos ao final da entrevista. Este espaço está aberto para que se possa levantar qualquer outra questão que não foi abordada e que julgue importante, considerando a prova do ENADE inserida nos dois eixos em análise: política pública educacional e avaliação formativa, e fazer suas considerações finais.

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para Servidores da Coordenação Geral do Enade

Este formulário de questões foi elaborado para ser respondido, em forma de entrevista, por Servidores da CGENADE do INEP que tenham participado de elaboração e construção de provas do ENADE, que compreende o período entre 2010 e 2018. São 8 perguntas, nas quais os respondentes foram convidados a disponibilizar as suas contribuições em função de sua vivência e experiência como servidor dessa coordenação. Finalizando a entrevista, foi aberto um espaço para que o servidor pudesse, de forma espontânea e opcional, acrescentar relatos e/ou comentários que enriquecem pontos que se relacionam com intervenções pedagógicas à prova do ENADE.

Quadro de questões para entrevistas com servidores da CGENADE do INEP.

Eixos de análise	Motivo da Pergunta	Pergunta - questão
Eixo 1 – A prova do ENADE no contexto de política pública	Identificar elementos que ratificam elos entre a prova do ENADE e política pública educacional.	Avaliar a qualidade da educação superior no Brasil é uma demanda da sociedade brasileira e está inserida em uma política pública educacional prevista na lei de criação do SINAES. Em sua opinião, a prova do ENADE faz parte e tem representatividade dentro dessa política pública educacional?
	Identificar semelhanças entre o ENADE e seu antecessor com extensão ao Estado regulador.	O ENADE entendido como uma política pública educacional possui também um caráter regulador e, neste ponto, alguns especialistas da área, compara-o ao seu antecessor (ENC/provão). Em sua opinião, qual é o impacto da prova do ENADE na avaliação da educação superior?
	A prova do ENADE estando inserida em uma política pública educacional através do SINAES, identificar se há elementos que caracterizam o ranqueamento entre as IES.	Alguns especialistas da área educacional têm uma visão de que a prova do ENADE sofreu forte viés regulador ao longo de suas edições. Defendem que no início de sua criação, a proposta do SINAES era de que ela tivesse propósitos de uma avaliação formativa, mas que, atualmente seus propósitos estão voltados mais para a regulação. Em sua opinião, qual é a relação entre estes propósitos e o ranqueamento das IES?
Eixo 2 – A prova do ENADE sob o ponto de vista de avaliação formativa	Verificar se a prova do ENADE possui aspectos de avaliação formativa.	Em sua opinião, o modelo atual da prova do ENADE contribui com a formação do estudante, ou seja, ela possui aspectos formativos?
	Verificar se os resultados da prova de ENADE são realistas no contexto formativo.	A prova do ENADE tem, dentre outros propósitos, avaliar a trajetória do estudante ao longo do curso, ou seja, avaliar o curso. Em sua opinião, a prova do ENADE é realista e fidedigna com o previsto nas DCNs.

	Identificar elementos formativos com o resultado de desempenho dos estudantes.	Considerando a prova do ENADE como uma avaliação formativa, em sua opinião, que impactos poderiam ocorrer no resultado de desempenho do estudante em função de uma formação de CAA não apropriada às áreas de conhecimento de um curso?
	Identificar possíveis formas de feedback do resultado de desempenho do estudante na prova do ENADE às IES.	A prova do ENADE é composta por itens que possuem um padrão, algumas vezes, diferente daquele utilizado nas provas que os estudantes realizam em seus cursos ao longo de sua formação. Em sua opinião, que impactos ocorrem no resultado de desempenho do estudante em função deste fato?
	Avaliar aspectos pedagógicos contidos na prova do ENADE e identificar possíveis sugestões de alterações pedagógicas nessa prova.	Com relação ao modelo atual da prova do ENADE: número de itens discursivos; número de itens da prova; tipos de itens objetivos e; o tempo para realização da prova. Em sua opinião, que alterações deveriam ser realizadas no modelo atual da prova que resultariam em um melhor resultado no desempenho do estudante?
Intersecção Eixos 1 e 2	Espaço reservado para considerações finais e iniciativa dos servidores para elencar questões que não foram abordadas e que julguem importantes.	Chegamos ao final da entrevista. Este espaço está aberto para que se possa levantar qualquer outra questão que não foi abordada e que julgue importante, considerando a prova do ENADE inserida nos dois eixos em análise: política pública educacional e avaliação formativa, e fazer suas considerações finais.