

ENADE E A GESTÃO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SETOR PRIVADO: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO

Maria Angélica Rodrigues Martins

Universidade Católica de Santos

m-angelica@unisantos.br

Denise de Fátima Alonso

Universidade Católica de Santos

dfalonso@prof.ung.br

Resumo

Trata-se de pesquisa sobre a repercussão do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) nas práticas de coordenadores de cursos superiores de tecnologia, com destaque para a incidência das mesmas no currículo desses cursos. A pesquisa foi realizada em três instituições de Educação Superior do setor privado, situadas em regiões metropolitanas. Neste estudo, o currículo é concebido como confluência de práticas em níveis e instâncias diversos (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e campo de lutas (MOREIRA, 2005). A investigação adotou a abordagem qualitativa, priorizando as declarações de doze coordenadores de cursos, em questionário com questões fechadas e abertas e em duas entrevistas. Os resultados indicaram que o Enade repercute fortemente nas práticas desses gestores no que se refere ao currículo planejado e realizado pelos professores, à adequação de conteúdos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e às instruções do Exame, mudanças nas técnicas de ensino, introdução de instrumentos de avaliação padronizados de acordo com a prova e a realização de exames simulados. Apesar do relevo atribuído ao Enade, os coordenadores consultados concordam que o Exame não traduz a qualidade dos cursos. Por outro lado, é possível perceber o Enade como um instrumento orientador, quase um guia das práticas de gestão dos cursos, articulando currículo, avaliação e docência.

Palavras-chave: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Cursos Superiores de Tecnologia, Currículo.

*ENADE (RANKING OF BRAZILIAN UNIVERSITIES) AND
THE MANAGEMENT OF TECHNOLOGY SCHOOLS IN
PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:
CURRICULUM IMPLICATIONS*

This study deals with the impact of the Enade (National Higher-Education Student Performance Exam) in the practices of higher education technology course coordinators, with emphasis to their incidence in these courses' curricula. The study was conducted at three private Higher Education institutions, located in metropolitan areas. In this study, the curriculum is created as a confluence of practices at various levels and instances (GIMENO SACRISTÁN, 2000) and fields (MOREIRA, 2005). The study adopted a qualitative approach, giving priority to the statements of twelve course coordinators, in a questionnaire with multiple choice and open questions and during two interviews. The results indicated that the Enade strongly impacts these coordinators' practices as to the planned curriculum and executed by the professors, the adaptation of content to the National Curricular Guidelines (NCG) and the Exam's instructions, changes in teaching techniques, the introduction of standardized evaluation instruments in accordance with the exam and conducting mock exams. Despite the importance attributed to the Enade, coordinators consulted agree that the Exam does not translate the quality of the courses. On the other hand, it is possible to perceive the Enade as a guiding tool, almost a guide for the course management practices, linking the curriculum, the evaluation and teaching.

Keywords: National Higher-Education Student Performance Exam (Enade), Higher Education Technology Courses, Curriculum.

Introdução

A atenção ao setor privado prende-se ao gigantismo e à complexidade do sistema nacional de educação superior dominado por esse setor em número de IES, estudantes e docentes. Da divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010 consta que o país dispõe de 2.377 IES com cursos de graduação (presencial e a distância), sendo 2.099 (88,3%) do setor privado. São 29.507 cursos de graduação, dos quais 20.262 (68,6%) pertencem à categoria administrativa privada. Conta com 6.379.299 estudantes matriculados nesses cursos, sendo 4.736.001 (74,2%) no setor privado. Em 2010, a educação

superior contabiliza 345.335 funções docentes (número de vínculos de docentes a IES que oferecem cursos de graduação), sendo que 214.546 (62,1%) encontram-se no setor privado (BRASIL, 2011).

O Censo confirma o crescimento das matrículas nos cursos superiores de tecnologia. Em 2001, havia 69.797 matriculados e, em 2010, essa modalidade de curso totalizou 781.609 matrículas, o que significa expansão superior a dez vezes no período. A proporção de matrículas nos cursos tecnológicos em relação aos demais cursos de graduação passou de 2,3% para 12,3% nesse intervalo. Os cursos tecnológicos presenciais atingem os totais de 545.844 matrículas de grau tecnológico. A educação a distância soma 235.765 matrículas e, de acordo com o relatório do Censo, a iniciativa privada predomina nesse total, embora haja aumento acentuado de matrículas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O estudante de cursos tecnológicos ou superiores de tecnologia recebe o título de Tecnólogo ao completar todos os módulos do curso. Esses cursos são considerados de curta duração e apresentam carga horária mínima de 1600 a 2400 horas, o que permite sejam concluídos em quatro semestres e alguns em cinco (BRASIL, 2001 e 2002).

Em 2010, as matrículas nos cursos tecnológicos concentram-se na área de Gerenciamento e administração, com 44,0% das matrículas. A área que ocupa o segundo lugar em número de matrículas, Processamento da informação, reúne apenas 8,5% delas. Em seguida, as maiores taxas de matrículas encontram-se nas áreas de Ciência da Computação (6,6%), Marketing e Publicidade (6,1%) e Proteção Ambiental (cursos gerais) (5,1%) (BRASIL, 2011).

Como os demais cursos de graduação, os cursos superiores de tecnologia ou de graduação tecnológica estão sujeitos ao Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que integra três modalidades de avaliação: a institucional, interna e externa; a de cursos e a dos estudantes, por meio do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). O Exame objetiva aferir o rendimento dos alunos de cursos de graduação em relação aos conteúdo programáticos, assim como suas habilidades e competências (BRASIL, 2009).

Embora, em sua origem, o Sinaes declare um potencial simultaneamente formativo e regulatório, em sua implementação

ocorreu a criação de dois índices que acentuam seu caráter regulatório e classificatório, com a valorização do Enade perante os dois outros instrumentos ou modalidades de avaliação previstas pelo Sistema: a avaliação de cursos e a avaliação institucional. O Exame ganha peso com a introdução do Conceito Preliminar de Curso (CPC) (Portaria Normativa, no. 40, de 12/12/2007, republicada em 2010) e o Índice Geral de Cursos (IGC) (Portaria normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008).

Por outro lado, os resultados do Enade encontram-se entre os mais comentados pela mídia e valorizados por estudantes e suas famílias, por referirem-se à aprendizagem de modo acessível à compreensão de diferentes públicos e oferecerem um padrão de comparação entre cursos e IES.

A expansão do setor privado na educação superior brasileira, o crescimento da oferta de cursos superiores de tecnologia e a implantação de um sistema nacional de avaliação aliados à competição entre as IES desse setor, notadamente nos grandes centros, desafiam seus mantenedores, gestores e professores. A esse cenário somam-se as vantagens ou o prêmio oferecido às IES com resultado três ou maior que três no cálculo do CPC, pois se livram das visitas *in loco* de pares de outras IES preparados pelo MEC para avaliar seus cursos.

Nesse contexto, a investigação de práticas de gestores de cursos tecnológicos vinculados à iniciativa privada justifica-se, uma vez que eles constituem o elo que liga a gestão da instituição aos seus professores que atuam como ‘tradutores’ na configuração das propostas curriculares que chegam até eles, moldando o currículo e colocando-o em ação (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A pesquisa intenciona analisar a repercussão ou os reflexos do Enade na gestão de cursos superiores de tecnologia em IES do setor privado, com vistas a compreender sua extensão e profundidade. Dada a natureza formadora do curso, sua gestão ou coordenação é entendida como gestão pedagógica, noção oriunda da supervisão escolar, isto é, apoiada em currículo, avaliação e formação continuada de professores na instituição, em serviço (SILVA JR., 1999; SPERB, 1978).

Ratificando e atualizando esse tripé, neste texto recorre-se a Gimeno Sacristán (2000) e Moreira (2005) para discutir currículo, além dos estudos de Dias Sobrinho, (2003, 2010) e Freitas e outros (2009) para tratar de avaliação e Sperb (1978) e Imbernón

(2010) para tratar a formação continuada de professores na instituição, em serviço.

O trabalho aborda alguns aspectos do Enade e sua relação com o currículo e a gestão de cursos, explicita a natureza dos cursos superiores de tecnologia e analisa respostas de doze coordenadores de cursos a questionário e a duas entrevistas aplicados em três universidades do setor privado, situadas em regiões metropolitanas.

O Enade e o currículo

Os exames nacionais passaram a ganhar notoriedade como instrumentos de controle e de reforma, a partir do final do século XX, como uma das consequências das políticas do enxugamento do Estado e a consequente diminuição de sua presença (DIAS SOBRINHO, 2010). O Brasil conta com três exames nacionais – a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Enade. Na proposta original do Sinaes, esse Exame teria outra forma e outros objetivos (BRASIL, 2009). A proposta aprovada gestou o Enade que tem sido questionado não apenas pelo processo como um todo ou pela prova mas, sobretudo, pelo uso de seus resultados.

O Enade propõe-se a avaliar os processos de aprendizagem e o desempenho acadêmico em relação às competências propostas pelos DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para cada curso de graduação. Avalia também seus conhecimentos sobre os temas da atualidade brasileira e mundial. O Exame é aplicado aos ingressantes em cursos de graduação e aos estudantes que estão concluindo o curso. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. O Enade é operacionalizado por meio de quatro instrumentos: a prova aplicada a ingressantes e concluintes de cada grupo; o questionário de impressão sobre a prova; o questionário socioeconômico ou do estudante e o questionário respondido pelos coordenadores de curso (BRASIL, 2009 e 2010). A prova tem maior peso no cálculo do resultado Enade e no cálculo do CPC.

Embora, em sua origem, o Sinaes declare revestir-se de caráter simultaneamente formativo e regulatório, em sua implementação ocorreu a criação de dois índices que acentuam seu caráter

regulatório e classificatório. O Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa, No. 40/2007, é composto por 70% de dados quantitativos derivados do Enade: desempenho dos estudantes, Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD), as respostas a duas questões do questionários socioeconômico sobre infraestrutura e questão pedagógica, de seus insumos. O Índice Geral de Cursos (IGC) relaciona-se à avaliação institucional e resulta principalmente dos CPCs dos cursos da IES (BRASIL, 2009 e 2010).

O CPC está relacionado à renovação de reconhecimento de cursos que podem dispensar a avaliação *in loco*, se obtiverem CPC igual ou maior que três. Dessa forma, ocorre uma supervalorização dos resultados do Enade em detrimento das duas outras modalidades de avaliação. Tais medidas geraram críticas por parte da comunidade acadêmica (SGUISSARDI, 2008; LEITE, 2008), por significarem um retrocesso na proposta inicial do Sinaes.

Além das críticas da academia, essas medidas ressaltam outros fatores quando se trata do setor privado da educação superior: o *ranking*, o *marketing* institucional, a concorrência, o conceito da IES no mercado de trabalho, o que gera maior pressão sobre os profissionais mais próximos aos estudantes: gestores de cursos e professores e o principal instrumento de trabalho deles é o currículo.

Acadêmicos como Dias Sobrinho (2003, 2010), Freitas e outros (2009) têm criticado os exames nacionais, por sua ingerência sobre o currículo e a gestão das instituições escolares, mas não descartam as avaliações externas nessa modalidade ou em outras. Os autores insistem na necessidade de negociação, em movimento de dentro para fora das instituições escolares e de fora para dentro. De outra forma, maus resultados não implicam apenas as instituições, mas os responsáveis pelas políticas geradoras de tais consequências.

As normas brevemente expostas, as posições reveladas por Dias Sobrinho, Freitas, Leite e Sguissardi aliadas às condições da IES vinculadas à iniciativa privada convergem para um debate permanente no campo do currículo a respeito de currículo nacional, suas implicações pedagógicas, sociais, culturais e políticas.

Neste texto, o currículo está sendo concebido como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna

realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34). Isto significa reconhecer de antemão a dependência do currículo dos cursos quanto ao proposto e realizado pelo Enade em um país de dimensões continentais e desigual como o Brasil. Significa também reconhecer, no caso dos cursos superiores de tecnologia, a limitação do Exame no que se refere às características das economias regionais e locais. Por outro lado, significa reconhecer o direito dos estudantes a alguma garantia de qualidade desses cursos, ainda que discutível.

Dias Sobrinho (2003, p.120) considera que “a tradição de exames, ou seja, a repetição de cada ano, de certo tipo de provas, pode produzir o efeito da definição de currículos por meio desses mecanismos”. Dessa forma, enfatiza o fato de a avaliação definir o currículo, ou seja, preceder o currículo realizado na instituição escolar, sendo esse processo provocado de fora para dentro, sem o envolvimento interno, com destaque a conteúdos e tipos de questões que poderão ser cobrados nos exames, definindo-se assim os processos de ensinar e de aprender.

O autor complementa que, por se tratar de um exame em larga escala, o nivelamento do conhecimento se dá por um nível mais baixo, mais geral esse básico, esse geral ou mínimo tende a se transformar no “núcleo duro do currículo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.156). Essa questão é pouco abordada e compreendida por quem faz o currículo nas IES, gestores e docentes. Um exame geral, como uma avaliação em larga escala, normalmente prende-se ao que é considerado básico, essencial, mínimo necessário de acordo com certos padrões. Além disso, o resultado espelha um fragmento de um curso.

Em texto de 2010, a respeito de avaliação e transformações da educação superior brasileira de 1995-2009, Dias Sobrinho (2010) reitera que “exames em larga escala e com importantes funções regulatórias, sempre que repetidos por vários anos, consolidam um padrão curricular e acabam sendo tomados como modelos”. Considera que as IES tendem a deixar para um segundo ou terceiro plano a avaliação institucional e que a autonomia pedagógica tende a deslocar-se das instituições para os órgãos operadores do Estado, “que passam a ser os titulares e os destinatários principais e quase exclusivos da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 217).

Em outras palavras, a avaliação passa a preceder o currículo realizado nesse nível, confirmando alerta feito em 1999 por Silva

Jr. (1999) ao tratar das relações entre supervisão (na escola), currículo e avaliação. O autor ressalta que o currículo precede a avaliação e que, quando a ordem é invertida, coloca-se em xeque a supervisão, neste caso, coordenação de cursos, como um trabalho coletivo.

Moreira (2005) discute o processo curricular na educação superior no contexto atual valendo-se das categorias globalização e campo, permeadas por reflexão acerca da Universidade e, nessa discussão, oferece um caminho para que a IES e seus profissionais compreendam ou adquiram uma visão mais clara e, por isso, menos temerária das implicações de um exame nacional como o Enade sobre o currículo dos cursos.

O autor considera que as mudanças globais na cultura deixam marcas nas políticas, práticas e instituições educacionais. Quando se refere a campo, apóia-se em estudos de Bourdieu, ao concebê-lo como um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e sustentam a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é visto tal qual um campo de lutas para mantê-lo ou transformá-lo. No caso do currículo, os campos são constituídos por pessoas e idéias em constante mudança, que lidam com problemas em determinados contextos institucionais e desenvolvem critérios que determinam quais as idéias e questões são apropriadas. Um tema subjacente à questão curricular nesse nível decorre do campo científico correspondente às áreas de conhecimento dos cursos. Neste ponto, Moreira (2005) relaciona uma série de itens a serem considerados em uma discussão sobre currículo, por exemplo: conhecimento sobre as lutas travadas no interior do campo científico que dá sustentação ao curso; identificação de seus pesquisadores, entre outros.

Para o campo do currículo, Moreira (2005) relaciona questões que constituem o cotidiano da coordenação de cursos: ciência do que se considera currículo na IES; de como é discutido e construído; ciência dos elementos do currículo – objetivos conteúdos, procedimentos de ensino, avaliação, relações entre os envolvidos entre outras.

O campo acadêmico, também subjacente ao currículo na IES, refere-se ao campo de disputas pelo poder de estabelecer e definir conhecimento legítimo. Tais disputas dão-se entre indivíduos, sub-grupos e grupos reunidos por áreas de conhecimento, instituições científicas e pedagógicas.

Moreira (2005), ao afirmar que o currículo situa-se num campo de lutas ao qual subjaz uma dimensão científica, uma curricular e uma acadêmica, arrolando pautas de análise e discussão para cada uma delas, oferece à gestão de cursos um roteiro para pensar e discutir currículo. Dessa maneira, a ingerência de avaliações ou diretrizes vindas de fora sobre o currículo dos cursos torna-se algo mais claro, mais explícito, quase que mapeado. Tal contribuição pode em muito auxiliar gestores a acatar diretrizes e normas, reconhecendo suas implicações, mas, simultaneamente, vislumbrar como transcendê-las em benefício dos estudantes, dos docentes e da instituição.

A gestão de cursos e os cursos superiores de tecnologia

A ideia de estreitamento dos vínculos entre coordenação de cursos, currículo e avaliação encontra apoio em Silva Jr. (1999) ao recuperar o sentido original da supervisão pedagógica, quando o supervisor era concebido como ‘guardião do currículo’ e reconhecida a precedência do currículo sobre a avaliação. De outro lado, a formação continuada de professores como atribuição de coordenadores de cursos remete à ideia de supervisão pedagógica, definida por Sperb (1978), como um bem montado serviço de formação permanente de professores.

A gestão ou coordenação de cursos é entendida como gestão pedagógica, isto é, apoiada em currículo, avaliação e formação continuada de professores na instituição. Trata-se de uma formação de “dentro para fora”, como propõe Imbernón (2010). A coordenação de cursos promove a formação continuada em serviço do corpo docente, tendo como eixos o currículo e a avaliação.

Muitas das atuais atribuições de coordenadores pedagógicos e de cursos, definidas em normas e regimentos escolares, mantêm essa relação sem, no entanto, explicitá-la, destacá-la. A omissão dos fundamentos dessas atribuições tende a gerar o cumprimento formal e fragmentado das mesmas, favorecendo práticas de controle interno e facilitando o controle externo.

Em geral, nos regimentos escolares (inclusive nos das IES investigadas) constam como atribuições dos coordenadores de cursos: supervisionar e apoiar o desenvolvimento do currículo, o cumprimento dos planos de ensino e da carga horária de cada

disciplina; zelar pela qualidade de ensino; cumprir e fazer cumprir as Normas do Estatuto, do Regimento Geral e da legislação emanada dos órgãos superiores; solicitar alterações curriculares e medidas que visem ao aperfeiçoamento das atividades do curso e desenvolver ações para avaliação permanente das funções do curso; presidir o colegiado de curso.

Como pode o coordenador atender aos objetivos originais dos cursos, necessidades e interesses de estudantes, professores e gestores institucionais quanto à formação esperada e quanto ao Exame, bem como que resgatar conhecimentos, habilidades cognitivas e atitudes para alunos das classes C e D, que apresentam dificuldades em leitura, escrita e cálculo, entre outras, devido à sua trajetória escolar?

Conforme as DCN para os cursos superiores de tecnologia, a educação profissional de nível tecnológico, integra-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e tem por objetivo garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os capacitem à inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002).

De acordo com essas Diretrizes, os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia com objetivos de difícil ou quase impossível aferição por instrumento de avaliação composto por perguntas escritas e padronizadas. Entre esses objetivos constam: “I- incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II- incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2002).

O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia traz o conjunto de competências do tecnólogo e tem a função de organizar e orientar a oferta pelas Instituições de cursos de tecnologia baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para atender a Educação Superior, apresentando o perfil dos profissionais tecnólogos. Propõe a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso tecnológico e, assim como as DCN, serve de base para o Enade e para os processos de regulação e supervisão.

O Enade e a gestão de cursos superiores de tecnologia ou como proceder intervenção externa sobre o currículo de cursos

O trabalho de campo com os coordenadores foi precedido de um pré-teste dos instrumentos com gestores de cursos de outras IES. O questionário aplicado era composto por alguns itens de identificação, questões abertas e fechadas sobre a divulgação interna do Exame, sobre a importância para a IES, seus professores e estudantes na percepção dos coordenadores, as ações desencadeadas pelos coordenadores em relação ao Exame, a importância atribuída a ele por esses segmentos e as reações dos mesmos face a essa avaliação externa e uma questão a respeito da relação entre os resultados do Enade e a qualidade do curso.

A entrevista focaliza mais diretamente a repercussão do Enade na gestão do curso. Pergunta se houve mudança na atuação do coordenador com relação à avaliação dos estudantes, se o coordenador foi incentivado a buscar novas estratégias quanto ao Exame ou se recebia algo da instituição. Pergunta se as características dessa modalidade de curso – curta duração – acarreta alguma diferença no trabalho do coordenador quanto aos demais cursos e se o coordenador enfrentou dificuldades em sua atuação como gestor em relação a essa avaliação.

Foram aplicados questionários a 12 coordenadores, em três instituições do setor privado situadas em regiões metropolitanas, quatro de cada IES. Dentre eles, dois foram também entrevistados. Esses profissionais coordenavam cursos superiores de tecnologia em Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Ambiental, Comércio Exterior, Radiologia, Logística, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gastronomia. Um deles coordenava mais de um curso. Os cursos de Gestão de Recursos Humanos e Logística aparecem em mais de uma IES. Três cursos não citados relacionam-se às características econômicas das regiões onde se localizam.

Todos os sujeitos consultados informaram ter experiência profissional na área do curso, formação na graduação na área do curso ou em área afim, tempo no magistério superior, variando entre um e 21 anos. Quanto à formação acadêmica, sete declaram-se mestres, um doutor e os demais especialistas. O tempo na função de coordenador varia entre seis meses a 10 anos. Apenas um encontra-se nessa condição. Sete coordenadores encontram-se

na função entre seis meses e um ano e meio. Os demais ocupam a função entre dois e três anos. Tal fato sugere que os cursos são de criação recente e/ou que existe rotatividade alta nesse posto.

O expediente mais utilizado pelos coordenadores para chegarem junto aos docentes são as reuniões de colegiado e outras. Reuniões com um docente ou grupos menores foram mencionadas duas vezes. Para se aproximarem dos alunos, eles realizam reuniões com grupos de alunos, com todos os alunos de um curso ou conjunto de cursos ou ainda com seus representantes.

Segundo os coordenadores, a importância do Enade para a IES consiste, principalmente, em melhorar sua posição no ranking das IES, melhorar a avaliação do curso junto ao MEC (10 respostas cada) e melhorar a qualidade do ensino (nove respostas). Outras respostas (sete respostas cada) mencionam: 1) contribuir para o marketing externo; 2) melhorar a qualidade da aprendizagem do estudante, com oito respostas cada; 3) melhorar a qualidade do curso e 4) adequar o curso ao definido pelo MEC (Enade). Os coordenadores mostraram-se cientes dos condicionantes externos que trazem mais força ao Enade; no entanto, lembraram o cuidado com a qualidade de ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

A importância ou o peso do Enade para esses gestores pode ser ilustrada em depoimentos como os seguintes: “Recebo um conjunto de diretrizes prontas – macro - e assim elaboro as do curso. Tenho que conduzir os professores e dizer como fazer”; “Comecei a focar algumas discussões mais para o conteúdo pedagógico do Enade, pedi aos professores para reforçarem o que o mercado pede - configuração Enade -, e utilizei o Enade para pedir recursos – horas de reforço para os alunos”.

Uma coordenadora manifesta-se contra o Exame e declara: “Por se tratar de uma avaliação que considero injusta, eu sou obrigada a dribá-la e criar condições para que os alunos se saiam bem na prova.”

A importância do Enade para os professores obteve dos coordenadores resposta quase unânime: mudar a forma de avaliação (11 sujeitos). As demais respostas totalizam oito incidências cada e tratam igualmente de temas relacionados ao currículo moldado pelos docentes: melhorar a qualidade das aulas, adequar o plano de ensino, alterar técnicas de ensino, adequar o conteúdo.

Dentre as práticas relacionadas ao Enade declaradas pelos coordenadores, com relação ao Projeto Pedagógico e ao quadro curricular do curso, a mais lembrada foi a incorporação de conteúdos programáticos no curso (sete respostas), sugerindo que o rol de assuntos/temas/conteúdos publicados nas orientações que precedem anualmente o Exame e as DCN, encontram-se entre as práticas adotadas.

Dentre as respostas dadas pelos gestores consultados a respeito das práticas relacionadas ao Projeto Pedagógico e ao quadro curricular do curso constam: “Foram incorporados conteúdos programáticos que não estavam contemplados no curso”; “[...] estamos com o pensamento de uma nova estrutura, com aumento das disciplinas, uma sendo parte principal que leva o conhecimento mais abrangente ao Enade”; “Periodicamente, sempre que os professores do núcleo docente estruturante julgam necessário, é realizada uma revisão do Projeto Pedagógico e do quadro curricular do curso visando atender as exigências da prova”.

Nove coordenadores afirmaram explicitamente práticas relacionadas ao Enade no que tange à avaliação de aprendizagem dos alunos, valendo-se de ‘questões com formatação padrão Enade’. Como a avaliação dos alunos integra o processo de aprendizagem mais uma vez se corrobora no currículo moldado pelos professores a adoção de expediente preparatório para o Exame. Pois, avaliar dessa forma implica ensinar de modo compatível com o que será avaliado.

A influência do ENADE, na forma de avaliação dos alunos, diz respeito a provas e simulados realizados nas IES, padronizando o processo de ensino e de aprendizagem e com questões que fazem o estudante refletir e aprender de acordo com o tipo de perguntas que encontrarão no Exame. Tal prática acarreta alterações no ensino e no currículo do curso.

Eis algumas respostas dos coordenadores: “Nossos professores realizam avaliações com o padrão Enade”; “Os docentes foram orientados a usarem questões de problematização conforme a prova do Enade”; “Trabalhos com textos, questões da prova elaboradas nos moldes do Enade”; “São realizados simulados que visam mensurar o grau de aprendizagem dos alunos”.

Com o intuito de compreender se os coordenadores respondentes ao questionário tomam o Enade como medida de qualidade do curso, foi feita questão se o Enade representava a qualidade do

curso e nove docentes, três de cada IES, responderam taxativamente não. Alegaram que os alunos, por estarem matriculados em curso de curta duração, não se comprometem, pois não vivenciarão, enquanto estudantes, a aplicação do final do curso, o que lhes daria uma medida de seu progresso ou avanço. Sabem que seu resultado final depende de outra turma que os precedeu. Alegaram que a prova não alcança as questões práticas aprendidas pelos alunos.

Nas respostas encontram-se comentários como: “As questões do Enade são parciais e não conseguem estimar todo o potencial do curso, pois não consideram a parte prática e outras questões relacionadas ao desempenho e à gestão do curso”.

As respostas dos coordenadores fazem supor que o Exame não se limita a orientar o currículo de fora da IES, parece que ele se constitui também em um recurso norteador da coordenação e da docência, tal qual um padrão ou modelo a ser seguido. Tal suposição ganha plausibilidade quando se remete à experiência profissional na área do curso e à formação acadêmica dos respondentes. Destes, apenas dois têm Mestrado em Educação. Nessa situação, considerar as orientações do Enade como pauta de conduta dos professores pode ser uma alternativa para garantir articulação na gestão do curso e na ação docente.

As respostas analisadas confirmam os conceitos, os alertas e as críticas lançadas pelos autores consultados e os reforçam. O Enade parece encontrar-se no cerne das práticas declaradas pelos coordenadores investigados, como que direcionando seu trabalho em dois sentidos.

O primeiro diz respeito à adequação a algo posto de fora, ‘formatando’ o currículo do curso para atender à política avaliativa vigente e mais, atender aos interesses da instituição para que se mantenha bem colocada externamente.

O segundo sentido, sugerido nas entrelinhas de algumas respostas, diz respeito ao ‘padrão Enade’. Esse modelo funcionaria mais do que como um instrumento de regulação vindo de fora, mas também, e quiçá, como uma segura orientação de natureza pedagógica para a definição dos projetos dos cursos, para promover alterações curriculares e práticas de formação de professores realizadas em âmbito institucional.

Nesse caso, o Enade ocuparia simultaneamente os lugares de interventor nas práticas de gestão e de orientador das mesmas

com todas as outras conseqüências para o currículo e a avaliação dos cursos.

Considerações

O estudo aponta algumas fragilidades nos cursos e IES como a premência em promover ajustes que afetam em extensão e profundidade práticas de gestão, com implicações no currículo, na avaliação e no trabalho com o corpo docente, o que sugere a necessidade de se pensar na possibilidade de profissionalização da gestão de cursos, com forte acento em questões curriculares, de avaliação e de formação continuada de professores.

Por outro lado, as fragilidades expõem o empenho dos coordenadores em associar avaliação externa à gestão do curso, ainda que priorizando padrões postos de fora para alterar o currículo, atualizar o ensino e garantir aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES N° 436/2001*. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf> > .
Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CP no. 03, de 18 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf Acesso em jan. 2011

BRASIL. *Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec>. Acesso em 11 out. 2011.

BRASIL. *Portaria normativa n° 12, de 5 de setembro de 2008*. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação

Superior (IGC). Disponível em: < <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=08/09/2008&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=9> >. Acesso em 11 out. 2011.

BRASIL. *Portaria Inep nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010*. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas >. Acesso em: 11 out. 2011.

BRASIL. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: da concepção à regulamentação*. 5. ed. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia 2010*. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article >. Acesso em 11 set. 2011.

BRASIL. *Censo da educação superior 2010: divulgação dos principais resultados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

DIAS Sobrinho. *Avaliação*. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS Sobrinho. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação*. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; v.15, n.1, mar. 2010, p.195-224.

FREITAS, Luiz Carlos; DE SORDI, Mara Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009

GIMENO SACRISTÁN. J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed.Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings, sobrevivência das CPA's e da autoavaliação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 13, n.3, p. 833-840, nov. 2008.

MOREIRA. Antonio Flávio Barbosa. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SILVA JR., Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SPERB, Dalila C. *Administração e supervisão escolar*. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.