

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE ALVES SIRIDÓ DE SOUZA

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ENADE): UM ESTUDO
SOBRE OS IMPACTOS NA GESTÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO**

CRICIÚMA - SC

2023

ALINE ALVES SIRIDÓ DE SOUZA

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ENADE): UM ESTUDO
SOBRE OS IMPACTOS NA GESTÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Luciana de Moura Ferreira

CRICIÚMA - SC

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S729e Souza, Aline Alves Siridó de.

Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) : um estudo sobre os impactos na gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação / Aline Alves Siridó de Souza. - 2023.

98 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: Gildo Volpato.

Coorientação: Luciana de Moura Ferreira.

1. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. 2. Ensino superior - Avaliação. 3. Universidades e faculdades - Brasil - Exames. 4. Projeto pedagógico do curso. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.81

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ALINE ALVES SIRIDÓ DE SOUZA

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ENADE): UM ESTUDO
SOBRE OS IMPACTOS NA GESTÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestra em Educação, na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 18 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gildo Volpato - (UNESC) - Orientador

Prof^a. Luciana de Moura Ferreira -Doutora - (UNINTA) – Co-orientadora

Prof. Ricardo Bitencourt - Doutor - (UNESC)

Prof^a. Juliana Magalhães Linhares - Doutora - (FIED/UNINTA)

Aline Alves Siridó de Souza - Mestranda

Dedico esta produção à minha família,
Meus pais, Joana Lúcia e Edilson Siridó (*in memoriam*) que me proporcionaram o acesso à educação e foram meus primeiros incentivadores nesta caminhada pelo saber.

Minhas irmãs, Shirla e Heleninha, que compartilham comigo os momentos mais lindos que temos.

Minha mãe Alice, que pela vida toda revelou seu amor por mim.

Meus filhos, Davi, Heitor e Théo, que são minha força e razão para buscar sempre.

Meu amor, Ney, por ser meu companheiro de vida, por fazer dos meus sonhos os seus.

Meus eternos amores!

Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar e sempre, a Deus Altíssimo que me proporciona o ar de cada segundo e o Espírito Santo que me sustenta e ilumina.

À Nossa Senhora das Graças, minha companheira em todos os momentos.

Ao meu companheiro, eterno namorado, Ney, que vive comigo este sonho acadêmico e profissional. Sendo ele também o responsável por me abastecer de amor e por construir uma vida juntos.

Aos meus filhos, Davi, Heitor e Théó, pelo amor e paciência na espera, na ausência. Vocês são o melhor de mim.

Aos meus pais, Joana Lúcia e Edilson Siridó (*in memoriam*) pela formação e educação. O caminho da formação acadêmica tem muito incentivo deles.

Às minhas irmãs, Shirla e Heleninha, minhas amigas e companheiras, por sempre incentivar e acreditar que seria possível.

Às minhas irmãs, que amo, Bea e Clarice, que mesmo distantes estão bem perto.

À Família Alves, lembro e agradeço à nossa matriarca, Maria da Conceição Alves, que com coragem mudou o curso da história, e por este ato podemos ser hoje muitas profissionais realizadas.

Aos meus orientadores, professor Dr. Gildo Volpato e professora Dra. Luciana de Moura, que me apoiaram e conduziram no percurso da pesquisa e na realização desse sonho.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa e que contribuíram com suas vivências e enriqueceram este trabalho.

Aos amigos de vida pelo incentivo e torcida, em especial às prodianas.

Aos amigos do mestrado que trilharam esse percurso comigo. A torcida de vocês é um combustível.

Gratidão.

“O sentido mais profundamente pedagógico da avaliação não está isoladamente no resultado final, objetivamente observável e quantificável como produto, mas está arraigado nos movimentos intersubjetivos que se produzem continuamente em todas as artérias da universidade.”

Dias Sobrinho

RESUMO

O ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo responsável pelo processo de avaliação externa dos cursos de graduação e seus relatórios são publicados a cada ciclo avaliativo, o que pode ser um importante objeto de análise e discussão, podendo gerar melhorias na gestão dos cursos de graduação. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) impacta na gestão dos cursos de graduação e que mudanças esses resultados são capazes de provocar nos projetos pedagógicos, nas ações e atividades dos cursos de graduação. Foram elencados como objetivos específicos: identificar a importância dos resultados do ENADE e como eles são utilizados pelos coordenadores de Curso de graduação; verificar as estratégias ou ações realizadas pelos coordenadores a partir dos resultados do ENADE, e; identificar as possíveis mudanças nos projetos ou rotinas dos cursos de graduação a partir dos resultados do ENADE. Em relação a avaliação a base principal foi Dias Sobrinho, et al (2003), Dias Sobrinho (2000, 2012), Dias Sobrinho e Ristoff (2002) e Polidori (2009), sendo que os conceitos de gestão tiveram por base: Lavor (2014), Paro (2010, 2022), Hora (1994), Libâneo (2001) e Lück (2009). A pesquisa adotou uma metodologia de cunho exploratório de natureza qualitativa. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos da área da saúde, que já tinham passado três vezes pelo ciclo avaliativo do ENADE. A interpretação crítica dos dados coletados foram organizados em categorias a partir dos princípios de análise de conteúdo de Bardin (1997). O estudo demonstrou que os coordenadores entrevistados reconhecem a importância do ENADE quanto processo de avaliação da educação superior, tendo a gestão impactada pelas necessidades desta avaliação externa, porém apresentaram desconhecimento quanto à política nacional da avaliação da educação superior. Na análise referente ao impacto e mudanças no projeto pedagógico do curso, verificou-se que este é impactado por meio de ações pontuais, na prática pedagógica, porém não houve alterações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Palavras-chave: ENADE; Gestão; Cursos de graduação; Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

ENADE (National Student Performance Exam) is part of the National Higher Education Assessment System (SINAES) and is responsible for the external evaluation process of undergraduate courses. Its reports are published after each assessment cycle, serving as an important subject for analysis and discussion, potentially leading to improvements in the management of undergraduate courses. In this context, the general objective of this research was to understand how the National Student Performance Exam (ENADE) impacts the management of undergraduate courses and what changes these results can induce in the pedagogical projects, actions, and activities of these courses. The specific objectives included identifying the importance of ENADE results and how they are utilized by undergraduate course coordinators, examining the strategies or actions implemented by coordinators based on ENADE results, and identifying potential changes in the pedagogical projects or routines of undergraduate courses resulting from ENADE outcomes. Regarding the assessment, the main references were Dias Sobrinho et al. (2003), Dias Sobrinho (2000, 2012), Dias Sobrinho and Ristoff (2002), and Polidori (2009). The management concepts were grounded in Lavor (2014), Paro (2010, 2022), Hora (1994), Libâneo (2001), and Lück (2009). The research adopted an exploratory and qualitative methodology. Data collection involved semi-structured interviews with coordinators of health-related courses who had undergone three ENADE assessment cycles. The critical interpretation of the collected data was organized into categories based on Bardin's content analysis principles (1997). The study revealed that the interviewed coordinators recognize the importance of ENADE as a higher education assessment process, with management being influenced by the needs of this external evaluation. However, they demonstrated a lack of awareness of the national policy for the assessment of higher education. In the analysis of the impact and changes in the course's pedagogical project, it was observed that there are influences through specific actions in pedagogical practices, but there were no alterations to the Pedagogical Projects of the Courses.

Keywords: ENADE; Management; Undergraduate courses; Pedagogical Course Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fluxograma- Estruturação do SINAES – avaliação externa e avaliação interna.....	42
Figura 2 –	Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão.....	47
Figura 3 –	A inter-relação entre as dimensões de organização e implementação da gestão escolar.....	48
Figura 4 –	Crescimento da Educação Superior no Brasil, período 2012- 2022....	54
Figura 5 -	Expansão no número de Instituições de Educação Superior no Brasil, período 2012- 2022.....	56
Figura 6 –	Estrutura do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação dos cursos participantes da pesquisa	18
Quadro 2 –	Relação das Teses e Dissertações estudadas como antecedentes de pesquisa.....	21
Quadro 3 -	Relação de Constituições e conteúdos sobre a educação.....	30
Quadro 4 –	Evolução histórica dos programas de avaliação do ensino superior.....	38
Quadro 5 –	Crescimento absoluto no número de matrículas e instituições de ensino básico no Brasil, no período de 1995 a 2020	45
Quadro 6 –	Perfil dos coordenadores de curso participantes da pesquisa.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CC	Conceito de Curso
CENSUP	Sistema do Censo da Educação Superior
CI	Conceito de Instituição
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FIES	Financiamento Estudantil
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNINTA	Centro Universitário Inta

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 ANTECEDENTES DE PESQUISA.....	20
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	27
2.1 O SINAES E O ENADE: UM OLHAR SOBRE AS POSSIBILIDADES DE INDICADORES DE GESTÃO	40
3 GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA: CONCEITOS GERAIS E DIMENSÕES	44
3.1 A GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	50
4 IMPACTOS DO ENADE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: O QUE APONTARAM OS GESTORES E O QUE OS DADOS REVELAM	60
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
4.2 CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO ENADE.....	63
4.3 IMPACTOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA E NO PPC DOS CURSOS	68
5 CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	98

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa está relacionada com a vivência da pesquisadora com a legislação da educação superior, mais precisamente, com o acompanhamento dos processos relativos à avaliação da educação superior. Em 2013, a pesquisadora foi designada para a condução dos trabalhos junto à alimentação do Sistema do Censo da Educação Superior (Censup), na Pró-Diretoria de Desenvolvimento Institucional de uma instituição de ensino superior (IES) privada, no interior do Estado do Ceará. Ainda no mesmo ano, a pesquisadora acompanhou o processo do sistema do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), do Ciclo Avaliativo 4, Ano I – dos Cursos de bacharelado na área da saúde (em geral), assim, como acompanhou processos de visita *in loco* para reconhecimentos de cursos, e um processo de Protocolo de Compromisso de Curso de Graduação.

Nesse percurso, ao longo de dez (10) anos, a IES cresceu; hoje oferta 64 cursos de graduação, sendo 26 cursos na modalidade presencial e 38 na modalidade a distância. A mantenedora da IES credenciou mais 5 instituições, com um total de 36 cursos. Neste ínterim, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar todos os processos de avaliação previstos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Atualmente, faz parte da Comissão Própria de Avaliação (CPA), como Coordenadora, em uma das IES mantidas, além de atuar na orientação nas demais CPAs da IES, em relação à legislação educacional, processos e gestão acadêmica.

A graduação da pesquisadora é em Bacharelado em Ciências Contábeis (UECE, 2004¹), tendo atuado por mais de onze (11) anos na área da Controladoria. Quando assumiu o acompanhamento dos sistemas Censup e ENADE, foi inserida na área educacional, onde buscou se especializar na área, realizou pós-graduação em Ciências da Educação (INTA/2015), Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior (UNINTA/20018) e Especialização em Didática do Ensino Superior (UNINTA/2022).

Dentre as muitas atuações com a avaliação da educação superior, a pesquisadora ficou fascinada pelo ENADE, em especial quando em 2014, quando teve a oportunidade de participar do processo de reconhecimento de um curso de graduação. Vivenciou a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), compreendendo as conexões que existem entre os processos e as relações entre as diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos e as diretrizes do ENADE, como parte do SINAES.

¹ Formação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Ceará, em 2004.

Nas últimas décadas, a Avaliação da Educação Superior no Brasil passou por alterações significativas que impactaram desde a expansão universitária até a elaboração de políticas públicas que garantiram esse acesso. Esta avaliação é entendida pelos documentos oficiais como importante e necessária para a regulação da oferta e da qualidade dos cursos, e das instituições de educação superior (IES), frente ao crescimento do número de instituições e cursos de graduação. Avaliar e regular a educação superior é um grande desafio para o Ministério da Educação (MEC), sendo este o trabalho, importante e processual, que o MEC desenvolve para acompanhar e organizar a oferta e funcionamento das instituições de educação superior (IES) no país.

Atualmente, o Brasil tem 2.595 IES credenciadas, sendo 312 públicas e 2.283 particulares. São oferecidos 44.951 cursos de graduação, sendo 35.765 cursos presenciais e 9.186 cursos na modalidade a distância. Em relação ao grau oferecido, são 59,76% bacharelado, 17,40% licenciatura e 22,82% tecnológico (Inep, 2022). Esse cenário apresenta o montante de IES e cursos que necessitam de regulação, quer seja para o credenciamento e credenciamento institucional, quer seja para credenciamento e credenciamento institucional, quer seja para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Soma-se, ainda, a especificidade regional às IES e cursos. Desta forma, para gerenciar a qualidade, a oferta da educação superior é necessária uma política que regule, que avalie e supervisione essa oferta.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é o norteador legal atual, com “objetivo de garantir o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Brasil, 2004). Conforme a estruturação do SINAES, a avaliação da educação superior é realizada sob duas modalidades: avaliação externa e avaliação interna. Sendo a avaliação externa operacionalizada sobre o desenvolvimento de visitas *in loco*, para os atos de credenciamento e credenciamento institucional, bem como para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. A avaliação externa também é representada pelo exame nacional de desempenho dos estudantes.

Já a avaliação interna é desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que consta de um órgão de natureza consultiva, com atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados e direção das Instituições de Ensino Superior, “com as atribuições de

condução dos processos de avaliação interna da instituição, de sistematização e de fornecimento das informações solicitadas pelo INEP²” (Brasil, 2004).

A problemática dessa pesquisa surgiu no ano de 2016, quando a IES passou novamente pela avaliação dos cursos de bacharelado em saúde, e constatou-se que havia coordenadores de cursos de graduação que continuaram com as mesmas dificuldades de 2013, enquanto outros coordenadores demonstraram a preocupação com a gestão acadêmica de seus cursos, buscando orientações no decorrer dos anos de 2014 a 2016, não deixando apenas para o ano de aplicação do exame.

Foi a partir dessa experiência que a pesquisadora desenvolveu o Projeto ENADE para a instituição em que atua, contendo dois eixos: Pedagógico e Regular. O Eixo Pedagógico é transversal e acompanha o ciclo trienal do ENADE e sua finalidade é respaldar o projeto do curso e acompanhar a avaliação deste projeto. Já o Eixo Regular tem relação com o ano de aplicação do exame e é operacionalizado em função do sistema ENADE e do cronograma do Ciclo.

Contudo, apesar da orientação e acompanhamento aos coordenadores de curso, aos Projetos Pedagógicos, percebeu-se que alguns coordenadores não fizeram, ou não compreenderam, como a gestão do curso deveria trabalhar com o ENADE enquanto indicador de avaliação da educação superior. Assim, emergiu a problemática dessa pesquisa, com a finalidade de compreender como os coordenadores buscam aprimorar o curso a partir dos resultados e indicadores do ENADE.

Estudar e pesquisar o ENADE é relevante na medida em que se entende sua importância na gestão acadêmica dos cursos de graduação, gerando reflexão e melhorias nos processos de acompanhamento e gestão contínua dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, com foco na formação do estudante.

Desta forma, para compreender como ENADE é percebido pelos coordenadores de curso de graduação, apresenta-se como problema dessa investigação a questão: Qual o impacto do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) na gestão de um curso de graduação, que produza mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos?

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) impacta na gestão dos cursos de graduação e que mudanças esses resultados são capazes de provocar nos projetos pedagógicos, nas ações e atividades dos referidos cursos de graduação.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Foram elencados como objetivos específicos:

- identificar a importância dos resultados do ENADE e como eles são utilizados pelos coordenadores de Curso de graduação;
- verificar as estratégias ou ações realizadas pelos coordenadores a partir dos resultados do ENADE;
- identificar as possíveis mudanças nos projetos ou rotinas dos cursos de graduação a partir dos resultados do ENADE.

A pesquisa adotou uma metodologia de cunho exploratório, delineada a partir do estudo de caso. Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória tem como finalidade fornecer os critérios sobre uma situação problema, levantada pelo pesquisador e sua compreensão, possibilitando a descrição do problema e possíveis relações existentes entre seus elementos. Devido à flexibilidade, as pesquisas exploratórias, consideram relevantes quaisquer aspectos relacionados ao objeto de estudo. Logo, a maior parte dessas pesquisas apoia-se na pesquisa bibliográfica e entrevistas ou questionários com indivíduos ligados diretamente ou indiretamente ao objeto do estudo.

A presente pesquisa é um estudo de caso, visto que o seu objeto de estudo tem seu foco centrado em um fenômeno real, ou seja, os impactos da gestão nos cursos de graduação de uma instituição e de uma área específica, frente à avaliação do ENADE. De acordo com Lüdke e André (2013), uma pesquisa com foco em estudo de caso investiga características contemporâneas em lócus, mesmo quando as relações entre o fenômeno e o contexto não se apresentam de forma clara, apoiando-se assim em diversas fontes de investigação.

Quanto a sua natureza, a pesquisa apresenta-se como qualitativa, pois parte da premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida, tal como ela é definida por seus próprios atores. Ou seja, visa documentar e interpretar o objeto do estudo em seu contexto particular, sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. (Lüdke e André, 2013)

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), privada, com organização administrativa como centro Universitário, localizada no interior do Estado do Ceará, com 24 (vinte e quatro) anos de atuação na educação superior, ofertando 27 (vinte e sete) cursos na modalidade presencial e 38 (trinta e oito) cursos na modalidade a distância. A IES já tem experiência nos processos regulatórios de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e ENADE.

Atualmente, a IES oferta cursos em todas as áreas do conhecimento, mas no início de sua oferta, destacam-se os cursos de Teologia, Licenciaturas em História e Pedagogia, e Bacharelado em Serviço Social, Medicina Veterinária, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Farmácia.

A IES tem 46 (quarenta e seis) cursos que já passaram pelo reconhecimento, obtendo avaliações conceituadas como satisfatórias, sendo atribuídos conceitos 3, 4 ou 5. Em relação à avaliação externa, a IES já passou por ciclos do ENADE, tendo cursos participantes em todos os ciclos, desde o ano de 2013.

A seleção da IES, foco deste estudo, deu-se a partir dos seguintes critérios: ser instituição de ensino superior, estar localizada no município de Sobral e ofertar cursos de graduação que já tenham passado por mais de 3 (três) ciclos do ENADE, preferencialmente na área da saúde. Na IES, foram identificados 5 (cinco) cursos na área de saúde, que são reconhecidos e já passaram por pelo menos 3 (três) ciclos do ENADE. No quadro 1 estão elencados os cursos participantes da pesquisa, com seus dados específicos.

Quadro 1 – Relação dos cursos participantes da pesquisa

CURSO	AUTORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO	VAGAS	COORDENADOR	ANO DO CICLO
Enfermagem	2008	2012	350	1	2013/2016/2019
Farmácia	2009	2014	200	1	2013/2016/2019
Fisioterapia	2008	2012	180	1	2013/2016/2019
Medicina Veterinária	2007	2012	105	1	2013/2016/2019
Nutrição	2008	2013	390	1	2013/2016/2019

Fonte: elaborado pela própria autora (2023)

Por questões éticas, a fim de preservar a identidade dos entrevistados serão utilizados nomes fictícios, bem como a omissão de determinados trechos das entrevistas, consideradas pessoais, que podem facilitar a identificação dos participantes.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) é compreendido pelos coordenadores de curso e que mudanças são capazes de provocar nos projetos pedagógicos, nas ações e atividades de seus referidos cursos de graduação. A justificativa para essa escolha firmou-se no fato de que os coordenadores são os atores dentro da IES, responsáveis pela gestão e pela avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de graduação, junto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Participaram da pesquisa 05 (cinco) coordenadores da IES, os quais foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: trabalhar na IES investigada com curso reconhecido pelo MEC e ter vivenciado o processo de avaliação do ENADE nos ciclos passados.

A coleta de dados ocorreu a partir da realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos investigados, no período de 01 a 15 de novembro. Para a realização das entrevistas, houve um contato inicial com o convite para participar da pesquisa, onde ocorreu a apresentação da pesquisa. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), sob a garantia de anonimato, em relação às respostas dadas, assegurando que os dados das entrevistas fossem utilizados apenas para a pesquisa e divulgação dos resultados sem exposição dos respondentes.

De acordo com Lüdke e André (2013), a utilização de entrevistas na coleta de dados do processo de pesquisa contribui para que os indivíduos possam expressar suas percepções livres de elaboração, enquadramentos ou julgamentos. Assim, essas falas revelam tanto o contexto cultural e social do indivíduo quanto suas experiências individuais e os mecanismos que compõem sua constituição, ou seja, a sua “utilização, transformação, organização dos diferentes ‘estereótipos’ disponíveis”.

É mister destacar que a utilização de entrevistas para a coleta de dados, mais do que outras técnicas, permite ao pesquisador acessar informações e dados que não teria por outros métodos, visto que a análise das entrevistas ultrapassa o que é falado e adentra nas entrelinhas, nos sentimentos e sentidos expressos pela fala.

Para Gil (2017), a utilização de entrevistas na pesquisa favorece um ‘material’ rico e denso para ser utilizado como fonte de pesquisa, contudo, exigem do pesquisador conhecimento teórico, metodológico e técnico. Nesse sentido, a entrevista permite que o pesquisador tenha um olhar mais sensível para o discurso subliminar, possível de ser captado através da expressão corporal, gestual, olhares e silêncios. Contudo, é válido ressaltar que as possibilidades apresentadas pela entrevista, no que diz respeito à análise dos dados, não isentam o pesquisador da fidelidade aos dados coletados.

A utilização de entrevistas semiestruturadas nesta pesquisa teve por finalidade captar e analisar a fala espontânea, o olhar e a postura dos participantes, permitindo elaborar inferências por meio das palavras e discursos proferidos. Nesse sentido, as entrevistas ocorreram a partir de um roteiro semiestruturado, composto por três partes: na primeira, constam os dados referentes ao curso; na segunda parte, os dados de identificação do entrevistado; e na terceira, as questões norteadoras relacionadas à problemática da pesquisa. (ANEXO B)

As entrevistas foram gravadas em dispositivo eletrônico do tipo MP3. Após, as entrevistas foram transcritas, utilizando o aplicativo *Goode Tape*, permitindo assim uma leitura fluente dos depoimentos.

A interpretação dos dados foi realizada a partir dos princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977). Considera-se a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977).

As três etapas da análise de conteúdo de Bardin (1977), são: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse sentido, o primeiro passo após a aplicação dos questionários foi a transcrição das respostas dos participantes em quadros, em formato de texto, para que pudesse ser analisado o seu conteúdo. Nesse movimento de transcrição e elaboração de textos, no próprio quadro foram surgindo as categorias de análise a partir das convergências de respostas e do sentido delas, em relação aos objetivos da pesquisa.

A interpretação crítica dos dados coletados foi organizada em categorias para responder aos objetivos do estudo. Após esta categorização, foi desenvolvido o texto de apresentação de resultados tendo como lente de interpretação os referenciais teóricos assumidos nesta pesquisa.

A partir da exposição do problema, dos objetivos, da justificativa, bem como dos procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa, apresenta-se a seguir os antecedentes de pesquisa, para o conhecimento do recorte do presente estudo, bem como proporcionar as possíveis relações entre os seus resultados destas e os da presente pesquisa.

1.1 ANTECEDENTES DE PESQUISA

Iniciando a pesquisa, realizou-se o levantamento dos antecedentes da pesquisa sobre a proposta temática. Para tanto, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD³ e no Catálogo de Teses e Dissertações Capes⁴, utilizando os descritores “avaliação institucional” AND “educação superior” AND “ENADE”.

³ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Na BDTD foram identificados 31 (trinta e um) resultados, sendo 20 (vinte) dissertações e 11 (onze) teses, no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, foram encontrados 40 (quarenta) resultados, sendo 24 (vinte e quatro) dissertações e 10 (dez) teses, dentre as quais 16 (dezesesseis) possuem efetiva relação com a temática proposta na pesquisa. Dentre estes, foram selecionados aqueles que possuem alguma relação com o objeto em estudo, os quais estão apresentados a seguir.

Quadro 2 – Relação das Teses e Dissertações correspondentes ao tema

AUTOR / ANO	IES	TIPO	TÍTULO
Cristiane Fernandes - 2017	Universidade do Oeste Paulista Presidente - UNOESTE	Dissertação	As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no EANDE
Fabiana Bergamin - 2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	Avaliação Institucional no Ensino Superior: os desdobramentos de uma experiência avaliativa
Benedito Carlos Florêncio da Silva - 2019	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Dissertação	Efeitos do ENADE no Curso de Gestão Empresarial da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec): Percepção de Gestores e Professores
Marina de Fátima Souza - 2019	Universidade do Estado de Mato Grosso	Dissertação	ENADE: Implicações na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Cáceres
Antônio Evaldo Oliveira - 2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Tese	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (ENADE) na Percepção dos Coordenadores de Cursos de Licenciaturas da PUC-Goiás: repercussões e resultados
Aline Maria Gomes Lima - 2016	Universidade Federal do Ceará – UFC	Tese	Fatores Institucionais Associados aos Resultados dos Discentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: estudo de cursos de graduação

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023).

A dissertação de Cristiane Fernandes, “As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no EANDE”, foi apresentada em 2017, na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, e teve por objetivos da pesquisa analisar as influências das políticas de avaliação institucional vigentes no país para as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, bem como, suas implicações na gestão da instituição de ensino superior, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional. A pesquisa foi desenvolvida utilizando uma metodologia de abordagem qualitativa, e do tipo estudo de caso, onde a autora trabalhou com análise documental, a aplicação de entrevista semiestruturada e questionários, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores das instituições, coordenadores de curso, docentes e discentes, sendo aplicada em 2

(duas) IES, sendo 1 (uma) privada e 1 (uma) pública. Ao todo participaram da pesquisa 64 (sessenta e quatro) pessoas, sendo 32 (trinta e dois) de cada IES. A entrevista semiestruturada foi aplicada aos gestores de cada IES, bem como aos coordenadores de curso, enquanto o questionário foi aplicado para os docentes e discentes.

Nos resultados alcançados na pesquisa, observou-se que o impacto dos resultados da avaliação institucional é diferente entre as IES, pública e privada, verificou-se ainda, que a IES Privada se sente refém do processo de avaliação, com cunho regulatório. Em relação à análise documental, verificou-se que os documentos (Plano de Desenvolvimento institucional – PDI; Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI; Atas de Colegiado, entre outros) cumprem a normativa vigente quanto à regulação, ou seja, seguem os indicadores previstos nos instrumentos de avaliação, e que, na IES Pública as discussões são coletivas, em contraponto à IES Privada, que as decisões são tomadas pela Gestão Superior e Coordenadores de Curso. Os dados coletados revelaram que a comunidade acadêmica, docentes e discentes, desconhece o processo avaliativo, não se reconhecendo como parte integrante do mesmo, desta forma, não havendo responsabilização. Por fim, verificou-se que as IES utilizam os resultados das avaliações interna e externa nos planejamentos, conforme demonstram os documentos, mas sendo estes procedimentos realizados de forma mecânica, não impactando ou favorecendo mudanças de comportamento. Identificou-se o registro dos resultados, mas não havendo discussões, encaminhamentos nem devolutivas.

A pesquisa de Fabiana Bergamin, trata-se de uma dissertação, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2016, com o título “Avaliação Institucional no Ensino Superior: os desdobramentos de uma experiência avaliativa”, com objetivo de apresentar os resultados de uma experiência desenvolvida em uma instituição de Ensino Superior Privada, localizada no interior de São Paulo, tendo como sujeitos da pesquisa 10 integrantes do Programa Saber em Rede, projeto desenvolvido pela IES que desenvolve na instituição a cultura avaliativa, quer seja interna ou externa. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, utilizando instrumentos de análise documental, entrevista e questionários. A pesquisa centrou-se em analisar a temática relacionada ao ENADE, trabalhada pelo programa e aplicada no próprio ambiente de trabalho. A entrevista foi estruturada em questões discursivas (modelo pré-estruturado), foram gravadas e transcritas. O questionário foi utilizado para coletar dados sobre o perfil dos participantes.

A pesquisa centrou-se no Programa Saber em Rede, desenvolvido pela IES Alfa, desde 2010, e como resultados das entrevistas pôde-se verificar que: os sujeitos entendem, como aspectos positivos, que o ENADE contempla os objetivos a que se propõe: aferir o desempenho

dos estudantes e proporcionar a melhoria da qualidade da educação superior e oferecer um diagnóstico da realidade da IES, constituindo-se em norteadores que permitem repensar as práticas curriculares de forma crítica e comprometida, entretanto, os participantes concordam que a metodologia empregada é complexa, não respeitando diferenças sociais, regionais, culturais. Verificou-se que a instituição do Programa Saber em Rede favoreceu a criação de uma cultura avaliativa na IES, possibilitando a tomada de decisões a partir dos indicadores externos, evitando a estagnação dos currículos e programas, e a avaliação institucional.

Benedito Carlos Florêncio da Silva, defendeu em 2019, para obtenção do título de Mestre, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a dissertação com o título “Efeitos do ENADE no Curso de Gestão Empresarial da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec): Percepção de Gestores e Professores”, tendo como objetivo investigar os efeitos do ENADE no curso de Gestão Empresarial da Fatec de Indaiatuba, na percepção de gestores e professores. O pesquisador aplicou a pesquisa na Faculdade de Tecnologia (Fatec), no município de Indaiatuba (SP) – IES Pública, com os sujeitos: Diretor da IES; Coordenador do Curso e professores do Curso. A metodologia utilizada procedeu-se a partir de uma abordagem qualitativa, com a análise documental do projeto pedagógico do curso pesquisado; a entrevista semiestruturada com diretor e coordenador do curso; e o grupo focal com professores que atuam no curso da unidade pesquisada.

Os resultados da pesquisa de Benedito Silva apresentaram que, na percepção de gestores e professores, o ENADE produz efeitos no curso, incidindo no currículo do curso, tendo ainda ações que buscam a preparação dos alunos para o exame, a exemplo das provas elaboradas à luz do ENADE. A influência do ENADE no currículo do curso foi indicada pelos sujeitos como diferencial do curso na formação de egressos com habilidades e competências desenvolvidas para atuarem no mercado de trabalho. A pesquisa também indicou a necessidade de se priorizar os resultados do ENADE, trabalhando e articulando-o aos processos de avaliação interna, como forma de desenvolver a avaliação institucional, subsidiando ações voltadas para a melhoria permanente, no tocante à infraestrutura, ao currículo, às práticas pedagógicas e à gestão do Curso.

Em sua dissertação, ENADE: Implicações na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Cáceres, Marina de Fátima Souza, realizou uma pesquisa com objetivo de analisar as implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no Curso, a partir do estudo da Matriz de Referência do ENADE e a Matriz do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), analisando ainda os conteúdos contemplados na Matriz de Referência do ENADE e na Matriz do Curso de Pedagogia da

UNEMAT Campus de Cáceres. A pesquisa foi realizada em 2019, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo como sujeitos da pesquisa: estudantes, docentes, gestor e técnico do Curso de Pedagogia. A metodologia da pesquisa consta de uma abordagem qualitativa, com o levantamento de dados sobre os resultados do ENADE no Curso, no período de 2008 a 2017, estudo bibliográfico e documental, bem como a aplicação de questionário.

Os resultados da pesquisa de Marina Souza demonstraram que os estudantes têm conhecimento sobre o ENADE, pois já ouviram falar sobre o ele, mas sem aprofundamento no assunto. Desta forma, a pesquisa demonstra que a avaliação institucional, conforme os teóricos e a legislação preconizam, ainda não é desenvolvida na IES. Pautada na análise documental, a pesquisa apresenta que o ENADE, quanto política de avaliação, foi descaracterizado dos objetivos do SINAES, tornando-se uma avaliação regulatória, visando o desempenho dos estudantes e a composição de índices de qualidade, não sendo utilizado como indicador para a atualização do currículo do curso, melhoria da qualidade do ensino. A análise das Matrizes (ENADE e Curso) apresentaram que os conteúdos abordados na matriz curricular do curso têm relação estreita com os conteúdos propostos nas diretrizes do ENADE, verificando essa aproximação de conteúdo, principalmente nas últimas edições do exame, que pode ser verificado com a crescente avaliação no indicador.

Na tese de doutorado, Antônio Evaldo Oliveira, realizou o estudo O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (ENADE) na Percepção dos Coordenadores de Cursos de Licenciaturas da PUC-Goiás: repercussões e resultados, que foi apresentado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 2019, com o objetivo de analisar os elementos que compõem a regulação da Educação Superior após a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a visão das coordenações dos cursos de licenciaturas sobre a avaliação feita pelo SINAES/ENADE e o ideário que os professores que atuam no curso têm sobre o ENADE.

A metodologia utilizada pelo pesquisador foi a bibliográfica, exploratória e de campo, com aplicação de questionários, estruturados com questões abertas e fechadas. Participaram da pesquisa 29 (vinte e nove) sujeitos, sendo estas integrantes das Coordenações (colegiado de 2 (dois) ou 3 (três) docentes) dos 10 (dez) cursos de licenciatura da PUC-Goiás: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, Química.

Como resultado da pesquisa, pôde-se verificar, pela construção histórica da Avaliação da Educação Superior, que houve avanços no ensino superior, tendo a ampliação da oferta

apresentada como exemplo, porém quanto ao padrão de qualidade, ainda há muito que se construir e desenvolver. Em relação à análise documental da Avaliação Institucional nos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás, verificou-se que os cursos de graduação da PUC/Goiás se moldam aos padrões de formação preconizados pela legislação. Verificou-se que as coordenações dos cursos de graduação, conhecem a legislação do SINAES e do ENADE, entretanto, não percebem que os resultados destes contribuam para a promoção do diálogo da coordenação com docentes e discentes, na busca de aperfeiçoamento e crescimento do curso.

As respostas apresentaram um alto índice de discordância do sistema e de suas propostas. Na primeira parte do questionário, verificou-se que os sujeitos não identificam que os resultados da avaliação institucional, em especial do ENADE, sejam utilizados para a revisão dos currículos, melhoria e qualificação dos cursos na perspectiva de atendimento aos objetivos do ENADE, entre eles o de ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da formação profissional do aluno. Os sujeitos, professores dos cursos, ainda atribuem aos estudantes a responsabilidade por indicadores insatisfatórios no exame. Na segunda parte do questionário, verificou-se que há um conhecimento não muito satisfatório da coordenação e dos professores dos cursos avaliados, quanto à avaliação externa para a Universidade. Com a pesquisa pôde-se concluir que a hipótese de conhecimento da legislação educacional e avaliação institucional, SINAES e ENADE, por parte das coordenações de curso e docentes não foi comprovada, porém, verificou-se que a avaliação externa influencia de alguma forma a gestão institucional.

A tese de Aline Maria Gomes Lima, com título: Fatores Institucionais Associados aos Resultados dos Discentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: estudo de cursos de graduação, apresentado em 2016, na Universidade Federal do Ceará – UFC, tendo por objetivo investigar a relação entre as práticas pedagógicas, a adequação curricular, a inserção laboral e a qualidade da formação e o ensino intelectualmente estimulante dos diplomados explicam as notas obtidas pelos alunos egressos no ENADE. A metodologia usada na pesquisa foi de natureza quantitativa, descritiva, *ex-post-facto*. Foi aplicado questionário aos egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, que participaram das edições do ENADE de 2010, 2011 e 2012. Inicialmente foram identificados os cursos que participaram das edições do ENADE nos anos de 2010, 2011 e 2012, na UFC, levantados os conceitos dos cursos, dentro do período determinado para a pesquisa. Após a amostragem de egressos para participarem da pesquisa, foi encaminhado, por e-mail, o questionário.

A análise da pesquisa concluiu-se que, dentre os fatores investigados, os que mais ajudam a explicar a eficácia dos cursos de graduação denominado de eficaz foram os

relacionados à categoria inserção laboral e qualidade da formação, após a verificação dos fatores de maior importância, vieram os da categoria denominada de práticas pedagógicas, seguida pela adequação curricular. Verificou-se que os cursos eficazes são os que demandam melhor formação, docentes mais preocupados com a qualidade da formação. Os cursos satisfatórios têm relação entre inserção laboral e qualidade da formação. Em relação às práticas pedagógicas, conclui-se que, para os sujeitos dos cursos eficazes, os professores têm práticas pedagógicas adequadas, utilizam de métodos e estratégias que facilitam seus progressos e aprendizagens, estão sempre preocupados com os objetivos do curso e com o futuro dos alunos, centrando-se no trabalho desenvolvido, dentre outros aspectos. Em relação à adequação curricular, verificou-se que há diferenciação entre os cursos eficazes, satisfatórios e insatisfatórios, embora os três grupos considerem ser necessária a atualização curricular para melhor qualidade na formação e da prática profissional. A adequação curricular ajuda a explicar os resultados obtidos em consonância com os dados dos cursos apresentados pelo ENADE.

Outros estudos que abordam a temática são: SILVA, Pablo Rodrigo (2015), Fazendo o ENADE: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará, e SUDAN, Alessandra Maria (2015), Proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação.

Analisando o estado da arte sobre o ENADE e sua influência sobre a gestão dos cursos, constata-se que ainda existem muitas questões a serem investigadas e apresentadas, que venham a contribuir para o fortalecimento da Avaliação Institucional quanto política pública para a qualidade da educação superior, bem como colaborar para a formação em gestão.

Para a apresentação desta pesquisa, as discussões de cada capítulo contribuem para a análise da avaliação institucional. Desta forma, a dissertação está estruturada em cinco capítulos, mais as referências bibliográficas. Nos capítulos 2 e 3 está disposto o referencial teórico que dão sustentação à pesquisa, o capítulo 4 dispõe da apresentação e análise dos resultados e o capítulo 5 apresentam-se as conclusões finais sobre a pesquisa. Por fim, a relação do referencial teórico utilizado durante toda a caminhada até o final da dissertação.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A universidade é uma das instituições sociais, que sem dúvida é a mais contínua e duradoura, e como tal representa a organização e o funcionamento da sociedade, pois tem a capacidade de renovar-se sem perder seus princípios. Além disso, a universidade influencia e é influenciada pela sociedade, pois é devido à sua flexibilidade e adaptação frente às mudanças que ela perdura há mais de nove séculos.

O percurso histórico da Universidade do Brasil é marcado tanto pela influência quanto pela dependência do modelo educacional e cultural da Europa, pois devido à ausência de universidades no Brasil no início da colonização, os jovens brasileiros iam estudar na Europa, e quando retornavam difundiam as ideologias e modelos europeus na elite brasileira. Segundo Volpato (2011, p. 680)

A Universidade de Coimbra acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando desenvolver uma homogeneidade cultural, avessa a questionamentos à fé católica e reforçando a ideia de superioridade da metrópole em relação à colônia.

O modelo de colonização portuguesa tinha por finalidade a exploração econômica e a conversão ao catolicismo, e os jesuítas foram o centro desse processo, pois eram os responsáveis pela conversão dos gentios e pela difusão da língua portuguesa. Era nos colégios jesuítas que os jovens da elite branca eram educados e preparados para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra e Évora, em Portugal, ingressando nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia. Segundo Azevedo,

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...] (Azevedo, 1971, p. 532).

A ausência de universidades no Brasil e o predomínio da educação jesuíta, durante o período colonial, foi responsável por um seleto grupo letrado, que conseqüentemente gerou uma classe de profissionais liberais e o aumento das desigualdades sociais e raciais no país, para além das proibições da metrópole da criação de universidades no Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação superior ficou inerte, situação que foi revertida somente em 1808, com a chegada da família real no Brasil. Nesta ocasião foram criados cursos superiores tanto no Norte quanto no Sul do país, dentre eles, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a Escola de Cirurgia (hoje, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), as Academias Militares, as Escolas de Belas Artes, o Museu e a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico, além dos Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo, contudo, a finalidade da criação dessas escolas era atender a demanda por profissionais preparados para atender a coroa (Flores, 2017).

Assim sendo, a história da educação superior no Brasil inicia com a chegada da Corte Portuguesa à Colônia (1808).

Durante muito tempo, o acesso à educação superior era prerrogativa das classes mais abastadas, tais como os filhos dos fazendeiros, pecuaristas e comerciantes ricos, praticado pelas organizações religiosas.

Somente em 1912, segundo Lavor (2014), tem-se o registro da criação da mais antiga instituição de ensino com a concepção de universidade, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que iniciou suas atividades como instituição particular, ofertando os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia.

No período da Primeira Guerra Mundial, a UFPR, para evitar o fechamento, desmembrou seus cursos, atuando por quase 30 anos como faculdades. Em 1950, a instituição torna-se uma instituição pública e gratuita, adotando o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Segundo Volpato (2011), a Universidade Federal do Rio de Janeiro iniciou suas atividades em 1920.

Os anos de 1928 e 1930 são marcos para a história da educação superior no Brasil, pois estão marcados pela Renovação Educacional (1928) e Revolução de 1930. Sobre a Renovação Educacional (1928), Azevedo escreve (1963, p.655-656, apud Lavor, 2014, p.39-40)

Tem-se considerado como um ponto culminante no movimento de renovação educacional no Brasil, a reforma de 1928 no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas ideias e técnicas pedagógicas. Alguns historiadores da educação não hesitaram mesmo em afirmar que, com a reforma consubstanciada no decreto no 3.281, de 23 de janeiro de 1928, se entrou resolutamente numa fase nova da história da educação nacional. Seja qual for, porém, o ponto de vista que se tenha de adotar, na apreciação dessa reforma, e certo que, segundo o julgamento de autoridades nacionais e estrangeiras, ela marcou, nos domínios da educação, um período revolucionário, não só pelas ideias francamente renovadoras que a inspiraram

e que, por ela, entraram em circulação, como pela fermentação de ideias que provocou e pelo estado social que estabeleceu, de trepidação dos espíritos, de sôfregas impacientes e de aspirações ardentes.

A Reforma Educacional de 1928, ou reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando Azevedo, foi considerada uma das mais radicais em meio a uma crise política, aonde parte da sociedade se manifestava contra as regalias da pequena burguesia. Essa burguesia era privilegiada com os acessos à educação, sendo estes um dos focos das insatisfações, pois continuava sendo a grande parcela da sociedade marginalizada em relação à instrução.

Sobre este período, Ribeiro escreve (1993, p.19-20)

Neste contexto histórico, surge um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova. Veremos, pela primeira vez, educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da educação. O escolanovismo vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem.

Nesse período, nomes como o de Fernando Azevedo também atuaram, em seus Estados, com ações que contribuíram para a Revolução de 1930. Nomes como o de Lourenço Filho (CE), Anísio Teixeira (BA), Carneiro Leão (PE) (Ribeiro, 1993). Essa revolução culminou com a Universidade de São Paulo institucionalizando a pesquisa e o método experimental, ao modelo da acadêmica Platônica (Grécia) e a universidade (idade média) (Lavor, 2014).

Para Lavor (2014, p.42-43)

A revolução de 1930 foi um divisor de águas da nação brasileira em busca da adequação aos ditames do capitalismo em termos de produção industrializada. Daí surgiu a preocupação com mão de obra especializada para suprir o mercado. Neste contexto o governo provisório cria o ministério da educação, organizou as universidades e a partir da constituição de 1934, essas reformas universitárias ficam conhecidas como “Reforma Francisco Campos” em homenagem ao ministro da educação.

O governo federal elabora seu projeto universitário, depois do manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932. Nisso são articuladas medidas institucionais como o estatuto das universidades brasileiras (Decreto-Lei no 19.851/31), organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei no 19.852/31) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei no 19.850/31).

A república, trouxe novas perspectivas para a educação superior no Brasil, as ideologias liberais estavam impregnadas pelo desejo de mudanças, dentre elas a preocupação com a educação, com destaque para a instrução pública que deixou de ser um privilégio apenas da elite e passou a ser um direito do povo.

Já nas primeiras Constituições do país, verifica-se uma maior preocupação com a temática da educação, por parte do governo federal, tendo sido dada a destinação de capítulos específicos para tratar do tema: DA EDUCAÇÃO E CULTURA, conforme pode-se ver no quadro abaixo.

Quadro 3 - Relação de Constituições e conteúdos sobre a educação

Constituição	Artigos	Conteúdo
1934	149	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Liberdade de cátedra para os professores ✓ Estipulou percentuais para a união, estados e municípios aplicarem na educação ✓ Ensino religioso facultativo por parte dos alunos ✓ Deu liberdade de ensino em todos os graus e ramos ✓ Reconheceu a educação como direito de todos.
1937	124 a 134	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi inserido o dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.
1946	166 a 175	<ul style="list-style-type: none"> ✓ caráter mais democrático, ✓ aumentou a preocupação coma educação e criou um Fundo Nacional, para auxiliar os estados e municípios em relação ao ensino primário ✓ o sistema federal de ensino para todo país

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A década de 1960 foi marcada pelo golpe e ditadura militar, onde a educação sofreu grandes retaliações e perdas. Com uma comunidade acadêmica mais crítica e mais politizada, o regime teve que agir de forma mais repressiva. O governo não conseguia dialogar com a comunidade acadêmica. Mas, antes da ditadura militar, foi promulgada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Sobre o período, e a promulgação da legislação, Lavor (2014, p.45) escreve

Decreto-lei no 53, de 18 de novembro de 1966, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais e deu outras providencias. Em seguida veio o Decreto-lei no 252, de 28.02.1967 complementando o Decreto-

lei no 53/66. O presidente da república cria um grupo de trabalho para acelerar a reforma universitária, pelo Decreto no 62.937, de 02.07.1968. A reforma universitária e legalizada pela Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968 e complementada pelo Decreto-lei no 464, de 11 de fevereiro de 1969. A LDB de 1961 e melhor revisada no item abaixo, pela sua importância para a educação brasileira da época.

A primeira LDB tratou sobre a educação superior (artigos 66 a 78), tendo o ensino superior o objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. E dessa lei, ainda hoje temos referências, tais como:

- a) O diploma tem validade em todo território nacional.
- b) Os estabelecimentos de ensino superior podem ministrar os seguintes cursos:
 - i. de graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
 - ii. de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
 - iii. de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (Brasil, 1961).
- c) Programas e Planos de Ensino, com autonomia do professor.
- d) Cada estabelecimento de ensino superior deveria ter seu estatuto, regulamentos, calendário acadêmico, aprovado pela congregação.
- e) Obrigatório a frequência de professores e alunos.
- f) O corpo docente teria direito a voto nos conselhos universitários, na forma dos estatutos das instituições.

Esse percurso contribuiu com a estrutura que, atualmente, a educação superior, ora se encontra. Atualmente, a legislação vigente, Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) normatizam e legalizam os interesses da sociedade, assegurando uma educação de qualidade, inclusão social, equidade e igualdade.

A partir dos anos 1980, o Brasil iniciou um período de transformações sociais, políticas, educacionais, em decorrência da redemocratização. Estas transformações, para além das mudanças ocasionadas pela alteração do sistema de governo, foram decorrentes do surgimento das tecnologias, da necessidade de expandir economicamente, de construir uma sociedade competitiva para a globalização que se anunciava com a consolidação do capitalismo. Neste

contexto de mudanças e transformações sociais e econômicas era urgente repensar o sistema educacional, daí na década de 1980 se construiu uma “Educação para todos”, uma educação capaz de atender as demandas do mercado voltadas para a formação de professores e formar pessoas capazes de operar as novas tecnologias. Conforme Ricci (2003):

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios.

As reformas educacionais no Brasil, apesar de terem sido elaboradas de forma colaborativa por diversos segmentos sociais, logo sofreram interferências de organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Essas mudanças tiveram diversas motivações, dentre as quais destacam como as mais preponderantes as motivações pedagógicas, motivações sociais e motivações políticas. Afinal, o advento da globalização econômica esbarra na globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, tendo o desafio de diminuir as desigualdades sociais, conciliando as exigências de qualidade e inovação, garantindo o acesso ao ensino e promovendo a Educação do Ensino Superior.

Desde então, o Ensino Superior no Brasil ingressou em um processo de estruturação contínua, buscando promover a elevação do ingresso dos estudantes no ensino superior, ao mesmo tempo que combater as desigualdades regionais e elevar a qualidade desse ensino. Para tanto, apoiou-se em Políticas Públicas que forneceram os subsídios para essas transformações. Essa estruturação intensificou-se nos anos 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998) e Declaração de Bolonha (1999) (Altmann, 2002).

A década de 1990 foi denominada como a década da educação, visto que mundialmente falava-se na urgência das reformas. Em março de 1990 ocorreu na Tailândia a “Conferência Mundial Educação para Todos”, na ocasião foi lançado um projeto educacional mundial financiado pela Unesco e Unicef, e tinha como fim atender as necessidades básicas de aprendizagem. Na Conferência, estiveram presentes mais de 150 (cento e cinquenta) países, dentre eles o Brasil, que foi um dos mais cobrados em realizar ações que diminuísse sua taxa de analfabetismo, a qual figurava entre uma das maiores (Guimarães, 2015).

No ano de 1998 ocorre a “Conferência Mundial sobre o Ensino Superior”, na ocasião foi discutido o papel determinante que a universidade detém frente ao desenvolvimento social

e combate aos problemas sociais e econômicos, nos países em desenvolvimento. No entanto, as discussões sobre o papel da universidade, eram voltados para o desenvolvimento social e valorização do ensino e da pesquisa para atender as demandas sociais, conseqüentemente afastando-se das perspectivas economicistas propostas pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). (Catani; Oliveira, 2000)

Anterior a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, destacam-se quatro propostas para a Educação Superior: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983), Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - Uma Política para a Educação Superior Brasileira (1985), Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (1986) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993).

Consoante o relatório da Delors (1996), a crise da educação superior no Brasil é consequência das políticas estruturais, impostas aos países em desenvolvimento, responsáveis por um menor investimento, por parte do Estado, nos sistemas de educação superior. Diante do cenário apresentado, compreende-se que a Educação Superior Brasileira, foi alicerçada, a partir dos anos 1980 e 1990, para atender as exigências dos Órgãos econômicos internacionais, o que levou o Brasil e as instituições a estabelecerem parcerias, para complementar o financiamento e “driblarem” a escassez de recursos financeiros. Dessa maneira, para uma melhor compreensão do Sistema Educacional Brasileiro, praticado atualmente, faz-se necessário conhecer as propostas anteriores, concebendo a participação de cada proposta para a atual.

A primeira proposta, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), foi criado no final do governo militar, no ano de 1983, com o objetivo de realizar o mapeamento da Educação Superior no país, para tanto realizou um levantamento dos objetivos e da aplicabilidade dos recursos nas Universidades brasileiras, além de identificar a percepção da comunidade acadêmica e suas políticas internas. Devido ao perfil de pesquisa acadêmica, o projeto tinha grande preocupação com a avaliação dos resultados, levando a realização de uma avaliação institucional, que contava com a participação da comunidade acadêmica. (Viana; Guerra, 2022)

Desde então, na segunda metade da década de 1990, a avaliação foi instituída como política regulatória na educação superior brasileira (Batista, et al.2013). Destaca-se que a Reforma Universitária ocorrida nos anos de 1990, incentivaram a reorganização administrativa para alinhar-se as demandas neoliberais, logo adotaram conceitos como autonomia, avaliação, flexibilização, diversificação, responsabilidade social, dentre outros. (Queiroz, 2011)

A segunda proposta foi instituída pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, durante o período da redemocratização, ficando conhecida como “Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. Em linhas gerais, essa proposta defendia a autonomia das universidades que deveria ser acompanhada pelas avaliações externa. Para isso foram instituídos os seguintes princípios norteadores para a aplicação e manutenção da proposta, tendo responsabilidade do Poder Público em financiar e zelar pela qualidade: Adequação à realidade do País; Diversidade e Pluralidade; Autonomia e Democracia Interna; Democratização do Acesso; Valorização do Desempenho e Eliminação dos Aspectos Corporativos e Cartoriais. (Dourado, 2002)

Acrescenta-se ainda que a Comissão determinou que o acompanhamento da avaliação das universidades deveria ser desmembrado, transferindo atribuições para o Ministério da Educação e para as próprias instituições. Para as instituições isoladas, a Comissão propôs um sistema de acreditação, que deveria ser realizado pelas universidades próximas, que seriam responsáveis pela supervisão da instituição.

No ano de 1986, o MEC criou o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), que tinha por finalidade elaborar uma proposta de Reforma Universitária, tomando como ponto de partida o relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior.

Segundo Catani; Dourado e Oliveira (2002), o documento apresentado pelo GERES constava de um relatório comparativo com o documento da Comissão Nacional, dois anexos e dois anteprojotos de lei, porém o documento não chegou a ser votado, mas suas ideias permaneceram como norteadoras para a formulação da política atual. No primeiro anteprojoto era apresentada a reformulação da Educação Superior para as instituições federais; o segundo tratava das atribuições e funções do Conselho Federal de Educação. A pauta sobre avaliação e controle da qualidade do ensino foi estruturada e definida como função da avaliação controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior. A avaliação seria de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior e caberia ao Conselho de Educação a supervisão e acompanhamento dos resultados.

Segundo Heiderscheidt e Forcellini (2021), o documento do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) defendia o aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica. O ponto de tensão da proposta apresentada pelo GERES, era a relação autonomia/avaliação referendada pela comunidade acadêmica seria um dos pontos nevrálgicos da argumentação, pois o controle das Instituições não seria mais burocrático e

ritualista e passaria a ser realizado pelos processos de avaliação institucional, deixando de verificar o cumprimento da legislação e averiguando o desempenho institucional.

A proposta de definição de Universidade do GERES não estava circunscrita nem a pesquisa, nem à universalidade do saber, mas, sim, a sua autonomia didática, administrativa e financeira. Logo, a proposta do GERES eram Instituições isoladas de excelência detentoras da autonomia, desde que reconhecido o seu status universitário. De acordo com Barreyro e Rothen (2008), a proposta do GERES era controversa, pois propunha a universidade como uma instituição autônoma e contudo, ao mesmo tempo, propunha que a autonomia fosse concedida a outras instituições, desde que tivessem o status universitário, ou seja, é universidade porque é autônoma e é autônoma porque é universidade.

Sobre a efetivação do GERES, Schwartzman (1988) informa que:

O Ministro da Educação decidiu engavetar o primeiro projeto, que jamais veio à luz, e anunciar que o outro seria encaminhado ao Congresso para aprovação. O anúncio provocou a imediata mobilização das associações de docentes e de estudantes, com ameaças de greve e demonstrações de rua. Diante disto o governo preferiu não enviar o projeto ao Congresso, colocando assim, na prática, uma pá de cal sobre a reformulação do ensino superior brasileiro, anunciada com fanfarras um ano antes.

Apesar de não terem sido implementadas as propostas do GERES, sua relevância para a história da avaliação do ensino superior no Brasil é importante, pois independente dos interesses das classes dominantes, suas propostas foram efetivadas de forma gradativa, a partir de 1995, no Exame Nacional de Cursos. Ainda no contexto do GERES, na década de 1980, destacavam-se as discussões sobre os recursos destinados às instituições públicas e restrições impostas pelo Estado, quanto à qualidade das IES, que, na verdade estavam mais voltadas para a questão da expansão desordenada da educação superior, iniciada a partir de 1980.

Em continuidade ao levantamento histórico da Avaliação do Ensino Superior no Brasil, segue informações sobre os processos avaliativos dos anos de 1990, com destaque para o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAUIB). Em suma, a década de 1980, apesar de ter sido marcada por muitas discussões e até mesmo reuniões internacionais organizadas pelo MEC, efetivamente não houve efeitos práticos ou concretos nas IES. Zandavalli (2009), destaca que as discussões reduziram após a publicação da lista dos improdutivos por Goldemberg em 1988, ganhando força novamente na década de 1990.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1990, partia da sustentação que a adesão das Universidades deveria ser voluntária,

e que a autoavaliação era a etapa inicial do processo de avaliação institucional. Sustentava, ainda, a ideia do diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil, como fortalecimento do desenvolvimento institucional. Teve um período curto de atuação, porém significativo, devido à adesão das universidades brasileiras, promovendo mudanças na dinâmica das instituições.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a Comissão Nacional de Avaliação, organizada com a finalidade de reestruturar a avaliação do Ensino Superior, apresentou um documento denominado de Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional. A avaliação deveria ser realizada para atender às instituições no processo de Gestão Acadêmica, planejamento e gestão universitária e como prestação de contas à sociedade. Divergindo para proposta apresentada pela Comissão Nacional de Avaliação no tocante ao entendimento que a prestação de contas com a sociedade dar-se-ia pelo fato da educação ser um bem público, diferente da concepção do GERES em que a prestação de contas deveria subsidiar o financiamento e autonomia da instituição. (Ristoff,1995)

Em 1993, foi criado, pela Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o objetivo de “criar diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”, essa comissão era formada por representantes de várias entidades: Fórum de Pró-Reitores de Graduação; Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração; Fórum de Pró-Reitores de Extensão; ANDIFES; Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP); Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Associação Nacional de Escolas Superiores Católicas (ABESC). (Zandavalli, 2009).

Na construção do sistema de avaliação da educação superior no Brasil, o marco da instituição do Exame Nacional de Cursos - “Provão”, em 1995, é importante, pois este modelo gerou impacto no processo, ao ponto de ser adaptado e servir para compor o sistema atual. A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 4.024/1961), determinando a avaliação periódica das instituições de educação superior e dos cursos de graduação. Subsequentemente, leis incluíram o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE no processo da avaliação.

Instituído pela Lei nº 9.131/1995 e detalhado pelo Decreto 2.026, de 10 de agosto de 1996, o Exame Nacional de Cursos - “Provão” deveria ser aplicado anualmente, em todo

território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação. Sendo planejada, que de forma gradual, a inserção de cursos de graduação, para garantir a cobertura de todas as áreas.

A determinação dos cursos avaliados a cada ano deveria ser divulgada através de decreto. Os resultados agregados de cada curso avaliado deveriam ser encaminhados para as instituições que os tinham oferecido, mas nenhum dado sobre os resultados individuais dos alunos deveria ser fornecido. A participação dos estudantes no exame era obrigatória e aqueles que se recusassem a fazê-lo não obteriam o diploma de graduação. Cada aluno receberia, através de correio, seu resultado e uma indicação da sua classificação percentílica dentro da distribuição de notas no campo de conhecimento. (Verhine e Dantas, 2005, p.5)

O Exame Nacional de Cursos - “Provão” encontrou algumas resistências à sua aplicação, desde sua obrigatoriedade até a publicação de seus resultados. A aplicação do Exame Nacional de Cursos - “Provão” iniciou com 3 cursos em 1996 e chegou a 26 cursos em 2003, e no decorrer do tempo teve sua adesão ampliada. Tendo alterado também sua forma de publicidade dos resultados, na tentativa de não comparabilidade de cursos/instituições, passou a publicizar os resultados em ordem alfabética.

A crítica ao Exame Nacional de Cursos - “Provão” é que o mesmo não conseguiu articular uma rede de avaliação, embora proposta com a inclusão do Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, favorecendo, assim, que a ênfase nas classificações superasse o processo de avaliação.

Trilhando o histórico da avaliação institucional e as buscas de se estabelecer o modelo que melhor evidencie as necessidades da avaliação da educação superior no Brasil, percebe-se que o atual modelo é uma miscigenação dos modelos atribuídos no passado. Mais precisamente, ao olhar para o PAIUB e o “Provão”.

Enquanto no PAIUB, a preocupação recaía sobre a avaliação institucional, em sua totalidade (processos e missão da instituição), o “Provão” apresentou sua versão voltada aos resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho. O PAIUB tinha sua ênfase na globalidade, na instituição. O “Provão” centrava-se no Curso, na dimensão do ensino, tendo uma vertente classificatória, com finalidade de regulação, relacionando que a qualidade do curso seria a qualidade respaldada pelos seus alunos. (SINAES, 2007, p.24)

Desta forma, resume-se esse contexto histórico da educação superior no Quadro 4, destacando a importância de cada política para a organização que atualmente se estrutura o SINAES.

Quadro 4 – Desenvolvimento histórico dos programas de avaliação da educação superior

Documento/ Tópico	PARU 1983 a 1985	GERES 1986 a 1982	PAIUB 1993 a 1995	ENC PROVÃO 1996 a 2003	ENADE 2004 até os dias atuais
Autoria	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	Grupo interno do MEC Secretaria da Educação Superior do MEC	Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
Regulamentação	Lei 5.540/68	Portaria n° 100 de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n° 170, de 3 de março de 1986		Lei 9131/1995 e pelo Decreto 2026/1996	Lei 10.861/2004
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional	Avaliar anualmente estudantes concluintes dos cursos de graduação-áreas definidas pelo MEC	Avalia 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 competências.
Função/Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Formativa	Desempenho e não aprendizagem	avaliação de desempenho dos estudantes
Justificativa	Investigação sistemática da realidade e discutir as temáticas de Gestão, produção e disseminação	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade	Avaliar a qualidade dos cursos de ensino superior no país	Concepção do Sistema Nacional de Avaliação – SINAES Avaliação de desempenho dos alunos dos primeiros

	de conhecimento				e últimos anos dos cursos de graduação
Tipo de Avaliação	Interna	Externa	Autoavaliação e Av. Externa	Externa	Externa-regulatória e formativa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Secretaria de Educação Superior para a Ed. pública Mercado (para a Ed. Privada)	Endógena e voluntária	Universal e obrigatório	Universal e obrigatório
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação	Instituição e cursos	Instituição e cursos
Concepção da instituição superior/ universidade	Conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior.	Universidade socializadora das gerações de jovens. Desenvolve vínculos duráveis entre as pessoas, em sua vida futura.	Universidade como espaço público e aberto a sociedade. Necessidade de avaliar a qualidade da formação dos profissionais.	Criticidade em meio a sociedade por ter sido boicotada pelos estudantes e os resultados geraram o ranqueamento das IES. Qualidade total	Universidade e demais instituições de ensino são vistas como produtivista sob um enfoque neoliberal – sociedade do resultado
Instrumento	Indicadores e estudo de casos, sendo alguns técnicos do MEC	Indicadores e desempenho o MEC	Indicadores de desempenho de Avaliação (Representativa de entidades)	Prova operatória - reflexão e análise sobre os conteúdos aprendidos durante a graduação	Instrumento

Fonte: OLIVEIRA, p. 68, 2019.

Todo esse percurso percorrido sustenta-se na necessidade de avaliar a universidade, decorrente de sua existência política e por ser uma instituição social, sendo assim a forma de se conhecer e aprimorar a qualidade e os compromissos de sua intenção. (Dias Sobrinho, 1995)

Segundo Dias Sobrinho (p.55, 1995), é necessário avaliar, para além do processo ensino-aprendizagem, a instituição. Neste sentido, o autor chama de qualidade educativa a expressão que relacione a eficiência e a produtividade da instituição. Considera, ainda, que a avaliação institucional deve ultrapassar largamente a medição, quantificação ou ranqueamento de resultados, ela deve compreender os significados, a cultura educativa e a ação intencionalmente pedagógica, no sentido dinâmico, pró-ativo e processual.

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. (Dias Sobrinho, p.61, 1995)

Nesse sentido, a avaliação relaciona-se com a qualidade, sendo estas indissociáveis. A avaliação institucional deve ser desenvolvida considerando o longo prazo, como se relaciona na gestão, com paciência, e coordenada, regida por um planejamento. (Balzan, p.115, 1995)

2.1 O SINAES E O ENADE: UM OLHAR SOBRE AS POSSIBILIDADES DE INDICADORES DE GESTÃO

A Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas, vem evoluindo muito no tocante à avaliação institucional. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social das instituições de educação superior. (Brito, 2008)

Destaca-se que um dos instrumentos utilizados pelo SINAES, para alcançar sua finalidade, é a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O ENADE foi instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, conhecida como a lei do SINAES, e regulamentado pelo Decreto nº 9235/2017, e portarias específicas., a Portaria Normativa Nº 840/2018 dispõe as diretrizes para a aplicação do exame, bem como será utilizado o resultado do mesmo para a avaliação da instituição. (Feldmann e Souza, 2016)

O ENADE é um dos processos mais importantes para o SINAES, pois juntamente com a Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional são os dados utilizados para a formação dos indicadores avaliativos, visto a finalidade do ENADE é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares, as habilidades e competências adquiridas no decorrer do Curso de Graduação. Enquanto o SINAES se propõe a

utilizar os resultados das avaliações como referência para os processos de regulação e supervisão das instituições de educação superior, neles compreendidos: o credenciamento e a renovação de credenciamento das instituições, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (Costa Souza, 2020)

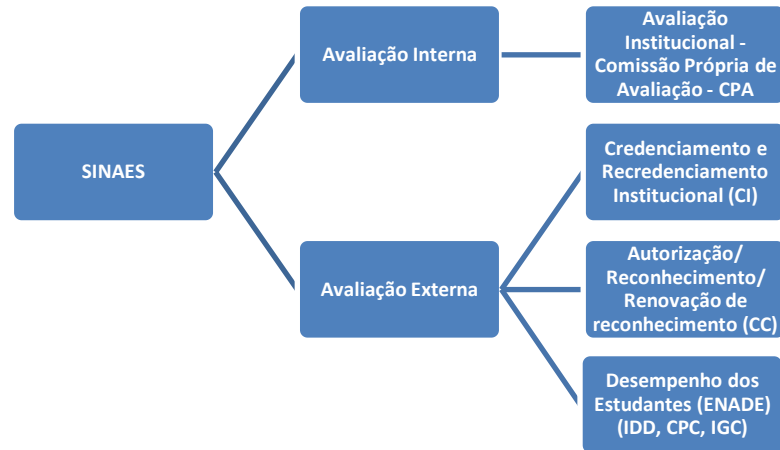
O SINAES, para atender o seu objetivo, utiliza os processos avaliativos: avaliação das Instituições, Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes dos Cursos de Graduação. A Avaliação Institucional tem por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação da instituição de Educação Superior. A Avaliação dos Cursos de Graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes. A avaliação do desempenho dos estudantes tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conhecimentos dos conteúdos programáticos das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação, as habilidades do profissional e competências.

Os fundamentos do Sinaes são identificados no sentido da busca da integração das dimensões interna e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, e também diversos objetos e objetivos da avaliação. A avaliação, sob a determinação deste Sistema de Avaliação, articula concepções, objetivos, metodologias, práticas e agentes, da instituição avaliada e agentes do governo, em outras palavras, serão processos avaliativos internos e externos. (Oliveira, 2019)

Conforme o Censo da Educação Superior (2022), encontram-se instituídas no país 2.595 Instituições de Educação Superior. Assim, o SINAES se propõe a avaliar todas as instituições e Cursos de Graduação do Sistema Federal de Educação Superior, mas como fazer esse processo com um universo tão grande? Para atender à demanda, o SINAES dividiu os períodos de avaliação em ciclos, ciclos avaliativos. Os ciclos avaliativos são trienais e subsidiam os atos de credenciamento e renovação de reconhecimento, e o ENADE é utilizado no ato de renovação de reconhecimento. Ou seja, as instituições que obtiverem conceitos favoráveis, numa escala de 1 a 5, onde nota 3, 4 e 5 é considerada de qualidade satisfatória, têm seus atos automaticamente renovados. Porém, os atos de credenciamento de instituição, autorização e reconhecimento de curso devem receber visita *in loco* de avaliadores, na maioria das situações, considerando a autonomia da instituição.

Os resultados das avaliações são divulgados por meio de indicadores de qualidade, que geram conceitos de avaliação para as instituições e para os Cursos de Graduação. São indicadores de qualidade: o Conceito Preliminar de Curso – CPC, o Índice Geral de Cursos Avaliados - IGC, que utilizam a nota do ENADE como insumo, e o Conceito de Curso – CC e Conceito de Instituição – CI, que são aferidos após a visita *in loco* da comissão de avaliação.

Figura 1 - Fluxograma- Estruturação do SINAES – avaliação externa e avaliação interna.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da legislação do SINAES.

É importante destacar que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) tem como objetivo avaliar a qualidade dos Cursos de Graduação, utilizando as dimensões: desempenho dos estudantes, corpo docente, condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo (Nota Técnica nº 72). As dimensões: desempenho dos estudantes e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo são obtidas pela aplicação do ENADE, enquanto a dimensão: corpo docente depende do preenchimento do Censo da Educação Superior. Ou seja, a maioria, no cálculo do CPC, depende do desempenho dos estudantes no ENADE. O CPC de um Curso de Graduação é calculado trienalmente, dependendo do enquadramento do curso no ano avaliativo. (Barreyro e Rothen, 2008)

O Índice Geral de Cursos (IGC) é a nota atribuída à instituição pela avaliação de seus cursos, de Graduação e Pós-graduação *Stricto Sensu*. Sendo o cálculo baseado na nota dos CPC's dos cursos da instituição, para os cursos de graduação, e de conceitos fixados pela CAPES, para os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Os conceitos CPC e IGC são as notas utilizadas para as renovações de reconhecimento, para os cursos, e credenciamento, para as instituições, dispensando a visita *in loco* da comissão avaliativa (Brasil, 2017). Bem como, para a liberação do Financiamento Estudantil – FIES, no caso das instituições particulares.

Em análise aos conceitos avaliativos, verifica-se a importância e peso da nota ENADE na classificação e funcionamento dos Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior. A Lei nº 10.861, de 2004, em seu artigo 5º dispõe:

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

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

O ENADE é componente curricular obrigatório, segundo o SINAES, contudo, a nota do ENADE não reprova ou aprova o estudante, pois basta a sua participação ao exame para atestar o cumprimento do componente. Desta forma, muitos estudantes não dão ao exame a devida importância, fazendo-se presente na sala para a prova, mas preenchendo-a sem compromisso ou não preenchendo, somente assinando. Em outra ótica, é de fundamental importância, para a instituição, que o estudante faça a prova e responda ao questionário do ENADE com consciência e responsabilidade. (Griboski, 2012)

Para a qualidade, o ENADE é amplamente reconhecido como um indicador fundamental na avaliação da educação superior no Brasil. Desde sua criação, o ENADE tem desempenhado um papel crucial na avaliação da qualidade dos cursos de graduação e instituições de ensino, fornecendo informações valiosas sobre o desempenho dos estudantes e o alinhamento dos currículos com as diretrizes educacionais nacionais. (Oliveira, 2019)

É importante ressaltar que o ENADE está intimamente alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso. As DCN estabelecem as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua formação acadêmica. Portanto, o exame atua como um instrumento para verificar se tais competências estão sendo efetivamente desenvolvidas ao longo do curso. A afinidade entre o ENADE e as DCN é essencial para garantir que a avaliação seja um reflexo fiel do cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos para o curso.

3 GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA: CONCEITOS GERAIS E DIMENSÕES

Os estudos sobre a gestão pedagógica, no Brasil, surgiram ainda na primeira metade do século XX. Até então, pouco se discutia a temática, pois a ausência de um sistema educacional voltado para a população em geral não contribuía para o desenvolvimento da administração escolar. Com base em Macedo (2016), a partir de 1930, emergem os primeiros escritos sobre gestão escolar, ainda muito voltados para o âmbito teórico, mas já sinalizavam as influências dos ideais progressistas na educação brasileira.

A industrialização tardia do Brasil, exigiu mudanças no modelo educacional, pois a educação tradicional não acompanhava os avanços e demandas da industrialização, e foi nesse cenário, que a administração escolar saiu da teoria e passou a compor o chão da escola, influenciado pelo movimento da Escola Nova, que defendia os ideais de cientificidade, ampliação da oferta educacional e ausência do ‘espírito filosófico’ na resolução dos problemas da gestão escolar, o que conseqüentemente gerava a desorganização das escolas. (Macedo, 2016)

A produção científica sobre gestão pedagógica, até os anos 1980 foi marcada pela influência da administração empresarial e por uma concepção de gestão burocrática, funcionalista. Durante a década de 1970, em reação ao modelo de gestão do governo militar, organizações e entidades sociais iniciaram as discussões sobre a gestão democrática. No âmbito da educação, as discussões sobre Gestão Democrática vieram emergir na década de 1980, em torno do movimento pela redemocratização da educação brasileira, e tiveram sua culminância com a constituição de 1988, que definiu no artigo 22, inciso XXIV, a “competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, que apontava para uma nova reforma na legislação educacional. (Franco, 2008)

A partir da redemocratização, emergiu uma concepção renovada de escola e de gestão pedagógica com a responsabilidade de promover a qualidade educacional, e conseqüentemente demandou o trabalho em equipe e profissionais que coordenassem o projeto educacional, orientados por princípios. Segundo Oliveira Santos (2022), a constituição de 1988, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), estabeleceu os novos paradigmas para a atuação dos profissionais da educação, tratando à docência de forma diferenciada e exigindo, para demais funções do magistério, a experiência em sala de aula como pré-requisito.

Delineou-se assim um modelo de gestão escolar que envolvia a comunidade no planejamento, organização e avaliação dos serviços educacionais.

Com a expansão do acesso à educação, com a abertura de novas unidades de ensino, quer no ensino básico ou no superior, com a descentralização na gestão dessas unidades, a educação, procurou buscar alguns conceitos da administração, sobretudo da gestão, pela necessidade de gerir os recursos e objetivos que às unidades foram atribuídos.

Conforme os dados do Censo da Educação Básica (1995-2020), verifica-se um crescimento de 120% nas matrículas, entre os anos de 1995 e 2020. O acesso à matrícula é respaldado pelo crescimento no número de estabelecimentos de ensino, nesse mesmo período, sendo esse crescimento de 172%.

Quadro 5 – Crescimento absoluto no número de matrículas e instituições de ensino básico no Brasil, no período de 1995 a 2020.

ANO	MATRÍCULAS	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
1995	43792803	222355
2000	41020206	217412
2005	56471622	207234
2015	99115846	617732
2020	96642415	605541

Fonte: Sinopse do Censo da Educação Básica, 1995-2020.

Muitos estudiosos e autores do assunto, associam os termos gestão e administração como sinônimos, e buscam contribuir para o desenvolvimento qualitativo da gestão escolar, evidenciando a necessidade de entender sua relação geral, ou seja, a gestão ampla das instituições de ensino, onde se relacionam aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal, avaliação, dentre outros.

Partindo do princípio que a administração geral é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2022, p.24), deve-se, no âmbito educacional, identificar quais são esses recursos, bem como a compreensão dos fins, ou objetivos da educação.

Na perspectiva da Administração, ou Gestão, no contexto escolar, deve-se conceber que o cenário está alicerçado no cotidiano social, na transformação da sociedade, influenciado e influenciando a educação. Sendo de grande importância o conhecimento do objetivo que a escola tem para a sociedade, ou seja, a formação de indivíduos capazes de contribuir para o crescimento desta sociedade. Na Administração Escolar, deve-se cuidar para gerir os recursos, com base em técnicas de gestão, mas não esquecendo que a escola não é uma empresa, não visa lucro. (Paro, 2022)

Nesse sentido, Victor Paro (2022) considera que a Administração Escolar deve ser democrática e participativa, mas também considera a necessidade de conhecer profundamente o objetivo central da escola, ou unidade de ensino, considerando suas diversas atividades. Assim, para o autor:

De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (Paro, 2010, p. 765)

Em uma sociedade capitalista, é difícil inserir as questões sociais nos contextos de administração, mas no caso da administração escolar é necessário e vital. As burocracias do cotidiano podem afastar ou distorcer a real sistemática que gira no âmbito da gestão escolar, fazendo com que o diretor da escola se afaste do compromisso com a educação e passe a ser um “mero repassador de ordens”, “capataz de limpeza e organização”, deixando de lado a realidade e as necessidades da comunidade escolar. (Hora, 1994) Por isso, o termo administração escolar deve ser “olhado” de forma crítica, porém não é o termo que define em si a atividade do gestor institucional, mas sim a clareza sobre o papel que ele tem a desempenhar, que extrapola e muito as questões burocráticas e administrativas.

Para Cária e Santos (2014), gestores escolares conscientes da promoção de mudanças e melhorias na comunidade onde se inserem, mesmo com o modelo burocrático do sistema, podem inovar a gestão, atingindo melhores resultados, aliando a gestão administrativa com a gestão pedagógica. Apontam as autoras a necessidade de repensar a formação dos gestores, a fim de que os mesmos possam compreender a característica específica da Gestão Escolar.

Para Lück (2009, p.24), a Gestão Escolar é a ação de

(...) gerir a dinâmica cultural, com as diretrizes e políticas educacionais, com a finalidade de implementar o projeto político-pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e a organização de um ambiente educacional autônomo, com participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultado) e auto-controle (acompanhamento e avaliação).

Portando, percebe-se que para o desenvolvimento e realização do trabalho de gestão escolar torna-se fundamental a formação de gestores, considerando a dinamicidade do processo

educacional, frente a existência da “multiplicidade de competências e dinâmica constante das situações, impondo novos desdobramentos e novos desafios ao gestor.” (Lück, 2009, p.25)

Os desafios para a gestão escolar são múltiplos, mas sem o entendimento de sua estrutura é impossível. Por este motivo, é imprescindível a concepção e atuação de gestores que busquem compreender a gestão para além das questões administrativas e que encontrem nas questões pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes o maior motivo do seu trabalho. Duas palavras emergem nesse processo, dando significado para a ação de gestão, sendo: planejamento e estratégia.

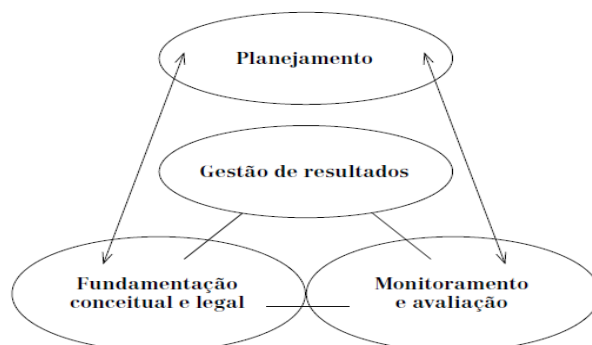
Segundo Lück (2009)

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem de seus alunos. Como tal, ele envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos. (Lück, 2009, p.25)

Para tanto, a autora elenca que essa gestão está alicerçada em 10 dimensões, estruturando-se em duas categorias: de organização e implementação:

- a) Dimensões de Organização – São quatro as dimensões apontadas pela autora na organização, referindo-se a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado.
1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar.
 2. Planejamento e organização do trabalho escolar.
 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional.
 4. Gestão de resultados educacionais.

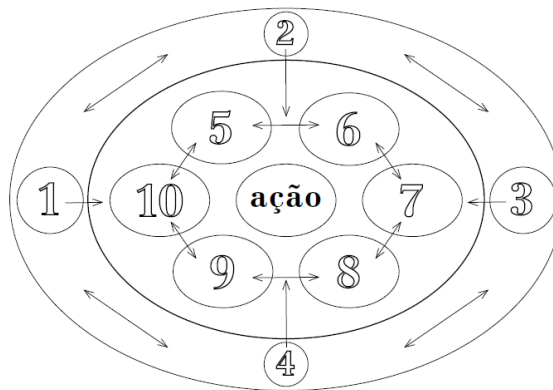
Figura 2 – Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão



b) Dimensões de Implementação – neste quesito a autora apresenta as outras seis dimensões com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar.

5. Gestão democrática e participativa.
6. Gestão de Pessoas.
7. Gestão Pedagógica.
8. Gestão Administrativa.
9. Gestão da Cultura Escolar.
10. Gestão do Cotidiano Escolar.

Figura 3 – A inter-relação entre as dimensões de organização e implementação da gestão escolar



Fonte: Lück, 2009, p.28

Com base no planejamento escolar descrito por Lück (2009), é possível afirmar que a gestão escolar é um processo complexo que envolve diversas dimensões e competências. Segundo a autora, a gestão escolar deve ser pautada em princípios democráticos e participativos, que valorizem a diversidade e promovam a inclusão social. Além disso, é fundamental que a gestão escolar seja orientada por um planejamento estratégico, como dito acima, que contemple as necessidades e demandas da comunidade escolar.

O planejamento escolar deve ser entendido como um processo contínuo e dinâmico que envolve a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de projetos pedagógicos. Nesse sentido, é importante que o planejamento seja participativo e envolva toda a comunidade escolar, desde os professores até os estudantes e seus familiares. O objetivo do planejamento é garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos e prepare-os para o exercício da cidadania. Para tanto, é necessário que o planejamento seja orientado por objetivos

claros e bem definidos, que possam ser alcançados por meio de estratégias eficazes e inovadoras.

A gestão pedagógica é uma das dimensões da gestão escolar, definidas por Lück (2009), com o objetivo garantir uma educação de qualidade e preparar os estudantes para o exercício da cidadania. Segundo a autora, a gestão pedagógica deve ser orientada por um projeto político-pedagógico que contemple as necessidades e demandas da comunidade escolar. Além disso, é fundamental que a gestão pedagógica seja pautada em princípios democráticos e participativos, que valorizem a diversidade e promovam a inclusão social.

Para Lück (2009, p.95), a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, constituindo-se pela convergência das demais dimensões para ela.

Para se alcançar os resultados e objetivos propostos nos projetos pedagógicos, é imprescindível que organização e gestão promovam as condições necessárias (meios e recursos) para o funcionamento da instituição de ensino, envolvendo as pessoas e promovendo o acompanhamento e avaliação, tendo a participação dos sujeitos, garantindo que os objetivos sejam alcançados. (Libâneo, 2001)

Segundo Libâneo (2001), no Brasil, as concepções de organização e gestão escolar que recebem maior destaque são: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrática co-participativa.

A concepção **técnico-científica**, ainda muito arraigada na sociedade, predominou até os anos 1950, está alicerçada na hierarquia de cargos e funções, buscando a eficiência dos serviços escolares. Seguem princípios e métodos da administração empresarial e tem como características: ênfase na administração (procedimentos burocráticos e controle), centralidade do poder no diretor, divisão detalha de funções, comunicação linear, maior destaque para as tarefas.

A concepção **autogestionária**, fundamenta-se na responsabilidade coletiva, e em um modelo de direção descentralizada que incentiva a participação direta e igualitária de todos os membros da instituição. Tem por características: destaque nas inter-relações (mais do que nas tarefas), eliminação da hierarquia de autoridade e poder, favorecendo que as decisões coletivas, autogestão social, recusa de normas e sistemas de controle.

A concepção **democrática-participativa**, defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões discutidas e tomadas coletivamente, no entanto, definem que cada integrante da equipe assumam a sua parte no trabalho. (Kerbes; Da Silva; Fossatti, 2023). Tem por

características: definição explícita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar, articulação entre a atividade da direção da escola e a iniciativa e participação das pessoas da escola, gestão é participativa, mas espera-se, também, a gestão da participação, qualificação e competência profissional, busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões, avaliação 360° (todos avaliam e são avaliados). (Libâneo, 2001, p.3)

Conforme o modelo de gestão democrático-participativo, o mais difundido, na atualidade, na educação brasileira, Aguiar (2016) afirma, que a escola não é totalmente objetiva e mensurável, pois ela depende da subjetividade, experiências e interações sociais dos indivíduos e como esses influenciam na identidade da instituição, onde estão inseridos.

Uma vez apresentado o referencial teórico sobre as questões gerais da gestão no âmbito das instituições de ensino, fundamentais para compreensão do objeto de estudo a ser analisado, ou seja, a gestão dos resultados do ENADE, pelos coordenadores de cursos de graduação, passou-se a focar no referencial teórico mais específico sobre gestão, que tem a universidade e a educação superior como lócus.

3.1 A GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

A implementação da gestão pedagógica no ensino superior brasileiro é considerada recente, pois foi a partir da década de 1990, que se iniciou um processo de reorganização e reordenação do ensino superior, até então, a gestão pedagógica no ensino superior estava voltada para a organização dos currículos, à capacitação dos professores e ao acompanhamento das ações rotineiras dos docentes e discentes. Segundo Wiebusch (2018), a atuação da gestão educacional era pedagógica, logo não participava das questões que envolviam os aspectos financeiros, de planejamento e de organização administrativa da Instituição de Ensino Superior – IES.

O avanço das reformas educacionais e a consolidação da gestão democrática participativa na educação, associados a avaliação do ensino superior, ocasionaram uma revisão do papel da gestão no ensino superior, dentre as quais a redefinição do papel da gestão pedagógica, a qual passou a ser pensada de forma indissociável da gestão institucional. Estas alterações foram realizadas, essencialmente, por uma política regulatória do ensino superior,

criada pelo governo central, através da criação de programas responsáveis por avaliar o ensino superior, dentre esses destacam-se, o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional), o Exame Nacional de Cursos, e finalmente pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além disso, o Conselho Nacional de Educação, criado pela LDB, responsável pelas políticas gerais do ministério de educação de reconhecimentos de curso, criação de instituições de ensino superior, assim como o credenciamento de universidades, incluindo o processo de avaliação e credenciamento periódico. (Kerbes; Da Silva; Fossatti, 2023)

Desde os anos 1990, quando este processo iniciou, tem sido necessária uma adaptação contínua de todos os envolvidos no processo, tanto pelas mudanças funcionais como organizacionais, o que conseqüentemente causou atraso nas alterações centrais: as mudanças pedagógicas. De acordo com Prestes e Junior (2017) após o ano 2000 as novas políticas de ensino superior passaram a ter um propósito mais amplo, destacando não apenas sua vinculação ao desenvolvimento e a sustentabilidade econômica, como também a ampliação do acesso, a inclusão social e a perspectiva de equidade.

Os novos modelos de funcionamento da educação também têm ocasionado mudanças nas formas de edição das políticas de educação, seus processos de organização e gestão, direcionando as instituições a novas formas de regulamentação, adequados para contemplar as demandas educativas nacionais e internacionais (Prestes e Junior, 2017). Essa dinâmica tem influenciado as Instituições de Ensino Superior a construir canais e processos deliberativos mais democráticos de gestão, abertos a participação tanto da comunidade interna quanto externa.

Dentre as mudanças ocasionadas no Ensino Superior, destaca-se de forma sucinta, o modelo de ensino que passou a se centrar no estudante, em que o foco é o que ele realiza e seu processo de aprendizagem. Neste contexto, tornou-se essencial estabelecer o objetivo da aprendizagem e as competências e habilidades necessárias para cada nível de aprendizagem. Afinal, a gestão pedagógica perpassa pelo planejamento institucional, concepção de projetos pedagógicos, execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos. (Sander, 2005)

A definição de gestão da educação de Sander (2005) aproxima-se do modelo de governança, muito presente na educação superior. A partir dessa definição, estabelecem-se as funções pedagógicas previstas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e em outros documentos legais.

No Brasil, atualmente é possível identificar duas tendências educacionais, as quais mobilizaram forças na produção do conhecimento para atender as demandas políticas e governamentais, ou seja, o enfoque produtivo, voltado para o mercado, e o enfoque democrático, voltado para a cidadania.

Apesar da tendência democrática está presente na legislação do ensino e nas práticas de gestão educacional e produção acadêmica, ela ainda se apresenta como um desafio, pois demanda tanto uma filosofia política quanto de uma estratégia de ação pedagógica. Portanto, é indispensável, oportunizar educação cidadã, buscando estimular a participação no pensar e no fazer a educação, para assim promover estratégias políticas para a educação.

De acordo com Aguiar (2016) a gestão democrática exige a compreensão real dos problemas que emergem da prática pedagógica, pois ela tem por finalidade acabar com a distância entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Acrescentou-se ainda, que a prática da gestão não é imediata, pois ela vai ser aperfeiçoada, a partir da aprendizagem da equipe e de condições institucionais mínimas. Dentre essas condições, destacam-se: equipe de docentes; definição clara dos objetivos; acompanhamento e avaliação das ações descentralizadas; planejamento; solução de problemas; e tomadas de decisão de forma compartilhada (Scaglione; Costa, 2016)

A participação democrática é imbuída dos efeitos da ideologia, por meio das concepções e das crenças enraizadas, historicamente, na personalidade de cada indivíduo, uma vez que essas visões de mundo movem suas práticas e seus comportamentos na relação com os outros. Assim, é preciso considerar a dimensão em que o modo de pensar e de agir dos indivíduos facilita, incentiva, dificulta ou impede a participação de todos. (Aguiar, 2016)

Em suma, a participação é caracterizada a partir da atuação consciente, ou seja, no dia a dia se delibera e se atua com competência, afinal, para que ela ocorra é necessária reflexão crítica, individual e coletiva fundamentada em arcabouço teórico.

A partir das discussões acima apresentadas, afirma-se que a adoção da dimensão didático-pedagógica auxilia na superação de posturas ineficientes na gestão e nos processos organizacionais das Instituições de Ensino Superior, além de validar o caráter multidimensional do trabalho administrativo e na consolidação de uma postura democrática. (Moraes et al, 2022)

Logo, é necessário compreender que a gestão pedagógica na Educação Superior é definida por políticas institucionais adotadas, ou seja, se organiza conforme a missão, as crenças e os valores estabelecidos por quem idealizou e implantou seu funcionamento. Afinal, as crenças e os valores definidos pelas instituições, definem o que é prioridade na IES, e são consolidadas quando aplicadas na prática dos profissionais, sejam eles gestores, professores ou

colaboradores. Desta maneira, os recursos da IES incluem: os sujeitos que a compõe, além dos equipamentos, os recursos financeiros e tecnológicos, dentre outros. (Maziero, 2015)

Nesse sentido, o que garante a eficácia da equipe multiprofissional é a formação de todos que nela atuam - isto é, diretores, coordenadores e professores - para tomar decisões conciliáveis com o projeto pedagógico definido pela IES, pelos cursos de graduação. Logo, faz-se necessário compreender que a gestão pedagógica na Educação Superior, assim como as de cursos de graduação, se define a partir das políticas institucionais assumidas, ou seja, se organiza de acordo com a missão, as crenças e os valores estabelecidos por quem idealizou e implantou seu funcionamento.

O Art. 3º do Decreto 94.664\1987, define que a gestão universitária é atividade própria a ser desempenhada pelo professor do ensino superior, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Logo, quando o professor atua no papel de gestor, seja como reitor, coordenador de curso, por exemplo, ele passa a ser o professor-gestor, o que segundo Barbosa e Mendonça (2016) é um tipo particular de gerente, (...) pois possuem funções e papéis específicos do mundo acadêmico, pois são antes de tudo “professora de carreira”, pois, mesmo assumindo o cargo de gestor não deixa de atuar como professor, logo constituindo-se o papel de professor-gestor.

É válido destacar que o trabalho docente no Ensino Superior é marcado por tensões, dentre elas a formação específica do docente nesse nível de ensino, afinal a legislação não é clara nesse caso, além disso, acresce a diversidade de demandas colocadas a esses professores que atuam como gestores, coordenadores e chefias, o que gera muitas vezes uma sobrecarga do trabalho docente. Ressalta-se, ainda, as exigências dos processos avaliativos e da demanda de produtividade, o que muitas vezes pode ocasionar que a atuação dos docentes não ocorra de forma adequada.

É importante que as IES, reconheçam a relevância e a contribuição dos gestores para os resultados da instituição, seja ela pública ou privada. Quando se relaciona a Instituição de Ensino Superior privada, ambiente no qual o gestor precisa atuar em diversos contextos, o perfil desse gestor é específico, pois ele precisa lidar com demandas e vivências específicas de cada contexto. (Maziero, 2015)

A expansão do ensino superior privado e a conseqüente expansão da concorrência, apontam para a necessidade de profissionais com múltiplas competências, logo os docentes precisam ser cada vez mais versáteis, à medida que muitas vezes assumem a função de Gestor. De acordo com Maziero (2015) o perfil de gestor ideal para as IES privadas é aquele que detém princípios éticos, domínio dos princípios econômicos, conheça a legislação de ensino e geral, além de ser hábil na comunicação interpessoal, na capacidade de planejamento de

procedimentos acadêmicos, aplicação de conhecimentos da didática, desenvolvimento de estratégias de marketing, bem como analisar e produzir projetos e pesquisas.

Figura 4 – Crescimento da Educação Superior no Brasil, período 2012- 2022.

Tabela A – Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Nível Acadêmico – Brasil – 2012-2022

Ano	Total Geral				Nível Acadêmico							
					Graduação				Sequencial de Formação Específica			
	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2012	32.050	7.058.084	2.756.773	1.056.069	31.866	7.037.688	2.747.089	1.050.413	184	20.396	9.684	5.656
2013	32.197	7.322.964	2.749.803	994.812	32.049	7.305.977	2.742.950	991.010	148	16.987	6.853	3.802
2014	33.010	7.839.765	3.114.510	1.030.520	32.878	7.828.013	3.110.848	1.027.092	132	11.752	3.662	3.428
2015	33.607	8.033.574	2.922.400	1.152.458	33.501	8.027.297	2.920.222	1.150.067	106	6.277	2.178	2.391
2016	34.440	8.052.254	2.986.636	1.170.960	34.366	8.048.701	2.985.644	1.169.449	74	3.553	992	1.511
2017	35.443	8.290.911	3.226.906	1.201.145	35.380	8.286.663	3.226.249	1.199.769	63	4.248	657	1.376
2018	38.007	8.451.748	3.446.328	1.264.778	37.962	8.450.755	3.445.935	1.264.288	45	993	393	490
2019	40.463	8.604.526	3.633.644	1.250.239	40.427	8.603.824	3.633.320	1.250.076	36	702	324	163
2020	41.978	8.680.945	3.765.669	1.278.755	41.953	8.680.354	3.765.475	1.278.622	25	591	194	133
2021	43.102	8.987.120	3.945.091	1.327.325	43.085	8.986.554	3.944.897	1.327.188	17	566	194	137
2022	44.960	9.444.116	4.756.957	1.287.635	44.951	9.443.597	4.756.728	1.287.456	9	519	229	179

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed
Notas: Na quantificação dos cursos não foram contabilizados os cursos de Área Básica de Ingresso;

Fonte: Tabelas de Divulgação, Censo da Educação Superior, 2022.

Nesse sentido, as IES, para manterem-se atuantes e atingir os objetivos institucionais, exigem o desempenho máximo de seus colaboradores, afinal, o coordenador é responsável pela organização e funcionamento do curso em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico. (Tanaka; Pessoni, 2011)

Segundo Lück (2009), a Gestão é caracterizada pela compreensão da importância da participação consciente dos indivíduos na tomada de decisões sobre as orientações e planejamento do trabalho, nesse sentido, a gestão educacional substitui a gestão administrativa educacional, pois estabelece na IES uma orientação eficaz, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, interna e externamente.

Nesse sentido, a gestão pedagógica no ensino superior tem como fim a superação de limites e a busca de soluções inovadoras comprometidas com a qualidade do ensino e a capacidade de gerir simultaneamente os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos e habilidade necessária para promover uma gestão descentralizada.

Dessa maneira, os resultados esperados de um gestor pedagógico do ensino superior são: os Indicadores de Qualidade do Ministério da Educação, ou seja, os resultados da avaliação do ensino superior realizada pelo MEC, pois são esses indicadores que difundem a qualidade do curso, da IES para a sociedade e influência diretamente nos resultados do curso e da IES; em seguida os índices de evasão dos alunos, e como desenvolve estratégias para combater esses índices; em terceiro lugar, o acompanhamento e as estratégias para acompanhar os índices das seguintes variáveis: número de candidatos nos processos seletivos, número de matrículas

iniciais, número de alunos matriculados (e média por sala) e número de formandos; outro ponto relevante da gestão é o acompanhamento do relacionamento e integração entre coordenador-docente-discente-dirigentes-sociedade. (Aguiar, 2016)

Segundo Tanaka e Pessoni (2011), é importante que o gestor pedagógico possa contar com recursos humanos competentes, com docentes altamente capacitados e técnico-administrativos eficientes. Além disso, ter a disponibilidade das pessoas para auxiliar na resolução da burocracia existente na organização, são condições que facilitam o trabalho do gestor de curso. A contribuição do colegiado e do Núcleo Docente estruturante - NDE favorece a ação do coordenador, à medida que as decisões são tomadas de forma coletiva, favorecendo o compromisso dos docentes com a gestão e as atividades do curso.

Acrescenta-se ainda que o coordenador de curso de graduação no ensino superior, pode ter a colaboração e o assessoramento de suas atividades pelo colegiado de curso, os quais tem como função elaborar, avaliar, revisar e reelaborar o projeto de curso, além de avaliar propostas e recomendações da IES e de outros departamentos sobre assuntos relacionados ao curso, assim como aprovar recomendações e regulamentos ligados ao curso. (Santos; Bronnemann, 2013). A participação adequada de todo o colegiado e pessoas ligadas ao curso pode contribuir para que o coordenador otimize a sua atuação nas diversas atividades e demandas que são relacionadas a gestão do curso.

De acordo com Santana e Costa (2019) a comunicação, a interação, o relacionamento interpessoal, a liderança, as atitudes pessoais, o planejamento e o conhecimento são pontos importantes no papel de coordenação. Para que o colegiado e os recursos humanos sejam partes contribuintes para o trabalho de gestão, cabe ao coordenador manter um relacionamento interpessoal adequado.

Analisando as funções dos coordenadores de curso, conclui-se que parte do seu tempo de trabalho é utilizado em atividades imprevistas, como reuniões, com trabalhos administrativos, descontínuos e de natureza diversa, porém necessários para o funcionamento do curso. Porém, parte dessas atividades, poderiam ser realizadas por outros profissionais. Por outro lado, há atividades que são específicas do coordenador, por isso se faz necessário capacitar esses gestores, é necessário que os coordenadores façam planejamentos para atender as demandas e acompanhar as transformações que estão ocorrendo na sociedade.

A legislação educacional vigente, para a Educação Superior, apresenta-se como ferramenta que direciona o desenvolvimento da gestão acadêmica e pedagógica. Considerando a estruturação legal da avaliação, supervisão e regulação, tendo por base normativa a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e

demais regulamentações que dão sustentação para a execução dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

Para atender o seu objetivo, o SINAES utiliza os processos avaliativos: avaliação das instituições, Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes dos Cursos de Graduação. A Avaliação Institucional tem por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação da instituição de Educação Superior. A Avaliação dos Cursos de Graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes. A avaliação do desempenho dos estudantes tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conhecimentos dos conteúdos programáticos das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação, as habilidades do profissional e competências.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. (Lei nº 10.861/2004)

Encontram-se instituídas no país 2.595 Instituições de Educação Superior, que ofertam 44.960 cursos de graduação e sequencial (Censo da Educação Superior, 2022). Para avaliar o quantitativo de instituições e de cursos, se propõe a avaliar todas as instituições e Cursos de Graduação do Sistema Federal de Educação Superior. Para tanto, a metodologia consiste na divisão dos períodos de avaliação em ciclos, ciclos avaliativos. Os ciclos avaliativos são trienais e subsidiam os atos de recredenciamento e renovação de reconhecimento. Ou seja, as instituições que obtiverem notas favoráveis, numa escala de 1 a 5, onde nota 3, 4 e 5 é considerada de qualidade satisfatória, têm seus atos automaticamente renovados. Porém, os atos de credenciamento de instituição, autorização e reconhecimento de curso devem receber visita in loco de avaliadores. (Brasil, 2017)

Figura 5 - Expansão no número de Instituições de Educação Superior no Brasil, período 2012- 2022.

Tabela 1.01 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2012-2022

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.
2022	2595	115	90	10	371	146	1822	41	n.a.

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed
Nota: (n.a.) Não se aplica

Fonte: Tabelas de Divulgação, Censo da Educação Superior, 2022.

Em especial, os cursos de graduação são avaliados, na modalidade externa, pela visita *in loco* de avaliadores designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos atos de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Estas avaliações geram conceitos e relatórios que devem subsidiar os coordenadores de curso, enquanto gestores pedagógicos, na avaliação do Projeto Pedagógico do Curso. (Brasil, 2017)

Conforme apresentado, muitos são os indicadores utilizados para a avaliação da educação superior, mas como base para a gestão pedagógica, o SINAES dispõe do documento, instrumento único de avaliação de cursos de graduação e de instituições de educação superior. Em especial, a avaliação dos cursos de graduação tem uma atuação direta e sistemática do coordenador do curso, sendo ele o responsável pela parte didático-pedagógica do processo de avaliação. (Lavor, 2014)

Figura 6 – Estrutura do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO.....	5
DIMENSÃO 1 – Organização Didático-Pedagógica.....	9
DIMENSÃO 2 – Corpo Docente e Tutorial.....	21
DIMENSÃO 3 – Infraestrutura.....	30
GLOSSÁRIO.....	43

Fonte: Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação 2017, Reconhecimento de Curso.

Embora o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação consiste em balizar a avaliação externa *in loco*, o próprio já considera a importância dos indicadores de qualidade, incluindo o ENADE, para a gestão do curso, tendo um indicador que trata da gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa. Para a obtenção do conceito 5, que exprime a excelência acadêmica e pedagógica, o indicador avalia se a gestão do curso considera a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso. (Inep, 2017)

Pelo SINAES a avaliação se desenvolve em Ciclos Avaliativos, pré-estabelecidos que de periodicidade trienal. (Brasil, 2018) E, conforme a legislação da educação superior, Portaria nº 23/2017, o ciclo avaliativo compreende a realização de avaliações periódicas dos cursos de graduação e das instituições de educação superior, o ciclo trienal, considerando o ENADE. Bem

como, conforme os artigos 37 e 38 da portaria, a cada ciclo avaliativo, a validade do ato autorizativo pode ser prorrogada mediante: a validade do ato autorizativo, indicadores de qualidade satisfatórios, não tenham sido penalizados em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos 2 (dois) anos, a contar da publicação do ato que penalizou o curso e - inexistência de medida de supervisão em vigor.

O acompanhamento e gestão desses indicadores, dos processos que são a base avaliativa, ou seja, atributos para a avaliação, é de responsabilidade do coordenador do curso, como gestor da unidade. E, conforme direcionado pelo documento instrumento de avaliação, a gestão do curso deve se amparar nos indicadores para a atualização de seu Projeto Pedagógico.

A atualização do projeto pedagógico do curso, seu sistemático acompanhamento é vital para que os objetivos do curso sejam alcançados e concretizados. A avaliação do curso de graduação deve ser dinâmica, os indicadores devem ser trabalhados e suscitar melhorias no processo, não devendo ser uma fotografia ou medida de retenção de conteúdos, deve-se compreender e considerar as mudanças e os valores que são agregados ao projeto, ao longo do percurso. (Dias Sobrinho, 2008)

Para Ristoff (2002), a avaliação deve, não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados. Desta forma, o ENADE não deve ser encarado somente como indicador para o MEC, orientando quando o curso passará por visita de Renovação de Reconhecimento, mas, principalmente, como instrumento de melhoria e evolução nos projetos pedagógicos dos cursos. Devendo ser trabalhado como um dos principais indicadores e enfoques para atualização dos projetos.

O ENADE, quanto avaliação formativa, é constituído de uma prova aplicada aos estudantes habilitados e de um questionário de percepção do estudante. A prova é elaborada para testar os conhecimentos gerais e específicos dos estudantes, tendo os conhecimentos específicos alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacional (DCN) do curso. O questionário é aplicado ao estudante habilitado, composto por perguntas que avaliam a: organização didático-pedagógica da instituição; a infraestrutura e instalações físicas e as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Griboski (2012) considera que o relatório do ENADE desempenha um papel significativo na revisão e aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos. Ao analisar os resultados do exame e identificar pontos fortes e fracos, as instituições de ensino podem realizar ajustes em seus currículos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação.

Como processo avaliativo, o ENADE gera o relatório com resultado, individual por curso e para cada IES, cujos cursos participaram do ciclo. Este documento é importante

instrumento de avaliação do projeto pedagógico do curso, sendo composto pelos resultados aferidos pelos estudantes, com destaque por Curso, Estado, Região e Nacional, pelas respostas no questionário do estudante, pelo questionário socioeconômico e percepção de prova.

É relevante ressaltar que as informações resultantes desse processo de avaliação são fundamentais para embasar a tomada de decisões dos gestores em relação a possíveis mudanças necessárias nos cursos. Isso pode incluir a revisão de currículos, projetos e programas, visando incorporar práticas atualizadas e tecnologias educacionais que contribuam para a formação mais efetiva dos estudantes. (Griboski, 2012)

A análise e discussão coletiva desse relatório subsidia ao curso propostas de melhoria, revisão no projeto pedagógico, impactos no modelo de avaliação e processo de ensino-aprendizagem, visto que o resultado das provas e o questionário de percepção de prova colaboram para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos conteúdos. Enquanto que a análise das respostas do questionário dos estudantes, subsidia conhecer a percepção dos estudantes quanto às dimensões: organização didático-pedagógica do curso, infraestrutura e ampliação de oportunidades profissionais. (Oliveira, 2019)

A estrutura do relatório do ENADE apresenta dados relacionados ao desempenho dos estudantes em relação aos componentes de formação geral e específica. Esses dados subsidiam os coordenadores e docentes na análise qualitativa do desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes esperadas para os estudantes.

Essas análises corroboram para a implementação de metodologias ativas no ensino, pois fornecem informações valiosas sobre o desempenho dos estudantes e as áreas que necessitam de aprimoramento. Ao analisar os resultados do ENADE, os coordenadores e docentes podem identificar não apenas lacunas de conhecimento, mas também oportunidades para desenvolver competências, habilidades e atitudes essenciais nos alunos. (Cordazzo, 2023)

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que envolvem os estudantes de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, a colaboração e a resolução de problemas. Ao revisar o relatório do ENADE, os coordenadores e docentes podem identificar áreas onde as metodologias podem ser implementadas para fortalecer as habilidades dos estudantes.

Após o conhecimento da fundamentação teórica do presente estudo, abaixo são apresentados e discutidos os resultados obtidos acerca do presente objeto de estudo.

4 IMPACTOS DO ENADE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: O QUE APONTARAM OS GESTORES E O QUE OS DADOS REVELAM

A análise dos dados coletados iniciou-se após a transcrição das entrevistas, sendo que no primeiro momento foram analisadas individualmente e, em seguida, coletivamente. O objetivo desse *modus operandi* foi verificar quais os pontos convergentes para assim agrupar as respostas em categorias.

É relevante destacar que as categorias de análise foram definidas a partir das questões norteadoras apresentadas anteriormente, e que possibilitaram compreender as experiências, os conhecimentos e resultados do ENADE na gestão dos cursos da área de saúde, de uma Instituição do Ensino Superior do interior do Ceará. Os resultados estão ordenados em sequência, pois considerou a similaridade das respostas dos coordenadores entrevistados, bem como os objetivos da pesquisa.

A partir do exposto e com base nos objetivos da pesquisa, elegeram-se 3 (três) dimensões de análise, assim denominadas: perfil dos participantes da pesquisa, conhecimentos e experiências relacionadas ao ENADE; impactos do ENADE na gestão acadêmica e no PPC do curso.

Essas 3 (três) dimensões, após a apresentação do perfil dos entrevistados, foram transformadas em três subcapítulos de apresentação dos resultados.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como dito anteriormente, foram entrevistados 5 (cinco) coordenadores dos cursos da área da saúde, pois tratam dos cursos que já haviam passado pela experiência de ter realizado o ENADE em pelo menos 2 (dois) ciclos. Neste sentido, a primeira apresentação a ser realizada é sobre o perfil dos participantes da pesquisa, pois a partir dele pode-se compreender o entendimento e a percepção dos coordenadores sobre o ENADE e as ações dos resultados dele nos cursos em que são responsáveis pela gestão. Para possibilitar a visualização, foi elaborado o quadro abaixo, do qual se parte em seguida às considerações.

Quadro 6 - Perfil dos coordenadores de curso participantes da pesquisa

IDADE	nº	GÊNERO /	nº
De 26 e 35 anos - 2 De 36 e 45 anos - 2 De 46 e 55 anos - 1		Feminino 1 Masculino 4	
EXPERIÊNCIA EM GESTÃO ANTES DE ASSUMIR A COORDENAÇÃO DO CURSO			
4 entrevistados não tiveram experiência em nenhum tipo de gestão 1 entrevistado teve experiência de 1 (um) ano em gestão administrativa			
TEMPO DE IES	TEMPO DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO		
De 2 a 5 anos (1) De 5 a 10 anos (3) De 10 a 15 anos (1)	De 2 a 5 anos (2) De 5 e 10 anos (3)		
CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA À IES	CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA À COORDENAÇÃO DO CURSO		
De 30 a 40 hrs – 5	Todos os coordenadores dedicam 40 horas semanais à coordenação		
AREA - GRADUAÇÃO	ÁREA - PÓS-GRADUAÇÃO		
Enfermagem 1 Farmácia 1 Fisioterapia 1 Medicina Veterinária 1 Nutrição 1	Mestrado em Saúde coletiva 2 Mestrado em saúde coletiva e família 1 Mestrado em Ciências Veterinárias 1 Doutorado em Ciências Farmacêuticas- 1		
PARTICIPOU DE CAPACITAÇÕES DE GESTÃO			
2 (dois) coordenadores participaram 3 (três) coordenadores não participaram			

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)

Em relação à idade, observou-se que 4 (quatro) coordenadores possuem entre 34 (trinta e quatro) e 45 (quarenta e cinco) anos; que há predominância dos homens à frente das coordenações, pois são 4 (quatro) homens e somente 1 (uma) mulher. A predominância masculina nas coordenações dos cursos investigados, apesar de não ser objeto dessa pesquisa, chamou atenção, logo, buscamos compreender a razão da disparidade.

De acordo com Barreto (2014), a questão do gênero sempre esteve presente na história da educação, e nesse processo as mulheres foram recorrentemente pouco valorizadas, contudo, no Brasil, a partir das políticas universalistas de inclusão, observou-se uma mudança nesse cenário. Apesar dos estudos ainda serem poucos nessa seara, é inegável o crescimento da mulher nesse nível de ensino foi intensificado a partir dos anos 1990, contudo, isso não

significa, que tenha causado mudanças relevantes no perfil docente, particularmente no que se relaciona à perspectiva de gênero. (Longaray *et al*, 2014)

Conforme resultado do censo da educação superior de 2022, o perfil do profissional docente do ensino superior apresenta como maioria docentes masculinos com faixa etária de 41 anos, com maioria de doutores nas IES públicas, e de mestres nas privadas, indicador que contrasta com o perfil dos discentes que tanto nas IES públicas quanto nas Privadas, seja na modalidade a distância ou presencial, apresenta maioria de matrículas femininas. (INEP, 2022)

Dessa maneira, conclui-se que quanto ao perfil docente, a IES investigada, não foge à regra do perfil docente do Ensino Superior no Brasil, identificado pelo Censo da Educação de 2022. No que concerne à experiência em gestão anterior ao cargo, apurou-se que 4 (quatro) respondentes afirmaram não ter tido experiências anteriores em qualquer área de gestão, enquanto 1 (um) deles afirmou ter experiência na área de gestão administrativa.

A pesquisa permitiu verificar que os 5 (cinco) coordenadores ingressaram na IES como docente, e que 4 (quatro) deles tiveram sua primeira experiência com gestão na IES. Constatou-se ainda que 3 (três), dos 5 (cinco), entrevistados afirmaram atuar na área de gestão acadêmica entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos, 2 (dois) afirmaram que atuam na gestão acadêmica entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos. Com relação ao tempo de atuação na instituição, evidenciou-se que a maior concentração está entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos, verificada em 3 (três) participantes, seguidos por aquele com mais de 10 anos (n=1).

Quando questionados sobre o tempo de atuação na coordenação do curso, 3 (três) afirmaram ter entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de atuação, enquanto 2 (dois) disseram ter de 2 (dois) a 5 (cinco) anos. No que se refere a carga horária dedicada à coordenação do curso, todos, 5 (cinco), informaram que possuem carga horária entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais à função. No quesito formação, verificou-se que os respondentes possuem graduação na área correspondente ao curso de graduação que coordenam, todos os entrevistados possuem pós-graduação ao nível de mestrado, e 1 (um) já tem o título de doutorado, outros 2 (dois) estão cursando doutorado.

Quanto à participação em cursos de especialização e capacitação, relacionados à gestão, todos informaram que participam pelo menos uma vez ao ano, contudo, é relevante frisar que os cursos de capacitação que frequentaram ou realizaram foram ofertados pela IES. A maioria dos respondentes, 3 (três), afirmaram que participam de ao menos 1 (uma) capacitação por ano; e 2 (dois) afirmaram participar de 2 (dois) a 5 (cinco) capacitações por ano. Apesar de, todos os entrevistados afirmarem que sentem necessidade de maiores conhecimentos e formação na

área da gestão, nenhum deles procurou, por iniciativa própria, realizar capacitação ou especialização nesta área.

Como descrito na metodologia, na intenção de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios e suprimimos alguns trechos que pudessem identificar o entrevistado.

4.2 CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO ENADE

No que concerne à categoria, conceito e experiências relacionadas ao ENADE no âmbito do curso, os entrevistados, em suas narrativas, deixaram evidente que conhecem os processos que permeiam o exame de desempenho dos estudantes, mas não aprofundaram conhecimentos sobre a política nacional de avaliação da educação superior. Contudo, todos os entrevistados têm experiências com o ENADE e demonstraram conhecer e reconhecer a avaliação institucional interna no âmbito da instituição e do curso em que trabalham. Neste sentido, os coordenadores conseguem relacionar, em parte, as redes de relações internas e externas dos processos sociais e públicos fundados na dimensão pedagógica, que permeiam a instituição, conforme preconiza Dias Sobrinho (1995).

Com relação à experiência com o ENADE, todos os entrevistados passaram pelo ciclo 2019 como coordenadores do curso, em 2016 já estavam atuando no curso, quer seja como membro do NDE ou como docente do curso. Pelo ciclo de 2013, 03 (três) entrevistados disseram que já estavam na IES, como docentes no período do ciclo, mas que não se envolveram ativamente no processo.

Sobre a avaliação institucional, as narrativas de pelo menos 04 (quatro) dos entrevistados destacaram a avaliação institucional interna realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) como relevante para o diálogo entre a Instituição, corpo docente e discentes. Respaldaram a importância do trabalho de conscientização que realizam com os discentes e com os docentes do curso para participarem desta avaliação, considerando que ela contribui para a identificação dos pontos fortes e das dificuldades do curso, embasando discussões para solucioná-las. Muito embora, 02 (dois) coordenadores só relacionaram a CPA quando provocados pelas perguntas.

Dentre as narrativas coletadas, percebeu-se que os coordenadores atribuem importância à CPA, respaldam que os resultados contribuem no processo de avaliação do curso, mas não evidenciaram quais resultados foram atingidos ou quais alterações na gestão do curso advieram

das discussões coletivas destes resultados. Observou-se que os coordenadores não analisam e executam resultados da CPA na mesma proporção. Segundo Molozzi (2015), são várias as possibilidades para compreender essa situação, por exemplo, a política institucional ou, mesmo, a inexperiência do coordenador na função.

Segundo Paro (2022) a gestão deve ser democrática e participativa, por sua natureza social, e Libâneo (2001) complementa ao afirmar que na gestão com concepção democrática-participativa, deve-se buscar a objetividade na organização e gestão, embasada em coleta de informações, acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica, com reorientação do planejamento.

Ainda sobre a CPA, os coordenadores informaram que os resultados são discutidos com o NDE e Colegiado, e em casos específicos são conversados individualmente com os docentes. As falas abaixo representam muito essa questão, como podemos perceber:

Então, você precisa entender a CPA como algo importante para a gestão do curso poder trabalhar. E isso já está sendo percebido por eles. Tanto é que em relação a CPA, eles vêm com detalhes, não é só: não é legal, não presta, não! Eles fundamentam uma resposta. E aí a gente tem subsídio de chegar e sensibilizar: - olha, a gente está precisando melhorar esses pontos na sala de aula. Então, é importantíssima a questão da CPA na avaliação. (João)

A CPA, por exemplo. A CPA é um instrumento muito bom para a gente ter uma devolutiva dos nossos processos, né? (Clarisse)

Acredito que há uma relação direta da CPA com relação ao que acontece no ENADE. Eu acredito que são resultados que caminham juntos. (José)

Santos *et al* (2022) defendem que no processo de autoavaliação institucional é indispensável a participação efetiva da comunidade, pois esta é responsável pela autoanálise da IES. Assim, o autodesenvolvimento é o objetivo central do processo avaliativo, pois é a partir dele que se identificam as necessidades de potencializar e desenvolver a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, a própria instituição.

Quanto às avaliações externas dos cursos, 02 (dois) coordenadores fizeram referência às avaliações *in loco* que aconteceram nos cursos e na Instituição. Observam-se os seus depoimentos na entrevista:

Eu não tenho um conhecimento muito aprofundado, assim, com relação a todos os capítulos que regem a política, mas assim, pela experiência que nós temos tido aqui, com o que se refere desde o processo de autorização, credenciamento institucional e de curso. Também com relação aos processos de reconhecimento de curso e credenciamento na instituição, a gente sabe

que existe todo um cuidado. Com relação à parte institucional que rege a abertura de novos cursos em novas instituições e ao monitoramento desse processo de formação. (José)

Eu enxergo sim a importância do exame. A política faz parte de uma política bem maior do Ministério. O Ministério da Educação, que contempla também outros momentos, como autorização, reconhecimento, recredenciamento institucional. (...) O que é muito importante, porque a partir do exame é possível se tirar várias conclusões. E o Ministério faz isso nos relatórios. Ele gera, após a prova, a avaliação do ENADE, e consegue traçar todo um perfil desse estudante, todo um perfil socioeconômico, demográfico e também de habilidades e conhecimentos que foram sedimentados ao longo da graduação. (Lucas)

Hoffmann *et al.* (2014) destaca que apesar da avaliação do ensino superior fundamentar-se no zelo pela qualidade da educação, existe ainda o interesse de nivelar as instituições a partir de indicadores de desempenho, para elevar o padrão e a qualidade da IES. Ademais, a avaliação institucional é uma estratégia de aproximar-se da sociedade em sua essência, pois é a partir dessa avaliação que ocorrem as mudanças que vão impactar tanto os sujeitos quanto os processos que existem nela. Logo, a avaliação institucional tem como finalidade promover transformações na organização, à medida que os processos avaliativos são modificados. (Botelho *et al.*, 2018)

Durante o período das entrevistas, os coordenadores estavam bastante ansiosos e envolvidos com a operacionalização do ENADE, tendo em vista que os cursos participantes desta pesquisa estavam no ciclo avaliativo do ENADE 2023, próximos à aplicação da prova, a qual fechará o 4º ciclo de ENADE. Ainda durante este ano, o curso de medicina veterinária, também participante dessa pesquisa, passou pela avaliação externa do curso e foi aprovada com conceito 5.

Sobre o ENADE, todos os coordenadores relataram desconforto com os resultados alcançados no último ciclo que a IES passou, mesmo não sendo o ciclo da área dos cursos pesquisados. Os coordenadores afirmaram haver consciência do preparo e qualidade do ensino e formação que o curso, docentes e IES oferecem aos discentes, conseqüentemente sentem-se insatisfeitos com o resultado da avaliação, fato demonstrado quando classificam o ENADE como avaliação de grande escala e questionam sua capacidade de avaliar a formação dos alunos e a qualidade do ensino do Curso. Também foi unânime, na fala dos entrevistados, as divergências entre as questões cobradas no ENADE e o que é preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação que coordenam.

O ENADE, como parte do SINAES, não tem por fim penalizar os cursos nem as IES, apesar dos resultados disponibilizados serem organizados e disponibilizados sob a forma de ranking pela mídia. De acordo com Castro *et al* (2016) ele é um exame de larga escala elaborado a partir das DCNs dos cursos. É uma avaliação dinâmica que avalia o processo e não o produto, e por isso permite que as dificuldades sejam identificadas e superadas.

Sobre o ENADE, os coordenadores destacaram a necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para seus cursos, pois com exceção dos cursos de Farmácia e Medicina Veterinária, que tiveram suas DCN atualizadas, respectivamente, nos anos de 2017 e 2019, os cursos de Enfermagem e Nutrição têm suas DCN no ano de 2001, e Fisioterapia no ano de 2002. Sobre esse assunto, todos os coordenadores afirmaram que houve muitas mudanças na profissão, e que apesar das resoluções que complementam a formação profissional, ainda existe uma distância a ser percorrida entre DCN, a atuação profissional e as diretrizes para o ENADE.

Sobre a insatisfação com o ENADE quanto avaliação institucional, 04 (quatro) dos 05 (cinco) coordenadores citaram a regionalização como elemento de fragilidade na avaliação. Um dos entrevistados assim se posicionou:

Existe uma grande dificuldade nesses exames nacionais. Não só o ENADE, mas várias perspectivas de exames nacionais, que é a questão da regionalização. Então, o Brasil, ele tem uma extensão geográfica muito grande. (...) Então, a regionalização da prova é um fator que limita, que pode limitar essa avaliação efetiva. Mas a gente entende que ela é necessária. E que dificilmente o processo avaliativo é perfeito. (Lucas)

A narrativa do entrevistado, revela a compreensão limitada sobre a avaliação realizada pelo ENADE, que busca identificar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais desenvolvidas pelos discentes, centralizando a atenção na capacidade do sujeito de apropriar-se de determinados conhecimentos e reproduzi-los em outra área ou em conjunto com outros saberes. (Castro, 2016)

A fala de todos os entrevistados trouxe à tona a preocupação dos coordenadores com a prova de conhecimentos gerais, em especial a relação da leitura e interpretação textual, fato que aponta o desconhecimento dos coordenadores sobre a política nacional de avaliação ENADE, afinal os mesmos não conseguiram realizar a contextualização do ENADE dentro do SINAES, que preconiza o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos. Logo, a análise da fala dos coordenadores define a avaliação tanto como exposição quanto como julgamento,

denotando que sempre existe algo a ser discutido, atualizado e renovado em determinado meio social. (Santana, 2017)

O desconhecimento sobre a política de avaliação institucional é também perceptível pelo fato dos coordenadores, ao se referirem ao ENADE, darem maior ênfase ao resultado da prova, desconsiderando os contributos do relatório em sua totalidade – questionário do estudante e questionário de percepção de prova. Afinal, este relatório é que pode ser instrumento valioso de gestão, caso seja objeto de análise, discussão e tomadas de decisão coletiva para melhoria do curso. (Aragão, Bertagna, 2012)

É necessário difundir a ideia de que o ENADE é um processo avaliativo composto por uma prova, pelo questionário do estudante e pelo questionário de percepção da prova, tendo por fim traçar o perfil dos estudantes, que é essencial para a compreensão de seus resultados.

Por outro lado, as entrevistas também trouxeram percepções positivas quanto ao ENADE, sendo destacado que a avaliação é relevante para a IES e para o aprendizado do coordenador, apesar das dificuldades de entender os processos avaliativos. Pela riqueza de detalhes apresentados pelos coordenadores, parte da fala de cada um deles foi necessário trazer para o texto, conforme segue:

Agora mesmo, nesse semestre fizemos um corpo a corpo com os alunos para participarem da CPA, é conscientização mesmo sabe! Já tivemos grandes conquistas vindas da CPA, porém todo semestre é necessário fazer esse movimento de conscientizar os alunos, apesar disso, ainda acho a participação dos alunos pequena. (João)

Sobre os resultados da avaliação, acho que é uma responsabilidade coletiva, não tiro a minha responsabilidade, mais também vejo o lado dos alunos, é preciso que eles se sintam parte da instituição, que eles se envolvam no processo. Percebo que as vezes, os alunos respondem os questionários da CPA, sem se atentar realmente em avaliar, e vejo isso como um ponto frágil, nesse processo, pois é através dessa avaliação que podemos identificar as fragilidades e tentar resolve-las (...) (Bento)

o que eu trago de reflexão em relação ao ENADE, como um instrumento de avaliação de desempenho, para aferir a qualidade na formação, eu acho que ele não é a melhor ferramenta. Esse é um pensamento que eu tenho, por ter vivenciado o Provão e por ter passado por esses ciclos enquanto formador de futuros profissionais e por estar na gestão do curso. (Clarisse)

Diferentemente de uma autorização e de um credenciamento ou reconhecimento ou reconhecimento de instituição ou curso, o ENADE é a avaliação de como o aluno está sendo formado, então ele depende muito mais do aluno do que da instituição. E o que temos percebido é que o aluno pensa que o ENADE não tem nenhum valor, nenhum peso para o futuro profissional dele, ele está ali para dá nota a instituição e ao curso. Assim eu penso que é um modelo de avaliação ultrapassados, que precisam ser ressignificado no

que se refere ao incremento do sentido e do valor que o aluno deve dar a esse processo avaliativo. Como, por exemplo, a possibilidade de inclusão de uma nota individual do aluno do ENADE em concursos públicos, em seleção de residências ou mesmo em relação a alguns processos de pós-graduação, trazendo o IGC da instituição. (José)

Eu enxergo sim a importância do exame do ENADE, ele faz parte de uma política bem maior do Ministério da Educação, que contempla também outros momentos, como autorização, reconhecimento, recredenciamento institucional. E nesse momento, o foco é de fato no produto que está sendo colocado no mercado de trabalho. O que é muito importante, porque a partir do exame é possível se tirar várias conclusões. E o Ministério faz isso nos relatórios. Ele gera, após a prova do ENADE, e consegue traçar todo um perfil desse estudante, todo um perfil socioeconômico, demográfico e também de habilidades e conhecimentos que foram sedimentados ao longo da graduação. Então, o exame é muito importante para isso. É como uma política de monitoramento daqueles profissionais que estão entrando no mercado de trabalho. E para as instituições de ensino, da mesma forma. Como uma ferramenta que vai validar aquele plano que foi traçado lá dentro do projeto pedagógico do curso. (Lucas)

Os coordenadores entrevistados, compreendem que todo processo avaliativo gera insumos a serem analisados, logo possíveis de orientar tomada de posições, dessa maneira, acreditam que se houver um projeto contínuo e permanente, seus resultados permitirão a revisão ou manutenção das estratégias adotadas para alcançar melhores resultados e suprir os pontos deficientes.

Os sujeitos que participaram dessa pesquisa também demonstraram que existe um estudo para implementação de decisões e medidas a partir dos resultados da avaliação do ENADE. A fala dos coordenadores expressou que existe um cuidado em informar, conscientizar e incentivar a participação dos discentes em todos os processos da avaliação institucional. Além disso, ficou claro que tanto a IES quanto os cursos têm ações direcionadas para a preparação dos discentes nos momentos de avaliação, seja na preparação dos alunos para preenchimento dos questionários, para realização da prova, na organização dos documentos institucionais e até mesmo no cuidado com o cumprimento dos prazos estabelecidos.

4.3 IMPACTOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA E NO PPC DOS CURSOS

Sobre o impacto dos resultados do ENADE na gestão dos cursos investigados, as respostas apontaram que os relatórios da avaliação, apesar de conhecidos e socializados na IES, e nos cursos, ainda não são efetivamente analisados e discutidos coletivamente, numa

perspectiva de gestão democrático-participativa. Mesmo tendo como finalidade a identificação de potencialidades e fragilidades, podendo corroborar no desenvolvimento de estratégias que viabilizem mudanças no Projeto Pedagógico do Curso ou na gestão acadêmica como um todo, pelo visto esse instrumento é pouco utilizado de forma efetiva. Essa compreensão advém do fato de todos os gestores afirmarem não terem realizado modificações no PPC, embora tenham dito que houve discussões sobre as formas de avaliação, as metodologias de ensino e a própria dinâmica do curso, o que de alguma forma se relaciona com o PPC.

Verificou-se que alguns coordenadores apresentam os relatórios e resultados dos ciclos anteriores ao NDE e Colegiado do curso, identificam algumas fragilidades e desenvolvem algumas ações para sanar essas fragilidades. No entanto, percebeu-se que essas ações são desenvolvidas de forma pontual, mas não efetivamente revisadas e acompanhadas como indicadores de gestão, tais como índices de reprovação, de aprovação, de evasão, dentre outros.

Segundo Canan e Eloy, (2016) a realização do ENADE regula a matriz curricular dos cursos de graduação, pois os professores, obrigatoriamente, passam a priorizar as orientações das DCN no seu planejamento de ensino, nas suas aulas e avaliações. Acrescenta-se ainda o cuidado com a escolha das metodologias e as formas de avaliação. Dessa maneira, pode-se inferir que o ENADE exerce um poder de regulação sobre as IES que buscam resultados na avaliação, mesmo que eles nem sempre representam a realidade dos cursos.

De acordo com Dias Sobrinho (2003), a regulamentação da avaliação institucional na educação superior nada mais é do que uma estratégia de instrumentalizar o mundo do trabalho a partir do controle da formação e qualidade dos profissionais que estão ingressando no mercado de trabalho. Considerando o exposto, a fala dos coordenadores entrevistados nos leva a compreender que o ENADE tem muito a contribuir com o aperfeiçoamento da educação superior, com a consolidação da IES e com a formação de profissionais qualificados, porém esse potencial é subutilizado tanto pelos coordenadores de curso quanto pela gestão superior. De acordo com o entrevistado *Lucas*:

Existe uma grande dificuldade nesses exames nacionais, não só no ENADE, mais em vários! Uma dessas dificuldades é a questão da regionalização, então, o Brasil, tem uma extensão geográfica muito grande. E quando a gente fala “desse curso”, existem alguns “saberes” que são mais comuns em determinadas regiões do país, que não são daqui e vice-versa. Então, a regionalização da prova é um fator que limita, que pode limitar essa avaliação efetiva. Mas a gente entende que ela é necessária e que dificilmente o processo avaliativo é perfeito. Mas que ele vai traçar indicadores de aprendizagem, indícios de sedimentação de alguns conhecimentos ao longo do curso. Existe essa limitação, mas não deixa de ser uma ferramenta que é útil para se tomar decisões enquanto curso e enquanto instituição. Porque

querendo ou não, o exame, ele também impacta muito naquilo que a instituição entende como política de ensino e aprendizagem. Então, para além do curso, ela também traz indicadores que permitem que a instituição analise o quão efetiva são as políticas de ensino e aprendizagem, e como estão sendo efetivas dentro da instituição como um todo.

A partir da narrativa de *Lucas*, podemos deduzir que a limitação quanto a utilização dos resultados do ENADE, sob a perspectiva dos gestores, é consequência da desinformação ou mesmo desconhecimento sobre a política nacional de avaliação da educação superior, em especial do ENADE e todo o processo que pode ser desencadeado a partir dele. A consequência desse desconhecimento é a concepção reducionista do ENADE como uma avaliação responsável por criar um ranking dos cursos a partir dos resultados da avaliação. Essa concepção se contrapõe à proposta do SINAES, da não punição ou premiação, mas devendo ser realizada para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais para o aperfeiçoamento das fragilidades encontradas. (Ristoff, 1995)

De uma maneira geral, percebe-se que essa concepção reducionista sobre o ENADE permanece, talvez por não haver uma efetiva discussão da política da avaliação da educação superior, dos seus indicadores e principalmente da análise dos relatórios sob uma perspectiva de reflexão, compreensão dos resultados aliados a uma discussão com toda a comunidade acadêmica, e não apenas com os coordenadores.

Segundo Cordazzo (2023), quando o coordenador acompanha o processo de avaliação institucional do seu curso e analisa os resultados coletivamente com seus pares, NDE e colegiado, torna-se mais fácil identificar e discutir possibilidades de solucionar as dificuldades e investir em suas potencialidades, pois o ENADE acaba contribuindo para avaliar mais do que conteúdos e conhecimentos dos estudantes.

A avaliação institucional tem apresentado novas demandas às instituições, pois a formação do futuro profissional deve ser para além dos desafios para o mundo do trabalho, considerando a necessidade desse profissional estar apto a superá-los. Para Lück (2009), diante dos resultados da avaliação institucional, é necessário que a comunidade acadêmica não apenas forme profissionais para a demanda do mercado, mais que também conheça a realidade e que desenvolva as competências necessárias para realizar os ajustes e mudanças consideradas importantes para acompanhar as demandas emergentes no contexto educacional e da sociedade.

De acordo com Ball (2015), compreender os objetivos do ENADE é o primeiro passo para a efetiva utilização dos seus resultados na melhoria dos cursos e da Instituição, pois seus resultados permitem conhecer os cursos e as condições da formação discente, seu envolvimento

nas atividades acadêmicas, e a partir deles compreender a contribuição da IES para o desenvolvimento profissional e educacional desse estudante.

Sobre a influência da avaliação institucional na gestão acadêmica, os entrevistados deixaram evidente as dificuldades no gerenciamento e distribuição das atribuições, contudo a influência do ENADE aparece no cotidiano pedagógico do curso, através da utilização das metodologias ativas, das inovações na forma de avaliar, no diálogo com o corpo docente e na construção de um canal de diálogo e acolhimento dos alunos.

O perfil do gestor de curso da IES, envolve não somente a questão pedagógica, vai desde a captação até a manutenção do aluno. Então, isso eu confesso para você que é algo que também me deixa frágil, em tentar dar uma ênfase maior no que é pedagógico mesmo. De pegar essas fragilidades, de trabalhar, de puxar o grupo, de tentar. _ Ah, professor, mas você pode delegar. Mas ainda assim, são processos que acabam repercutindo no NDE e no curso inteiro, então, é uma fragilidade que nós temos, mas que eu reconheço que eu poderia trabalhar a partir daí. Mas que eu tenho essa dificuldade por conta dos processos institucionais. (Clarisse)

Olha, eu sou bacharel, não me formei para ser docente, mais aqui estou! Então eu acredito que se houvesse uma célula de treinamento, de aprimoramento, um curso desse seria maravilhoso, até teve início, tiveram dois encontros, mais não tiveram mais! Eu estava muito empolgado naquele momento, porque quem me conhece de verdade, sabe que eu me dou muito. Hoje mesmo, teve reunião do colegiado, para tentar ver dinâmicas, estratégias para gerar adesão dos alunos para fazer a prova do ENADE. (...), mas, muitas coisas eu percebo que não sei, e isso é o pior de tudo, né? Porque, assim, eu faço o que reconheço o que falta, mais e aquilo que eu nem sei que falta? Então, para mim, está tudo bem, eu acho que eu estou caminhando bem, mas o resultado não está vindo. Mas, porque eu nem sei que eu deveria estar fazendo aquilo ou isso. (...) a gente faz reunião mensal de colegiado, e bimestral de NDE, com atas. Mais essa veia do gestor que se tem pedido, gestores com astúcia, com um olhar mais de pertencimento de envolvimento da situação, se eu tivesse mais condições, mais conhecimento poderia ser melhor! Mas acho que tem o desconhecimento mesmo! talvez se tivesse esse curso isso ser melhor, eu ia gostar, com certeza ia fazer, mais algo que tivesse continuidade(...) (José)

Dentro do processo educacional, os cursos se organizam com o corpo de coordenação, do núcleo docente estruturante e do colegiado. Então, quando assumi a coordenação, eu já estava dentro da composição do NDE, das gestões do curso. E isso de certa forma vai ajudando a enxergar como os processos acontecem um pouco, mas é muito distante, é muito distante do que realmente é a coordenação. A coordenação, precisa executar é desafio mesmo. Então assim, ser coordenador foi um processo de autoconstrução mesmo! Claro que existe um apoio institucional, formativo mesmo. Mas ainda muito aquém do necessário. A gente costuma trabalhar sempre com feedback, Feedback discutido a depender da temática, dentro do NDE, dentro do colegiado ou individualmente com o docente. Mas a gente tenta fazer uma análise estruturada, dos casos, e também de uma maneira específica. Mas trabalhando sempre com indicadores! Utilizar esse indicador é uma proposta

que visa, gerar no nosso estudante uma experiência de ensino e aprendizagem mais exitosa. Eu acho que isso é o grande desafio hoje! O professor, ele aplica uma prova, mas ele não sabe qual é o percentual de acerto ou erro de determinadas questões. E essas questões, na verdade, elas devem estar associadas ao objetivo de aprendizagem, então, muitas vezes, ele não utiliza o instrumento avaliativo para replanejar ou para remodelar aquilo que ele está fazendo em sala de aula. (Lucas)

A análise das narrativas, nos revela a carência que os coordenadores têm em relação à formação em gestão, pois é comum nas falas a dificuldade que sentem em delegar funções, em trabalhar com os indicadores e mesmo com a prática docente. Subliminarmente, podemos inferir que os mesmos desconhecem as atribuições do gestor e até mesmo o fluxo dos processos acadêmicos, e isso provavelmente dificulta sua atuação frente a gestão.

Segundo Paro (2022), o ato de gerir necessariamente deve estar alicerçado ao conhecimento do objeto a ser gerido, neste caso a educação superior e todos os processos envolvidos neste nível de ensino. Seguindo esse pensamento, é indispensável que os coordenadores de cursos, quanto gestores, tenham o conhecimento desse objeto, tenham ciência da política que o regula, que o avalia. São necessários inúmeros conhecimentos sobre gestão para gerir os recursos, os aspectos administrativos e pedagógicos que são demandados no curso. E, necessário também, acompanhar, avaliar os resultados alcançados, como estratégia de gestão.

Corroborando com esse pensamento, Lück (2009) defende que os gestores devem atuar com planejamento e estratégia, buscando nas questões pedagógicas seu maior incentivo de trabalho. Ou seja, seguindo as dimensões propostas em seus estudos, a autora apresenta dimensões que coadunam com as competências que os coordenadores de curso devem desenvolver: Fundamentos e princípios da educação e da gestão (dimensão 1), planejamento e organização do trabalho (dimensão 2), monitoramento de processos e avaliação institucional (dimensão 3) e gestão de resultados educacionais (dimensão 4).

No que concerne a dimensão 1, que trata sobre os fundamentos e princípios da educação e gestão escolar, Lück (2009) e Paro (2022), defendem que é essencial conhecer os fundamentos conceituais e legais que sustentam a educação, visto serem essenciais para que o educador ao atuar como gestor tenha uma visão ampla de todo o processo educacional. Ao analisar as entrevistas dos coordenadores percebeu-se que um dos maiores impeditivos para o desempenho da gestão do curso, estava justamente na inexperiência em gestão associado ao desconhecimento da política de avaliação da educação superior.

A realização do planejamento estratégico, com uma abordagem política e institucional, pode ser utilizada como base e justificativa para o desenvolvimento das ações da instituição,

além de respaldar as intenções da administração perante a comunidade acadêmica. Contudo, ao cruzarmos as narrativas dos entrevistados sobre planejamento e organização do trabalho na gestão acadêmica, não identificamos o monitoramento de processos e avaliação institucional apontados na dimensão 2 de Lück (2009).

De acordo com Cordazzo (2023), a prática de gestão estratégica nas instituições de ensino superior revela uma lacuna entre os planos formais e a efetiva implementação de estratégias, devido às diferenças de contexto entre os tipos de organizações, afinal, existem modelos com pouca ou nenhuma utilidade para as instituições de ensino superior.

Analisando as entrevistas, foram identificados que 3 (três) coordenadores destacaram o desenvolvimento do planejamento estratégico de ações para o ENADE, limitando-se a monitorar os processos, enquanto 2 (dois) nem sequer citaram o planejamento como ferramenta de gestão. Deste modo, concluiu-se que 3 (três) entrevistados reconhecem a importância da avaliação institucional, compreenderem que ela está diretamente relacionada ao monitoramento dos processos de gestão e avaliação, convergindo com a dimensão 3 (três) de Lück (2009). Diante do dado apresentado, o questionamento que fica é qual razão desse distanciamento ou da falta de relação entre o ENADE, o planejamento e a gestão do curso de graduação por parte dos outros 2 (dois) coordenadores.

Sobre essa questão, Lück (2009) afirma que a gestão deve partir de ato intencional, ser planejada, seguindo um plano com fluxo contínuo de implementação, devendo esta ser monitorada e seus resultados avaliados continuamente. Desta forma, verifica-se que falta experiência em gestão por parte dos coordenadores, destacando que eles relacionam o monitoramento do ENADE na gestão, relacionam planejamento, mas não conseguem explicar como a gestão dos resultados impactam nos processos do curso de forma intencional.

O monitoramento dos processos avaliativos na IES e no curso, devem ser acompanhados semestralmente, através da avaliação da CPA, para os cursos, e anualmente para a IES, contudo, deve-se considerar que o questionário, trabalhado pela CPA, assemelha-se ao questionário aplicado ao estudante no ENADE. De acordo com Lavor (2014) o processo de autoavaliação é essencial, pois torna efetiva a participação da comunidade acadêmica, assegurando que a instituição se organize e viabilize mudanças na Instituição. Nesse sentido, o autodesenvolvimento é concebido como parte de um processo avaliativo que pode potencializar e promover o desenvolvimento tanto dos sujeitos quanto da instituição.

Ao analisar as entrevistas dos coordenadores sob a luz da dimensão 4 (quatro) de Lück, (2009), a gestão de resultados educacionais, identificou-se que embora em alguns momentos

afirmaram discutir os resultados, em outros se diferia do discurso, pois não subsidia o planejamento das ações para chegar na meta estabelecida.

As narrativas apontaram, ainda que todos os coordenadores colocaram a avaliação como ponto essencial para a reformulação e planejamento estratégico do curso, acrescido a isso somam-se os desafios enfrentados pelo bacharel na docência. Porém, evidenciamos um discurso superficial em relação à gestão, considerando o desenvolvimento de metas, o monitoramento destas, a discussão colegiada das ações. Conforme Paro (2022), a gestão deve ser um ato contínuo, sistemático e regular, a fim de atingir a meta estabelecida. Esta percepção fica bem evidente na narrativa de *José*

Só falando um pouco de ter vivenciado esses ciclos, de 2013, eu confesso que eu não tenho memória dele, assim, porque eu estava como horista, né? Não vivenciei, de fato, intensamente o trabalho, né? A preparação, o incentivo aos alunos para o ENADE. Mas em 2016, eu já era em NDE, né? Que... Então, a gente já tinha um trabalho muito intensivo, né? Em 2019, eu já estava na coordenação do curso, né? E foi quando eu passei a ter uma percepção, de fato, né? Do processo, do processo do ENADE, né?
... Eu falo muito pelo ciclo de 2019, que foi quando eu estava na gestão. O de 2016 para 2017 nós tivemos uma dificuldade, foi um ano com muitas dificuldades. Então, assim, o ano de 2017, eu confesso que nós não tivemos uma retroalimentação ou então uma avaliação do que saiu de resultado do ENADE de 2016 para que a gente pudesse trabalhar, né? No ciclo de 2019, que o resultado saiu em 2020, que foi naquele período mesmo punk da pandemia, onde estava ainda muito lockdown, a gente ficou meio que estacionado. Mas quando a gente retornou em 2021, eu lembro que nós pegamos, nós fizemos um planejamento estratégico grande.

Segundo Canan (2016), todo o processo de avaliação é relevante, pois é a partir dele que se garante a qualidade na formação dos profissionais, a regulação dos cursos superiores e a preocupação com a docência e com a gestão, pois frente ao contexto competitivo em que as instituições de ensino superior estão inseridas não são permitidas improvisações ou incertezas em relação às atividades a serem realizadas. Dessa forma, há uma demanda crescente por profissionais qualificados e preparados para ocuparem cargos de gestão no âmbito universitário (Barbosa e Mendonça, 2016). Diante disto, é evidente a importância das instituições de ensino superior e dos coordenadores de curso utilizarem indicadores que sejam capazes de expressar suas limitações e potencialidades, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de gestão.

Paralelo a essas questões, emergiu o interesse dos gestores em cursos de formação tanto no âmbito da gestão quanto da docência, e esse desejo foi expresso na fala de todos os coordenadores. A narrativa de *José e Lucas* expressa essa inquietação com a docência e gestão,

situação que instigou um deles a buscar aprofundar-se nas temáticas da avaliação e metodologias.

A docência é um desafio dentro da minha área, porque não temos uma formação pedagógica, então, ela é de fato um processo que é construído. E que a gente, coordenação, tenta incentivar nos docentes essa construção e a gente também precisa se construir enquanto professor, como um todo. Então, após iniciar a atividade como docente, isso foi despertando mesmo a curiosidade de tentar buscar, de entender um pouco mais sobre os processos necessários para a construção de um ensino e aprendizagem mais efetivo, mais eficiente (...) (José)

Como a formação mais voltada para o bacharelado, nossa formação é muito técnica, ela visa muito a formação de conhecimento, de habilidades em si. E dentro da minha formação da pós-graduação, eu não tive uma formação muito voltada para o desenvolvimento do ser docente. Obviamente que sobre o ENADE, quando eu iniciei a minha trajetória na docência, eu já tinha um certo conhecimento de graduação, de ter escutado falar, de saber que existia o exame, mas esse processo precisou ser descoberto à medida que a gente começou a trabalhar mesmo como docente. Esse é um desafio dentro da formação profissional, porque todos nós não temos uma formação muito pedagógica. Então, é de fato um processo que é construído, e que a gente tenta incentivar nos docentes essa construção, e a gente também precisa se construir enquanto professor, como um todo. (Lucas)

Acredita-se que à medida que a avaliação institucional for sendo inserida no cotidiano acadêmico, tornando-se conhecida tanto em sua essência quanto em seus objetivos, os seus resultados serão melhor utilizados tanto pela gestão acadêmica quanto pela gestão institucional, o que conseqüentemente poderá promover discussões sobre os problemas da IES, refletindo seus limites e suas possibilidades, e assumindo seu papel como instituição formadora de profissionais e sobretudo sujeitos críticos e reflexivos. (Verhine, 2015)

A categoria afetividade emergiu, na narrativa dos coordenadores *Bento, Clarisse e Lucas*, os quais destacaram incentivar a dinâmica de trabalhar a afetividade com os discentes, desenvolvendo uma relação de maior proximidade entre o curso, os alunos e a IES, pois os mesmos acreditam que a construção desse vínculo potencializaria resultados positivos na aprendizagem e formação acadêmica.

A afetividade é destacada pelos entrevistados por ser elemento propulsor do engajamento e comprometimento dos alunos com o meio acadêmico. Veiga (2016) afirma que para que o engajamento ocorra é necessário que ele apresente as dimensões: comportamental, cognitiva, emocional e agenciativa, pois elas contribuem para desenvolver no estudante o sentimento de pertencimento e conseqüentemente comprometimento com a instituição e com seu processo formativo.

O engajamento do estudante na universidade perpassa por suas experiências e comportamentos ao longo do processo formativo, e pelo conjunto de interações práticas e afetivas construídas pelos alunos ou mesmo disponibilizadas pela universidade. Tem como ponto em comum envolver o aluno na comunidade acadêmica a partir do sentimento de pertencimento (Martins e Ribeiro, 2017). A promoção do engajamento e do sentimento de pertencimento é resultado de vários sujeitos, desde os docentes, que a partir da prática pedagógica motivam a compreensão do universo acadêmico e profissional, promovem o envolvimento social entre estudantes e colegas, e nesse meio a figura do coordenador é essencial.

Para Araújo (2023), o coordenador é o mediador do diálogo e da relação entre instituição, docentes e alunos. A intermediação dessa relação influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, pois ao ter clareza quanto aos objetivos do curso, utiliza-se da mediação pedagógica para mediar conflitos, identificar as deficiências e adequar os métodos de ensino e avaliação com o objetivo de formar profissionais capacitados. De acordo com as narrativas de *Clarisse e Lucas*,

Eu escutei de aluno nesse processo, dizendo assim, não, isso não tem importância, isso é só para dar crédito para a IES. Eu disse: Não é para dar crédito para a instituição. Esse resultado, essa avaliação, ela é sua. (...) Eu não sei se esse sentimento pertence, e é o que eu tenho tentado trabalhar. A afetividade. (Clarisse)

Só para sintetizar aquilo que eu falei, sobre o ENADE. Eu acho que existe uma responsabilidade, institucional bem maior, maior do que os cursos, certo?! E que o aluno, ele é corresponsável desse processo, mas dentro de um ambiente de ensino e aprendizagem eficiente. Essa corresponsabilização é natural. Não preciso de um aluno para ele entender essa importância. E eu acho que esse talvez seja um dos pontos de maior fragilidade que a gente tem institucionalmente. A gente não consegue trazer, no aluno essa corresponsabilização desde o início. Que são aí, claramente, devem ser construídas de uma maneira mais eficiente, que a gente sabe que possivelmente vai nos prejudicar. Ou já está prejudicando. Ou vai prejudicar o próprio estudante no mercado de trabalho. (Lucas)

Para os entrevistados, a avaliação institucional do ENADE na percepção dos alunos não causa impactos específicos na sua realidade, na melhoria da IES e dos processos de formação dos estudantes. De acordo com os coordenadores, apesar das estratégias e ações de esclarecimentos sobre o ENADE entre os estudantes, ainda existe uma grande dificuldade de consciencialização destes. Conforme pontou *José*, “esclarecemos os alunos sobre os cuidados ao responder ao questionário socioeconômico de forma “comprometida” e “responsável”.

Castro (2016) defende que o coordenador acadêmico assume uma posição central e complexa à frente dos cursos de graduação, pois é o responsável pela implementação, acompanhamento, planejamento e discussão dos projetos de ensino. Assim sendo, assumem o gerenciamento dos indicadores dos cursos, o que inclui desde os indicadores de qualidade e desempenho aos indicadores pedagógicos e administrativos. Neste sentido, ao analisar as entrevistas, conclui-se que a percepção dos coordenadores sobre o ENADE é que a responsabilidade pela avaliação deve ser compartilhada, IES, curso e discentes, mesmo o aluno sendo o foco da avaliação, o que aponta para uma gestão compartilhada, democrática, participativa, que pouco ocorre de fato no âmbito dos cursos pesquisados.

De acordo com Lavor (2014) o ENADE é compreendido como a própria avaliação institucional e não como um instrumento da política de avaliação institucional, compreensão que é reforçada pelo peso que o MEC atribui aos resultados dessa avaliação e pelas cobranças da Gestão Institucional para a melhoria de seus indicadores gerais junto ao MEC. Sobre essa questão, todos os entrevistados expuseram a necessidade de uma política nacional de avaliação da educação superior responsabilizar o estudante nos processos, quer seja pela nota, quer seja na utilização desta para processos seletivos no âmbito profissional.

Do curso e da instituição. Eu acho que a instituição, por ser macro, ela precisa, no sentido mínimo dos cursos, mas o poder de decisão também é institucional. E dos alunos, dessa responsabilização, essa conscientização. (João)

Eu acredito que, sim, nós somos responsáveis. Nós somos responsáveis pelo resultado. Eu acho que nós não somos, eu não posso dizer para você que a coordenação NDE ou colegiado não tem uma responsabilidade sobre a nota. Tem! Porém, nós não somos os únicos. É uma cadeia, é um grupo que é responsável por esse resultado. Que vai desde nós, institucionalmente. A própria instituição também, ela é responsável pelo resultado. (...) Quem são os responsáveis? Instituição, a própria gestão do curso, como eu falei, eu, enquanto gestor, o NDE, os docentes e os alunos, eles também são responsáveis por esse resultado. (Clarisse)

Sim. Mas só para sintetizar aquilo que eu falei, sobre o ENADE. Eu acho que existe uma responsabilidade, institucional bem maior, maior do que os cursos, certo?! E que o aluno, ele é corresponsável desse processo, mas dentro de um ambiente de ensino e aprendizagem eficiente. Essa corresponsabilização é natural. Não preciso de um aluno para ele entender essa importância. E eu acho que esse talvez seja um dos pontos de maior fragilidade que a gente tem institucionalmente. A gente não consegue trazer, no aluno essa corresponsabilização desde o início. Que são aí, claramente, devem ser construídas de uma maneira mais eficiente, que a gente sabe que possivelmente vai nos prejudicar. Ou já está prejudicando. Ou vai prejudicar o próprio estudante no mercado de trabalho. (Lucas)

Assim, acredita-se que uma gestão comprometida influencia na prática pedagógica, favorece o desempenho discente, por envolver o aluno no processo de aprendizagem. Contudo, essa influência deve trazer resultados positivos para a educação, para a formação do cidadão, visto que a finalidade da avaliação institucional é a formação de profissionais de qualidade e não apenas conquistar um bom resultado nas avaliações externas. (BARBOSA, 2011)

Segundo os coordenadores, existe na IES um programa de esclarecimento e acompanhamento ao aluno para o ENADE, o qual ocorre continuamente, durante todo o percurso acadêmico do curso. Porém, mesmo reconhecendo que o ENADE é resultado de toda a IES e comunidade acadêmica, todos os entrevistados acreditam que deve haver uma maior responsabilização do aluno quanto essa avaliação, pois acreditam que assim os alunos teriam um maior comprometimento com o mesmo. É válido destacar que esse posicionamento dos coordenadores parte de algumas características dessa avaliação, tal como a obrigatoriedade da sua realização, e pelos alunos não compreenderem sua finalidade, seus objetivos e como estes serão utilizados, como consequência disso, os alunos não se comprometem efetivamente durante a realização da prova e mesmo na hora de avaliar a IES e suas condições de aprendizagem.

Os coordenadores que participaram da pesquisa vivenciaram todos os processos avaliativos do SINAES (avaliação institucional, externa e interna), e foram diretos e claros sobre essas avaliações e seu envolvimento. Suas narrativas de uma forma geral foram guiadas por suas experiências quanto a avaliação interna da CPA, a avaliação do ENADE e, em alguns casos, sobre a avaliação externa de curso.

De forma sucinta, os entrevistados relataram suas experiências de maneira pontual, em alguns casos adentrando mais nas ações desenvolvidas, em outros mostrando superficialidade, por desconhecimento ou por não dar tanta importância à temática. Em suma, todos os entrevistados participaram de implementação, organização e preparação dos processos de gestão de acordo com as orientações do SINAES, mas nas narrativas percebe-se que os coordenadores articulam os componentes do SINAES no processo de gestão do curso, porém verifica-se que não existe uma continuidade, uma sistemática, uma intencionalidade. (Lück, 2009)

Dentre as principais ações vivenciadas pelos gestores entrevistados destaca-se a realização de intervenções com alunos, professores e comunidade acadêmica em geral, a fim de divulgar a CPA, sua relevância para a IES e toda a comunidade acadêmica, assim como a

publicização dos resultados e dos desdobramentos dessa devolutiva para a comunidade acadêmica.

Canan (2016) afirma que os coordenadores de curso são conscientes de que o ENADE interfere nos currículos dos cursos, pois os professores incluem em suas disciplinas modelos das questões do exame, o que conseqüentemente gera mudanças metodológicas nas formas de avaliação. Dessa maneira, o estilo de avaliação do ENADE induz modificações e reformulações no projeto do curso. E, por assim ser, qualquer mudança que ocorra no curso, seja na matriz curricular, nas formas de avaliação e metodologias de ensino ou mesmo no perfil do egresso, deve constar no Projeto do Pedagógico do Curso. (Alves, 2022)

A análise das entrevistas, apontaram que dos 05 (cinco) coordenadores que participaram da pesquisa, todos afirmaram que os resultados do ENADE geram impactos no curso, nas dinâmicas de avaliação, de ensino-aprendizagem e metodologias, contudo, afirmaram que não haviam mudanças no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

Ao sair o relatório do ENADE, a primeira coisa que fizemos foi estudar os indicadores e buscar identificar onde precisamos de mais cuidado e de um maior trabalho. Em geral a parte de conhecimentos gerais é a que apresenta mais fragilidades, como ação iniciamos cursos de nivelamento, onde os alunos que ingressam no curso, passam por cursos de nivelamento em português, matemática e química e assim, podem obter bons desempenhos nas disciplinas específicas. Outro fator que foi discutido e modificado após a análise dos relatórios, foi quanto aos estágios, percebemos que existia a necessidade de ampliar a carga horária prática dos estágios e aperfeiçoar as formas de avaliação dos mesmos. (Bento)

Quando eu assumi a coordenação, eu trouxe algumas ferramentas para trabalhar um planejamento estratégico do curso, baseado em alguns indicadores. Dentre eles, alguns que a gente percebeu do ENADE. Mudança do PPC, nós não fizemos. Nós fizemos algumas adequações aqui e também de disciplina. Só que aí, veio a pandemia, né e com a pandemia, a gente também acabou ficando parado. Quando a gente retornou em 2021, nós fizemos um planejamento estratégico grande, a gente pegou uma matriz grande, e trouxemos os elementos da avaliação do ENADE (...) eu lembro que eu peguei individualmente as avaliações da CPA e eu chamei de professor por professor e junto com o relatório do ENADE, nós fizemos um planejamento estratégico grande. Uma matriz, onde a gente colocou meta, objetivo, e aí, alguns pontos a gente conseguiu avançar. Como, por exemplo, nós fizemos muitas mudanças nas emendas das disciplinas, fizemos oficinas para que a gente pudesse ajustar o ementário, trazer alguns elementos que a gente via que era necessário para a formação de alunos e não só pelo ENADE(...) (Clarisse)

No curso, nós, NDE e Colegiado, temos buscado trabalhar muito a avaliação, assim, a cada semestre, vamos tentando aprimorar, ou seja, a gente tem

tentado sintonizar o processo avaliativo nas disciplinas. O que é um desafio, porque a fala mais natural aqui é o professor falar: “ah! mas na minha disciplina não é bem assim, não dá para eu fazer isso, tem as particularidades e tal.” Então, a cada semestre, o curso vem evoluindo, os professores quanto o processo avaliativo, o processo de construção da avaliação, como nos alunos. Então, a gente tem focado, o nosso foco de trabalho tem sido isso. E, claro, sempre tentando, replanejar as disciplinas, sempre tentando utilizar os indicadores, para melhorar o curso e o desempenho dos estudantes, né! Tentando avaliar aquilo que tem sido trabalhado em sala de aula, nas avaliações para melhorar e para construir de forma eficiente o aprendizado do estudante. Então, a avaliação é onde a gente mais tem focado, porque essa, dentro desse contexto, é a parte mais complexa para nós. Hoje, o nosso docente, consegue dar uma boa aula, trabalha bem em assuntos, mas na hora de avaliar, nem sempre ele consegue fazer isso de uma maneira assertiva. Então, o nosso foco no curso, tem sido a avaliação. (Lucas)

A análise das narrativas, *Clarisse* e *Lucas* deixam claro que os mesmos não compreendem os resultados do relatório do ENADE como um instrumento que deveria contribuir para a reorganização e revisão do PPC do curso. Contudo, suas narrativas demonstram que, a partir da análise dos relatórios, são estabelecidos planejamentos e ações voltados para as fragilidades identificadas e para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, metodologia e avaliação.

Para Sousa et al. (2012), os resultados do ENADE devem ser utilizados pelo curso e pela instituição como termômetro para acompanhar a realidade social, logo estabelecer um projeto de avaliação na instituição traz como consequências mudanças significativas, que podem interferir em todos os processos da IES ao mesmo tempo que atinge toda a comunidade acadêmica. Nesse sentido, a finalidade da avaliação institucional é promover transformações organizacionais, e pelo visto vem trazendo mudanças nos processos de ensino e na avaliação da aprendizagem.

Clarisse deixou transparecer em sua fala que as mudanças, ou seja, o planejamento estratégico realizado no curso, após as avaliações ENADE e CPA, para além da preocupação com a nota do curso, estava atrelado ao cuidado com o profissional que estava sendo formado. Sentimento que aparece, também, na fala de *Lucas*, ao demonstrar cuidado com o profissional que o curso está formando. Devido a isso, percebe-se que reconhece o valor e contribuição do ENADE, como forma de haver esse acompanhamento. Nas narrativas, percebeu-se que os entrevistados consideram que a atualização do PPC deve resultar na alteração do documento que consiste no projeto pedagógico, mas, pelas falas, somente 02 cursos tiveram o documento PPC atualizado pela demanda da avaliação institucional, na última década. De acordo com *José*,

A gente não muda o PPC. Até porque é uma coisa que demoraria mais tempo, teria ali a burocracia de mexer, de pedir o apoio, etc. (...) No cotidiano, sim. No documento, a gente não chega a voltar, para reescrever, para colocar algumas emendas. Mas na prática, sim. Porque como tem dados, informações que muitas vezes são preocupantes, seria muita negligência da minha parte, como coordenador, deixar isso passar.

As orientações do SINAES (2009), explicitam alguns instrumentos, essenciais para o processo avaliativo, contudo, estes instrumentos de controle podem ser compreendidos como modelos para garantir que a avaliação estatística e pedagógica seja adequada para verificar um fenômeno ou mesmo a realidade de um curso. Neste sentido, refletir sobre a narrativa de *José* nos leva a questionar se, na prática cotidiana das gestões de curso, as alterações decorrentes das reuniões de NDE e Colegiado, das discussões oriundas da avaliação institucional, do planejamento estratégico chega a serem registradas atas, nos documentos do curso, PPC ou outros. Partindo da narrativa dos entrevistados, pelo visto as mudanças ocorrem na prática, no movimento cotidiano do curso, em ações e atividades, mas no PPC ainda não foram registradas.

A partir das narrativas analisadas, surgem os questionamentos: será que serão registradas no documento oficial? O que se espera para realizar as mudanças necessárias? Será que, quando for atualizado o PPC as alterações necessárias serão contempladas? Para responder essas questões, seria necessário um aprofundamento da pesquisa a partir da análise da documentação do curso: Atas de NDE e Colegiado e os projetos pedagógicos do curso, no entanto, devido à proposta metodológica dessa pesquisa, não foram analisados esses documentos. As narrativas dos entrevistados evidenciam que resultados são discutidos em colegiado e ações são direcionadas, mas os argumentos comprovam que as mudanças não são registradas no PPC. O que fica evidenciado na fala de *José* quando questionado sobre as mudanças no projeto do curso.

Já com o resultado de 2019, com a CPA. E isso logo, logo pandemia, né? lembro que também, até foi motivado também, porque a gente recebeu a informação de que a gente iria passar pela visita de renovação do reconhecimento, né? Por conta da nota 2. Então, a gente fez esse processo, e acabou, que, naturalmente, a gente fez. E a renovação do reconhecimento, ela veio automática por conta da pandemia. O PPC, a gente iniciou um processo de ajuste, mas ele só foi finalizado agora em 2023, que foi para a renovação, não, para o credenciamento do centro universitário.

A fala de *José* evidencia que as mudanças no PPC ocorrem somente quando o curso ou a instituição serão submetidos a processo de avaliação institucional externa de visita in loco. No caso específico desse curso, conforme narrativa, o PPC começou a ser modificado em 2020,

não pelo impacto do resultado do ENADE, mas pela preocupação pela visita de renovação de reconhecimento do curso. Sendo paralisada devido ao reconhecimento automático ocasionado pela pandemia. E somente retornando no ano de 2023, devido ao Recredenciamento Institucional.

Os resultados das avaliações institucionais normalmente levam os entrevistados a rever o curso, a olhar com maior sensibilidade para os processos de ensino e de avaliação, buscando encontrar possibilidades de reverter as deficiências reveladas pela avaliação, ao mesmo tempo que zelar pela formação do egresso que está sendo formado. De acordo com a entrevista de *Clarisse*,

(..) Então, o que eu vejo é que o ENADE, pode trazer essas dificuldades, essas fragilidades, e que eu posso utilizar a partir da identificação, eu posso trazer um reforço para aquela área, e esse reforço, é trazer o conteúdo mais aprimorado, avaliação. O próprio processo avaliativo. Não arrochar o processo avaliativo, mas buscar meios de avaliar. Aquele processo, para que a gente entenda que o estudante realmente está saindo com conhecimento.

Segundo Feldman *et al.* (2016), avaliando constantemente as ações realizadas e adaptando estratégias, as instituições de ensino superior valorizam os instrumentos de avaliação, sendo essencial que haja debates sobre a necessidade de revisar as estratégias e melhorar as diferentes atividades planejadas. Para Martins *et al.* (2012), é indispensável que todas as ações sejam acompanhadas de políticas institucionais avaliadas tanto pela comunidade acadêmica quanto pela sociedade. Espera-se que essas ações tenham um impacto acadêmico e social, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Afinal, as políticas existem para gerar mudanças e melhorias no processo de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão. É fundamental que essas atividades estejam conectadas com o contexto em que a universidade está inserida, especialmente com a cidade e a região.

A análise das entrevistas dos demais coordenadores indicou que o impacto dos cursos foi pontual, e os mesmos não se estenderam explicando como se desenvolveu o processo. Na entrevista *José* afirmou que não houve mudanças no PPC do curso, porém mencionou acreditar que os resultados do ENADE e da CPA caminham juntos, que são importantes, mas que no cotidiano do curso houve mudanças, contudo não deixou claro quais foram essas mudanças nem como foram realizadas.

José informou que houve a análise dos relatórios e que as mudanças ocorreram no curso, considerando os indicadores que demonstraram maiores dificuldades. Contudo, o mesmo questiona a avaliação e sua capacidade de traçar um perfil do curso pois, segundo ele,

(...) eu penso que a avaliação que se tem hoje, ela não retrata fielmente o que é produzido e formado no curso. Se a gente for fazer um comparativo do ENADE, de alguns cursos, eles têm um perfil profissional de grande inserção no mercado de trabalho, de perfil salarial, de coletivo, aí a colocação dos egressos no mercado de trabalho é contraditória com os resultados do ENADE, mas nossos egressos estão se destacando no mercado de trabalho (...) como explica isso? É preciso balizar até a avaliação do próprio projeto do curso, nós temos tanto as autoavaliações do curso, quanto as institucionais e o ENADE, e agora estamos trabalhando mais fortemente o acompanhamento do egresso, então os resultados deveriam ser outros... (José)

A análise da fala de *José*, aponta para uma divergência entre os resultados da avaliação e a qualidade dos egressos do curso, havendo uma grande valoração dada pelos coordenadores ao destaque profissional que os egressos do curso conquistam, o que é reflexo do investimento do curso na construção do perfil profissional do egresso, a partir de conteúdos atualizados, bibliografias adequadas, promoção de oportunidades de formação e aprendizado contínuo, etc. Por outro lado, a narrativa também revela um silêncio quanto a importância de se discutir e atualizar o PPC do curso, tanto com os docentes quanto com os discentes e mantê-lo atualizado, pois ele é um documento vivo, que deve nortear as ações e atividades do curso.

Sobre as adequações realizadas a partir dos indicadores, as entrevistas apontaram que todos os entrevistados dão destaque a realização de pelo menos uma avaliação no formato do ENADE, além de incentivarem os docentes a realizarem discussões e *feedback* sobre as avaliações realizadas, acrescentando a essas ações o estímulo a construção do vínculo de afetividade entre docentes e discentes.

Cordazzo, (2023) define que a função do coordenador tem como premissa construir um projeto pedagógico capaz de unir os interesses discentes e atender às demandas do mundo do trabalho. A análise dos resultados apontou que todos os coordenadores afirmaram que após a análise dos resultados do ENADE implementaram em seus cursos a utilização das metodologias ativas de ensino, além de incentivarem o aperfeiçoamento das formas de avaliação, mas não alteraram o PPC no sentido de incluir princípios e ações coerentes com as mudanças que houve na prática do curso.

Finalmente, conclui-se que os indicadores de avaliação que mais apareceram nas entrevistas foram direcionados para ações didático-pedagógicas e para o corpo docente, os quais demonstram um nível de importância e responsabilidade quanto aos resultados do ENADE, de acordo com a percepção dos coordenadores entrevistados.

Os resultados da pesquisa indicaram que os coordenadores entrevistados atribuem grande importância aos indicadores e às avaliações, e mesmo à criação de propostas. No entanto, pouco falaram sobre a operacionalização e execução das modificações, estratégias ou

ações desenvolvidas frente aos resultados da avaliação institucional. Embora todos tenham destacado a importância da implementação de ações e estratégias no projeto do curso, elas não ocorreram no mesmo ritmo. Existem várias justificativas para isso, desde as políticas institucionais, a inexperiência ou a ausência de conhecimento do coordenador sobre gestão acadêmico-pedagógica.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE impacta nos cursos de graduação e que mudanças esses resultados são capazes de provocar nos projetos pedagógicos, nas ações e atividades dos referidos cursos de graduação. De uma forma geral, as entrevistas mostraram que os coordenadores, em sua grande maioria, tiveram sua primeira experiência em gestão no curso e que atualmente coordenam, tendo no mínimo cinco anos de gestão. Apesar de que, para os coordenadores entrevistados, esta seja a primeira vez que trabalham em gestão acadêmica, todos informaram participar de pelo menos uma capacitação em gestão por ano e demonstraram o desejo de participar de um curso direcionado para a gestão acadêmica. Constatou-se a partir desta pesquisa que, apesar de terem ingressado na gestão acadêmica sem experiência, os mesmos esperam pela qualificação para exercer melhor essa função na IES.

Os coordenadores entrevistados, todos são graduados na área do curso que coordenam, possuem titulação de mestre ou doutor, contudo não apresentam titulação *lato sensu* ou *Stricto sensu* na área da gestão. No entanto, Barbosa e Mendonça (2016) afirmaram ser crescente o número de gestores de instituições ensino superior em busca de qualificação na área de gestão. Talvez não no nível de pós-graduação, mas deixaram sinais de que esperam ter cursos específicos de gestão, mesmo na modalidade de extensão, aperfeiçoamento.

Ainda como objetivo dessa pesquisa, buscou-se identificar a percepção dos coordenadores de curso sobre a avaliação institucional ENADE e sua contribuição para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso. A análise das entrevistas demonstrou que as experiências dos coordenadores com a avaliação institucional, em especial o ENADE, garantiu aos mesmos a aquisição de conhecimentos que lhes auxilia na identificação e análise dos problemas acadêmicos, didáticos, pedagógicos e institucionais, o que possibilitou implementar algumas ações ou atividades para corrigir ou amenizar o problema, sobretudo em relação à avaliação da aprendizagem, a relação afetiva com os estudantes, superando metodologias tradicionais por metodologias ativas.

Sobre a concepção do ENADE, os coordenadores foram vagos em suas respostas, contudo foi ponto comum em todas as narrativas os questionamentos sobre a alcance desse estilo de avaliação, no que se refere a nota revelar de fato a qualidade do ensino e da formação profissional. Ainda neste quesito, os entrevistados, em sua maioria, demonstraram não ter clareza sobre as orientações do SINAES e sobre as políticas de avaliação institucional, em específico sobre o ENADE. O desconhecimento por parte dos coordenadores sobre as políticas

de avaliação institucional acaba reduzindo o seu potencial de ser explorado como instrumento de apoio e incentivo no desenvolvimento e melhoria das instituições, conforme apontado por Dias Sobrinho (2005).

Apesar de mostrarem confusão quanto a política do ENADE, em geral, os entrevistados classificaram a avaliação como um processo válido, pois através de seus resultados é possível estudar, discutir, refletir e elaborar estratégias para sanar as dificuldades identificadas pela avaliação.

Sobre a importância dos resultados ENADE na gestão dos cursos de graduação analisados, os entrevistados reconhecem a importância da avaliação para acompanhar o profissional que está sendo formado, porém, também, trazem ressalvas quanto ao modelo de avaliação instituído, o qual consideram inadequado para a avaliação do curso e da IES. Foram sugeridas que houvesse mudanças tanto no formato da avaliação quanto na implicação do seu resultado para o aluno.

Segundo Oliveira (2011), o ENADE é um exame em larga escala que avalia os itens que constam nas diretrizes curriculares nacionais de determinado curso. Logo, é ineficiente na avaliação da ênfase que cada curso possui nas diversas instituições que o oferece. Pois, mesmo que gere como produto final uma nota, é preciso que seus resultados levem em consideração, a subjetividade e os *insights* qualitativos obtidos por meio de diferentes ferramentas e procedimentos. Os resultados, constataram ainda que, após a liberação dos resultados do ENADE, os dados foram coletados e avaliados em conjunto com NDE, e colegiado, gerando como produto um planejamento estratégico no curso que identificava os pontos a serem melhorados e decidia que ações podiam ser desenvolvidas para sanar as dificuldades.

Sobre a utilização dos resultados pelos coordenadores de curso, nas narrativas fica evidente que existe a discussão colegiada dos resultados, porém de forma pontual. Os coordenadores relataram que, decorrente dos resultados, houve mudanças: na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, com utilização de questões no “estilo” ENADE; na metodologia de ensino, com a implementação de metodologias ativas; revisão da matriz curricular e ementário do curso, com alteração de carga horária, reestruturação de estágios supervisionados, entre outras. Porém, as alterações não são registradas no Projeto Pedagógico do Curso.

A análise das entrevistas revelou que a experiência com o ENADE nos cursos investigados causou mudanças na atuação do coordenador de curso, o qual passou a ter outro olhar para os processos acadêmicos e administrativos internos, para o curso e para a IES. Contudo, também foi possível verificar que os resultados da avaliação ainda ficam circunscritos

ao âmbito do curso, pois nas narrativas os coordenadores não destacaram como, ou de que forma, a instituição ou seus gestores são inseridos no processo de análise dos relatórios da avaliação, nem como as ações planejadas pelos cursos, decorrentes desses resultados são percebidas ou difundidas na IES. De acordo com Canan (2016), é necessário compreender o real objetivo da avaliação institucional, seus resultados precisam ser trabalhados coletivamente, para envolver “instituição, comunidade, governo, docentes, discentes”. Assim, os resultados somente poderão contribuir para haver melhorias na educação quando isto entrar em prática. O ENADE, assim como as avaliações em larga escala, será compreendido como aliado na construção de instituições de ensino comprometidas com a sociedade e com a formação social dos profissionais e cidadãos.

As entrevistas realizadas durante a pesquisa permitiram ainda compreender como os relatórios gerados pelo ENADE são utilizados pelos coordenadores de curso e contribuem no gerenciamento dos cursos, seja na organização didático-pedagógica, seja na articulação do PPC e das DCN do curso, e mesmo nas ações que envolvem o corpo docente, corpo discente e a comunidade acadêmica na totalidade.

Devemos destacar que o SINAES foi instituído em 2004, porém ainda persiste desconhecimento ou confusão de informações sobre seus processos avaliativos, o que indica que ainda é necessário que haja projetos ou programas para divulgar, esclarecer e informar a população sobre essa política e seus processos. Pois ela é organizada em ciclos avaliativos, e a cada ciclo, são gerados indicadores, compostos por variáveis diversas que elaboram os resultados da avaliação do ENADE, da infraestrutura, das instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (Paula, 2009).

Dessa maneira, a contribuição desta pesquisa parte da premissa de que conhecer as experiências dos coordenadores sobre o ENADE auxilia a identificar as barreiras e as contribuições do ENADE no processo de gestão do curso de graduação, e que a partir dos resultados desta pesquisa sejam criadas novas possibilidades para a formação e capacitação em gestão acadêmico-pedagógica, ao nível da educação superior, que desenvolvam competências para que os coordenadores possam avaliar e contribuir para a efetivação das ações realizadas. Finalmente, ao fim desta pesquisa, podemos afirmar que o ENADE é uma avaliação institucional lenta, com uma trajetória de avanços e retrocessos, porém com grande potencial de transformação da educação e das instituições de ensino superior do país.

Dessa forma, destacamos que o desenvolvimento desta pesquisa, apesar de orientado e apoiado nas prerrogativas teóricas e metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, não a torna isenta de limitações. Como limitações, podemos destacar a amostra da pesquisa, visto a mesma

ter limitado apenas aos coordenadores dos cursos de saúde que tivessem passado pelo menos por dois ciclos do ENADE, aliado a isso, destaca-se a dimensão temporal. Por fim, sugerimos como possibilidades para estudos futuros a ampliação da amostra, tanto em sua composição quanto por áreas de conhecimento, visto que as contribuições resultantes da pesquisa podem ser mais reveladoras e abrangentes, ao serem investigados públicos diversos e realidades diferentes, assim como aprofundar a compreensão da relação entre o ENADE e a dinâmica do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR M da CC de. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. **Pro-Posições** [Internet]. 2016Sep;27(3):221–36.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002
- ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. *Revista Nupem*, v. 4, n. 7, p. 237-248, 2012.
- ARAÚJO, Adriana de Lima Reis; DE ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud. Engajamento universitário: uma experiência de protagonismo interdisciplinar no curso de administração. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 157-180, 2023.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Luciane Teixeira da. A formação por alternância: uma proposta em movimento e em disputa. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e267799, 2023.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BALL, Stephen J. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional: depoimento. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona-USA, v. 24, n. 24, p. 1-14, fev. 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Competências Gerenciais (Esperadas versus Percebidas) de Professores-Gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: Percepções dos Professores de uma Universidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 439-473, 2016.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Revista Economia & Gestão**, v. 16, n. 42, p. 61-88, 2016.
- BARBOSA, Glauber de Castro; FREIRE, Fátima de Souza e CRISOSTOMO, Vicente Lima. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2011, vol.16, n.02, pp.317-343.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, v. 6, p. 5-46, 2014.
- BARREYRO GB, ROTHEN JC. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas) [Internet]. 2008Mar;13(1):131–52.
- BERGAMIN, Fabiana. **Avaliação Institucional no Ensino Superior**: os desdobramentos de

uma experiência avaliativa. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 2016.

BORTOLIN, Marciano. **Acervo da Biblioteca Central da Unesc**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/blog/index/533>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BOTELHO, L. L. R. et al Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. **Revista GUAL**, Florianópolis, p. 190-209, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9235**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.861**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004.

BRASIL. **Portaria nº 23/2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 840/2018**. Brasília, 2018.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CANAN, Sílvia Regina e ELOY, Vanessa Taís. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos?. **Práxis Educativa** [online]. 2016, vol.11, n.3, pp.621-640

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão democrática na escola: limites e desafios. **Revista Gestão Avaliação Educacional**. V.3, n.6, jul/dez.2014, p.27-41. Santa Maria, 2014.

CASTRO, Sabrina Olimpio Caldas de et al. A Influência do ENADE no âmbito das Instituições de Ensino Superior. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 21, n. 1, p. 23-41, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, JF de; DOURADO, Luiz Fernandes. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, p. 67-83, 2000.

COSTA SOUZA. Maria Goretti de Mesquita. O ENADE enquanto política de avaliação da educação superior **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

CORDAZZO, Evanilde Gollo; ZANIN, Antonio; SANTOS, Edicreia Andrade dos. Contribuições para melhoria dos indicadores do ENADE: um estudo com coordenadores de cursos de graduação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 28, p. e023008, 2023

CURY, C. R. J. Educação Superior: setor público e iniciativa privada. In: Morhy, L. (Org.). **Universidade em questão**. Universidade em questão Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 473-486, 2003.

DIAS SOBRINHO, José et. al. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior**. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA. Brasília: INEP, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. em Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 15 (2012).

DIAS SOBRINHO, José; BALZAZ, Newton Cesar (orgs.). **Avaliação Institucional**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas públicas e reformas da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Proposições**, v. 15, n. 3, p. 91-115, 2002.

FERNANDES, Cristiane. **As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no ENADE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Presidente Prudente: 2017.

FELDMANN, T., & SOUZA, O. de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho De Estudantes - ENADE. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)**, 21(3), 1017–1032, 2016.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23907.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição**. Grupo GEN, 2017.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O ENADE como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. Avaliação institucional. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 2001, vol.09, n.31, pp.223-236.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 567-586, set./dez. 2015.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert; FORCELLINI, Fernando Antônio. Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 177-196, 2021.

HOFFMANN, Celina et al. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 40, n. 3, p. 651-666, 2014.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papirus, 1994.

INEP. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995**. Brasília: Inep, 1996.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022.

INEP. **Tabelas de divulgação: Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023.

KERBES, Aureo; DA SILVA, Louise de Quadros; FOSSATTI, Paulo. Modelos de gestão escolar: aproximações e distanciamentos entre Brasil, Chile, Equador e México. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 39, 2023.

LAVOR, João Ferreira de. **Qualidade da gestão acadêmica e da docência em cursos de graduação: validando relações com o conceito preliminar de curso (CPC)**. 2014. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Aline Maria Gomes. **Fatores institucionais associados aos resultados dos discentes no exame nacional de desempenho de estudantes: estudo de curso de graduação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016

LONGARAY, André; FIUSSEN, Deborah Neves; AVILA, Ananda Lopes. Novas estratégias de gestão para as instituições de ensino superior: uma análise sob a ótica do gênero. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 35-48, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: Conceito e histórico. **A Coordenação do trabalho pedagógico na escola. processos e práticas**, p. 33, 2016.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2009.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 22, p. 223-247, 2017.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. Grupo Almedina - Portugal, 2021.

MAZIERO, Vanessa Pereira Piasson. **O ensino superior privado em Pernambuco: um mapeamento do perfil dos dirigentes acadêmicos e sua relação com o desempenho institucional**. Dissertações de Mestrado – Administração. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MEYER JR, Victor; PASCUCCHI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 49-70, 2012.

MOLOZZI, G. A. **Indicadores de desempenho para Instituições de Ensino Superior: uma proposta adaptada aos eixos do SINAES**. 2015. Dissertação - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, 2015.

MONTEIRO. Gestão Escolar: Os reflexos da gestão administrativa e pedagógica nos cursos de ensino superior do IFES - Campus Vitória. **RPGE**– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.22, n.1, p. 285-302, jan./abr. 2018.

MORAES, Caroline Ponce de et al. Avaliação das instituições de Ensino Superior a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2022.

OLIVEIRA SANTOS, R. C. Gestão do Ensino Superior: As características de um líder. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022121, 2022.

OLIVEIRA, Antonio Evaldo. **O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na percepção dos coordenadores de cursos de licenciaturas da PUC-Goiás: repercussões e resultados**. Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Gláucia Lamarc Lucas de. **Reflexos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): na gestão acadêmica dos cursos de Física, Geografia, História e Química**. 2011. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2022.
- POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), 2009, 14(2), 439–452.
- QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos avaliamos?** Uma experiência proposta pelo Sinaes. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia**. FFCLRP – USP, Rio Preto, 4, Fev/Jul, 1993.
- RICCI, P. . O conteúdo da produção legislativa brasileira: leis nacionais ou políticas parciais?. **Dados** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 46, n.4, p. 699-734, 2003.
- ROTHEN, J. C., & Barreyro, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, 32(114), 21–38, 2011.
- SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior brasileiro: conceitos para discussão / **An-Journal of Social Sciences**, 2014, 29(84).
- SANTANA, Emanuely Cristhiny; DA COSTA FERNANDES, Tania. Gestão universitária: limites e perspectivas no colegiado de curso de graduação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 389-406, 2019.
- SANTANA, Lucio Ferreira et al. Avaliação informatizada adaptativa do Enade pelo moodle: evidências de validade. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 20, n. 2 mai/ago, 2017.
- SANTOS, Emi Ribeiro dos; DE OLIVEIRA, Márcia Mineiro; CORREIA, Kariza Vargens Diniz. Histórico de conceitos do Enade dos cursos de Odontologia da Bahia. **Revista da ABENO**, v. 22, n. 2, p. 1626-1626, 2022.
- SANTOS, Leomar; BRONNEMANN, Márcia Regina. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2013.
- SCAGLIONE, Vera Lucia Telles; COSTA, Marcello Nitz. **Avaliação da educação superior e a gestão universitária**: padrões de qualidade definidos pelas instituições de ensino superior, pelo MEC e pela sociedade, incluindo ENADE, IDD, CPC e IGC. 2011.
- SCHWARTZMAN, S. **Brasil**: oportunidade e crise no ensino superior, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>

SILVA, Benedito Carlos Florêncio. **Efeitos do ENADE no Curso de Gestão Empresarial da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec):** Percepção de Gestores e Professores. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP: 2019.

SILVA, Pablo Rodrigo da. **Fazendo o ENADE:** concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará. 2015.

SOUZA, Marina de Fatima. **ENADE:** Implicações na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Câmpus Cáceres. Dissertação/Mestrado. Universidade do Estado do Mato Grosso, 2019.

SUDAN, Alessandra Maria. **Proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação.** 2015.

TANAKA, Valdete Rodrigues da Silva; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. A gestão do ensino superior: o gestor e seu papel. **Anais do Seminário sobre Docência Universitária**, v. 1, n. 1, 2011.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; DE OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Avaliação da educação superior na revista **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.

TENÓRIO, R. M., ANDRADE, M.A.B. **A avaliação da educação superior no Brasil:** desafios e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TOFIK, Denise Sawaia. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária:** Caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. **Conferência Mundial sobre Educação Superior.** Paris: 1998.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. **International Journal of Developmental and Educacional Psychology**, v. 1, n. 1, p. 441- 450, 2016.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **Avaliação da educação superior no Brasil: do Provão**

ao ENADE. [S.l.], 2005. Disponível em:

<<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>

VERHINE, Robert. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior após 14 anos: avanços e desafios. In: FRANCO, Franco; LEITE, Denise. (org). **Educação superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba:** novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, EdiPUCRS. 2015.

VIANA, Suely Aragão Azevedo; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Antecedentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 27, n. 2, p. 1-14, 2022.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília.** v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores:** aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. Curitiba: Editora CRV, 2010.

WIEBUSCH, Andressa; DO ROSÁRIO LIMA, Valdevez Marina. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação por escrito**, v. 9, n. 2, p. 154-169, 2018.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação:** Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 14(2), 385–438, 2009.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa Intitulado: _____

Este estudo tem como objetivos *‘Compreender como o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE impacta nos cursos de graduação e que mudanças esses resultados são capazes de provocar nos projetos pedagógicos, nas ações e atividades dos referidos cursos de graduação.’*

A participação será voluntária, assim como a desistência durante qualquer etapa do desenvolvimento da pesquisa, sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo dentro da Instituição.

A coleta de dados consistirá em dar uma entrevista que será gravada, com minha aquiescência. Será mantida em sigilo a identificação da instituição de ensino bem como a do participante e o caráter confidencial das informações.

Durante qualquer etapa da pesquisa os participantes terão acesso aos dados e a pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os resultados da pesquisa destinar-se-ão à elaboração de caráter científico e publicação. Se houver necessidade de entrar em contato com a pesquisadora em qualquer momento durante ou após a coleta de dados, os telefones são: _____, ou no endereço: _____

Declaro que fui informado (a) sobre a pesquisa e concordo em participar.

Sobral, _____ de _____ de 2023.

Nome: _____

Ass.: _____

Nome da pesquisadora: _____

Ass.: _____

Esta pesquisa está sob orientação do Prof. _____, do Departamento de _____

ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte 01 - Perfil do curso

Nome do Curso:
Ano da Autorização
Ano do Reconhecimento
Ciclo ENADE

Parte 02 - Perfil do Respondente da Pesquisa

Gênero (Sexo):	1. Feminino	2. Masculino
Idade:	_____ anos	
Experiência em gestão	SIM	NÃO
	GESTÃO ACADEMICA	GESTÃO ADMINISTRATIVA
Tempo de atuação em gestão	Menos de 2 anos () De 2 e 5 anos () De 5 e 10 ano () De 10 e 15 anos () Mais de 15 anos ()	
Tempo de IES	Menos de 2 anos () De 2 e 5 anos () De 5 e 10 ano () De 10 e 15 anos () Mais de 15 anos ()	
Tempo de atuação na coordenação	Menos de 2 anos () De 2 e 5 anos () De 5 e 10 ano () De 10 e 15 anos () Mais de 15 anos ()	
Carga horária semanal dedicada à IES	Até 20 horas De 20 e 30 horas De 30 e 40 horas Mais de 40 horas	
Maior titulação	Especialização/MBA Mestrado Doutorado	

Área - Graduação	
Área - Pós-Graduação	
Participa de capacitações de gestão	Sim Não
Participação em capacitações de gestão	Ao menos 1 capacitação por ano De 2 a 5 capacitações por ano Mais de 5 capacitações por ano Não participa

Parte 3 – Questões norteadoras

- 1) É de seu conhecimento a política nacional de avaliação da educação superior? Qual a sua interpretação dessa política? É importante o ENADE? Por quê?
- 2) O ENADE avalia de fato os conhecimentos dos estudantes? Indicam a qualidade do curso? O que você pensa disso?
- 3) O Curso já passou por mais de 2 ciclos avaliativos, com resultados publicados. Esses resultados impactaram o PPC do curso? Se sim como ou em que sentido?
- 4) O que você tem feito com os resultados do ENADE no curso você coordena?
- 5) Como são tratados os resultados das avaliações (internas e externas, ENADE) pelo NDE e Colegiado do Curso?
- 6) Os resultados da avaliação do curso (interna e externa, ENADE) geram algum impacto na gestão do curso? Quais ou em que sentido?
- 7) Você se considera responsável como gestora/coordenadora do curso pelos resultados alcançados? Explique.
- 8) O que poderia contribuir para aperfeiçoar a sua função como gestor em relação a avaliação do seu curso?