



Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

# ESTUDOS

Ano 34 Nº 46 | Maio de 2026



*GUIA COMPLETO ENADE & ENAMED 2025:  
ESTRATÉGIAS E BOAS PRÁTICAS PARA A EXCELÊNCIA  
EM BACHARELADOS, LICENCIATURAS E CSTS*





Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

# ESTUDOS

Ano 34 Nº 46 | Maio de 2026



*GUIA COMPLETO ENADE & ENAMED 2025:  
ESTRATÉGIAS E BOAS PRÁTICAS PARA A EXCELÊNCIA  
EM BACHARELADOS, LICENCIATURAS E CSTS*



# ABMES

**Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**

Edifício Vision Work & Live - Asa Norte, Brasília/DF

SHN Qd. 1, Bl. "F", Entrada "A", Conj. "A", 9º andar

CEP: 70.701.060 | Tel.: (61) 3961-9832

[www.abmes.org.br](http://www.abmes.org.br) | [editora@abmes.org.br](mailto:editora@abmes.org.br)

## **Presidência**

### ***Diretor-Presidente***

Janguê Diniz

### ***Vice-Presidentes***

Celso Niskier

Henrique Sartori

Beatriz Eckert-Hoff

## **Colegiado da Presidência**

Carlos Joel Pereira

Claudia Meucci Andreatini

Claúdia Romano

Eduardo Storopoli

Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

Miguel Fecury

Neilando Alves Pimenta

Paulo Muniz Lopes

Renato Padovese

Roberto Valério

Thiago Rodrigues Pêgas

### ***Suplentes***

Edson Machado de Sousa Filho

Giselle Vilela Lins Maranhão

Paulo Antonio de Azevedo Lima

Rui Otávio Bernardes de Andrade

Tales de Sá Cavalcante

## **Conselho Fiscal**

Géza Nemeth

João Sampaio Neto

Marcelo Antonio Fuster Soler

Maria Eliza de Aguiar e Silva

### ***Suplentes***

Breno de Vasconcelos

Eduardo Augusto de Andrade Ramos

## **Diretoria Executiva**

### ***Diretor-Geral***

Paulo Chanan

### ***Vice-Diretor-Geral***

Eduardo Soares de Oliveira

### ***Diretor Administrativo***

José Lima de Carvalho Rocha

### ***Diretor Executivo***

Andrei Candiota

### ***Diretor Jurídico***

Daniel Cavalcante

### ***Diretor de Relações Institucionais e Governamentais***

Bruno Coimbra

## **Conselho de Administração**

### **Presidente**

Celso Niskier

### **Vice-presidente**

Débora Andrade Guerra

### **Membros Natos**

Antonio Carbonari Netto (in memoriam)

Átila de Melo Lira

Iara de Moraes Xavier

Jânnyo Janguê Bezerra Diniz

Rosa Maria D'Amato de Déa

### **Suplentes**

Arthur Sperandéo de Macedo

Luciane Bisognin Ceretta

Paulo Fossatti

Pe. João Batista Gomes de Lima

Wilson de Matos Silva

## **Organização**

Gilberto Garcia

Iara de Xavier

Paulo Chanan

## **Autores**

Alexandre Santos

Carmem Lucia Costa Amaral

Daniel Cavalcante

Daniel Riani Gotardelo

Francislene Hasmann

Gilberto Garcia

Iara de Xavier

Marco Antônio Alves

Maximiliano Damas

Paulo Chanan

## **Editora**

Camila Griguc/ABMES

## **Projeto gráfico e Diagramação**

Gherald George

---

G857 E82 Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: Guia Completo ENADE & ENAMED 2025: Estratégias e Boas Práticas para a Excelência em Bacharelados, Licenciaturas e CSTS. - ano 34, n. 46 (Abril 2026). - Brasília: ABMES Editora, 2026  
182 p . ; 28 cm

Descrição baseada em: Ano 34, n. 46 (Abril 2026)  
Anual – Periodicidade irregular

ISSN 1516-6201

1. Ensino superior no Brasil. 2. Legislação em educação. 3. Graduação. 4. ENADE. 5. ENAMED. 6. Indicadores de qualidade. I. ABMES. II. Título: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. III. Griguc, Camila IV. ABMES Editora.

CDU 378.81

# SUMÁRIO

Apresentação .....8

*Janguê Diniz*

Introdução ..... 11

*Gilberto Garcia*

Capítulo I - Avaliação da educação superior e as novas modalidades do Enade ..... 15

*Ulysses Teixeira*

Capítulo II – Enamed como inovação no contexto do Sinaes.....37

*Iara de Xavier*

Capítulo III – Da teoria à prática na coordenação do curso de medicina: estratégias de preparação para o Enamed ..... 49

*Marco Antonio Alves Cunha*

Capítulo IV – Enade das licenciaturas e a prova nacional docente ..... 61

*Max Damas*

Capítulo V - boas práticas para as IES atingirem resultados positivos na prova nacional docente .....87

*Carmem Lucia Costa Amaral*

Capítulo VI – governança acadêmica do enade em cursos de bacharelado e tecnológicos: estratégias institucionais e aplicações de inteligência artificial .....99

*Francislene Hasmann*

Capítulo VII – Enamed em perspectiva: análise da avaliação à luz da matriz de referência e das diretrizes curriculares nacionais para a formação médica..... 121

*Daniel Riani Gotardelo*

Capítulo VIII – O impacto do Enade nos processos regulatórios e de supervisão das ies e dos cursos superiores: quando o olhar do pequeno príncipe (saint-exupéry) cede ao pragmatismo do príncipe (maquiavel) ..... 139

*Daniel Cavalcante*

Capítulo IX – Avaliação diagnóstica como instrumento de predição de desempenho no Enade: análise de lacunas de aprendizagem e estratégias de intervenção acadêmica..... 161

*Alexandre Santos*

Considerações finais ..... 173

*Paulo Chanan*

Autores..... 177

# Apresentação

Janguié Diniz<sup>1</sup>

A educação superior brasileira vive um momento de mudanças significativas. A crescente sofisticação dos instrumentos de avaliação, a ampliação de sua centralidade nos processos regulatórios e a intensificação das exigências por qualidade e transparência reposicionam o papel das instituições de educação superior e desafiam os modelos tradicionais de gestão acadêmica. É nesse cenário que a ABMES Editora entrega ao setor educacional a Revista Estudos nº 46. Intitulada *Guia Completo Enade & Enamed 2025: Estratégias e Boas Práticas para a Excelência em Bacharelados, Licenciaturas e CSTs*, a obra se propõe não apenas a interpretar esse novo contexto, mas a oferecer caminhos concretos para enfrentá-lo.

A publicação nasce em um momento particularmente sensível para o setor, marcado pela primeira edição do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) e pelos intensos debates que se seguiram à divulgação de seus resultados e à aplicação de punições às instituições com desempenho insatisfatório. Mais do que um novo instrumento avaliativo, o Enamed se soma ao Enade das Licenciaturas na consolidação de um novo paradigma: a avaliação deixa de ser episódica e passa a demandar monitoramento contínuo, leitura qualificada de dados e respostas institucionais cada vez mais ágeis e estruturadas.

Esse debate ganha ainda mais relevância quando se consideram as controvérsias associadas à primeira edição do exame, cuja condução foi marcada por adversidades que

---

<sup>1</sup> Diretor-presidente da ABMES, secretário-executivo do Brasil Educação - Fórum Brasileiro da Educação Particular, fundador e controlador do grupo Ser Educacional, e presidente do Instituto Êxito de Empreendedorismo.

impactaram diretamente a leitura de seus resultados. Entre elas, destacam-se a definição tardia de critérios essenciais, como a nota de corte, a ausência de comunicação prévia adequada aos estudantes e instituições e inconsistências nos dados divulgados.

Além disso, a divulgação descontextualizada dos resultados contribuiu para a construção de narrativas equivocadas sobre a qualidade da formação médica no país, gerando insegurança institucional e exposição indevida de estudantes e instituições. Faltou o entendimento básico de que o Enamed é um instrumento acadêmico, voltado à avaliação do processo formativo, e não um exame de habilitação profissional. Essa distinção é fundamental para a correta interpretação de seus resultados.

Outro ponto crítico refere-se à utilização dos resultados do exame como base para medidas regulatórias imediatas, incluindo restrições a cursos e instituições, o que reforça a necessidade de maior previsibilidade, transparência e segurança jurídica na condução das políticas públicas de avaliação.

Esses desafios evidenciam que o problema não reside na existência do Enamed, amplamente defendido pelo setor privado de educação superior como um avanço na avaliação da formação médica, mas na forma como sua primeira edição foi operacionalizada. Há uma clara necessidade de aperfeiçoamento metodológico, alinhamento institucional e fortalecimento do diálogo entre poder público, instituições e sociedade.

É justamente nesse ponto que esta publicação se torna especialmente relevante. Ao articular reflexão crítica, análise técnica e experiências institucionais, ela contribui para qualificar o debate e orientar respostas mais consistentes por parte das instituições de educação superior. Além disso, este guia reafirma que o caminho para a qualidade não passa pela rejeição da avaliação, mas por sua ressignificação, conectando-a à finalidade formativa estabelecida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e à promoção da melhoria contínua da oferta educacional.

Contudo, para além de discutir o Enamed e os desafios a ele associados, esta obra percorre, ao longo dos seus capítulos, os principais eixos da transformação em curso no Enade, explorando suas diferentes ramificações e os impactos dessa reconfiguração sobre a avaliação da educação superior.

Entre os aspectos abordados, estão o papel do Enade no âmbito do Sinaes e sua evolução como instrumento de regulação; a reconfiguração da avaliação das licenciaturas

com a Prova Nacional Docente; e a apresentação de estratégias de governança acadêmica orientadas por dados, com destaque para o uso de inteligência artificial e modelos preditivos. Também são exploradas boas práticas institucionais, mecanismos de diagnóstico de aprendizagem e os impactos diretos da avaliação sobre os processos regulatórios e de supervisão.

Mais do que reunir análises, o material evidencia um ponto central: a avaliação tornou-se um elemento estruturante da gestão acadêmica. Não se trata mais de preparar estudantes para uma prova, mas de reorganizar o próprio projeto pedagógico, integrar dados ao planejamento institucional e construir uma cultura de acompanhamento contínuo do desempenho discente. Dessa forma, a 46<sup>a</sup> edição da Revista Estudos dialoga com desafios concretos enfrentados pelas instituições, oferecendo subsídios técnicos e estratégicos para uma atuação mais qualificada.

A ABMES celebra a publicação deste material, que representa um esforço coletivo de elevado rigor técnico e reafirma o compromisso da Associação com o fortalecimento da educação superior brasileira. Em um contexto em que o setor privado exerce papel decisivo na ampliação do acesso, na interiorização da oferta e na formação de profissionais essenciais ao desenvolvimento do país, disponibilizar instrumentos qualificados de gestão e reflexão torna-se não apenas relevante, mas indispensável.

Nesse sentido, registro os meus mais sinceros agradecimentos a Alexandre Santos, Carmem Lucia Costa Amaral, Daniel Cavalcante, Daniel Riani Gotardelo, Francislene Hasmann, Gilberto Garcia, Iara de Xavier, Marco Antônio Alves, Maximiliano Damas e Paulo Chanan, autores que, a partir de suas experiências e expertises, contribuem com uma visão abrangente e aprofundada sobre os desafios contemporâneos da avaliação educacional.

Ao final, esta publicação se consolida como um instrumento estratégico para dirigentes, gestores e docentes. Mais do que um diagnóstico do presente, ela oferece diretrizes para o futuro. Um futuro em que a avaliação, longe de ser apenas um mecanismo de controle, afirma-se como elemento central na construção de uma educação superior mais qualificada, inovadora e comprometida com as demandas da sociedade.

Brasília/DF, maio de 2026.

# Introdução

Gilberto Garcia

## *Avaliação, regulação e formação profissional no Brasil contemporâneo: entre a lógica diagnóstica e o pragmatismo regulatório*

Nas últimas duas décadas, a avaliação da educação superior brasileira consolidou-se como um dos principais instrumentos de regulação estatal e indução de qualidade acadêmica. Instituído pela Lei nº 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi concebido como um arranjo sistêmico, articulando avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho discente, esta última materializada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Ao longo do tempo, contudo, esse sistema passou por transformações significativas, tanto em sua operacionalização quanto em seus sentidos políticos e pedagógicos.

A presente coletânea se insere nesse contexto de inflexão e aprimoramento da avaliação educacional no Brasil, reunindo contribuições que analisam, sob diferentes perspectivas, os desdobramentos contemporâneos do Enade, a emergência do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) e a reconfiguração da avaliação das licenciaturas por meio da Prova Nacional Docente (PND). Mais do que descrever instrumentos avaliativos, os textos aqui reunidos problematizam o papel da avaliação como dispositivo de regulação, governança acadêmica e transformação pedagógica.

Um primeiro eixo estruturante da coletânea diz respeito à **centralidade da avaliação como mecanismo de regulação e poder**. Ao analisar a trajetória do Enade no âmbito do Sinaes, evidencia-se um deslocamento importante: de instrumento originalmente concebido com finalidade diagnóstica e formativa para um elemento central nos processos de supervisão e controle estatal. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas um

espelho do processo formativo para se tornar um vetor decisório, capaz de influenciar diretamente a sustentabilidade institucional das IES. Como destacado em um dos capítulos, essa transformação implica a passagem de uma lógica pedagógica para uma racionalidade pragmática, na qual indicadores passam a assumir função quase sancionatória.

Essa mudança de paradigma não ocorre de forma isolada, mas se articula a um movimento mais amplo de valorização de métricas, *rankings* e *accountability* no campo educacional. O Enade, ao compor indicadores como o CPC e o IGC, torna-se peça-chave na engrenagem regulatória, reforçando a necessidade de que as instituições incorporem a avaliação como elemento estratégico de gestão. Tal processo, entretanto, não está isento de tensões: ao mesmo tempo em que promove padronização e comparabilidade, pode induzir práticas reducionistas, centradas na maximização de resultados, em detrimento da complexidade dos processos formativos.

Um segundo eixo relevante refere-se à **emergência de novos modelos avaliativos e à ampliação do escopo da avaliação externa**, com destaque para o Enamed e a PND. A criação do Enamed, em 2025, representa um marco na avaliação da formação médica, introduzindo mudanças significativas na periodicidade, na lógica de mensuração e na própria finalidade do exame. Ao incorporar critérios de proficiência e se articular com o ingresso na residência médica, o Enamed amplia sua relevância e redefine sua posição no ciclo formativo dos estudantes.

Essa inovação, contudo, não deve ser compreendida como ruptura, mas como desdobramento de um processo histórico de fortalecimento da avaliação como instrumento de garantia de qualidade e resposta a demandas sociais. A crescente pressão por mecanismos mais transparentes de controle da formação profissional, especialmente na área da saúde, evidencia a dimensão política da avaliação, atravessada por interesses institucionais, corporativos e sociais.

De modo análogo, a reconfiguração da avaliação das licenciaturas e a criação da Prova Nacional Docente indicam uma tendência de **integração entre avaliação da educação superior e políticas públicas setoriais**, aproximando o desempenho acadêmico das dinâmicas de inserção profissional. Nesse novo arranjo, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de aferição da qualidade dos cursos para assumir papel estratégico na estruturação de políticas de formação e valorização docente. Trata-se de um movimento que amplia o alcance da avaliação, mas também intensifica suas implicações para estudantes, instituições e sistemas educacionais.

Um terceiro eixo transversal da coletânea diz respeito à **gestão acadêmica orientada por dados e à institucionalização de práticas de governança avaliativa**. Diversos capítulos destacam a necessidade de superação de abordagens episódicas e reativas em relação ao Enade e aos novos exames, defendendo a incorporação da avaliação ao planejamento estratégico das instituições. Nesse contexto, a análise de dados educacionais, a modelagem preditiva e o uso de tecnologias, como a inteligência artificial, emergem como ferramentas centrais para a tomada de decisão acadêmica.

A avaliação diagnóstica, em particular, é apresentada como instrumento de grande potencial para antecipar desempenhos, identificar lacunas formativas e orientar intervenções pedagógicas. Ao articular-se com a matriz de competências dos exames nacionais, essa prática permite não apenas melhorar resultados institucionais, mas também qualificar o processo de ensino-aprendizagem, aproximando avaliação e formação.

Essa perspectiva evidencia uma mudança importante: a avaliação deixa de ser um evento pontual e passa a constituir um processo contínuo, integrado à cultura institucional. Nesse sentido, a governança acadêmica do Enade e do Enamed exige não apenas competência técnica, mas também alinhamento entre currículo, práticas pedagógicas e objetivos formativos. Trata-se de uma transformação que desloca o foco da preparação para a prova para a construção de trajetórias formativas consistentes e coerentes com as diretrizes curriculares nacionais.

Por fim, a coletânea também problematiza a **tensão entre formação por competências e risco de tecnicismo avaliativo**. A ênfase crescente nas competências, tanto na formação médica quanto na formação docente, representa um avanço em relação a modelos “conteudistas”, ao valorizar a capacidade de mobilização de conhecimentos em contextos complexos. No entanto, quando apropriada de forma instrumental, essa abordagem pode reduzir-se a uma lógica de treinamento para exames, esvaziando seu potencial formativo.

Essa tensão é particularmente evidente no contexto do Enamed, cuja matriz ampla e abrangente coloca desafios significativos para sua operacionalização nos currículos. Como apontado em um dos capítulos, o risco não está apenas na inadequação da matriz, mas na forma como as instituições respondem a ela — seja por meio de uma adesão superficial, seja por uma reorganização curricular apressada e reducionista.

A leitura integrada dos capítulos desta coletânea revela que a avaliação da educação superior no Brasil atravessa um momento de transição paradigmática. Se, por um lado,

consolida-se como instrumento indispensável de regulação, transparência e garantia de qualidade, por outro, intensificam-se os desafios relacionados à sua apropriação pedagógica, à sua legitimidade e aos seus efeitos sobre a formação profissional.

A expansão e diversificação dos instrumentos avaliativos — como o Enamed e a PND — indicam um movimento de sofisticação técnica e ampliação do alcance da avaliação, que passa a dialogar de forma mais direta com as demandas sociais e com os sistemas profissionais. Contudo, esse mesmo movimento acentua o risco de captura da avaliação por uma lógica estritamente performativa, na qual resultados numéricos se sobrepõem à complexidade do processo educativo.

Diante desse cenário, a principal contribuição desta coletânea reside em evidenciar que o desafio contemporâneo não é rejeitar a avaliação, mas ressignificá-la. Isso implica reconectar os instrumentos avaliativos à sua finalidade formativa original, fortalecer sua dimensão diagnóstica e promover uma cultura institucional orientada à melhoria contínua, e não apenas ao cumprimento de indicadores.

Em última instância, a avaliação da educação superior deve ser compreendida como um campo de disputas — epistemológicas, políticas e pedagógicas — no qual se define não apenas o que se mede, mas, sobretudo, o que se valoriza na formação dos profissionais e na missão das instituições. Reafirmar a centralidade da formação crítica, ética e socialmente comprometida, em meio às pressões regulatórias e às exigências de desempenho, constitui o grande desafio colocado às IES no Brasil contemporâneo.

É nesse ponto que esta coletânea se torna particularmente relevante: ao articular análise crítica, experiências institucionais e proposições estratégicas, oferece não apenas um diagnóstico do presente, mas também pistas para a construção de futuros possíveis para a avaliação e para a educação superior no país.

# *Capítulo I - A avaliação da educação superior e as novas modalidades do Enade*

*Ulysses Tavares Teixeira*

## *Introdução*

A avaliação da educação superior brasileira passa por um processo de transformação que busca alinhar os instrumentos avaliativos ao contexto educacional e às demandas dos tempos atuais. Nesse sentido, este capítulo apresenta reflexões sobre as mudanças recentes ocorridas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em especial no que se refere à criação do Enade das Licenciaturas e do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed).

Ao longo das últimas duas décadas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) consolidou-se como o principal instrumento de acompanhamento da qualidade educacional no país. No entanto, a expansão do sistema (marcada pelo aumento significativo no número de instituições, cursos e estudantes) passou a demandar uma revisão de seus mecanismos avaliativos. Dessa forma, as mudanças recentes no Enade representam não apenas ajustes operacionais, mas uma reconfiguração mais ampla do modelo de avaliação, com foco na produção de evidências mais robustas, comparáveis e pedagogicamente significativas.

Nesse cenário, ganham destaque iniciativas como a integração do exame com a Prova Nacional Docente (PND) e a criação do Enamed, que introduz novos parâmetros para a avaliação da formação médica no Brasil. Mais do que apresentar essas mudanças, este capítulo busca contextualizá-las dentro de um amplo movimento de aprimoramento da avaliação educacional, evidenciando como a definição de padrões de desempenho, o uso de metodologias mais sofisticadas e a ampliação das dimensões analisadas podem

contribuir para uma compreensão mais qualificada da formação oferecida pelas instituições de ensino superior.

Ao final, o leitor encontrará não apenas a descrição das principais inovações, mas também elementos que permitem refletir sobre seus desdobramentos para as políticas públicas, para a gestão acadêmica e para o próprio futuro da educação superior no país.

## *O Enade no contexto do Sinaes*

Um dos pontos centrais para compreender as mudanças recentes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é reconhecer o seu papel dentro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Previsto na Lei nº 10.861/2004, o exame constitui um dos pilares do sistema avaliativo, ao lado da avaliação institucional e da avaliação dos cursos.

Historicamente, os resultados do Enade foram interpretados com base em uma lógica normativa, ou seja, comparando o desempenho dos cursos entre si, dentro de um mesmo ciclo avaliativo. Embora esse modelo tenha permitido a construção de indicadores comparativos e a ordenação dos cursos, ele apresenta limitações relevantes do ponto de vista pedagógico e analítico, na medida em que não estabelece parâmetros substantivos sobre o que constitui desempenho adequado.

Nesse modelo, um curso poderia melhorar sua posição relativa sem necessariamente ter aprimorado sua qualidade formativa, apenas em função da entrada de novos cursos ou de mudanças no desempenho médio do conjunto avaliado. Em outras palavras, tratava-se de um sistema ancorado em uma racionalidade comparativa, mais voltada à classificação do que à interpretação do aprendizado.

A mudança mais significativa introduzida recentemente busca justamente enfrentar essa lacuna: a adoção de padrões de desempenho baseados em critérios definidos por especialistas, conforme previsto no art. 5º, §8º, da Lei do Sinaes e nunca plenamente implementados. Essa transição representa um avanço fundamental, pois leva a um movimento de deslocamento de uma lógica normativa para uma lógica criterial, alinhada a abordagens contemporâneas de avaliação educacional, que buscam conferir significado pedagógico aos resultados e permitir comparações mais estáveis ao longo do tempo. Ao ancorar a

interpretação do desempenho em expectativas definidas por especialistas, o sistema passa a produzir evidências mais consistentes sobre a aprendizagem efetiva dos estudantes.

A decisão de iniciar essa transição pelas licenciaturas e pela Medicina não é fortuita. Ambas as áreas estão diretamente relacionadas a funções sociais estratégicas — a formação de professores e de médicos — e são fortemente reguladas pelo Estado. Essa centralidade reforça a necessidade de instrumentos avaliativos mais sensíveis à qualidade da formação e à aderência aos perfis profissionais esperados.

Além disso, a reconfiguração do Enade insere-se em um movimento mais amplo de revisão das evidências produzidas pelo sistema avaliativo. Ao integrar resultados de provas, avaliações institucionais e autoavaliação, o Sinaes amplia sua capacidade de produzir indicadores mais robustos, mais adequados e mais específicos sobre as características de cada curso e cada instituição.

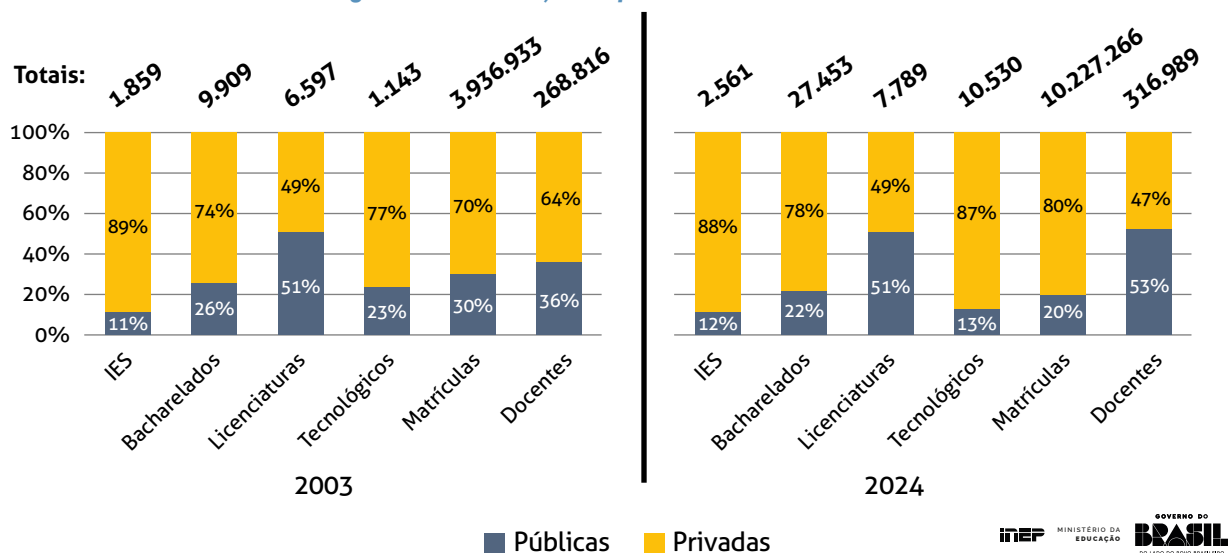
## *Evolução do sistema educacional*

A necessidade de revisão dos instrumentos avaliativos também decorre das transformações estruturais do sistema de educação superior brasileiro nas últimas duas décadas. Desde a criação do Sinaes, observou-se uma expansão significativa no número de instituições, cursos, matrículas e docentes, alterando substancialmente a configuração do sistema.

Esse processo de expansão — frequentemente associado à ampliação do acesso e à diversificação institucional — impõe novos desafios à avaliação, que passa a lidar com um universo mais heterogêneo de perfis institucionais, trajetórias formativas e públicos estudantis. Nesse contexto, a manutenção de instrumentos concebidos para um sistema menos complexo tende a limitar a capacidade analítica da avaliação.

A atualização dos mecanismos avaliativos, portanto, não se configura apenas como uma necessidade técnica, mas como uma condição para a própria relevância do sistema de avaliação. Trata-se de alinhar os instrumentos às novas dinâmicas do sistema, incorporando maior sensibilidade às diferenças institucionais e às múltiplas dimensões da qualidade educacional.

## Dados gerais da educação superior - Brasil (2003/2024)



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior 2003 e 2024.

## Um Enade, múltiplas avaliações

Embora frequentemente referido no singular, o Enade configura-se, na prática, como um conjunto amplo de avaliações. Ao longo de um triênio, são aplicadas aproximadamente 90 provas distintas, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. Essa característica confere ao exame uma complexidade operacional e analítica singular no contexto das avaliações educacionais em larga escala.

Essa complexidade estrutural tornou-se ainda mais visível para o público externo a partir de 2024, quando o Enade passou a incorporar novas modalidades avaliativas. A ampliação de escopo não apenas reforçou sua centralidade no Sinaes, como também evidenciou os desafios inerentes à gestão de um modelo avaliativo com múltiplas dimensões, públicos e finalidades. O Enade das Licenciaturas e o Enamed representam não apenas expansões de escopo, mas também reconfigurações qualitativas do modelo de avaliação, ao incorporarem novas matrizes, formatos de itens e objetivos pedagógicos.

## *O Enade e suas modalidades*



No caso das licenciaturas, a mudança mais significativa, implementada a partir de 2024, reside no deslocamento do foco da avaliação: de um modelo centrado no domínio de conteúdos disciplinares para uma abordagem orientada às competências pedagógicas. Essa inflexão dialoga com perspectivas contemporâneas de formação docente, que enfatizam a integração entre conhecimento específico e saberes pedagógicos, reconhecendo a docência como prática complexa e situada.

Nesse sentido, a avaliação passa a investigar não apenas o que o estudante sabe, mas o que é capaz de fazer com esse conhecimento em contextos educacionais concretos. A incorporação da avaliação da prática, realizada durante os estágios supervisionados, reforça essa orientação, aproximando o exame das experiências formativas efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

A integração do Enade das Licenciaturas à Prova Nacional Docente (PND), em 2025, constitui outro elemento relevante desse arranjo. Ao associar o desempenho no exame a oportunidades concretas de inserção profissional, cria-se um mecanismo de incentivo que tende a elevar o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade das evidências produzidas. Esse desenho aproxima a avaliação de modelos internacionais que articulam avaliação de desempenho e políticas de indução da qualidade.

No mesmo ano, foi lançado o Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed), uma avaliação com características específicas para os egressos dos cursos de Medicina, com características semelhantes às aquelas implementadas na avaliação teórica das licenciaturas.

## *Fundamentação dos padrões de desempenho*

O parágrafo 8º do artigo 5º da Lei do Sinaes traz um detalhamento relevante em relação ao Enade:

“A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no Enade será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento”.

A introdução de padrões de desempenho representa um dos avanços mais significativos no âmbito das recentes mudanças do Enade. Ao estabelecer níveis de proficiência definidos por especialistas, tanto no Enade das Licenciaturas/PND quanto no Enamed, o sistema passa a operar com referências substantivas sobre o que se espera que os estudantes sejam capazes de realizar ao final de sua formação.

Esse movimento aproxima o Enade de abordagens baseadas em avaliação criterial e em modelos de definição de desempenho esperado, amplamente utilizados em avaliações internacionais. A utilização de metodologias como o método Angoff e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) reforça a robustez técnica desse processo, permitindo não apenas a definição de cortes de desempenho, mas também a construção de escalas comparáveis ao longo do tempo.

Ao abandonar a dependência exclusiva de comparações relativas, o sistema passa a oferecer uma leitura mais estável e pedagógica dos resultados, favorecendo o acompanhamento longitudinal e a identificação de avanços efetivos na formação dos estudantes.

## *A Prova Nacional Docente (PND)*

A Prova Nacional Docente (PND) constitui um dos principais desdobramentos da reconfiguração do Enade das Licenciaturas, ao articular avaliação educacional e políticas de provimento docente. Trata-se de uma iniciativa que responde a desafios históricos relacionados à seleção e à distribuição de professores na educação básica brasileira, caracterizados por baixa frequência de concursos e desigualdades territoriais.

A PND apresenta múltiplos objetivos: subsidiar os entes federativos nos processos de seleção docente, contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada, oferecer parâmetros de autoavaliação aos participantes e produzir evidências relevantes para a formulação de políticas públicas. Ao mesmo tempo, reforça a cooperação federativa ao disponibilizar um instrumento nacional que pode ser adotado por estados e municípios.

Do ponto de vista avaliativo, a PND baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores da educação básica e utiliza a mesma matriz e o mesmo instrumento da avaliação teórica do Enade das Licenciaturas, o que garante coerência metodológica e otimização de recursos. Essa integração fortalece o papel do Enade como instrumento não apenas de avaliação, mas também de indução de qualidade, ao vincular seus resultados a oportunidades concretas de inserção profissional.

Esse também é um movimento muito interessante. Logo no primeiro ano, 22 estados e 1.508 municípios aderiram à iniciativa, mostrando que, de fato, existia um problema de contratação de professores no país, e que o Enade das Licenciaturas está ajudando a resolver.

Na perspectiva do estudante, ele passou a ter um grande incentivo para se dedicar ainda mais na realização da prova: a chance de conseguir um emprego de professor a partir do desempenho obtido na avaliação. Como consequência, passamos a ter resultados mais confiáveis sobre a avaliação dos cursos de licenciatura.

Em 2025, foram avaliadas 17 licenciaturas. Em 2026, serão 21. Essa ampliação se deve ao fato de o Enade ter adquirido também a função de fornecer professores para a educação básica, demandando a inclusão de novos cursos.

Antes, eram feitas projeções das áreas cujas licenciaturas tinham o maior número de cursos, estudantes e professores, e algumas áreas menores ficavam de fora. Contudo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a participação de docentes de outras áreas, essa realidade será incorporada ao Enade das Licenciaturas a partir de 2026. Por exemplo, as contratações nem sempre são focadas em Biologia, Química ou Física, mas também em Ciências Naturais, resultando na inclusão da área ao exame.

### *Cursos avaliados no Enade das Licenciaturas 2025*

<b>Área avaliada</b>
Artes Visuais
Música
Ciências Biológicas
Física
Química
Ciências Sociais
Filosofia
Geografia
História
Educação Física
Letras - Inglês
Letras - Português (Licenciatura)
Letras - Português e Espanhol
Letras - Português e Inglês
Matemática
Ciência da Computação
Pedagogia

### *Novos cursos a partir do Enade das Licenciaturas 2026*

<b>Área avaliada</b>
Teatro
Dança
Ciências Naturais
Letras - Espanhol

## *Uma avaliação para a medicina: o Enamed*

O Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) é a modalidade do Enade para os cursos de Medicina. Ele é fruto de estudos conduzidos pelo Inep sobre a matriz de referência, a prova, os itens e os resultados do desempenho dos estudantes de Medicina em edições anteriores do Enade.

Essa junção de esforços resultou na construção de uma referência avaliativa aperfeiçoada. Uma de suas principais inovações reside na construção de uma avaliação anual fundamentada em matriz de referência comum, que traz uma releitura das competências esperadas de um profissional médico ao final da graduação, conforme expressas nas DCNs. Ademais, a proposta é articulada com outras avaliações da área médica conduzidas pelo governo federal, como o Exame Nacional de Residência (Enare) e o Revalida (exame de revalidação dos diplomas de médicos que se formaram no exterior e querem atuar no Brasil). Essa integração contribui para a padronização de expectativas formativas e para a maior coerência entre diferentes instrumentos avaliativos.

O Enamed adota uma abordagem centrada em competências, estruturada nas áreas de clínica médica, cirurgia geral, ginecologia e obstetrícia, pediatria e medicina da família e comunidade, com conteúdos de saúde mental e saúde coletiva integrados transversalmente. A nova matriz é muito mais detalhada, e a expectativa é de que também seja mais estável, permitindo um acompanhamento longitudinal mais estável. Assim, os coordenadores de cursos poderão estudá-la e analisá-la, mapeando o seu desenvolvimento ao longo de todo o currículo. Aqui também, a definição de padrões de desempenho, aliada ao uso da Teoria de Resposta ao Item, permite a construção de uma escala de proficiência comparável ao longo do tempo.

### *Características do Enamed*

- Prova objetiva com 100 itens de múltipla escolha.
- Aplicação nacional em todos os municípios que possuem cursos de Medicina.
- Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Medicina.
- Áreas avaliadas:
  - Clínica médica.
  - Cirurgia geral.
  - Ginecologia e obstetrícia.
  - Pediatria.
  - Medicina da família e comunidade.
  - Saúde mental.
  - Saúde coletiva.

Outro aspecto relevante é o modelo de governança da avaliação, que envolve ampla participação da comunidade acadêmica na elaboração, revisão e validação dos itens. Esse arranjo reforça a legitimidade do exame e contribui para sua qualidade técnica.

O primeiro passo de envolvimento da comunidade acadêmica consistiu na publicação de um edital de chamamento público de professores de cursos de Medicina. Concluídas as etapas de seleção e capacitação dos escolhidos, o Inep formou um banco de elaboradores de itens composto por 353 docentes. São eles os responsáveis por criar e revisar todas as questões da prova.

Além deles, existem outras duas comissões essenciais para a elaboração do Enamed: a Comissão Assessora de Avaliação da Formação Médica (CAAFM) e a Comissão de Análise de Itens (CAI). Ambas são compostas por professores de universidades parceiras do Revalida e de instituições entre aquelas com os melhores resultados no Sinaes. São 42 membros em cada uma.

A CAAFM é a comissão que traz a substância pedagógica fundamental da avaliação. Além de ter contribuído com a elaboração da matriz de referência, ela é a responsável por encomendar os itens e montar a prova a partir das questões disponíveis no banco do Inep. Já a CAI é responsável pela definição dos padrões de desempenho, pela estimativa do grau de dificuldade de cada item e pelo apoio na definição do desempenho esperado em cada prova.

Há, ainda, a Comissão de Assessoramento Técnico (CAT), composta por outros docentes, não médicos, especialistas em diagramação, revisão linguística e adaptação de prova, como especialistas em braile, por exemplo.

Além disso, o Inep conta com o apoio das bancas de avaliação de provas e recursos, sendo uma para cada área médica avaliada. Embora as bancas sejam contratadas pela empresa contratada para aplicar o exame, os critérios de seleção dos integrantes são definidos pelo Instituto. Por exemplo, para presidir uma banca o professor precisa ter, no mínimo, 10 anos de experiência em ensino médico; os demais membros, pelo menos, 5 anos de experiência. É garantida a diversidade regional dos docentes e a quantidade de integrantes varia conforme o número de participantes em cada edição do exame.

Esse conjunto totaliza mais de 500 docentes que ajudam no processo de elaboração, montagem, revisão, diagramação e correção das provas. Nenhum desses professores tem voz final sobre nenhuma das decisões. Nenhum item cai na prova sem ser revisado em múltiplas etapas ou por indicação isolada de um membro da comissão. São múltiplos sistemas de freios e contrapesos para garantir a confiabilidade da avaliação.

## *Nível de desempenho do Enamed*

Um dos aspectos centrais na avaliação de egressos diz respeito à definição do desempenho esperado. Trata-se de um elemento estruturante do modelo avaliativo, na medida em que estabelece parâmetros substantivos para a interpretação dos resultados. Nesse sentido, cabe indagar: o que caracteriza esse desempenho, como ele é definido e de que forma é operacionalizado no âmbito dos exames?

Conforme previsto no art. 5º, §8º, da Lei nº 10.861/2004, a definição de padrões de desempenho constitui um dos pilares do Enamed. Ao estabelecer referenciais claros, o exame passa a atribuir sentido pedagógico às notas obtidas, indicando, de forma objetiva, o que se espera que um egresso seja capaz de realizar ao atingir determinado nível de proficiência. Não se trata, portanto, de mensurar exclusivamente o número de acertos, mas de traduzir resultados em termos de competências profissionais mobilizadas em contextos concretos de atuação.

Nesse contexto, o desempenho esperado corresponde ao conjunto mínimo de competências que devem ser dominadas ao final da graduação em Medicina. A referência não é o desempenho de excelência de casos individuais, mas o perfil de um egresso que tenha cumprido adequadamente sua trajetória formativa, estando apto a iniciar sua prática profissional com segurança, qualidade e responsabilidade social.

De forma geral, definiu-se que o profissional considerado proficiente demonstra as seguintes características listadas na Matriz de Referência:

- Age com ética, respeito à diversidade e dignidade humana.
- Integra clínica, evidências científicas e políticas de saúde na tomada de decisões.
- Atua na atenção primária à saúde com cuidado centrado na pessoa e foco em prevenção, promoção e reabilitação.
- Coleta e interpreta dados, formula diagnósticos e define planos terapêuticos individualizados.
- Reconhece e maneja urgências comuns e realiza procedimentos com técnica e segurança.
- Planeja ações coletivas e de educação em saúde.
- Comunica-se com clareza e atua colaborativamente em equipe interprofissional.
- Aplica princípios do SUS na organização do cuidado e nos encaminhamentos.
- Registra informações de forma adequada e utiliza tecnologia com segurança.
- Mantém atualização contínua e integra novas evidências à prática.

No âmbito do Enamed, a definição do nível de desempenho envolve a atuação especializada da Comissão de Análise de Itens (CAI). Compete a essa instância estabelecer a nota de corte por meio do método Angoff modificado, integrar essa estimativa à construção de uma escala de proficiência baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e elaborar descritores de desempenho alinhados à Matriz de Referência Comum e às Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse arranjo metodológico confere robustez técnica ao processo, ao articular julgamento de especialistas e modelagem estatística.

A definição do grau de dificuldade dos itens resulta de um processo iterativo, conduzido em múltiplas rodadas de análise por especialistas, com o objetivo de alcançar consistência nas estimativas. Esse procedimento permite estabelecer, com maior precisão, o desempenho esperado em cada edição do exame.

Na edição de 2025, a estimativa inicial de proficiência correspondeu a 57,5% de acertos. Considerando o conjunto de itens válidos após anulações e exclusões decorrentes de critérios psicométricos — totalizando 90 itens —, esse patamar equivaleu a 52 acertos. Importa destacar que, nesse estágio, não se considera a natureza específica dos itens acertados, mas o desempenho agregado do participante. Em outras palavras, todos os participantes que acertaram 52 itens foram considerados proficientes.

Posteriormente, essa referência foi calibrada por meio da Teoria de Resposta ao Item, resultando em uma escala padronizada, na qual o nível de proficiência foi fixado em 60 pontos. Essa conversão não corresponde a um simples arredondamento, tampouco implica equivalência direta com o percentual de acertos. Trata-se de uma transformação que incorpora a dificuldade dos itens e permite interpretar a pontuação como medida do domínio das competências esperadas ao final da formação.

A incorporação da TRI representa um avanço significativo, ao viabilizar comparações mais consistentes entre diferentes edições do exame. Ainda que o percentual de acertos necessário para atingir a proficiência varie conforme a dificuldade da prova, a escala permite estabelecer equivalências entre resultados ao longo do tempo, assegurando comparabilidade longitudinal. Vale reforçar que a adoção da Teoria de Resposta ao Item não altera a interpretação dos resultados da primeira edição, mas representa um avanço importante ao viabilizar, a partir da segunda edição, análises comparativas mais consistentes e metodologicamente robustas.

Essa característica decorre da própria lógica do modelo: provas compostas por itens mais difíceis possuem expectativas de acerto menores para o mesmo nível de proficiência, enquanto provas mais fáceis apresentam expectativas de acerto maiores. A TRI, nesse sentido, corrige essas variações, permitindo que diferentes pontuações representem um mesmo nível de domínio, equalizado nos 60 pontos da escala definida. Assim, o ponto de corte na escala de 60 pontos será mantido nas futuras edições do exame, garantindo continuidade e estabilidade interpretativa.

Esse avanço metodológico tem implicações diretas para o cálculo dos indicadores de qualidade, especialmente o Conceito Enade, que passa a se desvincular de comparações exclusivamente relativas entre cursos e a se fundamentar no desempenho efetivo dos estudantes em relação a padrões previamente definidos. Trata-se de uma mudança substantiva, que reforça o caráter criterial da avaliação.

Nesse contexto, torna-se fundamental que instituições, estudantes e sociedade compreendam que o objetivo da formação não é maximizar acertos em uma prova, mas desenvolver competências profissionais alinhadas às exigências da prática. A avaliação, portanto, deve ser compreendida como instrumento de qualificação da formação, e não apenas de mensuração de desempenho.

Em consonância com essa abordagem, os participantes do Enamed 2025 receberam boletins individuais contendo sua pontuação, o nível de proficiência estabelecido e a indicação de alcance desse patamar. Adicionalmente, em atendimento a normativas da Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM)<sup>1</sup>, foi incluído o percentual de acertos, ainda utilizado em processos seletivos para residência médica.

Contudo, é importante destacar que o percentual de acertos não constitui um indicador adequado de proficiência, uma vez que sua interpretação depende da dificuldade da prova. Essa limitação tem motivado discussões institucionais no âmbito da CNRM e da HU Brasil, com vistas à substituição desse critério pela pontuação baseada na escala do Enamed a partir de 2026.

## *Principais resultados*

No que se refere aos resultados da primeira edição do Enamed, observa-se um desempenho global positivo: aproximadamente 75% dos cerca de 90 mil participantes atingiram o nível de proficiência esperado. Esse dado, por si só, indica que a maioria dos estudantes e egressos avaliados demonstrou domínio das competências consideradas mínimas para o exercício profissional, conforme os parâmetros estabelecidos no exame.

Ao se desagregar o resultado por perfil de participante, verificam-se diferenças relevantes. Entre os médicos já formados que realizaram a prova com o objetivo de ingressar na

---

1 A Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM) é o órgão responsável pela regulação, supervisão e avaliação dos programas de residência médica no Brasil, desempenhando papel central na garantia da qualidade da formação de médicos especialistas. Sua atuação abrange o acompanhamento das instituições ofertantes, assegurando que os programas estejam alinhados às diretrizes de formação e às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS), além de realizar processos de credenciamento e reconhecimentos e autorizar o funcionamento e reconhecimento dos programas, garantindo o cumprimento dos requisitos exigidos para a formação profissional.

residência médica, a taxa de proficiência alcançou 81%, enquanto entre os estudantes concluintes esse percentual foi de 67% dos quase 40 mil participantes.

### *Proficiência por público participante*

Grupo	Percentual Proficiente	Total Avaliados
Concluintes	67%	39.257
Público geral	81%	49.766
<b>Total</b>	<b>75%</b>	<b>89.024</b>

Outro recorte analítico importante diz respeito à categoria administrativa das instituições de ensino superior. Os dados indicam diferenças significativas de desempenho entre os grupos, com maior proporção de estudantes proficientes nas instituições públicas federais e estaduais, seguidas pelas instituições comunitárias e privadas sem fins lucrativos. Ainda que essas diferenças sejam consistentes, sua interpretação requer cautela, uma vez que refletem, em parte, desigualdades nos perfis socioeconômicos, nas trajetórias acadêmicas e nas condições de acesso e permanência dos estudantes.

### *Estudantes inscritos e proficientes por categoria administrativa*

Categoria	Inscritos	Proficientes	%
Privada com fins lucrativos	15.409	8.808	57,2
Privada sem fins lucrativos	9.078	6.190	68,2
Pública federal	6.503	5.406	83,1
Comunitária/Confessional	3.882	2.889	74,4
Pública estadual	2.402	2.081	86,6
Especial	1.040	588	56,5
Pública municipal	944	469	49,7
<b>Total</b>	<b>39.258</b>	<b>26.431</b>	<b>67,3</b>

Adicionalmente, é relevante destacar que instituições públicas estaduais e municipais, bem como instituições classificadas como especiais, não estão submetidas à regulação federal. Em decorrência disso, não participam dos processos de avaliação in loco conduzidos pelo Inep, o que limita a comparabilidade direta com instituições integrantes do sistema federal de ensino.

Em termos absolutos, observa-se que as instituições privadas com fins lucrativos concentram o maior número de estudantes proficientes, resultado que reflete sua elevada participação no total de matrículas. Esse dado reforça a importância de considerar, simultaneamente, indicadores relativos e absolutos na análise do sistema.

A análise por unidade federativa também evidencia variações relevantes no desempenho médio dos estudantes. Alguns estados apresentam médias mais elevadas, enquanto outros registram resultados mais próximos ao limiar de proficiência. Essas diferenças devem ser interpretadas à luz de fatores estruturais, como a distribuição regional dos cursos, o número de participantes e as características dos sistemas locais de formação médica.

### *Médias por unidade da federação*

UF	Nota média	Nº de alunos	Nº de cursos
AC	59,69	151	2
AL	65,08	525	5
AM	59,94	586	5
AP	67,79	20	1
BA	63,70	2.663	26
CE	68,28	1.138	9
DF	67,70	657	6
ES	68,04	862	6
GO	61,15	1.927	16
MA	63,92	611	8
MG	66,24	5.225	46
MS	67,09	453	6
MT	63,53	538	7
PA	63,53	898	9
PB	63,49	1.145	9
PE	66,18	1.430	12
PI	64,35	804	7
PR	68,37	2.384	21
RJ	64,05	3.302	22
RN	68,45	615	6
RO	59,49	708	6
RR	69,10	107	2
RS	66,80	1.860	20
SC	65,06	1.391	17
SE	67,23	306	4
SP	64,70	8.264	67
TO	62,73	690	6

Quando se observa o desempenho dos cursos, os dados indicam um padrão consistente com os resultados individuais. A maior parte dos resultados concentra-se nas faixas superiores do Conceito Enade, especialmente nas faixas 4 e 5, o que corresponde a cursos nos quais 75% ou mais dos estudantes atingiram o nível mínimo de proficiência. Esse resultado contrasta com percepções generalizadas de baixo desempenho e sugere que a formação médica no país apresenta, de modo geral, níveis satisfatórios de qualidade, ao menos no que se refere às competências avaliadas pelo exame.

### *Conceito Enade x desempenho dos cursos*

Conceito Enade	Faixa (percentual de estudantes proficientes)	Nº de cursos	Percentual
1	Menos de 40%	24	6,9%
2	Entre 40% e 59,9%	83	23,7%
3	Entre 60% e 74,9%	80	22,9%
4	Entre 75% e 89,9%	114	32,5%
5	Igual ou maior que 90%	49	14%

A distribuição dos cursos por categoria administrativa reforça esse padrão, com maior concentração nas faixas intermediárias e superiores. Ainda assim, observa-se heterogeneidade relevante entre os diferentes tipos de instituição, indicando a persistência de desigualdades estruturais no sistema.

### *Cursos por faixa e categoria administrativa*

Categoria	Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3	Faixa 4	Faixa 5
Pública federal	1,3%	3,8%	7,5%	61,3%	26,3%
Pública estadual	0,0%	2,6%	12,8%	38,5%	46,2%
Pública municipal	37,5%	50,0%	0,0%	0,0%	12,5%
Especial	27,3%	27,3%	27,2%	9,1%	9,1%
Comunitária/ Confessional	0,0%	5,6%	47,2%	44,4%	2,8%
Privada sem fins lucrativos	6,3%	27,0%	28,6%	31,7%	6,3%
Privada com fins lucrativos	11,5%	46,9%	27,4%	11,5%	2,7%

A análise por unidade federativa, quando combinada com as faixas do Conceito Enade, permite identificar padrões regionais de desempenho, ainda que com elevada variabilidade decorrente do número desigual de cursos entre os estados. Em alguns casos, observa-se uma proporção significativa de cursos nas faixas superiores, enquanto em outros estados os resultados se distribuem de forma mais dispersa.

*Instituições por UF e faixa do Conceito Enade*

UF	Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3	Faixa 4	Faixa 5	Total	Percentual faixas 4 e 5
AC	1	0	0	1	0	2	50%
AL	0	0	2	3	0	5	60%
AM	2	0	2	0	0	4	0%
AP	0	0	0	1	0	1	100%
BA	0	12	3	7	4	26	42%
CE	0	1	2	3	3	9	67%
DF	0	0	2	3	1	6	67%
ES	0	0	2	3	1	6	67%
GO	5	5	1	5	0	16	31%
MA	0	4	1	3	0	8	38%
MG	2	10	10	17	7	46	52%
MS	0	2	0	1	3	6	67%
MT	1	1	2	3	0	7	43%
PA	1	2	3	2	1	9	33%
PB	0	4	2	3	0	9	33%
PE	0	3	2	4	3	12	58%
PI	0	1	2	4	0	7	57%
PR	0	3	3	9	6	21	71%
RJ	1	9	6	6	0	22	27%
RN	0	1	0	3	2	6	83%
RO	1	3	1	1	0	6	17%
RR	0	1	0	1	0	2	50%
RS	0	3	7	8	2	20	50%
SC	2	0	8	7	0	17	41%
SE	0	0	1	1	2	4	75%
SP	8	15	17	13	14	67	40%
TO	0	3	1	2	0	6	33%

É importante ressaltar que o Enamed, enquanto modalidade do Enade para a área de Medicina, está orientado por um propósito eminentemente formativo. Nesse sentido, os resultados devem ser compreendidos como insumos para o aprimoramento dos processos formativos, e não como instrumentos de julgamento definitivo da qualidade dos cursos. A devolutiva qualificada às instituições constitui elemento central dessa lógica, permitindo a identificação de fragilidades e a implementação de estratégias de melhoria contínua.

Por fim, cabe destacar que, embora o Enamed represente um indicador relevante no âmbito da avaliação da educação superior, sua interpretação deve ser realizada de forma integrada a outras fontes de evidência. À luz das diretrizes do Sinaes, a qualidade dos cursos e das instituições é aferida a partir de um conjunto articulado de informações, que inclui dados do Censo da Educação Superior, questionários contextuais e avaliações in loco. Essa abordagem multidimensional permite uma compreensão mais abrangente e contextualizada do desempenho dos cursos e do sistema como um todo.

#### *Características do novo modelo avaliativo*

- Maior estímulo para o comprometimento dos estudantes com a prova do Enade, visto que a nota poderá ser utilizada para entrada em programas de residência médica ou em processos seletivos para a contratação de professores.
- Fortalecimento do Enare, visto que todos os concluintes dos cursos de Medicina vão participar da avaliação anualmente.
- Produção de evidências educacionais mais regulares acerca dos resultados dos processos formativos dos cursos de medicina brasileiros, com definição de nível de proficiência esperado.
- Avaliação sistêmica mais robusta das condições de formação dos estudantes de medicina, gerando melhores subsídios para as políticas públicas de regulação, supervisão, financiamento e indução da qualidade da educação superior.
- Aplicação da prova do Enare aos estudantes do 4º ano do curso a partir de 2026 (objetivo de autoavaliação e acompanhamento dos estudantes pelas IES).

## Revisão do processo avaliativo

As mudanças no Enade e no Enamed estão inseridas em um processo mais amplo de revisão dos instrumentos e fluxos de avaliação da educação superior. Esse movimento inclui proposta de aperfeiçoamento nas avaliações *in loco* e busca superar uma abordagem excessivamente documental, centrada na verificação de requisitos formais, em direção a uma avaliação mais aderente às práticas formativas efetivamente desenvolvidas pelas instituições.

No que diz respeito aos cursos da área da saúde, as avaliações tendem a se concentrar cada vez mais no acompanhamento das atividades práticas dos estudantes, incluindo simulações, integração com o Sistema Único de Saúde (SUS) e participação em diferentes cenários de prática (atenção primária, secundária e terciária). O objetivo é aproximar o processo avaliativo da experiência formativa real vivenciada pelo estudante.

Nesse contexto, pretende-se que a avaliação *in loco* deixe de ser um simples retrato documental (centrado em registros, ementas, currículos e projetos pedagógicos) para se concentrar no que, de fato, a instituição realiza na prática. O foco passa a ser a proposta formativa efetivamente implementada e a experiência concreta vivenciada pelo estudante ao longo de sua formação.

A proposta de instrumento de avaliação *in loco* caminha na direção de incluir objetos específicos para:

1. Atividades práticas de ensino que envolvem usuários.
2. Atividades práticas de ensino que não envolvem usuários.
3. Laboratórios de habilidades e simulação realística.
4. Atividades de formação e capacitação continuada para supervisão de prática.
5. Integração do curso com ambientes/sistemas locais e regionais em saúde.
6. Inserção do curso nos cenários de práticas de ensino e aprendizagem: Atenção primária.
7. Inserção do curso nos cenários de práticas de ensino e aprendizagem: Atenção secundária.
8. Inserção do curso nos cenários de práticas de ensino e aprendizagem: Atenção terciária.
9. Responsabilidade social no âmbito do curso.

Adicionalmente, a incorporação de novas dimensões avaliativas — como empregabilidade, valor agregado, pesquisa, extensão e eficiência acadêmica — contribui para uma abordagem mais multidimensional da qualidade, em consonância com tendências internacionais. Esse modelo permite analisar instituições e cursos a partir de suas especificidades e de suas missões institucionais, superando abordagens excessivamente padronizadas.

### *Avaliação multidimensional da educação superior*

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Resultados: Formação e Empregabilidade	Desempenho de estudantes, valor agregado, empregabilidade dos egressos, entrada na pós-graduação
Condições de Oferta e Formação	Infraestrutura, corpo docente, organização didático-pedagógica
Pesquisa e Desenvolvimento	Proporção de doutorandos, citações, patentes, iniciação científica, internacionalização
Extensão e Participação Social	Tipo, participação, longevidade, impacto social
Eficiência: Acesso, Permanência e Conclusão	Vagas ociosas, taxas de conclusão e de desistência

## *Considerações finais*

As transformações recentes no Enade refletem um movimento mais amplo de modernização da avaliação da educação superior no Brasil. Ao incorporar novos referenciais teóricos, metodologias mais sofisticadas e uma abordagem mais integrada, o sistema avança na direção de uma avaliação mais significativa, comparável e orientada à melhoria da qualidade.

Mais do que um instrumento de mensuração, o Enade passa a desempenhar um papel estratégico na indução de políticas públicas e na qualificação dos processos formativos. Ao produzir evidências mais robustas e pedagogicamente relevantes, contribui para o fortalecimento do Sinaes e para o desenvolvimento de uma educação superior mais equitativa, eficiente e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.



# Capítulo II - Enamed como inovação no contexto do Sinaes

*Iara de Xavier*

## *Introdução*

O Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) foi instituído em 2025 como um desafio à formação médica e, conseqüentemente, às Instituições de Educação Superior (IES). O Enamed nasce no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), aplicado há 22 anos pelo Inep/MEC.

O Sinaes, preconizado pela Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), atua como uma política de Estado, visando à qualidade da educação superior no Brasil. Foi criado com o objetivo de analisar de forma ampla o desempenho das instituições, dos cursos e dos estudantes. Esse sistema constitui um dos principais instrumentos de regulação e melhoria da educação superior brasileira, permitindo que o poder público e a sociedade tenham indicadores sobre a formação oferecida pelas universidades, centros universitários e faculdades. Entre os componentes do Sinaes, um dos mais conhecidos é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), responsável por avaliar periodicamente o conhecimento adquirido pelos alunos ao longo da graduação.

Este capítulo aborda o Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) não apenas como uma modalidade avaliativa do Sinaes, mas, principalmente, como uma inovação na educação médica. A primeira edição desse exame, realizada em 19 de outubro de 2025, alterou, significativamente, a sistemática, a metodologia e a concepção das sete edições do Enade de Medicina ocorridas de 2004 a 2023.

Apesar dos avanços, entende-se que o Enamed não é uma ruptura, tampouco um ponto fora da curva: ele é parte de uma linha evolutiva de avaliações em Medicina, construída

ao longo de duas décadas sob o amparo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Neste contexto, o Enamed é um instrumento de avaliação educacional com o objetivo de analisar a qualidade da formação dos estudantes de medicina nas instituições de educação superior. O exame busca verificar se os futuros médicos estão desenvolvendo as competências, habilidades e atitudes necessárias para o exercício ético, humanizado e qualificado da profissão.

## *Enade e Enamed*

O Sinaes instituiu uma política pública de avaliação integrada que reúne três dimensões: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Desde sua primeira aplicação, em 2004, o Enade tornou-se o principal instrumento de aferição do aprendizado na educação superior, inclusive na área da saúde. A trajetória das avaliações médicas acompanhou essa evolução.

A avaliação de curso de medicina fundamenta-se, além da Lei do Sinaes, na Lei nº 12.871/2013, que instituiu o Programa Mais Médicos, na Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014, na Resolução nº 3, de 3 de novembro de 2022, que altera os arts. 6º, 12 e 23 da Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014, e na Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2025, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Medicina.

Inspirado na lógica avaliativa do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o Enamed visa: (i) aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCNs, às habilidades de ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às competências para compreender temas externos ao âmbito da profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento; (ii) verificar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências requeridas para o exercício profissional adequado aos princípios e às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS); (iii) estabelecer um instrumento unificado de avaliação em consonância com as diretrizes curriculares do curso; e (iv) fornecer subsídios para a formulação e avaliação de políticas públicas relacionadas à formação médica.

O Enamed tem, ainda, a função de subsidiar os processos de seleção para ingresso em programas de residência médica pela via do Exame Nacional de Residência (Enare), ampliando sua relevância no ciclo formativo dos futuros profissionais. Ele passa a ser aplicado anualmente a todos os concluintes, que deverão ser inscritos pelas instituições de educação superior. A medida se propõe a apresentar indicadores com menor gap periódico, afastando a lógica trienal até 2023. Esse novo padrão possui elevado potencial de incremento nos dados e estatísticas sobre a educação médica no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A prova, aplicada em 19 de outubro de 2025, teve 100 questões objetivas de múltipla escolha, considerando as áreas previstas nas DCN dos cursos de Medicina, com quatro distratores, e abordou conteúdos fundamentais da prática médica, incluindo áreas como clínica médica, cirurgia geral, pediatria, ginecologia e obstetrícia, urgência e emergência, saúde coletiva e saúde mental, sendo essas duas últimas transversais. Além da avaliação de conhecimentos teóricos, o exame também busca verificar a capacidade do estudante de interpretar casos clínicos, reconhecer sinais e sintomas, tomar decisões diagnósticas e propor condutas terapêuticas baseadas em evidências científicas. Assim, a prova demanda raciocínio clínico, tomada de decisão e identificação do contexto.

Outro aspecto importante do Enamed é seu papel na melhoria da qualidade da educação médica. Os resultados obtidos pelos estudantes permitem analisar o desempenho das IES, possibilitando identificar pontos fortes e fragilidades nos currículos dos cursos de Medicina. Com base nesses dados, é possível implementar estratégias para aperfeiçoar a formação médica no país.

Portanto, o Enamed não se limita apenas a avaliar o estudante individualmente, mas também funciona como uma ferramenta estratégica para o aprimoramento da educação médica. Ao estimular a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o exame contribui para a formação de profissionais mais preparados para atuar no cuidado à saúde da população, fortalecendo assim a qualidade da assistência médica no Brasil.

Diferentemente do Enade de medicina, que adotava o modelo estatístico em forma de sino, denominado Curva de Gauss ou distribuição normal, que representa como dados numéricos se distribuem ao redor de uma média, concentrando a maioria dos valores no centro (conceito 3) e diminuindo a frequência nas “caudas” (conceitos 1, 2, 4 e 5), o Enamed foca no conceito de proficiência e traz uma matriz que unifica diretrizes avaliativas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse cenário, o Enamed pode ser considerado como um refinamento de um modelo já consolidado, que busca responder às especificidades da formação médica. Ele amplia o alcance do Enade, do qual deriva, ao incorporar metodologias de mensuração mais sofisticadas e instrumentos voltados ao acompanhamento de competências profissionais e éticas de forma mais precisa e comparável. Assim, representa um avanço no plano técnico e metodológico, ao atualizar a tradição do Enade com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa abordagem permite medir não apenas o número de acertos, mas a consistência das respostas em relação à dificuldade dos itens, construindo uma escala contínua de proficiência (BRASIL, 2025d). Isso garante maior comparabilidade entre edições e a definição de níveis de desempenho (básico, adequado e avançado), assegurando robustez estatística e legitimidade técnica ao processo avaliativo.

Entretanto, é fundamental evitar que a técnica se sobreponha ao sentido. A avaliação em medicina deve manter o foco na formação integral e na qualidade do cuidado. A TRI é um meio, não um fim. A boa gestão acadêmica precisará equilibrar rigor estatístico e sensibilidade educacional, utilizando os resultados como insumos para a melhoria e não como mero instrumento de comparação.

## *Instituições de educação superior e Enamed*

Segundo o documento intitulado “Enamed 2025 – Raio X do Resultado do Exame” (ABMES, 2026), a rede privada de educação superior concentra a maior parte dos cursos de medicina que se submeteram ao Enamed 2025. A saber:

## 2. Referencial

### REDE PRIVADA CONCENTRA A MAIOR PARTE DOS CURSOS AVALIADOS NO ENAMED

Esse cenário reforça a importância social do setor privado na oferta de cursos de Medicina, na medida em que alcança um maior número de municípios, especialmente fora dos grandes centros urbanos e nos rincões do país.

26,9%

Instituições públicas  
(federais, estaduais e municipais)

72,2%

Instituições privadas

0,9%

Instituições especiais

Fonte: ABMES – Análise Enamed 2025 – Raio X do Resultado do Exame, pág. 4.

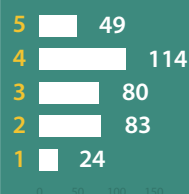
- 26,9% IES públicas (federais, estaduais e municipais);
- 72,2% IES privadas;
- 0,9% IES especiais.

Esse cenário evidencia a importância social do setor privado na oferta de cursos de Medicina, na medida em que alcança um maior número de municípios, especialmente fora dos grandes centros urbanos e nos rincões do país.

### Cursos por Conceito

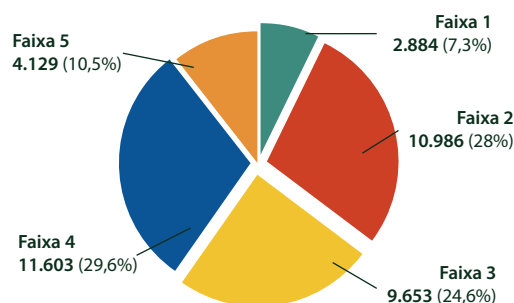
350

cursos foram avaliados



Mesmo com todos os problemas de calibragem e inconsistências apontadas nesta edição do Enamed, que forçaram a quantidade de instituições nos conceitos 1 e 2, ainda assim ficou evidenciada a boa performance das instituições, na medida em que cerca de 70% obtiveram conceitos 3, 4 e 5.

### Distribuição dos alunos por faixa



Avaliando a quantidade de alunos por faixa, tem-se que 65% encontram-se nas faixas 3, 4 e 5. Considerando a falta de proporcionalidade e razoabilidade da metodologia utilizada, trata-se de um resultado bastante satisfatório.

Vale lembrar que o Enamed substituiu "qualidade relativa", prevista na Lei do Sinaes e aplicada no Enade, pelo "ponto de corte", que, a depender de seu rigor, força conceitos mais baixos ou mais altos, tirando o Enamed da lógica comparativa e relativa do Sinaes.

Fonte: ABMES – Análise Enamed 2025 – Raio X do Resultado do Exame, pág. 7.

Outro dado relevante apresentado pela ABMES é que 350 cursos de medicina foram avaliados na edição de 2025, com os seguintes resultados: 49 cursos de medicina com conceito 5; 114 cursos de medicina com conceito 4; 80 cursos de medicina com conceito 3; 83 cursos de medicina com conceito 2 e 24 cursos de medicina com conceito 1. Esses dados explicitam que 243 cursos de medicina obtiveram conceitos satisfatórios, isto é, 70% são proficientes.

*Mesmo com todos os problemas de calibragem e inconsistências apontadas nesta edição do Enamed, que forçaram a quantidade de instituições nos conceitos 1 e 2, ainda assim ficou evidenciada a boa performance das instituições, na medida em que cerca de 70% obtiveram conceitos 3, 4 e 5. (ABMES, 2026).*

Em relação ao quantitativo de alunos, os resultados de 2025 informam a seguinte distribuição dos alunos por faixa: faixa 5 = 4.129 (10,5%); faixa 4 = 11.603 (29,6%); faixa 3 = 9.653 (24,6%); faixa 2 = 10.986 (28%); e faixa 1 = 2.884 (7,3%).

*Avaliando a quantidade de alunos por faixa, tem-se que 65% encontram-se nas faixas 3, 4 e 5. Considerando a falta de proporcionalidade e razoabilidade da metodologia utilizada, trata-se de um resultado bastante satisfatório. Vale lembrar que o Enamed **substituiu** "qualidade relativa", prevista na Lei do Sinaes e aplicada no Enade, pelo "ponto de corte", que, a depender de seu rigor, força conceitos mais baixos ou mais altos, **tirando o Enamed da lógica comparativa e relativa do Sinaes**. (ABMES, 2026).*

## 5. Desempenho das IES Particulares

191 IES particulares participaram do exame, sendo: **212** cursos avaliados e **13** IES com dois cursos ou mais

17	Cursos com conceito 1
72	Cursos com conceito 2
66	Cursos com conceito 3
49	Cursos com conceito 4

Mais uma vez, a performance das IES privadas mostra-se bastante satisfatória. A despeito de todos os problemas apresentados na 1ª edição do Enamed, aproximadamente 60% dos cursos delas obtiveram conceitos 3, 4 e 5.

8

Cursos com conceito 5

1. Centro Universitário Christus (Fortaleza/CE)
2. Centro Universitário Padre Albino (Catanduva/SP)
3. Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos (Barretos, SP)
4. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa São Paulo (São Paulo/SP)
5. Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein (São Paulo/SP)
6. Faculdades Pequeno Príncipe (Curitiba/PR)
7. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS)
8. Universidade Positivo (Curitiba/PR)

Fonte: ABMES – Análise Enamed 2025 – Raio X do Resultado do Exame, pág.9.

O desempenho das 191 IES privadas, que participaram da primeira edição 2025 do Enamed, revelou o seguinte cenário: 17 cursos com conceito 1; 72 cursos com conceito 2; 66 cursos com conceito 3; 49 cursos com conceito 4 e 8 cursos com conceito 5.

- ***Centro Universitário Christus*** (Fortaleza/CE)
- ***Centro Universitário Padre Albino*** (Catanduva/SP)
- ***Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos*** (Barretos, SP)
- ***Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa São Paulo*** (São Paulo/SP)
- ***Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein*** (São Paulo/SP)
- ***Faculdades Pequeno Príncipe*** (Curitiba/PR)
- ***Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*** (Porto Alegre/RS)
- ***Universidade Positivo*** (Curitiba/PR).

(ABMES, 2026)

Apesar das inconsistências em relação aos resultados do Enamed 2025, divulgados em janeiro do corrente ano pelo MEC, as IES precisam promover profunda revisão da cultura de gestão acadêmica. O Enamed, ao adotar aplicação anual e metodologia padronizada, demanda que as IES desenvolvam modelos contínuos de monitoramento e gestão do aprendizado. Avaliar não é mais um ato eventual, mas parte de um ciclo permanente de planejamento e retroalimentação. As IES precisam formar equipes capazes de ler criticamente os resultados, correlacionar dados institucionais com o desempenho dos estudantes e formular planos de ação baseados em evidências (BRASIL, 2025).

Nesse processo, a gestão do aprendizado passa a ser estratégica. Ela requer a criação de ecossistemas institucionais de acompanhamento, que integrem docentes, coordenadores e gestores em torno da análise dos resultados. Planejar significa compreender o que o exame revela, identificar lacunas formativas e propor intervenções consistentes. A TRI, ao fornecer escalas de proficiência, oferece uma base técnica poderosa para essa leitura, mas cabe às instituições interpretá-la pedagogicamente, transformando números em narrativa formativa.

Nesse momento do campeonato Enamed, as IES precisam acelerar o processo de preparação para a edição de 2026, prevista para agosto ou setembro, mesmo ainda sem a publicação do conjunto de atos normativos pelo Inep. Não cabe esperar as regras do jogo.

O tempo é limitado e a implementação do plano de ação requer muito trabalho direcionado e focado no Exame.

Essa preparação deve envolver todas as instâncias institucionais, inclusive a Comissão Própria de Avaliação (CPA), por meio de gestores, dirigentes, professores, alunos, preceptores e outros na implementação de um plano de ação que contemple as dimensões estrutural e conjuntural com eixos de gestão, pedagógico e estratégico, tendo a Coordenação e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Medicina como elementos nucleares desse processo de construção coletiva.

O envolvimento dos alunos nesse processo é essencial tanto em relação ao entendimento sobre o Enamed quanto, principalmente, sobre as implicações dos resultados na vida acadêmica, assim como no exercício profissional, em razão de o exame tratar de proficiência e não apenas de desempenho acadêmico.

Apesar das fragilidades presentes no Enamed 2025, inclusive algumas admitidas como inconsistências pelo Inep, os resultados insatisfatórios resultaram em processos de supervisão na fase de procedimento preparatório para os cursos de medicina que obtiveram conceitos 1 e 2, conforme as Portarias Seres/MEC 73, 74, 75 e 76, publicadas no DOU em 18 de março de 2026, nos termos do art. 65, do Decreto 9.235/2017. Segue trecho da Portaria que fixou a redução de ingresso em 50% (cinquenta por cento) das vagas autorizadas do curso.

### *PORTARIA SERES/MEC Nº 73, DE 16 DE MARÇO DE 2026*

*Ficam aplicadas, nos termos do art. 63 do Decreto nº 9.235, de 15/12/2017, as seguintes medidas cautelares aos cursos de graduação em Medicina das IES relacionadas no Anexo desta Portaria, até a divulgação dos resultados do Enamed 2026:*

*I - suspensão ou impedimento da protocolização de processos regulatórios de aditamento de aumento de vagas;*

*II - suspensão da possibilidade de celebrar novos contratos de Financiamento Estudantil - Fies;*

*III - suspensão dos benefícios regulatórios concedidos pela Seres/MEC, conforme Portaria nº 892, de 5/12/2025, ou ato normativo de mesmos efeitos no exercício subsequente, com base*

no § 3º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13/01/2005, regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18/07/2005;

*IV - suspensão ou restrição da possibilidade de participação em outros programas federais de acesso ao ensino;*

*V - redução de ingresso em 50% (cinquenta por cento) das vagas autorizadas do curso.*

*Parágrafo Único. De acordo com os resultados alcançados no Enamed 2026 pelos cursos de graduação em Medicina das IES relacionadas no Anexo desta Portaria, as medidas cautelares previstas no caput poderão ser revogadas, prorrogadas ou agravadas, sem prejuízo da possibilidade de instauração da fase sancionadora do processo de supervisão.*

As sanções preconizadas por essas portarias são justificadas pelo MEC em nome da falta da qualidade dos cursos, pautadas exclusivamente nos resultados da primeira edição do Enamed, sem a apresentação objetiva da concepção de qualidade que norteou a decisão administrativa. Outro ponto é a ausência de estudos e pesquisas em relação aos impactos dessas medidas nas unidades de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como nos perfis epidemiológicos municipais, regionais e nacionais.

Cabe salientar que, em que pese a precocidade das medidas cautelares descritas nas portarias da SERES pautadas apenas na edição de 2025, que está marcada por distorções e pouca transparência em relação aos atos normativos, o Enamed é instrumento essencial na avaliação da qualidade da educação médica, desempenhando papel central no Sinaes. Pensar o Enamed como instrumento da formação acadêmica é fundamental no redirecionamento e na construção de novos saberes e práticas que levem à obtenção de conceitos satisfatórios e, mais do que esse objetivo, possibilitem redesenhar um Projeto Pedagógico do Curso de Medicina inovador, flexível, personalizado, que caminhe em trilhas criativas, que atenda aos anseios dos alunos, do SUS, do cidadão, da família e da sociedade.

Nesse sentido, compromisso e responsabilidade dos dirigentes, professores, alunos, preceptores, enfim, de todos os envolvidos, são conceitos-chave nesse processo de modernização que precisa focar nas realidades locais e globais, isto é, da realidade municipal, regional, nacional até a internacional, com valorização da integração ensino, pesquisa e extensão e com a aplicação das tecnologias como mediadoras do processo ensino-aprendizagem, contemplando, inclusive, a inteligência artificial, além do domínio de idiomas como o português, inglês, espanhol etc.

Formar médicos e médicas para atuarem em cenários de saúde que, cada vez, são mais complexos e contraditórios requer, além de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, postura coerente com as especificidades desta era contemporânea que marcam o século XXI. Não basta limitar a formação médica a postulados técnicos, humanistas e cidadãos. É preciso ir além, isto é, incorporar e articular temas gerais e temas específicos, valorizar a diversidade, a inclusão, a ética, assumindo que o processo formativo é mais do que adquirir conteúdos e destrezas; é, na verdade, formar para a vida em sociedade.

## *Considerações finais*

Frente a esse cenário, que privilegia a regulação em detrimento da avaliação, é essencial que o Enamed dialogue com as demais modalidades avaliativas do Sinaes, assumindo uma concepção de qualidade que extrapole resultados de exames como únicos insumos legítimos, assim como se volte para o modelo de avaliação formativa, visando o aprimoramento contínuo da qualidade, oferecendo diagnósticos consistentes para orientar políticas institucionais, possibilitando ajustes pedagógicos, investimentos e estratégias acadêmicas.

Avaliação não entendida como um fim em si mesma, mas como um instrumento de indução à qualidade da oferta e, conseqüentemente, à melhoria das condições de saúde do cidadão, da família e da comunidade.

Apesar da necessidade de aprimoramento, entende-se o Enamed como o resultado de uma evolução institucional, metodológica e política que começou com o Sinaes, amadureceu com o Enade e agora se aperfeiçoa para atender à complexidade da formação médica. Ele simboliza a maturidade de um sistema que já produziu décadas de dados e experiências avaliativas, e que agora se volta a um campo onde a qualidade do ensino é, ao mesmo tempo, questão de conhecimento e de vida (BRASIL, 2004). Em consonância, Xavier e Oliveira (2025) observam que a consolidação da educação médica como política pública requer que os instrumentos avaliativos sirvam não apenas para mensurar resultados, mas também para promover justiça social, interiorização e fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

Neste contexto, cabem as seguintes questões:

Quais os impactos dessas medidas do MEC a médio e longo prazos na saúde da população?

Como os resultados de, apenas, uma edição do Enamed podem mensurar a qualidade de curso?

Qual a concepção de qualidade que fundamentou essas medidas?

Essas perguntas sinalizam a necessidade de continuarmos buscando respostas em relação a temas essenciais vinculados à educação superior nesse momento da humanidade.

A ABMES entende que, vencidas as fragilidades apontadas e outras já identificadas pelo próprio Inep, o Enamed tem todas as possibilidades de transformar-se em uma política pública extremamente importante para o país, balizando a formação médica e promovendo indicadores capazes de dar às IES a possibilidade de induzir a qualidade de seus cursos de Medicina. Tudo isso se traduzirá na formação de profissionais cada vez mais capacitados e preparados para os desafios inerentes à profissão.

## *Referências bibliográficas*

ABMES. Enamed 2025 – Raio-X do Resultado do Exame. Brasília: abmes.org.br, 2026. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/enamed-raio-x2026.pdf>.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 413, de 18 de junho de 2025. Regulamenta o Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica – Enamed. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 118, p. 89, 26 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 3 de novembro de 2022. Altera os arts. 6º, 12 e 23 da Resolução CNE/CES nº 3/2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 nov. 2022, Seção 1, p. 38.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jun. 2014, Seção 1, p. 8-11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º out. 2025, Seção 1, p. 35-37.

DINIZ, Janguê. Enamed e a defesa da segurança jurídica na avaliação educacional. ABMES Blog, 02 mar. 2026, 09:00:00. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/19040/enamed-e-a-defesa-da-seguranca-juridica-na-avaliacao-educacional>. Acesso em: 13 mar. 2026.

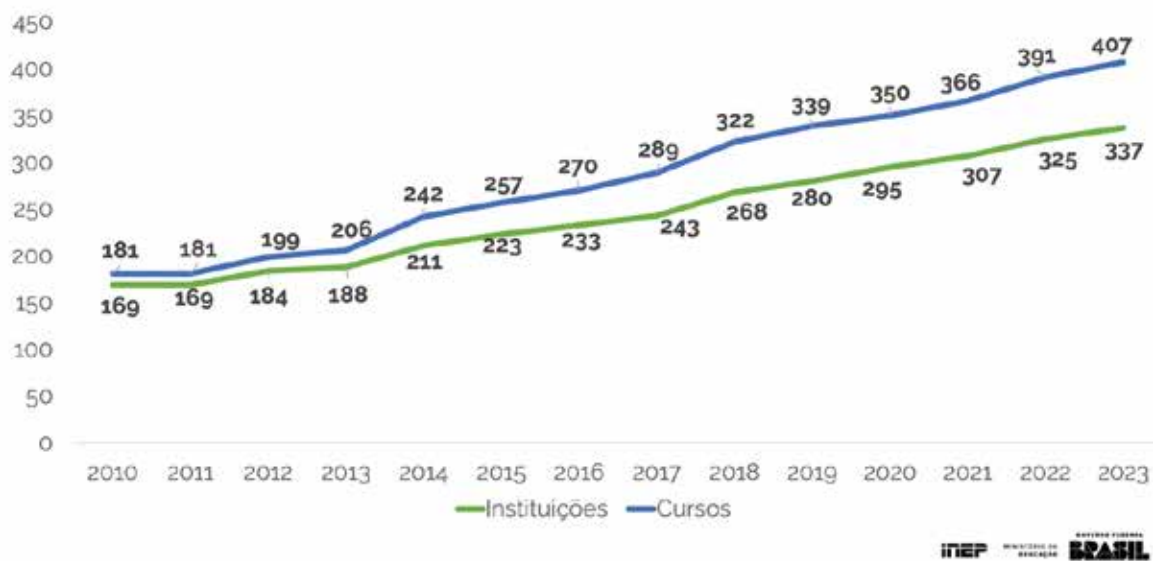
# *Capítulo III - Da teoria à prática na coordenação do curso de medicina: estratégias de preparação para o Enamed*

*Marco Antonio Alves Cunha*

A criação do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) introduziu uma mudança importante no modo como os cursos de medicina passaram a se relacionar com a regulação, com a avaliação externa e com a própria organização pedagógica interna. Mais do que a substituição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) da medicina por um exame anual, o novo cenário impôs uma mudança de escala, de ritmo e de racionalidade avaliativa. O que antes era vivenciado em ciclos mais longos de três anos passou a exigir monitoramento contínuo, capacidade de resposta rápida e integração entre gestão acadêmica, currículo, acompanhamento discente e análise de resultados.

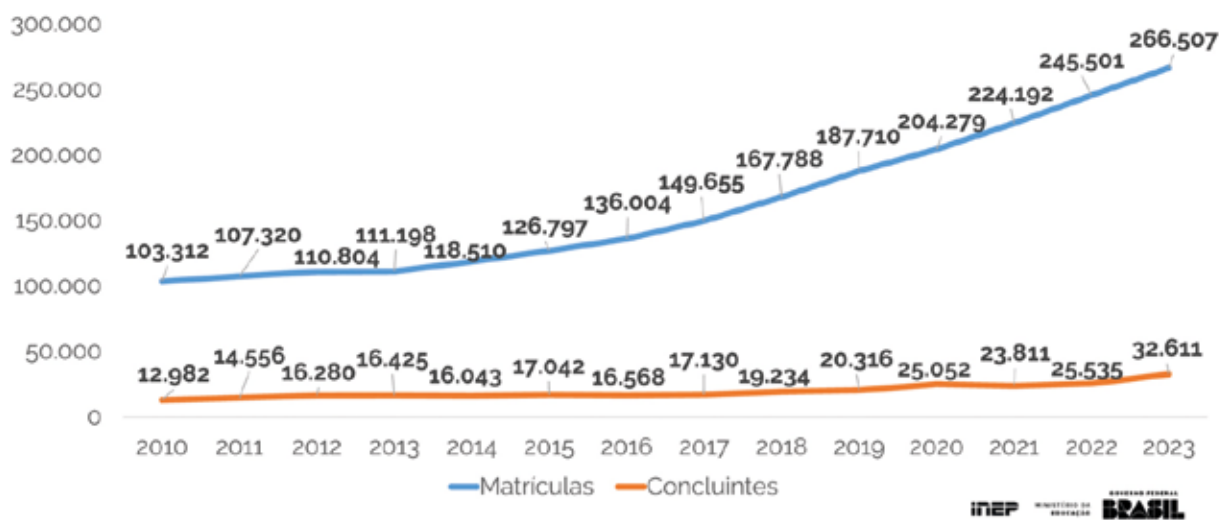
Do ponto de vista da coordenação de curso, o Enamed foi percebido, ao mesmo tempo, como surpresa e como desdobramento previsível de um processo mais amplo. Foi surpresa pela velocidade de implementação, pela transição de uma lógica trienal para uma lógica anual e pela exiguidade do tempo para adaptação. Mas também foi consequência de um movimento histórico de expansão dos cursos de medicina, de aumento do número de matrículas e concluintes e da crescente demanda social por mecanismos mais transparentes de verificação da qualidade na formação médica. O crescimento expressivo do número de cursos, instituições, matrículas e concluintes entre 2010 e 2023 é o ponto-chave para compreender o surgimento do novo exame.

### Histórico dos Cursos de Medicina e IES 2010 a 2023



Fonte: Censo da Educação Superior, Inep.

### Histórico das Matrículas e Concluintes dos Cursos de Medicina - 2010 a 2023



Fonte: Censo da Educação Superior, Inep.

Nesse cenário, preparar-se para o Enamed não significa apenas treinar alunos para uma prova. A resposta institucional mais consistente exige leitura crítica da matriz de referência, revisão de processos, aprimoramento do clima acadêmico, reorganização de estratégias avaliativas e fortalecimento de uma cultura de acompanhamento longitudinal do estudante. A experiência da coordenação de curso mostra que o desafio não é apenas cognitivo, mas também organizacional, relacional e pedagógico.

## *O Enamed como marco regulatório e pedagógico*

O Enamed foi apresentado como avaliação nacional anual dos cursos de medicina, substituindo o Enade na medicina a partir de 2025 e articulando-se, para os estudantes que assim desejarem, à possibilidade de participação no Exame Nacional de Residência (ENARE) em uma única prova objetiva de 100 questões. Esse desenho ampliou o interesse pelo exame e conferiu a ele dupla natureza: de um lado, avaliação obrigatória com função regulatória; de outro, porta potencial de acesso à residência médica, o que aumentou sua relevância simbólica e prática para os concluintes.

Sob a óptica da coordenação, essa integração tem efeitos ambivalentes. Por um lado, pode elevar o engajamento discente, já que o exame deixa de ser percebido apenas como obrigação institucional e passa a significar também um passo necessário para a obtenção do status de médico. Por outro, introduz assimetrias importantes, pois nem todos os estudantes pretendem disputar vagas pelo ENARE, e o próprio universo da residência médica no Brasil, embora seja caminho oficial para especialização, pode não ser visto como essencial para a formação de qualidade por jovens médicos. A consequência é que parte dos alunos ainda não percebe plenamente a importância estratégica do Enamed em sua trajetória.

Além disso, o exame se insere em um ambiente de forte pressão social sobre a formação médica. A expansão dos cursos, a distribuição geográfica mais ampla, mas ainda concentrada em regiões historicamente mais atendidas pela oferta de serviços de saúde, e o crescimento do número de egressos intensificaram a exigência por evidências de qualidade na formação médica. Nesta perspectiva, o Enamed expressa uma demanda legítima da sociedade por transparência e pela confirmação de que o egresso conclui a graduação com as competências esperadas. O problema, do ponto de vista da gestão acadêmica, não está na legitimidade da cobrança, mas no curto intervalo para reorganização institucional em face a um novo arranjo avaliativo.

## Distribuição Geográfica dos Cursos de Medicina em 2010 e em 2023

UF	Cursos		Matriculas	
	2010	2023	2010	2023
Acre	1	3	283	1.399
Alagoas	2	5	853	3.484
Amapá	1	1	29	420
Amazonas	3	7	2.158	4.210
Bahia	7	33	3.583	18.599
Ceará	7	14	3.615	7.764
Distrito Federal	4	6	2.098	4.103
Espírito Santo	5	6	2.859	5.494
Goiás	3	17	1.350	11.887
Maranhão	3	13	1.374	4.891
Mato Grosso	2	8	1.408	3.421
Mato Grosso do Sul	3	6	1.087	3.063
Minas Gerais	28	50	16.200	35.322
Pará	4	12	2.340	6.603
Paraíba	6	9	3.443	7.896
Paraná	10	22	4.623	15.673
Pernambuco	4	16	3.032	10.965
Piauí	4	8	1.927	5.354
Rio de Janeiro	18	25	16.482	22.663
Rio Grande do Norte	3	6	1.277	3.765
Rio Grande do Sul	11	20	6.238	12.283
Rorônia	4	10	1.590	3.764
Roraima	1	2	172	576
Santa Catarina	10	19	3.840	9.717
São Paulo	30	77	17.879	56.187
Sergipe	2	4	680	2.375
Tocantins	5	8	2.892	4.669
<b>Total</b>	<b>181</b>	<b>407</b>	<b>103.312</b>	<b>266.607</b>



Região	Cursos		Matriculas	
	2010	2023	2010	2023
Norte	19	43	9.454	21.631
Nordeste	38	108	19.784	65.063
Centro-Oeste	12	37	5.943	22.474
Sudeste	81	158	53.420	119.666
Sul	31	61	14.701	37.673

➤ Maior crescimento proporcional nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

INEP | GOVERNO FEDERAL | BRASIL

Fonte: Censo da Educação Superior, Inep.

## A matriz de referência e o desafio de transformar diretrizes em gestão no contexto do Enamed

A publicação da matriz de referência comum para a avaliação da formação médica em 2025 representou um passo decisivo no processo de inserção do Enamed na avaliação da formação médica. Essa matriz unifica diretrizes avaliativas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, integra domínios cognitivo, atitudinal e prático, estabelece critérios uniformes para o país e busca apoiar políticas de saúde e educação. Também enfatiza a contextualização no Sistema Único de Saúde, a atenção primária, a urgência e emergência, o eixo materno-infantil, o cuidado psicossocial, as doenças crônicas e a reabilitação, com valorização de cenários reais de menor complexidade.

Em termos conceituais, trata-se de uma matriz coerente com a evolução da educação médica brasileira. O perfil do egresso ali projetado inclui respeito à diversidade e à dignidade humana, postura crítica e reflexiva, atuação ética e interprofissional, formação geral sólida, centralidade da pessoa, compromisso com educação continuada e capacidade de trabalho em equipe. As competências descritas contemplam desde formulação de hipóteses diagnósticas e planos terapêuticos até comunicação adequada, indicação de

procedimentos básicos, atuação em urgências, planejamento de intervenções coletivas e uso crítico de tecnologias.

O ponto crítico, contudo, está na passagem da diretriz à operacionalização. Embora a matriz forneça um horizonte formativo robusto, ela também produz uma sensação de abrangência quase ilimitada dos conteúdos. Do ponto de vista do coordenador, isso gera um impasse: como traduzir um repertório tão extenso em estratégia institucional exequível, especialmente em contexto de implementação acelerada? Em cursos já comprometidos com metodologias ativas e com uma formação menos conteudista e mais voltada ao aprender a aprender (metacognição), a amplitude temática da matriz pode ser vivida como tensão. O risco é que a busca por aderência avaliativa leve a um retorno defensivo ao conteudismo, o que empobreceria o projeto pedagógico.

A coordenação, portanto, precisa evitar dois extremos: ignorar a matriz por considerá-la excessivamente abrangente ou submeter o curso a uma reorganização precipitada e reducionista, centrada apenas em “cobrir conteúdo”. A saída mais madura consiste em mapear lacunas, reconhecer convergências entre currículo e matriz, priorizar fragilidades e construir intervenções progressivas.

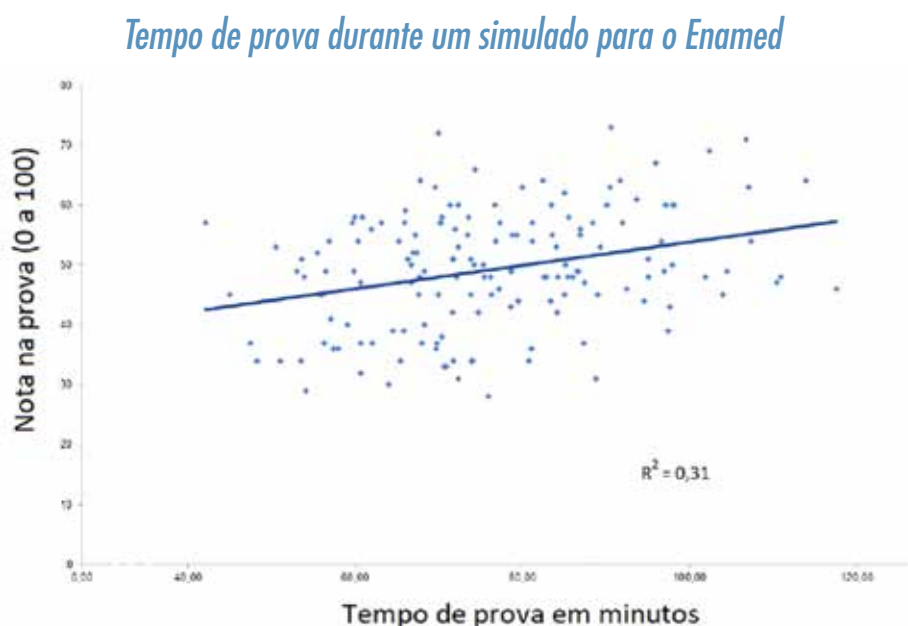
## *A TRI e a necessidade de preparar-se para o desempenho, não apenas para o conteúdo*

Outro ponto de inflexão trazido pelo Enamed é a entrada mais explícita da Teoria de Resposta ao Item (TRI) no horizonte dos cursos. Com a TRI, o foco do desempenho não recai simplesmente sobre a nota bruta, mas sobre a proficiência do estudante, considerando parâmetros como dificuldade e discriminação dos itens, questões de prova. A proficiência do estudante passa a ser tema central na comunicação dos resultados do Enamed e assim é criada uma nova categoria binária de concluintes dos cursos de medicina: aqueles proficientes e os não proficientes. Além de rotular os médicos recém-formados a partir de uma única linha de corte divisora da competência, essa lógica traz consequências diretas nos estudos que os estudantes dos últimos anos do curso desenvolvem como preparação para a vida profissional vindoura.

Do ponto de vista pedagógico, a nova metodologia traz implicações relevantes. A preparação para o exame deixa de ser apenas acumulação de conteúdo e passa a exigir familiaridade com a lógica do item, com a consistência do desempenho e com o comportamento do estudante ao longo da prova. Não basta “saber”; é preciso demonstrar habilidade estável diante de questões com diferentes perfis psicométricos. Para muitos cursos, essa é uma linguagem ainda nova, distante da tradição cotidiana da avaliação interna.

Essa mudança impõe duas tarefas complementares à coordenação. A primeira é técnica: desenvolver ou adquirir ferramentas capazes de produzir análises mais refinadas das avaliações, com leitura de cobertura curricular, desempenho por objetivo de aprendizagem e indicadores psicométricos. A segunda é formativa: ensinar o estudante a fazer prova em sentido pleno. Isso inclui gerenciamento de tempo, leitura cuidadosa, manutenção do engajamento até o final, resistência ao abandono precoce e compreensão de que o resultado depende também da forma de interação com o instrumento avaliativo.

Em nossa experiência, um dos achados mais marcantes foi a identificação de correlação entre tempo de permanência na prova e desempenho final. Houve estudantes que entregavam o exame cedo demais, comprometendo o próprio rendimento. Esse dado, embora intuitivo, ganha força quando demonstrado empiricamente e reforça a ideia de que a preparação para o Enamed envolve também mecânica de prova, disciplina de execução e amadurecimento diante da avaliação de larga escala.



*Fonte: Dados obtidos durante a aplicação de um simulado com 40 minutos de preparação para o Enade de 2023 em uma IES privada.*

Este gráfico mostra um certo grau de correlação entre o tempo em que o estudante se dedica à prova e o seu desempenho. Isso nos faz refletir sobre o comprometimento e o grau de motivação para que eles possam demonstrar de maneira real todo o seu conhecimento acumulado durante o curso de medicina em um único momento pontual de sua trajetória acadêmica.

## *Estratégias institucionais: clima acadêmico, diagnóstico e acompanhamento longitudinal*

As estratégias de enfrentamento do Enamed, do ponto de vista da coordenação de um curso de medicina, podem ser organizadas em três grandes eixos de ação: (1) ações voltadas ao clima acadêmico com reflexos na motivação para demonstração dos conhecimentos adquiridos; (2) ações relacionadas às competências propriamente ditas efetivamente alcançadas pelo estudante, as quais refletem a matriz curricular; e (3) ações ligadas à mecânica de realização das provas, com o entendimento de que boas notas são fruto também da habilidade de gerenciar o tempo, reconhecer prioridades nas questões com maior ou menor chance de acerto, identificar alternativas com mais chance de serem a correta entre os distratores e poder reconhecer que o cenário imposto influencia na resposta, ou seja, se diz respeito à unidade básica de saúde, ao pronto-socorro ou a uma unidade de terapia intensiva. Essa tríade é especialmente valiosa porque evita respostas simplistas e reconhece que o desempenho discente é influenciado por múltiplas dimensões.

No campo do clima acadêmico, a necessidade é de superar uma cultura de negociação inadequada em torno das avaliações externas. Relações marcadas por insatisfação, pressão por benefícios e tentativas de troca fragilizam o compromisso formativo e dificultam a responsabilização compartilhada. A resposta institucional deve incluir rodas de conversa, política de portas abertas, aproximação com lideranças estudantis e apoio a atividades extracurriculares e esportivas, entendidas como formas legítimas de aproximação com o universo discente. O mérito dessa estratégia está em reconhecer que engajamento não se produz apenas com cobrança; ele depende de vínculo, escuta e presença institucional continuada.

No eixo curricular, a ação central deve ser o diagnóstico estrutural e situacional. A identificação de lacunas no percurso que vai das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ao projeto pedagógico de curso (PPC), da matriz curricular ao estudante, além de comparação minuciosa entre conteúdos de provas anteriores e os objetivos de aprendizagem do curso. O mapeamento detalhado desses objetivos, especialmente em contextos de metodologias ativas, mostrou-se essencial para verificar a cobertura curricular real e corrigir divergências entre o que se ensina, o que se espera aprender e o que é cobrado nas avaliações externas.

No eixo das avaliações simuladas e preparatórias para que o estudante se adapte às dificuldades inerentes à mecânica da prova, destaca-se o teste de progresso. O teste de progresso é uma iniciativa da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), em suas versões do núcleo Centro-Oeste e Nacional, as quais reúnem características muito próximas às do Enamed: grande número de questões, formato objetivo, aplicação regular e possibilidade de análise longitudinal e psicométrica. Acompanhados de análise de discriminação e dificuldade dos itens, estes testes podem ser excelentes aliados como modelo de monitoramento de desempenho para a realidade de muitos cursos de medicina.

Outras ações que uma coordenação de curso de medicina pode e deve desencadear incluem: identificação de fragilidades no eixo DCNs-PPC-Matriz curricular-Objetivos de aprendizagem; oficinas presenciais de resolução de itens incorporadas às atividades, à escala e à avaliação somativa do internato; e a busca ativa de estudantes com notas mais baixas, convidados individualmente para conversas motivacionais de conscientização sobre consequências de baixo desempenho; e a intensificação da política de portas abertas da coordenação do curso para com a comunidade acadêmica.

Essa combinação é particularmente relevante porque conjuga monitoramento, intervenção pedagógica e apoio individualizado. Em vez de assumir postura apenas reativa diante de maus resultados, a coordenação passa a operar com lógica preventiva e formativa, sem perder de vista a gravidade regulatória do exame.

## *Considerações finais*

O Enamed inaugura um novo ciclo para a coordenação dos cursos de medicina. Seu impacto não pode ser reduzido à preparação imediata para uma prova anual. O exame expõe com maior nitidez a necessidade de articulação entre projeto pedagógico, matriz curricular, avaliação, gestão acadêmica, cultura institucional e relação com os estudantes. Ele funciona como dispositivo de revelação: mostra não apenas o quanto o aluno sabe, mas também o quanto a instituição consegue acompanhar, diagnosticar, corrigir e sustentar processos formativos coerentes.

A experiência aqui analisada sugere que respostas eficazes ao Enamed dependem menos de ações isoladas e mais de uma ecologia institucional de preparação. Isso inclui diagnóstico curricular fino, uso inteligente de dados, familiaridade com a lógica psicométrica das avaliações, fortalecimento do teste de progresso e dos simulados, atenção à mecânica de prova, escuta ativa aos estudantes e construção de um clima acadêmico de corresponsabilidade. Exige-se, portanto, uma coordenação que vá além da administração rotineira e assuma o papel de liderança pedagógica.

Por fim, é preciso reconhecer que a legitimidade social do Enamed não elimina as angústias que ele produz. Permanecem dúvidas sobre ritmos de adaptação, efeitos regulatórios e a possibilidade de leituras punitivas dos resultados. Ainda assim, a melhor resposta institucional não parece estar na resistência defensiva, mas na transformação qualificada da surpresa em oportunidade. Da teoria à prática, preparar-se para o Enamed significa reafirmar o compromisso com uma formação médica sólida, ética, crítica, centrada na pessoa e socialmente responsável.

## *Referências bibliográficas*

- Baker FB, Kim SH. *The Basics of Item Response Theory Using R*. New York: Springer; 2017.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2024.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): fundamentos e metodologia*. Brasília: Inep, 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014*.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Medicina*. Brasília: MEC, 2014.
- Brasil. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação da educação superior: trajetória e perspectivas*. Brasília: MEC, 2022.
- Deci EL, Ryan RM. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation. *Can Psychol*. 2008;49(3):182–5.
- Embretson SE, Reise SP. *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.
- Frank JR, Snell L, Cate OT, Holmboe ES, Carraccio C, Swing SR, et al. Competency-based medical education: theory to practice. *Med Teach*. 2010; 32(8): 638–45.
- Hambleton RK, Swaminathan H, Rogers HJ. *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park: Sage, 1991.
- Harden RM. Outcome-based education: the future is today. *Med Teach*. 2007;29(7):625–9.
- Hattie J. *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

Kusurkar RA, Ten Cate TJ, Vos CMP, Westers P, Croiset G. How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Adv Health Sci Educ Theory Pract.* 2013;18(1):57–69.

Oliveira FP, Pinto HA, Figueiredo AM, Cyrino EG. Expansão dos cursos de medicina no Brasil e seus desafios. *Rev Bras Educ Med.* 2021;45(1):e012.

Pasquali L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação.* Petrópolis: Vozes, 2017.

Rademakers JJDJM, Ten Cate TJ, Bar PRM. The progress test of medicine: the Dutch experience. *Med Teach.* 2005;27(7):585–92.

Scheffer M, Cassenote A, Guerra A, Guilloux AGA, Miotto BA, Mainardi GM, et al. *Demografia Médica no Brasil 2023.* São Paulo: FMUSP/CFM; 2023.

Schuwirth LWT, van der Vleuten CPM. Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. *Med Teach.* 2011;33(6):478–85.

Ten Cate O. Entrustable professional activities in undergraduate medical education. *Acad Med.* 2014; 89(4):538–42.

Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT. Assessing professional competence: from methods to programmes. *Med Educ.* 2012; 34(3): 205–14.

Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT, Driessen EW, Dijkstra J, Tigelaar D, Baartman LKJ, et al. A model for programmatic assessment fit for purpose. *Med Teach.* 2012; 34(3): 205–14.

Wrigley W, van der Vleuten CPM, Freeman A, Muijtjens A. A systemic framework for the progress test: strengths and limitations. *Med Teach.* 2012; 34(9): 683–9.



# Capítulo IV - Enade das licenciaturas e a prova nacional docente

Maximiliano Damas

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo analisar a recente reconfiguração da avaliação da formação inicial de professores no Brasil, com foco no Enade das Licenciaturas e em sua articulação com a Prova Nacional Docente (PND). A partir das mudanças normativas e metodológicas introduzidas a partir de 2024, o sistema avaliativo passou a incorporar novos instrumentos e procedimentos que aproximam a avaliação da educação superior das políticas públicas voltadas à formação e à valorização da carreira docente.

Nesse contexto, o capítulo busca apresentar de forma analítica os principais elementos que estruturam esse novo modelo avaliativo, explorando tanto seus fundamentos normativos quanto seus aspectos metodológicos e institucionais. A proposta não é apenas descrever os instrumentos de avaliação, mas também situá-los no conjunto mais amplo das transformações recentes das políticas educacionais brasileiras relacionadas à formação docente.

A exposição do capítulo organiza-se em quatro seções principais. Inicialmente, discute-se o contexto de reconfiguração da avaliação da formação docente no Brasil, destacando os debates e os marcos normativos que contribuíram para a criação do Enade das Licenciaturas e para a atualização das diretrizes da formação inicial de professores. Em seguida, apresenta-se a arquitetura normativa que sustenta o novo modelo avaliativo, evidenciando como resoluções, portarias e documentos técnicos passaram a estruturar a avaliação das licenciaturas e sua articulação com a Prova Nacional Docente.

Na terceira seção, são analisados os fundamentos metodológicos que orientam o funcionamento da avaliação, incluindo a estrutura da prova teórica, a utilização da Teoria de

Resposta ao Item na análise dos resultados e os procedimentos utilizados para a produção e interpretação do conceito atribuído aos cursos participantes do exame. Por fim, a última seção discute o papel do Enade das Licenciaturas no sistema nacional de avaliação da educação superior, destacando sua relação com as políticas públicas voltadas à formação e valorização da docência.

Ao percorrer essas diferentes dimensões (normativa, metodológica e institucional) o capítulo busca contribuir para a compreensão do novo arranjo avaliativo que passa a orientar a formação inicial de professores no Brasil, oferecendo uma visão integrada sobre os instrumentos, os processos e os significados da avaliação das licenciaturas no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

## *Desenvolvimento*

### *1. Reconfiguração da avaliação da formação docente no Brasil*

A formação inicial de professores constitui um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas, sobretudo em contextos nos quais se reconhece que a qualidade da educação básica depende, em grande medida, da consistência dos processos formativos desenvolvidos na educação superior. No caso brasileiro, esse debate adquiriu maior centralidade nas últimas décadas, acompanhando tanto a expansão da escolarização quanto a crescente preocupação com os resultados educacionais e com a valorização da carreira docente. Nesse cenário, a avaliação dos cursos de licenciatura passa a desempenhar papel relevante não apenas como instrumento de regulação da educação superior, mas também como mecanismo de indução de melhorias na formação dos professores.

No âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi concebido como um dos principais instrumentos para aferir a qualidade dos cursos de graduação no país. O exame busca avaliar o desempenho dos estudantes concluintes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares nacionais, às competências profissionais e às habilidades necessárias ao exercício das diferentes profissões (BRASIL, 2004). Ao longo de sua implementação, o Enade consolidou-se como componente central do sistema avaliativo brasileiro, contribuindo para a

composição de indicadores amplamente utilizados nos processos de regulação, supervisão e acompanhamento da qualidade da educação superior.

Entretanto, ao longo dos ciclos avaliativos do Enade, tornou-se recorrente o debate sobre a adequação do modelo geral do exame quando aplicado aos cursos de licenciatura. Diferentemente de outras áreas profissionais, a formação docente apresenta características específicas que envolvem a articulação entre conhecimentos disciplinares, fundamentos pedagógicos e experiências práticas de ensino. Assim, a avaliação da formação inicial de professores exige instrumentos capazes de capturar dimensões formativas que ultrapassam a mera aferição de conhecimentos teóricos ou conteúdos específicos das áreas de ensino.

Essa discussão ganhou maior densidade no contexto das políticas públicas voltadas à melhoria da educação básica e à valorização da profissão docente. A partir da segunda década do século XXI, diversos estudos e relatórios passaram a destacar a necessidade de fortalecer os processos de formação inicial de professores, evidenciando que a qualidade da educação básica está diretamente associada à consistência da formação oferecida nos cursos de licenciatura. Nesse cenário, a avaliação desses cursos passa a ser compreendida não apenas como mecanismo de controle da qualidade da educação superior, mas também como instrumento de apoio às políticas nacionais de formação docente.

Como parte desse movimento, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. A resolução reafirma a necessidade de integração entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e experiências práticas de ensino, enfatizando a centralidade das atividades de estágio supervisionado e das práticas pedagógicas ao longo do processo formativo (BRASIL, 2024a). Ao reforçar esses princípios, o documento estabelece bases normativas que influenciam diretamente tanto a organização curricular dos cursos de licenciatura quanto os processos de avaliação da formação docente.

Paralelamente à atualização das diretrizes curriculares, foi instituído um novo modelo de avaliação para os cursos de licenciatura. A Portaria MEC nº 610, de 27 de junho de 2024, introduziu formalmente o chamado Enade das Licenciaturas, criando uma estrutura avaliativa específica voltada à formação inicial de professores (BRASIL, 2024b). Essa iniciativa representa uma mudança significativa em relação ao modelo anteriormente

adotado, na medida em que busca alinhar o processo de avaliação às particularidades da formação docente.

O novo desenho avaliativo passa a considerar a complexidade da formação inicial de professores e introduz mecanismos que procuram captar não apenas o domínio de conteúdos teóricos, mas também aspectos relacionados às práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso. Dessa forma, a avaliação dos estudantes das licenciaturas passa a dialogar de maneira mais direta com os processos formativos efetivamente vivenciados pelos futuros professores.

Outro elemento relevante desse processo de reconfiguração foi a criação da Prova Nacional Docente (PND), instituída pela Portaria MEC nº 96, de 11 de fevereiro de 2025, no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil (BRASIL, 2025). A PND foi concebida como um instrumento nacional de avaliação voltado aos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura e a outros candidatos interessados em ingressar na carreira docente. No novo arranjo institucional, a avaliação teórica do Enade das Licenciaturas passou a utilizar o mesmo instrumento aplicado na Prova Nacional Docente, estabelecendo uma articulação inédita entre a avaliação da educação superior e as políticas nacionais voltadas à docência.

Essa integração entre avaliação acadêmica e política docente representa uma mudança importante na forma como o Estado brasileiro estrutura seus instrumentos de avaliação educacional. Tradicionalmente, os sistemas de avaliação da educação superior e as políticas de formação de professores operavam de maneira relativamente independente. Com a introdução do Enade das Licenciaturas, articulado à Prova Nacional Docente, observa-se uma aproximação entre esses dois campos de política pública, indicando uma tentativa de construir mecanismos mais integrados de acompanhamento da qualidade da formação docente.

Nesse contexto, o desempenho dos estudantes das licenciaturas passa a assumir dupla relevância. De um lado, os resultados continuam sendo utilizados como indicadores da qualidade dos cursos de formação inicial de professores no âmbito do Sinaes. De outro, os mesmos resultados passam a dialogar com políticas nacionais voltadas à valorização da carreira docente, ampliando o alcance e o significado da avaliação.

Essa mudança também revela uma inflexão importante no papel atribuído à avaliação educacional. Se anteriormente o Enade era compreendido predominantemente como

instrumento de aferição da qualidade dos cursos de graduação, o novo modelo amplia essa função, aproximando a avaliação dos processos de formulação de políticas públicas para a docência. Dessa forma, a avaliação da formação inicial de professores passa a desempenhar papel estratégico tanto para o sistema de educação superior quanto para o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas à educação básica.

Observa-se, portanto, que o Enade das Licenciaturas surge em um contexto de reorganização mais ampla das políticas educacionais brasileiras. Essa reorganização envolve a atualização das diretrizes de formação docente, a criação de novos instrumentos de avaliação e a construção de uma maior articulação entre os sistemas de avaliação da educação superior e as políticas públicas voltadas à docência.

A compreensão desse novo modelo avaliativo exige, contudo, o exame mais detalhado do conjunto de instrumentos normativos que sustentam sua implementação. A consolidação do Enade das Licenciaturas resulta de uma sequência de resoluções, portarias e notas técnicas publicadas a partir de 2024, que progressivamente definiram os fundamentos institucionais, os instrumentos avaliativos e os procedimentos metodológicos do exame. Assim, para compreender plenamente o funcionamento e o alcance desse novo modelo avaliativo, torna-se necessário analisar a arquitetura normativa que estrutura o Enade das Licenciaturas e sua articulação com a Prova Nacional Docente.

É precisamente essa arquitetura normativa que será examinada na seção seguinte, na qual se discutirá o conjunto de documentos legais e regulatórios que sustentam a implementação do novo modelo de avaliação das licenciaturas no Brasil.

## *2. Arquitetura normativa do Enade das licenciaturas e sua articulação com a Prova Nacional Docente*

A implementação do Enade das Licenciaturas resulta de um processo normativo progressivo que envolve diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro, especialmente o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse conjunto de instrumentos jurídicos e técnicos constitui a base regulatória que sustenta o novo modelo avaliativo das licenciaturas, evidenciando a construção de um arranjo institucional que

articula políticas de avaliação da educação superior e políticas públicas voltadas à formação e valorização da docência.

A análise dessa arquitetura normativa revela que a reorganização da avaliação das licenciaturas não se limita à criação de um novo exame, mas envolve a consolidação de um sistema regulatório relativamente complexo, no qual diferentes atos normativos passaram a operar de forma complementar. Nesse sistema, as diretrizes curriculares estabelecem os fundamentos pedagógicos da formação docente, as portarias ministeriais definem as bases institucionais da avaliação e os documentos técnicos elaborados pelo Inep detalham os procedimentos metodológicos utilizados na construção dos instrumentos avaliativos e na produção dos indicadores de desempenho.

Um dos elementos estruturantes desse processo foi a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece princípios orientadores para a organização dos cursos de licenciatura, reafirmando a necessidade de integração entre conhecimentos específicos das áreas de ensino, fundamentos pedagógicos e experiências práticas de formação (BRASIL, 2024a). O documento enfatiza ainda a centralidade das práticas pedagógicas e das atividades de estágio supervisionado ao longo do processo formativo, reforçando a compreensão de que a formação docente deve articular dimensões teóricas, pedagógicas e práticas.

Embora essa resolução não trate diretamente dos procedimentos de avaliação dos cursos de licenciatura, ela constitui um referencial normativo relevante para a compreensão dos fundamentos pedagógicos que orientam o novo modelo avaliativo. As matrizes de referência utilizadas na construção das provas do Enade das Licenciaturas tendem a refletir os princípios formativos estabelecidos nas diretrizes curriculares, evidenciando a relação entre os referenciais pedagógicos da formação docente e os processos de avaliação do desempenho dos estudantes.

No campo específico da avaliação da educação superior, o principal marco normativo da reconfiguração do Enade das licenciaturas foi estabelecido pela Portaria MEC nº 610, de 27 de junho de 2024. Esse ato instituiu formalmente o Enade das Licenciaturas e introduziu modificações relevantes na regulamentação do exame no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2024b). Ao alterar dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018, que regula o funcionamento geral do

Enade, a nova portaria passou a prever a adoção de uma estrutura avaliativa específica para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2018).

A criação do Enade das Licenciaturas representa uma mudança importante na organização da avaliação da educação superior brasileira. Tradicionalmente, o Enade foi concebido como um exame de caráter generalista, aplicado a diferentes áreas do conhecimento por meio de matrizes de referência específicas para cada campo profissional. No caso das licenciaturas, entretanto, reconheceu-se a necessidade de desenvolver um modelo avaliativo capaz de captar as particularidades da formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre conhecimentos disciplinares, fundamentos pedagógicos e experiências práticas de ensino.

Nesse contexto, a criação do Enade das Licenciaturas pode ser compreendida como uma tentativa de alinhar o processo de avaliação às especificidades da formação inicial de professores. Ao reconhecer que a formação docente envolve dimensões formativas que ultrapassam a simples aferição de conteúdos teóricos, o novo modelo avaliativo busca aproximar o exame das experiências formativas efetivamente vivenciadas pelos estudantes ao longo do curso.

A operacionalização inicial desse novo modelo avaliativo foi conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela elaboração e aplicação do exame. Em 2024, o instituto publicou um conjunto de portarias que estabeleceram as matrizes de referência utilizadas na primeira edição do Enade das Licenciaturas. Essas matrizes definiram os conteúdos, competências e habilidades que orientariam a construção dos itens da prova e o processo de avaliação do desempenho dos estudantes concluintes.

As matrizes de referência desempenham papel central na arquitetura normativa do exame, pois estabelecem os parâmetros conceituais e pedagógicos que orientam a elaboração dos instrumentos avaliativos. Ao explicitar os conteúdos e competências considerados essenciais para a formação inicial de professores, esses documentos contribuem para tornar mais transparente o processo de avaliação e oferecem às instituições de educação superior importantes elementos para compreender os critérios utilizados na construção das provas.

A arquitetura normativa do Enade das Licenciaturas foi ampliada no ano seguinte com a criação da Prova Nacional Docente (PND). Instituída pela Portaria MEC nº 96, de 11

de fevereiro de 2025, no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil, a PND foi concebida como um instrumento nacional de avaliação voltado à formação docente e ao apoio às políticas de valorização da carreira de professor (BRASIL, 2025). A prova pode ser utilizada por diferentes redes de ensino como referência para processos de seleção ou para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da profissão docente.

A introdução da Prova Nacional Docente produziu um impacto significativo na organização do Enade das Licenciaturas. No novo modelo avaliativo, a avaliação teórica do Enade passou a utilizar o mesmo instrumento aplicado na PND, estabelecendo uma articulação direta entre a avaliação da formação inicial de professores na educação superior e os mecanismos nacionais voltados à valorização da carreira docente.

Essa integração representa uma inovação importante no sistema educacional brasileiro, pois aproxima dois campos de política pública que historicamente se desenvolveram de maneira relativamente independente: a avaliação da educação superior e as políticas de formação e valorização docente. Ao compartilhar o mesmo instrumento de avaliação teórica da Prova Nacional Docente, o Enade das Licenciaturas passa a integrar um conjunto mais amplo de políticas públicas voltadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Essa articulação também amplia o alcance da avaliação realizada pelo Enade das Licenciaturas. Se, no modelo anterior, os resultados do exame eram utilizados predominantemente como indicadores da qualidade dos cursos de graduação, no novo arranjo institucional esses resultados passam a dialogar também com políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente. Dessa forma, o desempenho dos estudantes concluintes das licenciaturas passa a assumir dupla relevância: como indicador da qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior e como referência para políticas públicas voltadas ao fortalecimento da profissão docente.

Além das portarias ministeriais que instituíram o novo modelo avaliativo, a consolidação do Enade das Licenciaturas também envolveu a publicação de diversos atos normativos e documentos técnicos pelo Inep. Entre esses documentos, destacam-se as portarias que atualizam as matrizes de referência do exame e as notas técnicas que detalham aspectos metodológicos relacionados à construção da prova, à definição de padrões de desempenho e aos procedimentos de cálculo dos indicadores de qualidade utilizados no sistema avaliativo.

Essas notas técnicas desempenham papel particularmente relevante na arquitetura normativa do exame, pois explicitam os procedimentos estatísticos e psicométricos utilizados na construção da avaliação. Entre os aspectos abordados nesses documentos encontram-se os critérios utilizados para a elaboração e calibração dos itens da prova, a definição dos níveis de desempenho dos participantes e os métodos empregados para a construção dos indicadores de qualidade dos cursos.

A presença desse conjunto de documentos técnicos evidencia que a avaliação das licenciaturas se apoia em uma estrutura metodológica complexa, que envolve não apenas decisões de natureza pedagógica e normativa, mas também procedimentos estatísticos voltados à garantia da confiabilidade e da comparabilidade dos resultados produzidos pelo sistema avaliativo.

A consolidação do novo modelo avaliativo das licenciaturas pode ser compreendida com maior clareza quando se observa a sequência de atos normativos que estruturaram sua implementação. A partir de 2024, diferentes resoluções, portarias ministeriais e documentos técnicos passaram a organizar progressivamente os fundamentos pedagógicos, institucionais e metodológicos do Enade das Licenciaturas e de sua articulação com a Prova Nacional Docente. O Quadro 1 apresenta uma síntese cronológica dos principais instrumentos normativos que compõem essa arquitetura regulatória.

**Quadro 1 – Principais marcos normativos do Enade das Licenciaturas e da Prova Nacional Docente**

Ano	Instrumento normativo	Conteúdo principal	Relevância para o modelo avaliativo
2004	Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).	Estabelece o sistema nacional de avaliação da educação superior e cria o Enade como um de seus instrumentos.
2018	Portaria Normativa MEC nº 840/2018	Regulamenta o funcionamento do Enade no âmbito do Sinaes.	Define diretrizes gerais do exame, posteriormente alteradas para incorporar o Enade das licenciaturas.

(continua)

(continuação)

Ano	Instrumento normativo	Conteúdo principal	Relevância para o modelo avaliativo
2024	Resolução CNE/CP nº 4/2024	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.	Estabelece fundamentos pedagógicos que orientam a formação docente e influenciam a construção das matrizes de avaliação.
2024	Portaria MEC nº 610/2024	Institui o Enade das Licenciaturas e altera a regulamentação do exame.	Cria um modelo avaliativo específico para os cursos de formação de professores.
2024	Portarias do Inep sobre matrizes de referência do Enade das Licenciaturas	Definem conteúdos, competências e habilidades avaliadas nas diferentes licenciaturas.	Estabelecem os referenciais acadêmicos utilizados na elaboração das provas.
2025	Portaria MEC nº 96/2025	Institui a Prova Nacional Docente (PND) no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil.	Introduz instrumento nacional de avaliação docente e estabelece sua articulação com o Enade das licenciaturas.
2025–2026	Portarias e notas técnicas do Inep sobre metodologia e indicadores	Detalham procedimentos metodológicos da avaliação, incluindo padrões de desempenho e cálculo de indicadores.	Regulam aspectos técnicos da construção da prova e da produção dos indicadores de qualidade.

Observa-se, portanto, que o Enade das Licenciaturas se estrutura a partir de uma arquitetura normativa composta por diferentes níveis de regulação institucional. Em um primeiro nível situam-se as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que definem os fundamentos pedagógicos da formação docente. Em um segundo nível encontram-se as portarias ministeriais que instituem e organizam o modelo avaliativo das licenciaturas. Por fim, em um terceiro nível, situam-se os documentos técnicos elaborados pelo Inep, responsáveis por detalhar os procedimentos metodológicos

utilizados na construção dos instrumentos avaliativos e na produção dos indicadores de desempenho.

Essa organização normativa revela que o novo modelo avaliativo das licenciaturas resulta da articulação entre diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro. O Conselho Nacional de Educação estabelece os princípios formativos que orientam os cursos de licenciatura; o Ministério da Educação define as bases institucionais da política avaliativa; e o Inep operacionaliza o processo por meio da elaboração dos instrumentos de avaliação e da definição dos procedimentos metodológicos utilizados na análise dos resultados.

A compreensão dessa arquitetura normativa é fundamental para interpretar adequadamente o funcionamento do Enade das Licenciaturas e sua relação com a Prova Nacional Docente. Entretanto, para compreender plenamente o alcance desse novo modelo avaliativo, torna-se necessário examinar também os aspectos metodológicos que estruturam o exame e orientam a produção dos indicadores utilizados no sistema de avaliação da educação superior.

Assim, após a análise do conjunto de normas que sustentam o novo modelo avaliativo, a próxima seção será dedicada à compreensão da estrutura e do funcionamento metodológico do Enade das Licenciaturas, incluindo a organização da avaliação teórica realizada por meio da Prova Nacional Docente, os procedimentos utilizados para a análise do desempenho dos participantes e os mecanismos empregados para a construção dos indicadores de qualidade dos cursos de licenciatura.

### *3. Estrutura e funcionamento do modelo avaliativo das licenciaturas*

A compreensão da arquitetura normativa que sustenta o Enade das Licenciaturas, discutida na seção anterior, constitui um passo importante para entender o processo de reorganização recente da avaliação da formação docente no Brasil. Entretanto, a análise das normas que estruturam o exame não é suficiente para apreender plenamente o funcionamento do novo modelo avaliativo. Para isso, torna-se necessário examinar também os elementos metodológicos que orientam a construção dos instrumentos de avaliação, a análise do desempenho dos estudantes e a produção dos indicadores utilizados no sistema nacional de avaliação da educação superior.

O modelo avaliativo das licenciaturas, introduzido a partir de 2024, caracteriza-se pela combinação de diferentes instrumentos e procedimentos técnicos destinados a captar aspectos relevantes da formação inicial de professores. Nesse contexto, a avaliação passa a considerar não apenas o domínio de conhecimentos teóricos pelos estudantes concluintes, mas também dimensões relacionadas às competências profissionais e à articulação entre teoria e prática no processo formativo. Essa perspectiva busca aproximar a avaliação da complexidade inerente à formação docente, reconhecendo que a atuação profissional do professor envolve um conjunto integrado de saberes disciplinares, pedagógicos e práticos.

Um dos elementos centrais dessa reconfiguração metodológica é a integração entre o Enade das Licenciaturas e a Prova Nacional Docente. No novo modelo, a avaliação teórica do exame passa a utilizar o mesmo instrumento aplicado na Prova Nacional Docente, instituída pelo Ministério da Educação no âmbito das políticas voltadas ao fortalecimento da formação e da carreira docente (BRASIL, 2025). Essa articulação estabelece uma relação inédita entre a avaliação da educação superior e os mecanismos nacionais de valorização da profissão docente, ampliando o alcance e o significado dos resultados produzidos pelo sistema avaliativo.

Além da integração com a Prova Nacional Docente, o modelo avaliativo das licenciaturas também se apoia em procedimentos metodológicos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pela elaboração das matrizes de referência, pela construção dos itens da prova e pela análise estatística dos resultados. Esses procedimentos incluem a utilização de modelos psicométricos amplamente adotados em avaliações educacionais de larga escala, bem como a definição de padrões de desempenho que permitem interpretar os resultados obtidos pelos participantes do exame.

A partir dessa estrutura metodológica, os resultados do Enade das Licenciaturas passam a contribuir para a construção de indicadores utilizados no acompanhamento da qualidade dos cursos de formação inicial de professores. Esses indicadores, por sua vez, integram o conjunto de instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, influenciando processos de regulação, supervisão e monitoramento da educação superior no país.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender de maneira mais detalhada os componentes que estruturam o funcionamento do novo modelo avaliativo das

licenciaturas. Para isso, esta seção será organizada em três partes complementares. Inicialmente, será analisado o papel da Prova Nacional Docente na avaliação teórica dos estudantes concluintes das licenciaturas. Em seguida, serão discutidos os fundamentos metodológicos que orientam a construção e a análise dos instrumentos de avaliação utilizados no exame. Por fim, serão apresentados os procedimentos utilizados para a produção e interpretação dos indicadores derivados do Enade das Licenciaturas no âmbito do sistema nacional de avaliação da educação superior.

### *3.1 Avaliação teórica e Prova Nacional Docente*

Um dos elementos centrais do novo modelo avaliativo das licenciaturas é a reorganização da avaliação teórica dos estudantes concluintes dos cursos de formação de professores. Diferentemente do que ocorria nos ciclos anteriores do Enade, em que as provas eram elaboradas exclusivamente no âmbito do exame da educação superior, o modelo introduzido a partir de 2024 passou a integrar a avaliação teórica das licenciaturas à Prova Nacional Docente (PND), instrumento instituído pelo Ministério da Educação no contexto das políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação e da carreira docente.

A Prova Nacional Docente foi instituída pela Portaria MEC nº 96, de 11 de fevereiro de 2025, no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil (BRASIL, 2025). O instrumento foi concebido como uma avaliação nacional destinada a aferir conhecimentos e competências relevantes para o exercício da docência na educação básica. Além de apoiar políticas públicas voltadas à valorização da profissão docente, a prova também pode ser utilizada por redes de ensino como referência para processos de seleção e ingresso na carreira do magistério.

No novo arranjo institucional estabelecido para o Enade das Licenciaturas, a avaliação teórica do exame passa a utilizar o mesmo instrumento aplicado na Prova Nacional Docente. Essa integração representa uma inovação relevante na organização das políticas educacionais brasileiras, pois aproxima a avaliação da formação inicial de professores, realizada no âmbito da educação superior, dos mecanismos nacionais de valorização e desenvolvimento da carreira docente. Dessa forma, os resultados obtidos pelos estudantes concluintes das licenciaturas passam a possuir dupla função: avaliar a qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior e contribuir para a construção de referências nacionais sobre o desempenho acadêmico dos futuros professores.

A estrutura da avaliação teórica baseia-se em matrizes de referência elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que definem os conteúdos, competências e habilidades considerados relevantes para a formação inicial de professores. Essas matrizes constituem o principal referencial acadêmico para a elaboração dos itens da prova e refletem os princípios formativos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (BRASIL, 2024a).

De modo geral, as matrizes de referência organizam os conhecimentos avaliados em dois grandes eixos. O primeiro eixo refere-se aos conhecimentos específicos das áreas de ensino, contemplando conteúdos disciplinares que fazem parte da formação acadêmica dos futuros professores. O segundo eixo envolve conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, incluindo aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, à organização do trabalho pedagógico e às práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar.

Essa organização procura refletir a natureza integrada da formação docente, na qual o domínio dos conteúdos disciplinares deve ser articulado com a compreensão dos processos pedagógicos envolvidos na prática de ensino. Dessa forma, a avaliação teórica busca captar não apenas o conhecimento conceitual dos estudantes, mas também sua capacidade de mobilizar esses conhecimentos em situações relacionadas à prática profissional do professor.

Outro aspecto relevante do modelo adotado refere-se à construção dos itens da prova. Os itens são elaborados com base em situações-problema que buscam aproximar a avaliação de contextos reais de atuação docente. Essa estratégia procura superar modelos avaliativos centrados exclusivamente na memorização de conteúdos, favorecendo a avaliação de competências relacionadas à análise de situações educacionais, à tomada de decisões pedagógicas e à reflexão sobre práticas de ensino.

A elaboração dos itens envolve um processo técnico conduzido pelo Inep, que inclui etapas de construção, revisão, validação e pré-teste das questões. Esse processo busca assegurar a qualidade pedagógica e psicométrica dos instrumentos avaliativos utilizados na prova, garantindo que os itens apresentem níveis adequados de validade e confiabilidade para a aferição do desempenho dos participantes.

A integração entre o Enade das Licenciaturas e a Prova Nacional Docente também contribui para ampliar a comparabilidade dos resultados obtidos pelos participantes. Ao

utilizar um instrumento de avaliação comum, torna-se possível estabelecer referências nacionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes dos cursos de formação de professores, o que pode subsidiar tanto o acompanhamento da qualidade da formação docente quanto o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à carreira do magistério.

Nesse contexto, a avaliação teórica passa a desempenhar papel estratégico no novo modelo avaliativo das licenciaturas. Por meio da Prova Nacional Docente, o exame busca produzir informações relevantes sobre o domínio de conhecimentos e competências considerados essenciais para o exercício da docência na educação básica, contribuindo para o aprimoramento dos processos de formação inicial de professores no país.

Entretanto, a compreensão do funcionamento do Enade das Licenciaturas exige também a análise dos fundamentos metodológicos que orientam a construção e a interpretação dos resultados da avaliação. Entre esses fundamentos, destacam-se os modelos estatísticos utilizados na análise das respostas dos participantes, os procedimentos de definição dos padrões de desempenho e os métodos empregados para garantir a comparabilidade dos resultados ao longo das diferentes edições do exame. Esses aspectos serão discutidos na subseção seguinte, dedicada à análise dos fundamentos metodológicos da avaliação das licenciaturas.

### *3.2 Fundamentos metodológicos da avaliação*

A compreensão do funcionamento do Enade das Licenciaturas exige também a análise dos fundamentos metodológicos que sustentam a construção e a interpretação dos resultados da avaliação. Assim como ocorre em outras avaliações educacionais de larga escala, o exame utiliza procedimentos psicométricos e estatísticos destinados a garantir a validade, a confiabilidade e a comparabilidade dos resultados produzidos. Esses procedimentos são definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela elaboração das provas, pela análise das respostas dos participantes e pela produção dos indicadores derivados do exame.

Entre os elementos metodológicos que estruturam o modelo avaliativo das licenciaturas, destaca-se a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), amplamente empregada em avaliações educacionais de larga escala no Brasil e em diversos países. A TRI constitui um modelo estatístico que permite estimar o nível de proficiência dos participantes com

base no padrão de respostas aos itens da prova, considerando não apenas o número de acertos, mas também o grau de dificuldade e o poder de discriminação de cada questão.

Diferentemente de modelos tradicionais de avaliação baseados exclusivamente na contagem de acertos, a Teoria de Resposta ao Item permite analisar a probabilidade de um participante responder corretamente a determinado item em função de seu nível de proficiência. Dessa forma, o modelo possibilita estimar de maneira mais precisa o desempenho dos participantes e produzir escalas de proficiência que podem ser comparadas entre diferentes aplicações do exame.

A utilização da TRI apresenta diversas vantagens para avaliações de larga escala. Entre elas, destacam-se a possibilidade de comparar resultados ao longo do tempo, a redução do impacto de eventuais diferenças de dificuldade entre provas aplicadas em diferentes edições e a produção de escalas de proficiência que permitem interpretar o desempenho dos participantes de maneira mais consistente. Essas características tornam o modelo particularmente adequado para avaliações nacionais que buscam acompanhar o desempenho de estudantes em diferentes contextos institucionais e ao longo de múltiplos ciclos avaliativos.

No caso do Enade das Licenciaturas e da Prova Nacional Docente, a aplicação da Teoria de Resposta ao Item permite estimar o nível de domínio dos conhecimentos e competências avaliados por meio da prova teórica. Para isso, os itens utilizados na avaliação passam por um processo técnico que envolve etapas de elaboração, revisão pedagógica, validação e calibração estatística. Esse processo busca assegurar que as questões apresentem propriedades psicométricas adequadas, contribuindo para a confiabilidade dos resultados produzidos pelo exame.

A calibração dos itens constitui etapa fundamental nesse processo. Por meio de análises estatísticas realizadas após a aplicação da prova ou em etapas de pré-teste, o Inep estima parâmetros associados a cada item, como seu grau de dificuldade e sua capacidade de discriminar diferentes níveis de proficiência entre os participantes. Esses parâmetros permitem posicionar os itens em uma escala de proficiência e contribuem para a construção de instrumentos avaliativos equilibrados e comparáveis ao longo do tempo.

Outro componente relevante do modelo metodológico refere-se à definição dos padrões de desempenho dos participantes. Esses padrões correspondem a níveis de proficiência que permitem interpretar os resultados obtidos pelos participantes da avaliação. Em vez

de apresentar apenas pontuações numéricas, o sistema avaliativo passa a organizar os resultados em categorias que refletem diferentes níveis de domínio dos conhecimentos e competências avaliados.

A definição desses níveis de desempenho envolve procedimentos técnicos conduzidos pelo Inep, que incluem a análise das características dos itens da prova, a interpretação pedagógica das escalas de proficiência e a definição de pontos de corte que delimitam os diferentes níveis de desempenho. Esses procedimentos buscam assegurar que os padrões estabelecidos reflitam de maneira consistente o nível de domínio esperado dos conhecimentos e competências avaliados no exame.

A adoção de padrões de desempenho contribui para tornar os resultados da avaliação mais interpretáveis, tanto para pesquisadores quanto para gestores educacionais e instituições de ensino superior. Ao organizar os resultados em níveis de proficiência, o sistema avaliativo permite identificar padrões gerais de desempenho dos participantes e facilita a análise das competências que apresentam maior ou menor domínio entre os estudantes avaliados.

Além disso, a definição desses padrões possibilita relacionar os resultados da avaliação com expectativas formativas associadas à formação inicial de professores. Dessa forma, a interpretação dos resultados da prova passa a considerar não apenas a posição relativa dos participantes na escala de proficiência, mas também o significado pedagógico dos diferentes níveis de desempenho observados.

Os procedimentos metodológicos utilizados no Enade das Licenciaturas e na Prova Nacional Docente são detalhados em documentos técnicos elaborados pelo Inep, incluindo notas técnicas que descrevem os métodos estatísticos utilizados na análise dos dados, os critérios de definição dos padrões de desempenho e os procedimentos de cálculo dos indicadores derivados da avaliação. Esses documentos desempenham papel importante na transparência do processo avaliativo, permitindo que pesquisadores e instituições de ensino superior compreendam os fundamentos metodológicos que orientam a produção dos resultados.

A presença desse conjunto de procedimentos estatísticos e metodológicos evidencia que a avaliação das licenciaturas se apoia em uma estrutura técnica relativamente sofisticada, voltada à produção de informações confiáveis sobre o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes dos cursos de formação de professores. Ao mesmo tempo,

esses procedimentos contribuem para garantir a comparabilidade dos resultados entre diferentes aplicações do exame, permitindo acompanhar tendências de desempenho ao longo do tempo.

A compreensão desses fundamentos metodológicos é essencial para interpretar adequadamente os resultados produzidos pelo Enade das Licenciaturas e pela Prova Nacional Docente. Entretanto, para compreender plenamente o funcionamento do sistema avaliativo, é necessário examinar também a forma como esses resultados são transformados em indicadores utilizados no acompanhamento da qualidade dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a subseção seguinte examinará os procedimentos utilizados para a produção e interpretação dos indicadores derivados do Enade das Licenciaturas, incluindo o processo de cálculo do Conceito Enade e sua utilização no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

### *3.3 Produção e interpretação dos resultados do Enade das licenciaturas*

A avaliação realizada por meio do Enade das Licenciaturas e da Prova Nacional Docente produz um conjunto de informações que permite analisar o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes dos cursos de formação inicial de professores. Esses resultados são posteriormente utilizados para a construção de indicadores que sintetizam o desempenho dos estudantes avaliados, contribuindo para o acompanhamento da qualidade da formação docente no âmbito da educação superior brasileira.

No contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes foi concebido como instrumento destinado a aferir o desempenho acadêmico dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares nacionais e às competências necessárias ao exercício profissional (BRASIL, 2004). No caso das licenciaturas, entretanto, o modelo avaliativo introduzido a partir de 2024 passou a operar em articulação direta com a Prova Nacional Docente, estabelecendo um arranjo institucional específico para a avaliação teórica dos estudantes concluintes desses cursos.

Nesse modelo, os resultados obtidos pelos participantes na Prova Nacional Docente constituem a base para a análise do desempenho acadêmico dos estudantes no âmbito do Enade das Licenciaturas. A partir da aplicação da prova, o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira realiza o processamento estatístico das respostas dos participantes, estimando seus níveis de proficiência em relação aos conhecimentos e competências avaliados.

Como discutido na subseção anterior, esse processo de análise baseia-se na utilização da Teoria de Resposta ao Item, modelo estatístico que permite estimar o nível de proficiência dos participantes considerando simultaneamente o padrão de respostas aos itens da prova e as características psicométricas de cada questão. A aplicação desse modelo possibilita posicionar os participantes em uma escala de proficiência que representa o grau de domínio demonstrado em relação aos conhecimentos e competências avaliados.

A partir dessas estimativas de proficiência, os resultados individuais dos participantes são organizados de forma a permitir a análise do desempenho acadêmico dos estudantes vinculados a cada curso avaliado. Para isso, são aplicados procedimentos estatísticos que possibilitam agregar as proficiências individuais e produzir medidas representativas do desempenho médio dos estudantes participantes de cada curso.

Uma etapa importante desse processo consiste na padronização dos resultados obtidos pelos cursos. A padronização permite posicionar os cursos em uma escala comum de desempenho, garantindo que as diferenças observadas entre os resultados reflitam efetivamente variações no desempenho acadêmico dos estudantes e não apenas diferenças associadas à dificuldade das provas aplicadas ou a características específicas das aplicações do exame.

Além da estimativa das proficiências individuais, o modelo avaliativo também prevê a definição de padrões de desempenho que permitem interpretar os resultados obtidos pelos participantes. Esses padrões correspondem a níveis de proficiência que representam diferentes graus de domínio dos conhecimentos e competências avaliados na prova. A definição desses níveis envolve procedimentos técnicos que combinam análises estatísticas e interpretação pedagógica das escalas de proficiência.

No âmbito da Prova Nacional Docente, os procedimentos relacionados à definição desses padrões foram detalhados em documentos técnicos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Entre esses documentos, destacam-se as notas técnicas que apresentam os métodos utilizados para a definição dos pontos de corte da escala de proficiência e os critérios empregados para a interpretação pedagógica

dos diferentes níveis de desempenho observados entre os participantes (Inep, 2026a; Inep, 2026b).

Outro aspecto central do modelo avaliativo refere-se ao processo de cálculo do conceito atribuído aos cursos participantes do Enade das Licenciaturas. Esse conceito busca sintetizar o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes a partir dos resultados obtidos na avaliação teórica, permitindo posicionar cada curso em relação ao conjunto dos cursos participantes do exame.

O cálculo desse conceito envolve uma sequência de procedimentos estatísticos conduzidos pelo Inep. Inicialmente, são estimadas as proficiências individuais dos participantes por meio dos modelos baseados na Teoria de Resposta ao Item. Em seguida, essas proficiências são agregadas para produzir medidas representativas do desempenho médio dos estudantes vinculados a cada curso avaliado.

Para facilitar a compreensão desse processo, é possível sintetizar as principais etapas envolvidas na produção do conceito do Enade das Licenciaturas. O Quadro 2 apresenta de forma esquemática o fluxo metodológico que orienta a transformação das respostas individuais dos participantes na prova em um indicador sintético de desempenho atribuído aos cursos avaliados.

Quadro 2 – Etapas de produção do conceito do Enade das licenciaturas

Etapa	Procedimento metodológico	Finalidade
1	Aplicação da prova teórica (Prova Nacional Docente).	Coletar as respostas dos estudantes concluintes das licenciaturas em relação aos conhecimentos e competências avaliados.
2	Processamento das respostas dos participantes.	Organizar as respostas e preparar os dados para análise estatística.
3	Estimativa das proficiências individuais (TRI).	Calcular o nível de proficiência de cada participante, considerando o padrão de respostas aos itens e os parâmetros psicométricos das questões.

(continua)

(continuação)

Etapa	Procedimento metodológico	Finalidade
4	Construção da escala de proficiência.	Posicionar os participantes em uma escala comum que representa o nível de domínio dos conhecimentos avaliados.
5	Agregação dos resultados por curso.	Produzir medidas representativas do desempenho médio dos estudantes vinculados a cada curso avaliado.
6	Padronização dos resultados.	Garantir comparabilidade entre cursos e instituições participantes da avaliação.
7	Classificação dos cursos.	Converter as medidas padronizadas em um conceito ordinal.
8	Atribuição do conceito do curso.	Expressar o desempenho do curso na escala de conceitos do Enade das licenciaturas (1 a 5).

Posteriormente, essas medidas passam por processos de padronização estatística que permitem posicionar os cursos em uma escala comum de desempenho. Esse procedimento é fundamental para garantir a comparabilidade dos resultados entre diferentes cursos e instituições participantes da avaliação.

Após a padronização dos resultados, aplica-se um procedimento de classificação que permite converter as medidas de desempenho em um conceito ordinal atribuído ao curso. No caso do Enade das Licenciaturas, esse conceito é expresso em uma escala de cinco níveis, variando de 1 a 5, que representa o posicionamento relativo dos cursos em relação ao conjunto dos cursos participantes do exame.

Os procedimentos utilizados para a construção dessa classificação foram apresentados em documentos técnicos elaborados pelo Inep, que detalham os critérios estatísticos utilizados na agregação das proficiências individuais e na definição dos limites que separam os diferentes níveis de conceito atribuídos aos cursos (Inep, 2026c). Esses documentos também descrevem os métodos empregados para assegurar a estabilidade e a comparabilidade dos resultados produzidos pelo exame ao longo de diferentes aplicações da avaliação.

É importante destacar que o conceito atribuído aos cursos representa uma síntese estatística do desempenho dos estudantes participantes e deve ser interpretado à luz das características metodológicas do processo avaliativo. Como se trata de um indicador derivado de resultados agregados, sua interpretação requer a consideração de fatores como o número de estudantes participantes, a distribuição dos resultados individuais e as características dos instrumentos utilizados na avaliação.

Ainda assim, ao sintetizar o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes em uma escala de fácil interpretação, o conceito do Enade das Licenciaturas constitui um importante instrumento para o acompanhamento da formação inicial de professores no país. Ao mesmo tempo, sua articulação com a Prova Nacional Docente amplia o alcance das informações produzidas pela avaliação, permitindo que os resultados dialoguem simultaneamente com a avaliação da educação superior e com as políticas públicas voltadas à formação e valorização da carreira docente.

A análise da estrutura metodológica do Enade das Licenciaturas permite compreender como os instrumentos de avaliação, os procedimentos estatísticos e os indicadores derivados do exame se articulam para produzir informações sobre o desempenho dos estudantes concluintes. Entretanto, para interpretar plenamente o significado desses resultados, é necessário situar o exame no contexto mais amplo do sistema nacional de avaliação da educação superior e das políticas educacionais voltadas à formação docente. Esse será o foco da seção seguinte, dedicada à análise do papel do Enade das Licenciaturas no sistema brasileiro de avaliação da educação superior.

#### *4. Enade das Licenciaturas no sistema de avaliação da educação superior*

A análise da arquitetura normativa e do funcionamento metodológico do Enade das Licenciaturas permite compreender que o exame não constitui apenas um instrumento isolado de avaliação da educação superior. Ao contrário, ele se insere em um arranjo institucional mais amplo que articula diferentes políticas educacionais, envolvendo tanto o sistema de avaliação da educação superior quanto iniciativas voltadas à formação e valorização da carreira docente no país.

No âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, o Enade desempenha papel central na aferição do desempenho acadêmico dos estudantes concluintes dos cursos de graduação (BRASIL, 2004).

Tradicionalmente, o exame foi concebido como um instrumento voltado à avaliação da qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior, contribuindo para a produção de informações utilizadas em processos de regulação, supervisão e acompanhamento da qualidade dos cursos.

Entretanto, a criação do Enade das Licenciaturas introduziu elementos que ampliam o alcance e o significado desse instrumento avaliativo. Ao estabelecer uma articulação direta entre o exame e a Prova Nacional Docente, o novo modelo avaliativo aproxima a avaliação da educação superior das políticas públicas voltadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. Essa aproximação reflete um movimento mais amplo de reorganização das políticas educacionais brasileiras, no qual diferentes instrumentos passam a operar de maneira mais integrada na busca pela melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse contexto, o Enade das Licenciaturas passa a desempenhar uma função que ultrapassa a avaliação tradicional dos cursos de graduação. Ao utilizar o mesmo instrumento de avaliação teórica da Prova Nacional Docente, o exame passa a produzir informações que podem dialogar tanto com a avaliação da formação inicial de professores quanto com políticas voltadas à valorização da carreira docente. Dessa forma, os resultados obtidos pelos estudantes concluintes das licenciaturas passam a contribuir para a construção de referências nacionais sobre o desempenho acadêmico dos futuros professores.

Essa articulação entre avaliação da educação superior e políticas docentes representa uma inovação importante no sistema educacional brasileiro. Historicamente, os sistemas de avaliação da educação superior e as políticas de formação de professores foram desenvolvidos em campos institucionais relativamente distintos. A criação do Enade das Licenciaturas e sua integração com a Prova Nacional Docente sinalizam uma tentativa de aproximar esses dois campos, reconhecendo que a qualidade da formação inicial de professores constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da educação básica.

Além disso, o novo modelo avaliativo reforça a importância da produção de evidências sobre a formação docente no país. Ao produzir informações sistemáticas sobre o desempenho dos estudantes concluintes das licenciaturas, o Enade das Licenciaturas contribui para ampliar o conhecimento sobre a qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior. Essas informações podem apoiar tanto o acompanhamento institucional dos cursos quanto a formulação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação docente.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial do exame para estimular reflexões institucionais sobre os processos de formação de professores. Embora o Enade das Licenciaturas não tenha sido concebido como instrumento de avaliação pedagógica direta dos cursos, os resultados produzidos pelo exame podem contribuir para a análise de aspectos relacionados à organização curricular, à articulação entre teoria e prática e às estratégias de formação desenvolvidas pelas instituições de educação superior.

Nesse sentido, a interpretação dos resultados do exame deve considerar não apenas os indicadores derivados da avaliação, mas também o contexto institucional em que os cursos estão inseridos. A análise dos resultados pode oferecer subsídios para reflexões sobre a formação docente e contribuir para o aprimoramento das práticas acadêmicas desenvolvidas nos cursos de licenciatura.

A articulação entre avaliação da educação superior e políticas de formação docente também evidencia o papel estratégico atribuído à formação inicial de professores nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Ao integrar o Enade das Licenciaturas ao conjunto de iniciativas voltadas à valorização da carreira docente, o sistema educacional brasileiro sinaliza a importância de produzir informações consistentes sobre a formação dos profissionais responsáveis pela educação básica.

Ao mesmo tempo, a consolidação desse novo modelo avaliativo coloca desafios importantes para as instituições de educação superior. A interpretação adequada dos resultados do Enade das Licenciaturas requer compreensão dos fundamentos metodológicos que orientam a construção da avaliação, bem como atenção às características específicas da formação docente. Nesse contexto, a análise crítica dos resultados do exame pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento da formação inicial de professores.

## *Considerações finais*

Em síntese, o Enade das Licenciaturas representa um passo importante na reorganização da avaliação da formação docente no Brasil. Ao articular a avaliação da educação superior com instrumentos voltados à valorização da carreira docente, o exame passa a desempenhar papel relevante na produção de informações sobre a qualidade da formação

inicial de professores e no apoio ao desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à melhoria da educação básica.

A compreensão desse novo arranjo institucional evidencia que a avaliação das licenciaturas deve ser interpretada no contexto mais amplo das transformações recentes das políticas educacionais brasileiras. Nesse cenário, o Enade das Licenciaturas emerge como um instrumento que contribui simultaneamente para o acompanhamento da qualidade da educação superior e para o fortalecimento das políticas nacionais de formação e valorização da docência.

## *Referências bibliográficas*

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024. Institui o Enade das Licenciaturas e altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 840/2018. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 96, de 11 de fevereiro de 2025. Institui a Prova Nacional Docente no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025.

Inep – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica nº 1/2026. Definição dos pontos de corte da escala de proficiência da Prova Nacional Docente. Brasília: Inep, 2026a.

Inep – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica nº 3/2026. Definição dos padrões de desempenho da Prova Nacional Docente. Brasília: Inep, 2026b.

Inep – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica nº 8/2026. Metodologia de cálculo do conceito do Enade das licenciaturas. Brasília: Inep, 2026c.

# Capítulo V - Boas práticas para as IES atingirem resultados positivos na prova nacional docente

*Carmem Lucia Costa Amaral*

## *Introdução*

No ano de 2024, o Ministério da Educação (MEC) reformulou a avaliação dos cursos de licenciatura por meio da Portaria nº 610/2024 (Brasil, 2024), atribuindo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a execução desse novo modelo. A reformulação teve como objetivo conferir maior identidade aos cursos de licenciatura, deslocando o foco do objeto de conhecimento para o desenvolvimento de competências docentes. Assim, as matrizes de referência desenvolvidas pelo Inep passaram a priorizar tanto a articulação do conhecimento com as competências docentes quanto as habilidades práticas desenvolvidas pelos estudantes durante os estágios supervisionados obrigatórios.

Associada a essa reformulação, o MEC propôs para o ano de 2025 o uso dessa nova matriz de referência como instrumento avaliativo adicional para a seleção de professores em Estados e Municípios brasileiros. Essa avaliação passou a se chamar Prova Nacional Docente (PND). Como o MEC não exige avaliação dos estágios supervisionados, a prova pode ser realizada por egressos.

Para auxiliar nesse processo, o Inep instituiu a Comissão Assessora Especial das Licenciaturas (CALIC), que, ao reformular os instrumentos de avaliação, os alinhou às políticas curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Entretanto, essa reformulação exigiu adequação das instituições de ensino superior (IES), que reformularam seus Projetos Pedagógicos de Curso, passando de um modelo conteudista para o desenvolvimento de competência. Essa mudança implicou a realização de

discussões voltadas ao (re)desenho curricular, fundamentadas no diálogo e na mediação entre os participantes.

Diante desse cenário, o presente capítulo discute boas práticas institucionais e pedagógicas para o PND, mais especificamente, para os componentes específicos de cada área, defendendo que a preparação para o exame deve estar integrada ao PPC, evitando abordagens meramente tecnicistas e promovendo uma cultura avaliativa comprometida com a formação crítica e reflexiva do futuro professor.

## *Boas práticas*

Iniciamos esse capítulo apresentando e analisando as competências apresentadas pela matriz, visto que a referência proposta pelo Inep tem como foco o desenvolvimento de competências docentes que refletem nos diferentes modos de compreender a docência e o papel do professor na sua prática. É importante destacar que o conceito de competências vem de uma trajetória longa, que progressivamente articulou saber, ação, reflexão e valores. Nesse percurso, a visão de que aprender se resume à memorização de conteúdos foi transformada (Pires, 2026). Para Polinia e Santos (2020, p. 2), o referido conceito “extrapola o âmbito acadêmico, perpassa pelo mundo do trabalho, da profissionalização, das relações interpessoais e, ainda, envolve a experiência de mundo”.

Apesar de ser bastante discutida, os professores formadores dos cursos de licenciatura enfrentam dificuldades em desenvolvê-las em seus alunos, pois não há fórmulas disponíveis, pois o conceito é polissêmico. Devido a essa polissemia, não é de interesse desse capítulo apresentar e discutir as diferentes concepções de competências, mas compreender qual conceito é destacado pela equipe do Inep no processo de elaboração da PND. De acordo com a coordenadora, em um vídeo de esclarecimento no canal Youtube<sup>1</sup>, o conceito utilizado foi baseado nas Diretrizes Curriculares e nas legislações da área da educação e no que se espera do professor em sua prática em sala de aula da Educação Básica.

Com base nessa fala, e por entender que o objetivo do Inep está voltado para a formação do professor da Educação Básica, acredita-se que as competências e habilidades

---

1 <https://www.youtube.com/watch?v=sql67iSSQuo>. Acesso: março/2026.

propostas estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 8), a qual define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

A comissão do Inep responsável pela construção da matriz de referência apresentou duas competências específicas para cada curso com suas respectivas habilidades (Quadro 1).

*Quadro 1 – Competências e suas respectivas habilidades para o PND.*

Competências	Habilidade
<p>Selecionar, analisar, adaptar, elaborar e utilizar metodologias de ensino, recursos didáticos e processos avaliativos que empreguem variadas linguagens e tecnologias, de maneira crítica e significativa, favorecendo a produção de conhecimentos, a autonomia discente e a valorização da identidade dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da <b>área específica</b>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. identificar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino;</li> <li>2. selecionar e utilizar diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos;</li> <li>3. associar diferentes linguagens e tecnologias ao planejamento de ensino;</li> <li>4. elaborar um plano de aula que favoreça a produção de conhecimentos e a autonomia discente;</li> <li>5. selecionar, crítica e significativamente, ações que promovam a autonomia discente;</li> <li>6. planejar e conduzir avaliações acerca dos processos de produção de conhecimento, de promoção da autonomia e de valorização discente.</li> </ol>

(continua)

(continuação)

Competências	Habilidade
<p>Dominar e aplicar os conhecimentos teórico-práticos e as linguagens específicas do <b>ensino da área específica</b>, as abordagens didático-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos da educação, de forma interdisciplinar e adequada a diferentes fases do desenvolvimento humano, etapas e modalidades da educação básica.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. promover o pensamento crítico sobre questões sociais decorrentes dos impactos da ciência e da tecnologia na sociedade;</li><li>2. propor aos estudantes problemas cujas resoluções estimulem uma postura investigativa e científica, a apropriação e a disseminação de conhecimento;</li><li>3. relacionar as abordagens didático-pedagógicas com os conhecimentos teórico-práticos;</li><li>4. aplicar os conhecimentos teórico-práticos e as linguagens específicas de forma interdisciplinar;</li><li>5. avaliar domínios cognitivos de acordo com as diferentes etapas e modalidades da educação básica, considerando as diferentes fases do desenvolvimento humano; e</li><li>6. elaborar proposta de intervenção adequada a determinada etapa da educação básica.</li></ol>

Fonte: Inep, 2025.

A primeira competência descreve um professor que deixa de ser só conteudista e passa a atuar como um curador e *designer* de experiências de aprendizagem. Enquanto a segunda exige que o professor seja muito mais do que um especialista na sua área (como Matemática, Química ou Física), ou seja, ele deve saber transpor os conhecimentos específicos de sua área para que o estudante da Educação Básica consiga desenvolver autonomia para estudar. Para Perrenoud (2000), a autonomia constitui uma das competências essenciais da educação, pois permite ao estudante mobilizar conhecimentos,

tomar decisões e agir de forma crítica diante das situações vivenciadas. Essa competência se constrói em situações reais de aprendizagem; não é atributo automático do estudante.

É com base nessas competências e habilidades descritas no quadro 1 que nos debruçamos na proposta de boas práticas para o PND.

### 1. Propostas de boas práticas

Antes de discutir práticas de ensino, é importante analisar algumas questões do Enade 2024.

Em uma escola pública de Ensino Médio, uma professora de Ciências propõe aos estudantes, no laboratório de informática, uma atividade em que utilizem inteligência artificial (IA) para gerar textos explicativos sobre os efeitos de mutações genéticas no DNA e suas possíveis consequências no organismo. Na sequência, os estudantes devem analisar se as respostas da IA estão cientificamente corretas e justificar seus julgamentos com base em fontes científicas, como livros disponíveis na biblioteca da instituição e em sites acadêmicos.

Considerando essa proposta, a habilidade que favorece a promoção do letramento científico é a de

- A)** analisar conceitos científicos gerados por IAs, sobrepondo-os aos conteúdos curriculares.
- B)** ratificar informações geradas por IAs, atestando a legitimidade científica dessas informações.
- C)** avaliar informações geradas por IAs, analisando a validade científica e a consistência dessas ferramentas.
- D)** O comparar produções científicas geradas por IAs com outras produções, comprovando a irrefutabilidade dos métodos científicos.

---

Um professor de Física, apoiado nos dados de 2018 da Agência Nacional de Águas (ANA), informa aos estudantes que o consumo de água diário de um brasileiro é de 154 L. Além disso, resgata informações a respeito do consumo de água associado ao uso de IA. Com o intuito de os estudantes se posicionem criticamente sobre o uso da IA e os recursos ambientais nas próximas décadas, é adequado que o docente aborde em sala que o acréscimo individual de consumo de água com o uso da IA é

- A)** significativo em larga escala, defendendo que cabe às lideranças políticas uma regulamentação que iniba o uso dessas tecnologias.
- B)** insignificante em larga escala, informando aos estudantes que, portanto, o ritmo atual de uso das tecnologias é suportável pelo meio ambiente.
- C)** significativo em larga escala, refletindo com os estudantes sobre o uso das tecnologias como a IA de forma equilibrada com o meio ambiente.
- D)** insignificante em larga escala, informando aos estudantes que o uso das tecnologias deve ser promovido visando o avanço econômico.

Um professor de Química dos Anos Finais do Ensino Fundamental realizou uma atividade experimental investigativa. Para isso, partiu da problemática do processo de limpeza de objetos de mármore utilizando ácido clorídrico. Os estudantes realizaram experimentos com base no levantamento de hipóteses, analisaram os dados e discutiram sobre os resultados obtidos de forma coletiva.

Considerando os pressupostos da experimentação investigativa, a atividade teve como objetivo

- A)** comprovar que o ácido revitaliza o mármore conforme a Teoria de Arrhenius, estudada nas aulas anteriores.
- B)** comprovar que o ácido corrói o mármore conforme a Teoria de Arrhenius, estudada nas aulas anteriores.
- C)** abordar situações-problema para inter-relacionar conhecimentos teóricos e práticos sobre a corrosão do mármore.
- D)** abordar situações-problema para inter-relacionar conhecimentos teóricos e práticos sobre a revitalização do mármore.

---

Considerando a Pilha de Daniel, o professor, visando desenvolver uma postura investigativa, deve

- A)** montar uma pilha para comprovar que a ponte salina contribui para o funcionamento dela, uma vez que as cargas negativas constituem o fluxo de corrente no eletrólito.
- B)** indicar a leitura de textos para ilustrar que a ponte de salina tem a função de manter o equilíbrio eletrolítico do sistema para que a pilha funcione adequadamente.
- C)** problematizar a estrutura da pilha para explicar, com base em experimentos propostos pelos estudantes, que as cargas na célula são neutralizadas devido à migração de cátions e de ânions na ponte salina.
- D)** usar um simulador para mostrar que, no funcionamento da pilha, há um fluxo de corrente na ponte salina, dado que os íons positivos atraem os elétrons de uma meia-célula para outra meia-célula.

A análise dessas e de outras questões do Enade 2024 revela que se espera do concluinte a capacidade de articular objetos do conhecimento às competências e habilidades da matriz de referência. Essa integração é condição *sine qua non* para que o futuro docente transcenda a mera transmissão de informações, assumindo o papel de mediador da aprendizagem e fomentando o desenvolvimento integral dos estudantes na Educação Básica. O caminho para essa transformação, contudo, exige metodologias e estratégias de ensino específicas, que devem ser empregadas desde o ingresso dos licenciandos na graduação e, no caso dos professores egressos, incorporadas à prática cotidiana em sala de aula.

Entretanto, é importante salientar que não há estratégia ou metodologia única para associar o objeto do conhecimento às competências e habilidades sugeridas na matriz de referência, uma vez que o estudante, seja da Educação Superior ou Básica, vive em um

mundo em que a sala de aula é apenas um dos muitos espaços de saber. Ao ter o mundo ao alcance de um clique, o aluno encontra na internet um vasto repertório que complementa, e muitas vezes desafia, o papel dos materiais didáticos convencionais. Nesse cenário, cabe ao professor formador orientar o licenciando na mobilização dos saberes adquiridos nesses espaços, capacitando-o a converter teoria em estratégias de intervenção diante das complexas e imprevisíveis demandas do cotidiano escolar.

Para isso, uma estratégia eficaz consiste, inicialmente, no domínio da matriz de referência pelos coordenadores das IES, visto que cabe a eles(as) a orientação dos(as) docentes. O passo seguinte envolve a socialização dessa matriz com o corpo docente. Para tanto, a coordenação pode promover reuniões colegiadas em que cada professor identifica competências específicas a serem desenvolvidas com os licenciandos, selecionando as habilidades correspondentes.

Posteriormente, o docente planeja a transposição didática dessas habilidades dentro de seus respectivos objetos de conhecimento. Por exemplo, na competência II, o professor escolhe a primeira habilidade: promover o pensamento crítico sobre questões sociais decorrentes dos impactos da ciência e da tecnologia na sociedade. Essa habilidade requer que o professor deixe de ser um transmissor de fatos e se torne um mediador na resolução de um problema social decorrente do impacto da tecnologia. Para desenvolver essa habilidade, é importante que o professor saiba responder a algumas questões, como:

[...] de que forma a ciência e as novas tecnologias afetam a qualidade de vida das pessoas e como fazer com que seus efeitos sejam os melhores possíveis? Quais são as condições sociais que limitam ou impulsionam a atividade científica? Como ampliar o acesso da população aos benefícios gerados pelo conhecimento científico e tecnológico? Em que medida o progresso científico e tecnológico contribui para mitigar ou aprofundar as desigualdades socioeconômicas? Em face das novas tecnologias, cada vez mais capazes de substituir o ser humano nas suas atividades repetitivas, como será o trabalho no futuro? (Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade, 2020, p. 1).

Essas questões precisam ser respondidas pelos professores em sua formação inicial. Para respondê-las, seu formador deve escolher metodologias ou estratégias de ensino adequadas, como estudo de casos reais ou fictícios, tecnologias sociais, questões sociocientíficas, entre outros.

Outro exemplo é a primeira habilidade da primeira competência reflete a compreensão de que toda prática precisa ser fundamentada por uma teoria pedagógica que a sustente. Essa habilidade pode ser observada nas seguintes questões do Enade 2024 Licenciatura em Física e Enade 2025 Licenciatura em Química, respectivamente.

### QUESTÃO 3

Um professor aplicou, em sala de aula, a seguinte sequência de ensino.

**TÓPICO 5:** potência

**NÚCLEO:** conceito de potência; potência útil e consumida em sistemas, etc.

**OBJETIVOS:** aplicar e interpretar o conceito de potência em aparelhos e máquinas.

**PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL:** qual a diferença básica entre um motor de carro 1.8 e um motor 1.3?

**ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:** definir a grandeza (ressaltando que é escalar); comentar, usando exemplos numéricos, o que significa uma máquina potente e outra menos potente.

**APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO:** retomar a problematização inicial a partir da informação de que um motor 1.8 possui maior capacidade volumétrica nos cilindros do que um motor 1.3; informar que os pistões, deslocando-se em cilindros maiores, realizam mais trabalho ao mesmo tempo.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1990 (adaptado).

Com relação a essa sequência de ensino, é correto afirmar que ela é fundamentada em uma metodologia reconhecida como

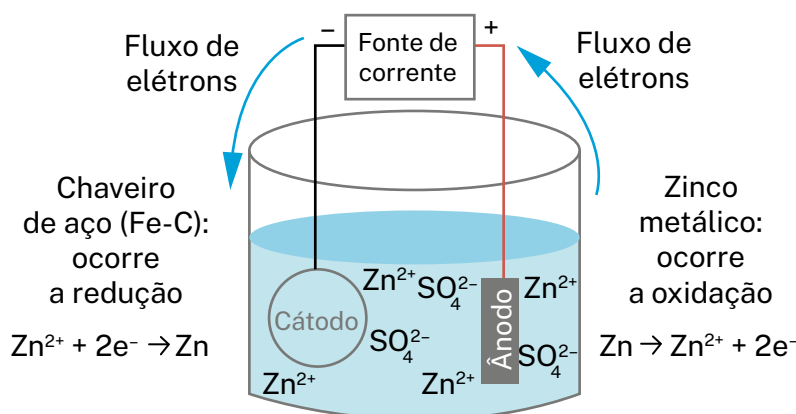
- A) sala de aula invertida.
- B) ensino por investigação.
- C) três momentos pedagógicos.
- D) aprendizagem baseada em projetos.

---

### TEXTO 1

A fim de problematizar a contaminação oriunda dos processos de galvanização, um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) desenvolveu a sequência de atividades a seguir: (1) inicialmente, ele apresentou uma situação-problema sobre a extração dos minérios envolvidos na atividade dos garimpos em reservas ambientais; (2) orientou os estudantes a elaborarem hipóteses, a pesquisarem sobre conhecimentos científicos e tecnológicos envolvidos na galvanoplastia e a refletirem coletivamente sobre aspectos econômicos, políticos e ambientais; e (3) solicitou, por fim, aos estudantes que propusessem um experimento sobre eletrodeposição.

## TEXTO 2



ANDRADE, L. V.; ZIMMER, C. G. Galvanização: uma proposta para o ensino de eletroquímica. *Química nova na escola*, São Paulo, n. 3, 2021 (adaptado).

Para que a sequência de atividades desenvolvidas pelo bolsista do Pibid contemple a abordagem dos 3 Momentos Pedagógicos (3MP), a saber: (1) problematização inicial envolvendo situações concretas; (2) organização do conhecimento; e (3) aplicação do conhecimento, o licenciando deve

**A)** realizar, no primeiro momento, o levantamento de concepções prévias sobre os conhecimentos científicos. No terceiro momento, deve solicitar que o experimento proposto pelos estudantes tenha o objetivo de sistematizar os conhecimentos conceituais com a situação-problema inicial.

**B)** realizar, no primeiro momento, o levantamento de concepções prévias sobre a situação-problema apresentada. No terceiro momento, deve solicitar que o experimento proposto pelos estudantes tenha o objetivo de sistematizar os conhecimentos conceituais com a situação-problema inicial.

**C)** organizar, no segundo momento, uma roda de conversa para ter acesso às opiniões dos estudantes sobre a situação-problema. No terceiro momento, deve solicitar que o experimento tenha o objetivo de ilustrar os conhecimentos científicos.

**D)** realizar, no primeiro momento, o levantamento de concepções prévias sobre a situação-problema apresentada. No segundo momento, deve organizar uma roda de conversa para ter acesso às opiniões dos estudantes sobre a situação-problema.

Como pode ser observado, essas questões envolvem o conhecimento e a aplicação dos 3 momentos pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti na década de 1990 para o ensino de Ciências.

Embora a matriz de referência contemple outras habilidades e competências, os limites deste trabalho impedem uma análise exaustiva de cada uma delas. Contudo, ao focar nessas duas questões, estabelece-se um ponto de partida crítico para compreender como as IES podem auxiliar o professor no seu desenvolvimento, servindo de modelo para reflexões futuras sobre as demais competências do documento.

Para preparar professores e licenciados que concluíram a graduação há alguns anos no desenvolvimento das competências e habilidades propostas na matriz de referência do Inep, as IES desempenham um papel fundamental ao oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, uma vez que sua formação não começa e termina com a graduação. Incluem-se também cursos de capacitação de curta duração voltados à formação e qualificação de professores no uso das novas tecnologias digitais, com a finalidade de desenvolver, por exemplo, a habilidade de “associar diferentes linguagens e tecnologias ao planejamento de ensino”, vinculada à primeira competência da matriz de referência proposta pelo Inep.

As IES podem também oferecer projetos de extensão em parceria com as redes de ensino, visando transferir estratégias e metodologias inovadoras que têm aplicação direta na sala de aula.

Em suma, ao assumirem o protagonismo na formação continuada desses profissionais, as IES não apenas cumprem sua função social, mas garantem não só que o hiato entre a teoria acadêmica e a prática escolar seja superado, mas também auxiliam no desenvolvimento das competências e habilidades. Essa articulação contínua entre pós-graduação, extensão e o cotidiano das redes de ensino permite transformar a matriz de referência do Inep em uma realidade viva, consolidando um corpo docente capaz de articular objetos do conhecimento às competências e habilidades da matriz de referência.

## *Considerações finais*

Nesse capítulo, destacamos o papel das IES no desenvolvimento de ações para auxiliar o candidato na PND. Mostramos que, para as IES alcançarem resultados positivos para licenciandos, a preparação para o exame deve ser indissociável do Projeto Pedagógico de Curso, evitando treinamentos meramente tecnicistas. Isso exige uma gestão acadêmica estratégica, começando pelo domínio da matriz de referência por parte dos coordenadores e posterior socialização com o corpo docente. Os professores formadores, por sua vez, devem planejar a transposição didática dos objetos de conhecimento, utilizando metodologias e estratégias de ensino que levem os candidatos não só a conhecer, mas também a desenvolver as competências e habilidades propostas pelo Inep que refletem o que se espera do professor da Educação Básica.

Além da formação inicial, as IES devem assumir o protagonismo na formação continuada de egressos e profissionais já atuantes. A oferta de cursos de curta duração na formação dos professores e projetos de extensão em parceria com as redes de ensino é essencial para superar o hiato entre a teoria acadêmica e a prática escolar. As boas práticas visam consolidar uma cultura avaliativa comprometida com a formação de um docente reflexivo, capaz de articular saberes complexos e transformar a matriz de referência em uma realidade viva dentro das salas de aula da Educação Básica.

## Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso: março/2026.

BRASIL. **Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024: institui o Enade das Licenciaturas**. 2024. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/server/api/core/bitstreams/c439c2af-23e6-4987-9bce-c13554e72d83/content>. Acesso: março/2026.

CENTRO DE PESQUISA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. **A ciência e a tecnologia como estratégia de desenvolvimento**. 2020. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/116-a-ciencia-e-a-tecnologia-como-estrategia-de-desenvolvimento>. Acesso: março/2026.

PERRENOUD, P. Construindo competências. In: *Nova Escola*. Entrevistadoras: Paola Gentile e Roberta Bencini, p. 19-31, set. 2000. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: março/2026.

PIRES, M.P. **Framework de competências científicas docentes como dispositivo analítico-formativo para o ensino de Ciências da Natureza**. 2026, 158 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Orientadora: Carmem Lucia Costa Amaral. Universidade Cruzeiro do Sul. 2026.

POLINIA, A.C.; SANTOS, M.F. Desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco. **Educação em Revista**, 36, p.1-20, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gQPgWkQrJpJqtBxCssWFqRn/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso: março/2026.

# *Capítulo VI - Governança acadêmica do Enade em cursos de bacharelado e tecnológicos: estratégias institucionais e aplicações de inteligência artificial*

*Francislene Hasmann*

## *Introdução*

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos principais instrumentos de avaliação da educação superior brasileira, ele integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que foi instituído há mais de 20 anos pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O principal objetivo do exame é o de avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como aferir competências e habilidades necessárias ao exercício profissional e à formação cidadã.

O Enade é estratégico no contexto do Sinaes, visto que seus resultados podem ser utilizados para a composição de indicadores de qualidade da educação superior, tais como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Esses indicadores subsidiam processos de avaliação, desenvolvidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e de regulação e supervisão do Ministério da Educação, e se prestam ainda para monitorar a qualidade das IES (Instituições de Ensino Superior), objetivando averiguar o aprendizado dos futuros profissionais e, mais importante, guiar políticas públicas de educação. Como efeito colateral, este processo conduzido pelo MEC/Inep tem ainda influenciado diretamente a reputação das IES, a atratividade dos cursos e, conseqüentemente, a sustentabilidade acadêmica das instituições.

Diante desta importância para instituições e alunos, a gestão estratégica do Enade deveria deixar de ser entendida apenas como uma atividade operacional relacionada à aplicação

de um exame nacional, ou uma mera questão de sensibilização dos alunos para participação no exame, e passar a ser tratada como um processo de governança acadêmica. Isso envolve desde um planejamento pedagógico robusto (de curto, médio e longo prazo), perpassando pela capacidade das IES para realizar análise de dados, monitorar o desempenho discente e, principalmente, pelo comprometimento com o desenvolvimento de estratégias voltadas à melhoria contínua da qualidade do ensino e do futuro profissional a ser formado.

Anteriormente, a gestão acadêmica era limitada pela carência de equipes especializadas em análise de dados, o que restringia a solução de problemas a abordagens pedagógicas genéricas. Hoje, a profissionalização do setor, aliada à Inteligência Artificial e ao Big Data, transformou esse cenário. Ao adotar mineração de dados e modelagem preditiva, as Instituições de Ensino Superior (IES) agora baseiam suas decisões em evidências, permitindo identificar padrões de desempenho e aplicar intervenções precisas para corrigir lacunas formativas.

Neste capítulo será apresentada uma análise do papel do Enade, no contexto do Sinaes, discutindo sua estrutura avaliativa e propondo estratégias institucionais para sua gestão. Adicionalmente, será explorado o potencial de aplicação da inteligência artificial na análise de desempenho acadêmico, no alinhamento curricular entre projetos de curso e matrizes de referência do exame, bem como na construção de modelos preditivos capazes de apoiar a tomada de decisão institucional.

## *Enade no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*

O Sinaes foi instituído com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil, garantindo transparência, responsabilidade social e desenvolvimento institucional das IES. No entanto, sua criação não foi um evento isolado, mas uma resposta a um cenário de expansão desordenada e críticas ao modelo de avaliação anterior.

Antes do Sinaes, o principal instrumento de avaliação de qualidade aplicado ao ensino superior era o Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão) que foi criado no governo Fernando Henrique Cardoso e era alvo de duras críticas da comunidade acadêmica,

pois, em especial, focava quase que exclusivamente no desempenho final do aluno, sendo visto como "punitivo" e "rankeador", sem avaliar a infraestrutura da instituição ou do corpo docente e, principalmente, ignorava a autoavaliação das IES.

Diante da pressão de toda a comunidade acadêmica, de IES públicas e privadas, para que a avaliação deixasse de ser apenas um exame de saída e passasse a ser processual, surge, no âmbito do Sinaes, um exame que foi desenhado para que tivesse caráter mais formativo e menos comercial: o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

Para melhor entender o exame, é necessário lembrar que no Sinaes há integração de três frentes (figura), num sistema bastante diferente do anterior, um tripé formado por:

- Avaliação das Instituições (AVALIES): autoavaliação (feita pela própria faculdade, via Comissão Própria de Autoavaliação) e avaliações externas (visitas de comissões designadas pelo Inep);
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): monitora as condições de ensino, titulação dos professores e infraestrutura, além de outros itens importantes à formação dos alunos; e
- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade): que sucedeu o Provão, mas que agora avalia o rendimento do aluno e quanto o curso foi capaz de agregar à sua formação.

*Figura – Tripé Preconizado pelo Sinaes.*



O Enade representa, portanto, apenas uma dimensão de avaliação do Sinaes, a discente, sendo aplicado periodicamente a estudantes concluintes de cursos de graduação. O exame avalia tanto conhecimentos específicos da área quanto competências relacionadas à formação geral, incluindo capacidade de análise crítica, interpretação de dados e compreensão de questões sociais, econômicas e culturais. A primeira edição do Enade ocorreu em 2004 e foi aplicada aos cursos de: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. Nesta edição, os discentes que deveriam participar do exame eram selecionados por procedimentos amostrais realizados pelo Inep/MEC.

Desde a sua implementação, o Enade enfrentou variadas transformações em seus aspectos conceituais, estruturais e formativos. A partir de 2007, o desempenho dos estudantes no exame tornou-se base fundamental para o cálculo de indicadores essenciais aos processos de regulação e supervisão do ensino superior no Brasil, destacando-se:

- Conceito Enade, que reflete o desempenho médio dos estudantes;
- Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que procura estimar o valor agregado pelo curso ao desempenho discente;
- Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador que combina desempenho discente, perfil docente e condições de oferta;
- Índice Geral de Cursos (IGC), indicador institucional que sintetiza a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição.

Por tudo isso, o Enade não deve ser interpretado apenas como um exame aplicado aos estudantes, mas como um componente estruturante do sistema de avaliação, regulação e supervisão da educação superior brasileira.

## *Estrutura avaliativa do Enade*

o Enade não foi concebido meramente como um substituto para o Provão. Pela sua profundidade, o exame constitui um sofisticado sistema de dados estatísticos que passa por constantes aprimoramentos. A cada edição, são implementadas melhorias que abrangem, desde a reestruturação do exame e dos métodos de avaliação do discente, até a logística

de aplicação. Esse processo de evolução contínua visa garantir que o governo e a sociedade recebam indicadores cada vez mais fidedignos sobre a qualidade das IES no Brasil.

Nas edições até 2016, o Enade era aplicado tanto para alunos que estavam começando o curso (ingressantes) quanto para os que estavam terminando (concluintes), com o objetivo de medir o "valor agregado", ou seja, o quanto o aluno evoluiu durante a faculdade, graças à IES e ao curso. No entanto, com o passar das edições, percebeu-se que avaliar o ingressante era oneroso do ponto de vista logístico e pouco significativo em termos informativos, uma vez que o desempenho dele refletia mais o agregado durante o Ensino Médio do que o obtido na própria faculdade. Por esta razão, desde 2017, o exame focaliza quase exclusivamente os concluintes e o desempenho dos ingressantes passou a ser estimado por meio das notas do ENEM, cruzando os dados dos sistemas e calculando o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, conhecido como IDD.

O exame transcendeu o caráter meramente conteudista (decoreba) para adotar uma abordagem interpretativa e interdisciplinar. Estruturalmente, a avaliação engloba tanto a Formação Geral (FG) quanto os Componentes Específicos (CE). No âmbito da FG, são exploradas temáticas ligadas à ética, política e cidadania. Com o tempo, essas questões ganharam complexidade, passando a exigir do estudante uma leitura crítica refinada, a capacidade de interpretar gráficos e infográficos, além de um posicionamento fundamentado sobre temas contemporâneos.

Quanto aos Componentes Específicos (CE), a evolução do exame priorizou a introdução de situações-problema em detrimento de meras definições técnicas. A avaliação atual fundamenta-se na apresentação de cenários complexos, como casos clínicos, jurídicos ou desafios de engenharia, que exigem do estudante a elaboração de soluções tecnicamente embasadas e contextualizadas.

Apesar do Enade ter se consolidado como um sistema de rodízio trienal, com áreas do conhecimento divididas em três grandes grupos, esta lógica passou por várias mudanças instituídas por portarias anuais do MEC. Hoje, a realidade é mista: enquanto alguns cursos mantêm o ciclo trienal, outros passaram a ser avaliados anualmente. Portanto, para assegurar a conformidade e o planejamento das instituições, é indispensável verificar a portaria específica de cada edição, que define com precisão o que será avaliado naquele ano.

Uma outra mudança estrutural importante foi a valorização do Questionário do Estudante, que deixou de ser uma pesquisa opcional para se tornar obrigatório. Embora tenham sofrido alterações ao longo das edições, os dados do Questionário do Estudante mantêm um peso na nota final dos cursos e das IES, integrando o cálculo do CPC e, por conseguinte, do IGC. O questionário aborda questões relativas à infraestrutura, à organização acadêmica e às oportunidades de participação em pesquisa, extensão, bem como de se obter bolsas/intercâmbios. Cabe ressaltar que o questionário reflete estritamente a percepção e a ótica do discente sobre esses elementos.

Apesar de passar despercebido para o público em geral, recentemente, em especial no período pós-pandemia, o Inep iniciou a implantação de mudanças na coleta de dados e na segurança das provas, fazendo com que dados como inscrições, locais de prova e outros passassem a ser centralizados no Sistema Enade, que passou a ser acessado também via Gov.br. Neste mesmo período, houve a ampliação dos recursos de acessibilidade para participantes com deficiência (mediante solicitação), que permitem, dentre outros recursos: tempo adicional de prova, leitor e/ou tradutor de Libras no local, aproximando-se do modelo também utilizado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A prova do Enade possui duração aproximada de quatro horas e é composta por duas partes principais:

- **Formação Geral**, que avalia competências relacionadas à formação cidadã, pensamento crítico e compreensão de temas contemporâneos;
- **Componente Específico**, que avalia conhecimentos e habilidades diretamente relacionados à área de formação do curso.

As questões são elaboradas por docentes selecionados e treinados pelo Inep, sendo que estas questões, após serem calibradas, avaliadas e aprovadas por especialistas, garantindo validade e confiabilidade ao processo avaliativo, passam a integrar o Banco Nacional de Itens (BNI), mantido pelo Inep.

As questões e, conseqüentemente, as provas são elaboradas utilizando-se como base as matrizes de referência definidas pelo Inep em conjunto com comissões assessoradas de área e baseiam-se principalmente em:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso;
- Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST);
- Legislações profissionais específicas.

Diferente de um currículo escolar comum, que lista apenas conteúdos, a matriz de referência organiza a prova do Enade em três pilares: perfil do egresso, competências e habilidades a serem avaliadas e objetos de conhecimento que compõem o exame.

Além da prova, o Enade inclui instrumentos complementares de coleta de informações, como o Questionário do Estudante e o Questionário do Coordenador, que fornecem dados importantes para contextualização e análise dos resultados.

## *Estratégias institucionais para gestão do Enade*

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que o fator mais importante nesta equação é a qualidade do egresso, que é consequência de cursos e IES de excelência acadêmica. A gestão institucional do Enade é, portanto, em primeiro lugar, o conjunto de ferramentas, ações e atividades que são desenvolvidas para a busca da melhoria contínua do egresso formado, do curso e da IES. Tais estratégias devem ser concebidas e executadas como um processo contínuo de planejamento acadêmico e monitoramento de desempenho e não como um preparatório para prova.

Dito isso, é ainda preciso lembrar que o Enade é, para além de um exame de aferição de qualidade, um indicativo reputacional, que afeta de forma positiva e/ou negativa o desempenho financeiro de IES, a depender dos resultados. Gestão institucional do Enade deveria ser, portanto, menos que tentar alcançar resultados satisfatórios no exame e mais uma ferramenta de garantia da qualidade do egresso, do curso e da IES, pois falar em gestão institucional do Enade é falar de um processo contínuo e estratégico, que envolve diferentes níveis de planejamento acadêmico.

Várias práticas e ferramentas podem e devem ser incorporadas à gestão das IES, e uma das mais relevantes, em especial para se alcançar resultados satisfatórios no Enade, consiste na análise sistemática do desempenho dos estudantes em diversos momentos da trajetória acadêmica. Da mesma forma, torna-se muito importante a análise dos resultados dos relatórios divulgados pelo Inep sobre o exame. Os conteúdos destes relatórios permitem identificar tendências nacionais, padrões de desempenho e áreas de maior dificuldade para os discentes, bem como identificar lacunas formativas que podem ser trabalhadas e sanadas pela IES.

Outra prática importante é a realização de estudos comparativos entre as matrizes de referência do Enade e os conteúdos previstos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Esse tipo de análise possibilita verificar o grau de aderência curricular entre as competências avaliadas pelo exame e os conteúdos efetivamente trabalhados ao longo da formação acadêmica.

A capacitação docente também desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que os professores precisam compreender a lógica avaliativa do Enade e desenvolver estratégias acadêmicas que promovam o desenvolvimento de competências analíticas, interpretativas e críticas.

Adicionalmente, e não menos importante, é a adoção de um processo de autoanálise baseado na avaliação dos resultados dos alunos em simulados diagnósticos, oficinas de preparação e atividades integradoras que podem contribuir significativamente de diferentes formas para o sucesso no Enade, desde a simples familiarização dos discentes com o formato do exame (contextualizado) até o desenvolvimento de habilidades que são avaliadas.

A seguir, neste capítulo, falaremos um pouco mais sobre algumas destas estratégias. Porém, antes, é importante recomendar que as IES façam seu planejamento de ações em diferentes horizontes, podendo, por exemplo, operar em três frentes de planejamento: curto, médio e longo prazo. Como sugestão, considera-se longo prazo aquele planejamento com previsão de ações que ocorrerão em prazo superior a 24 meses antes do ano em que o curso fará Enade; médio seriam 12 meses de antecedência, enquanto, no de curto, tais ações ocorreriam no ano em que o curso fará exame. Exemplo de ações por horizonte (figura):

- **Longo prazo:** reestruturação de PPCs, simulados diagnósticos e análise de aderência às DCNs, dentre outros;
- **Médio Prazo:** Ajustes curriculares finos, simulados diagnósticos e preparação do corpo docente, dentre outros; e
- **Curto Prazo:** Execução de oficinas, simulados diagnósticos e acompanhamento de inscrições e locais de prova, dentre outros.

*Figura – Estratégias de Preparação Institucional: Horizontes e Pilares*



## *Monitoramento de Indicadores Educacionais*

A gestão estratégica do Enade exige que as IES adotem processos estruturados de análise sistemática de dados educacionais e do Enade. Entre as fontes mais relevantes, destacam-se os Relatórios de Curso do Enade, os microdados disponibilizados pelo Inep e os relatórios de desempenho por competências. Analisar estes instrumentos permitirá que se compreendam padrões de desempenho discente, identifiquem lacunas curriculares e orientem intervenções baseadas em evidências, evitando o desperdício de recursos institucionais.

Os relatórios de curso divulgados pelo Inep constituem uma das principais fontes de informação sobre o desempenho dos estudantes no Enade, visto que deles se obtém a média do curso no exame, pode-se fazer a comparação do desempenho do curso/IES com a média nacional, é possível realizar a distribuição de desempenho dos estudantes e até mesmo correlacionar o desempenho a áreas de conhecimento ou ao perfil socioeconômico dos participantes.

A análise sistemática desses dados permite às instituições identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria na formação oferecida, uma vez que, pela análise de acertos e erros, pode-se identificar lacunas formativas relevantes. Além disso, os relatórios permitem contextualizar o desempenho do curso em relação a outras instituições, contribuindo para o planejamento de estratégias de melhoria.

Atualmente, a análise dos relatórios não depende da existência na IES de equipes formadas por programadores e estatísticos obrigatoriamente, sendo possível o uso de softwares e inteligência artificial na separação e análise dos dados, que deve seguir um processo estruturado, como, por exemplo, o a seguir descrito.

### **Etapa 1 - Obtenção dos relatórios**

Os relatórios devem ser acessados e estão disponíveis no portal do Inep e geralmente incluem: relatório do curso, da área e institucional.

Acesso:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

### **Etapa 2 - Análise comparativa**

Uma miríade de análises comparativas pode ser feita, dentre as quais, a média do curso, média da área e a média nacional. Estes valores permitem que a IES situe o curso em relação aos pares na área e no Brasil.

### **Etapa 3 – Identificação de lacunas formativas**

O relatório do Inep, geralmente, apresenta desempenho por eixo de conhecimento, como, por exemplo: análise de dados, tomada de decisão e gestão estratégica, além de outros resultados que são classificados em baixo, médio e alto desempenho.

Nesse caso, a instituição pode priorizar intervenções em eixos que tenham desempenho baixo e depois médio.

### **Etapa 4 - Definição de ações pedagógicas**

Somente de posse das análises é que se deve projetar e implementar ações de saneamento que podem envolver: revisão curricular e de conteúdo, inclusão/reforço de atividades práticas, capacitação docente e ainda a aplicação de simulados específicos.

## *Análise de microdados do Enade*

Os microdados do Enade representam a base mais completa de informações sobre o exame, permitindo análises estatísticas detalhadas. De forma geral, os microdados contêm registros individuais e anonimizados de discentes e incluem variáveis como

desempenho, respostas ao questionário do estudante, características socioeconômicas, dados relativos às instituições, modalidade de ensino e outros.

A análise dos microdados do Enade permite realizar estudos comparativos e identificar fatores associados ao desempenho acadêmico.

Os microdados são disponibilizados pelo Inep no portal de dados abertos, que pode ser acessado em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados>

Apesar de parecer complexo, com as ferramentas atualmente disponíveis, o acesso aos microdados passou a ser mais simples. Algumas ferramentas de IA permitem que se criem agentes que, a partir do arquivo obtido do site do Inep, são capazes de ler os dados e até elaborar relatórios diversos, os quais já poderão incluir as análises que a IES desejar.

Lembrando que o conjunto de dados disponibilizados pelo Inep inclui a base de dados propriamente dita, em CSV, um dicionário de variáveis (importante para a criação do relatório) e documentação metodológica que deve ser apropriada pela IES.

Além do uso de IA para extração e análise dos microdados do Enade, estes ainda podem ser realizados em softwares como Python, Excel e outros.

Com um relatório baseado nos microdados, é possível realizar análises que auxiliam na contextualização do desempenho institucional, abrangendo, por exemplo:

- Desempenho por região
- Relação entre perfil socioeconômico e desempenho
- Impacto da modalidade de ensino
- Desempenho por tipo de instituição

## *Integração curricular*

Uma ação importante na gestão do Enade é conhecer o próprio curso e como ele se relaciona com os conteúdos previstos para o exame. Para tanto, é necessário um esforço no sentido de se comparar a matriz de competências do Enade (para os respectivos cursos) e, logicamente, os conteúdos, competências e habilidades previstas no PPC.

Essa análise comparativa, técnica e estratégica, que traz à luz uma espécie de mapeamento de aderência curricular, é fundamental para o gestor acadêmico, que entende não se tratar apenas de "treinar para a prova", mas de garantir que o projeto pedagógico dos cursos esteja em sintonia com as diretrizes nacionais da profissão e garanta a formação de egressos de qualidade. Ou seja, tem vital importância na sustentabilidade regulatória e acadêmica da instituição.

Esse mapeamento evidencia possíveis lacunas, uma vez que o PPC nem sempre se alinha integralmente às exigências da Matriz do Enade. A comparação revela conteúdos essenciais que, por não estarem previstos no projeto, deixam de ser ensinados ou avaliados, apesar de serem fundamentais ao repertório do aluno e, por conseguinte, ao seu desempenho na execução do exame.

O mapeamento permite, ainda, um ajuste de expectativas, pois, como sabemos, o Enade não avalia o que a faculdade quer ensinar, mas o que o Estado e/ou Mercado entendem ser importante para o perfil do egresso. Se houver descompasso, os resultados do exame podem não ser satisfatórios, afetando a reputação e, até mesmo, a IES em sua autonomia, ou na perda de bônus regulatórios eventuais.

Ao alinhar o PPC à Matriz, a instituição garante que o aluno tenha contato com as competências exigidas, o que maximiza o "valor agregado" (IDD) entre a entrada (Enem) e a saída (Enade).

Essa matriz relacionará competências avaliadas no exame com, por exemplo:

- Conteúdos programáticos do curso;
- Disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento dessas competências;
- Carga horária associada.

*Tabela – Exemplo de estrutura de matriz de competências*

Competência Enade	Conteúdo	Disciplina	Carga horária	Grau de aderência
<b>Interpretação de dados</b>	Estatística aplicada	Métodos Quantitativos	60h	Alto
<b>Análise crítica</b>	Metodologia científica	Metodologia da Pesquisa	60h	Médio
<b>Ética profissional</b>	Deontologia	Ética Profissional	40h	Alto

A análise dessa matriz permite identificar lacunas formativas e orientar ajustes curriculares capazes de fortalecer a formação acadêmica dos discentes.

## *Simulados Diagnósticos*

Aplicação periódica de avaliações internas com formato semelhante ao exame nacional. Porém, a institucionalização de avaliações internas espelhadas no modelo do Enade não deve ser encarada como um mero "treinamento de véspera", mas como uma ferramenta de gestão acadêmica e diagnóstica.

A aplicação periódica de simulados justifica-se, inicialmente, pela aclimação cognitiva e psicológica do aluno ao exame. Dado que o Enade possui uma linguagem específica, com textos extensos, infográficos e questões interdisciplinares, a prática frequente mitiga a ansiedade e aprimora a gestão do tempo. Além disso, essa estratégia permite que a coordenação identifique lacunas de aprendizagem em tempo real, evitando que falhas só sejam descobertas após o resultado oficial do MEC. Ao naturalizar o formato da prova no cotidiano acadêmico, a instituição não apenas promove o engajamento, mas reforça a percepção de que o desempenho no exame é um fator direto de valorização do diploma.

Ressalta-se que, para que a estratégia seja efetiva, o simulado, a avaliação, precisa respeitar a Matriz de Referência (como discutido anteriormente) e seguir alguns critérios a seguir mencionados:

1. A prova deve conter a Formação Geral (ética, cultura, política) e o Componente Específico.
2. As questões não podem ser de memorização e devem exigir que o aluno analise, avalie ou aplique conceitos em situações-problema.
3. O ideal é que o(s) simulado(s) ocorra(m) em dia e horário específicos, com fiscais e folha de respostas, para simular a pressão real do dia do exame.

Nunca é demais lembrar, no entanto, que aplicar a prova/simulado é apenas metade do caminho, sendo que o valor real está no que a IES fará com os resultados. A análise dos 'distratores', semelhantemente ao feito pelo Inep, em que as alternativas erradas (distratores) não são aleatórias; representam erros comuns de raciocínio, podem identificar vícios de aprendizagem em disciplinas específicas e, conseqüentemente, mostrar um caminho no qual a IES e a gestão podem intervir.

Os simulados não devem ser aplicados apenas para os concluintes; a instituição deve expandir a avaliação para todas as turmas ou, no mínimo, para aquelas com chances de serem concluintes ou pré-concluintes em anos que o curso fará Enade. Criando uma espécie de "escada de complexidade", preparando o aluno gradualmente.

Após cada ciclo de simulado, é interessante que o discente receba um feedback individualizado e outro coletivo. No individualizado, por óbvio, uma espécie de boletim de desempenho comparativo com a média dos resultados de sua turma, enquanto, no coletivo, é interessante que sejam apresentados os resultados, não só para discentes, mas também para os docentes, permitindo que, em caso de baixo desempenho em conteúdos sob sua responsabilidade, possam ajustar suas metodologias.

## *Adequação Docente*

A **adequação docente** é o "motor invisível" que sustenta a qualidade regulatória de uma IES. Não basta que o coordenador conheça os aspectos acadêmicos e meandros do Enade; é necessário que o corpo docente, que é quem efetivamente entrega o conteúdo e avalia o aluno, esteja alinhado a essa prática.

A gestão do Enade muitas vezes falha por ser tratada como uma tarefa puramente administrativa, sendo que, na realidade, o resultado do exame é reflexo do que ocorreu em sala de aula. Por isso, a adequação docente envolve transformar o professor de um "transmissor de conteúdo" em um designer de avaliações por competências, o que exigirá atenção em duas dimensões paralelas: 1. Dimensão **consciência**: entender a importância do Exame e que o resultado do Enade impacta a viabilidade do curso e do seu próprio emprego e, 2. Dimensão **técnica**: estar apto a redigir questões que provoquem o raciocínio clínico, jurídico ou técnico.

É, portanto, de suma importância que se selecione adequadamente, mas que também se sensibilize e capacite o corpo docente, visto que a desinformação pode levar a que relembram temas da matriz de referência, podendo gerar notas baixas e repercussões regulatórias e até de supervisão. Pode ainda gerar desníveis entre as avaliações empregadas pelo docente e os resultados do Enade e, em última instância, desvalorização do exame por parte do aluno que não vê em seus professores o engajamento necessário.

De forma prática, as ações com os docentes podem ser realizadas, por exemplo, em 3 fases, como a seguir descritas.

### **1ª Fase: Seleção Docente**

O planejamento deve retroceder à etapa de seleção docente. Professores designados para turmas de alunos concluintes ou pré-concluintes, ou que venham a ficar aptos a participar das próximas edições do Enade, precisam demonstrar alta aderência técnica aos conteúdos sob sua responsabilidade. Além do domínio disciplinar, é imperativo que esses docentes possuam experiência consolidada e carisma, elementos fundamentais para assegurar o engajamento e a adesão dos discentes ao processo. Também é necessário que sejam devidamente capacitados para que atendam às dimensões **consciência e técnica** sobre o Enade. Por fim, a titulação é desejável, pois isto gera nos discentes a sensação de autoridade sobre o assunto, tornando a experiência do aluno mais proveitosa.

### **2ª Fase: Preparação**

Todos os docentes, mas especialmente aqueles que estarão vinculados a turmas Enade, devem ser preparados de forma a atuar dentro do contexto proposto pela IES. Algumas iniciativas ampliam as dimensões consciência e técnica destes docentes, tais como:

**Sensibilização:** garantir que o docente entenda a importância, os impactos e seu papel no desenvolvimento do curso, em especial do projeto estratégico desenhado para o Enade.

**Capacitação:** os docentes devem ser capacitados para que conheçam os conceitos do Sinaes, entendam, dentre outras coisas, o processo avaliativo empregado e estejam capacitados para a aplicação da metodologia de avaliação proposta no curso.

**Acompanhamento:** a IES deve incentivar que os docentes insiram em suas aulas e avaliações assuntos de formação geral, mas que também se mantenham atualizados por meio da leitura de artigos científicos, sem perder de vista a necessidade de conhecer a matriz de referência, para que os conteúdos ministrados em classe não excluam ou negligenciem nenhum conteúdo imprescindível.

Por fim, é importante lembrar que o docente é a arma secreta da IES e tem participação importante no processo de conscientização e disseminação de informações relativas ao Enade.

### **3ª Fase: Produtos**

A documentação das ações e etapas é de vital importância para a gestão de um projeto Enade, pois permitirá, no futuro, a análise daquilo que foi feito e, se necessário, correções de rumo. Por esta razão, a IES deve documentar tudo, desde a descrição de ações, características e desempenho dos docentes vinculados até as memórias de reuniões.

## *Inteligência artificial aplicada à gestão do Enade*

A incorporação de tecnologias de inteligência artificial na gestão acadêmica representa um avanço significativo para a análise de dados educacionais e para o planejamento institucional. No entanto, essa incorporação não deve ser encarada como meramente uma questão de atualização tecnológica, mas como uma mudança de paradigma na governança das IES. O uso de IA permite que a IES deixe de atuar de forma reativa às demandas que surgem e torne-se preditiva, antecipando-se a cenários, demandas e comportamentos.

Para muito além da gestão do Enade, o uso de ferramentas mediadas por IA pode gerar impacto financeiro imediato, visto que poderia ser capaz de identificar o risco de evasão, problemas de aprendizado e outros, antes mesmo que o aluno perca o período ou, no extremo, formalize o trancamento. Isso é possível, pois sistemas de IA são capazes de organizar e tratar enormes quantidades de dados, bem como fazer cruzamentos, que humanos levariam semanas somente para tabular. Assim, uma IA pode detectar uma diminuição na participação de um discente nas atividades do curso e/ou disciplinas e emitir um alerta para abordagem de acolhimento e/ou intervenção acadêmica, o que aumentará drasticamente as chances de retenção deste aluno.

Também aspectos relacionados à regulação e conformidade com a Lei do Sinaes podem ser otimizados com o uso de sistemas de IA. A gestão regulatória envolve uma massiva carga documental, que vai desde regulamentos e afins, até evidências e gestão de pessoas. Nesta área, o uso de IA permite que se garanta a consistência regulatória. Para além da gestão documental, é possível que, com o uso de ferramentas de Processamento de Linguagem Natural, possa-se comparar automaticamente ementas de cursos com as atualizações das DCNs e também com as Matrizes do Enade, sinalizando quando um conteúdo está, por exemplo, obsoleto. A IA pode ainda ser um grande apoio às Comissões

Próprias de Autoavaliação (CPA), visto que são capazes de analisar milhares de respostas abertas de instrumentos de autoavaliação institucional, realizando análise de sentimento e tendências que passariam despercebidas em uma leitura manual, além de, o mais importante, gerar automaticamente relatórios precisos para as visitas do MEC.

Especificamente em relação à gestão estratégica do Enade, diversas são as possibilidades de uso, que, a seguir, serão apresentadas, e, neste caso, os sistemas de IA apresentam-se como ferramentas eficazes de calibragem acadêmica.

Na calibragem acadêmica, algoritmos podem analisar resultados de simulados e apontar quais competências previstas na matriz de referência do Enade não foram assimiladas por determinada turma e/ou aluno, apresentando, até mesmo individualmente, quais conteúdos cada indivíduo precisa se dedicar mais. E, neste momento, pode-se ainda criar trilhas de aprendizagem personalizadas, sugerindo conteúdos de reforço.

O uso de ferramentas e sistemas de IA pode integrar diferentes bases de dados institucionais, incluindo:

- Microdados do Enade;
- Históricos de desempenhos escolares;
- Resultados de simulados periódicos;
- Indicadores acadêmicos institucionais.

Também a partir da análise desses dados, algoritmos de aprendizado de máquina podem identificar padrões de desempenho discente, mapear lacunas formativas e sugerir intervenções e acompanhamento acadêmico mais eficazes. Entre as aplicações mais relevantes da inteligência artificial na gestão do Enade, pode-se destacar:

- Análise automatizada de desempenho por competência;
- Identificação de conteúdo com maior índice de erro;
- Geração de simulados personalizados;
- Apoio à revisão curricular;
- Desenvolvimento de modelos preditivos de desempenho.

Além disso, modelos preditivos permitem avaliar o impacto de diferentes intervenções pedagógicas no desempenho discente, contribuindo para o aprimoramento contínuo das práticas institucionais.

A seguir, algumas possibilidades de uso de sistemas de IA para a gestão estratégica do Enade.

### **1. Coleta e integração de dados (o começo do ciclo)**

A integração da IA na gestão do Enade fundamenta-se, em primeiro lugar, na automação da coleta e integração de dados. Este processo consiste na consolidação de fontes heterogêneas em uma base única de desempenho acadêmico, eliminando a ineficiência de processos manuais de tabulação. Dentre as diferentes fontes de dados têm-se: microdados de edições anteriores, relatórios oficiais do Inep, históricos de desempenhos escolares, notas internas e resultados de simulados.

Com o uso destes sistemas eliminam-se trabalhos manuais demorados e custosos, como o de tabulação e análise de dados, e possibilita-se a criação de uma base única de desempenho acadêmico.

### **2. Item Response Analysis (Análise de Itens)**

O plano analítico, o uso de sistemas de IA permite a aplicação da análise de resposta ao item (Item Response Analysis) para a análise dos dados coletados. Por meio dela, o agente de IA poderá diagnosticar, a partir de provas, simulados e até de resultados anteriores do Enade, o percentual de acertos segmentado por turma, período e área de conhecimento ou até mesmo individualizado por aluno, classificando as questões conforme a competência exigida/prevista. Esse nível de detalhamento possibilita identificar se as falhas de desempenho são isoladas ou se representam padrões recorrentes que se manifestam em diferentes temáticas ou semestres, por exemplo.

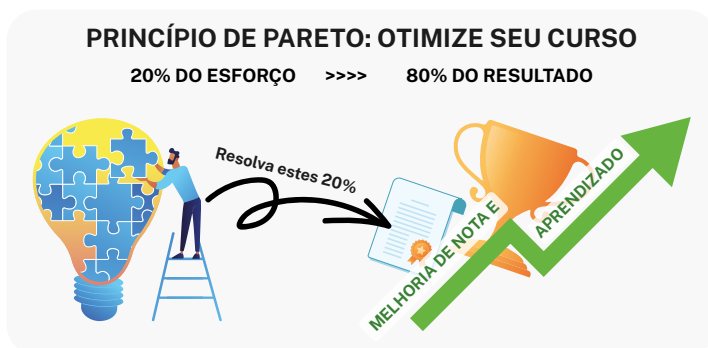
Essa análise permitirá identificar em quais temáticas os alunos apresentam menor desempenho, correlacioná-las aos conteúdos previstos e às competências e habilidades a serem desenvolvidas. Um percentual de erro elevado e isolado (pequeno grupo de alunos) pode ser insignificante; porém quando parece ser sistemático e atinge grande parte da turma ou turmas, é necessário que se tenha maior atenção e avalie-se a necessidade de intervenção sobre aquela temática.

### **3. Identificação de “macroproblemas” e lacunas formativas que mais impactam os resultados**

Adicionalmente, sistemas com IA podem ainda isolar "macroproblemas" que exercem maior impacto negativo na nota final. Sem o uso de IA, um coordenador pode tentar

resolver "tudo ao mesmo tempo", dispersando recursos, tempo e energia. Nesse contexto, a IA atuaria como um filtro de alta precisão, primeiramente processando os dados de desempenho que forem ser utilizados (do próprio Enade e/ou de simulados, por exemplo) e com este poderá simular cenários do tipo: "Se aumentarmos a nota do componente específico em 0,5, o conceito do curso sobe para 4; mas se melhorarmos a infraestrutura, a nota não muda". Isso isola o macroproblema, neste caso do exemplo, o desempenho acadêmico.

Outra aplicação relevante da Inteligência Artificial consiste no emprego do Princípio de Pareto sobre os dados de desempenho. Essa análise pode revelar, por exemplo, que 80% das dificuldades dos discentes em múltiplas disciplinas originam-se da carência de apenas uma ou duas competências transversais, como raciocínio lógico ou ética. Tal diagnóstico oferece subsídios preciosos para intervenções que variam de planos de estudos individualizados a ajustes estruturais no curso. Em vez de uma reformulação curricular completa, a instituição pode optar por programas intensivos focados especificamente nas competências de baixo desempenho.



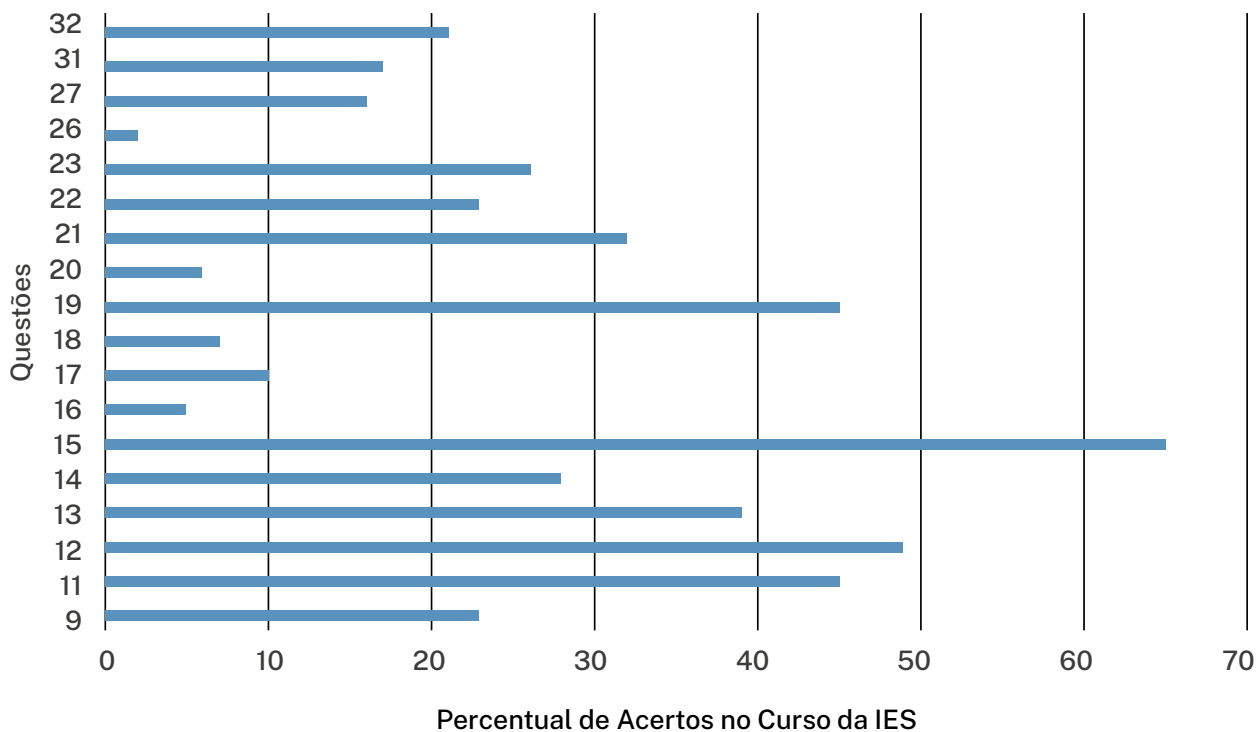
A utilização da IA viabilizaria, ainda, o isolamento de variáveis de desempenho por meio do agrupamento em perfis de risco. Essa segmentação permite identificar se o baixo rendimento está concentrado em estratos específicos, como alunos do turno noturno, egressos de transferências ou aqueles que não aderiram aos programas de monitoria. Com esse diagnóstico, a gestão pode alocar recursos de forma estratégica, intervindo diretamente nos 20% das causas que “puxam” a média para baixo.

Todo o potencial de uso de sistemas de IA estende-se ao mapeamento de lacunas formativas, correlacionando os resultados obtidos com o PPC já anteriormente explorado. A análise poderia confrontar os conteúdos previstos na matriz curricular com o que foi efetivamente ministrado, identificando onde a matriz deve ser ajustada para sanar deficiências estruturais.

Ou seja, a IES poderia concentrar recursos em lacunas que geram mais erros e, portanto, impactam mormente os resultados (figura), ou ainda identificar qual disciplina/conteúdo

precisa ser reforçado. Na figura a seguir pode ser vista a representação de um estudo volumétrico de percentual de acerto por questões de um simulado. Verifica-se que as questões 16, 18, 20 e 26 apresentaram menores percentuais de acerto; portanto, as temáticas abordadas nelas são exemplos de prováveis lacunas que precisam de atenção da gestão do curso.

*Figura – Análise do Percentual de Acertos de um Curso de uma Determinada IES por Questão.*



#### 4. Ações para docentes e discentes

Uma outra possibilidade do uso de sistemas de IA é como suporte direto aos principais atores educacionais: discentes e docentes. Para os discentes, a IA possibilita a implementação de *chatbots* de plantão 24h para dúvidas sobre conteúdos de baixa performance, além da geração automática de mapas mentais e de microlições focadas em temas críticos.

Para os docentes, o sistema poderia emitir alertas sobre estudantes com risco de baixo desempenho, ou aqueles que exibissem baixa de engajamento nas atividades. Poderia, ainda, fornecer listas de conteúdos críticos para reforço em sala de aula e sugerir metodologias ativas específicas para sanar as lacunas detectadas.

## *Considerações finais*

O Enade é, sem sombra de dúvida, um instrumento fundamental para a avaliação da qualidade da educação superior brasileira e desempenha papel central no sistema de regulação e supervisão das instituições de ensino superior.

A gestão estratégica do exame, para além de buscar garantir desempenho satisfatório no exame, busca a melhoria contínua da qualidade das IES e seus cursos e, por esta razão, exige integração entre planejamento acadêmico, análise de dados educacionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às competências avaliadas.

Esta gestão não deve ser relegada a simples conscientização da comunidade acadêmica sobre a necessidade de se encarar com seriedade o exame, mas sim como uma oportunidade de autoconhecimento e saneamento de lacunas que podem ser identificadas com projetos de acompanhamento dos cursos que devem ser realizados de forma contínua pelas instituições.

A incorporação de ferramentas de inteligência artificial pode ampliar a capacidade institucional de análise e monitoramento do desempenho discente, permitindo a construção de estratégias baseadas em evidências, evitando desperdício de recursos de toda ordem.

Por tudo isso, a utilização de tecnologias de análise de dados e inteligência artificial tende a se consolidar como elemento central da governança acadêmica das instituições de educação superior, contribuindo para o aprimoramento da qualidade da formação universitária e para o fortalecimento do sistema nacional de avaliação.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Enade. <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/microdados>

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Edital nº 60, de 5 de junho de 2025**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-60-de-5-de-junho-de-2025-613854194>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Republicada em 31/08/2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Inep referentes à avaliação de IES e cursos. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2018/portaria\\_normativa\\_n840\\_de\\_24\\_de\\_agosto\\_de\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2018/portaria_normativa_n840_de_24_de_agosto_de_2018.pdf)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica: Cálculo dos Indicadores de Qualidade**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria n. 108 de 22 de julho de 2004. Publicado no DOU de 23 de julho de 2004.

# *Capítulo VII - Enamed em perspectiva: análise da avaliação à luz da matriz de referência e das diretrizes curriculares nacionais para a formação médica*

*Daniel Riani Gotardelo*

## *Introdução*

De modo inédito e com ampla repercussão no campo da educação médica, o ano de 2025 foi marcado pela realização da primeira edição do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed). Instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Portaria nº 413, o exame passou não apenas a substituir a prova e subsidiar o conceito atribuído aos cursos de Medicina no âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), mas também a classificar os egressos segundo critérios de proficiência, distinguindo-os entre proficientes e não proficientes. Em sua tripla finalidade, o Enamed foi ainda incorporado como instrumento de referência para os processos seletivos de ingresso em programas de residência médica de acesso direto vinculados ao Exame Nacional de Residência (Enare)<sup>1</sup>.

Toda avaliação ou diretriz educacional, em qualquer área do conhecimento, é atravessada por relações de poder e expressa o contexto político-histórico em que é concebida e implementada. A recente discussão, no Senado Federal, acerca da instituição de um “exame de ordem” para a Medicina – o Exame Nacional de Proficiência em Medicina (Profimed) – insere-se precisamente nesse cenário.<sup>2</sup> Nesse contexto, a primeira edição do Enamed – na qual o Inep passou a classificar formalmente a proficiência de estudantes de Medicina – pode ser interpretada como um movimento de resposta a demandas sociais e corporativas por mecanismos mais explícitos de garantia da qualidade da formação

médica. Em outros termos, a adoção de uma lógica binária de proficiência parece alinhar-se às pressões de setores como o Conselho Federal de Medicina (CFM), o poder público, sindicatos médicos e outros segmentos da sociedade, que demandam mecanismos mais ostensivos de controle sobre quem está habilitado a exercer a profissão, impulsionados tanto pelo caráter progressivamente consumista da assistência em saúde quanto pela ampla exposição, na mídia e nas redes sociais, de erros médicos e de deficiências estruturais dos sistemas de saúde.<sup>3</sup>

Conforme estabelecido na portaria que regulamentou o Enamed, a Matriz de Referência Comum, divulgada no mês seguinte pelo Inep, propôs unificar os referenciais dos exames que avaliam a formação médica, particularmente o Enamed e o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras (Revalida), de modo a assegurar coerência pedagógica, critérios isonômicos para a avaliação de concluintes e alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Medicina, atualizadas em 2022 e 2025. Para esse fim, a Matriz elencou 15 competências essenciais, distribuídas em 6 cenários de prática, bem como 21 conteúdos gerais a serem avaliados, à luz de 7 áreas da formação médica: Clínica Médica, Cirurgia Geral, Ginecologia e Obstetrícia, Pediatria, Medicina de Família e Comunidade, Saúde Mental e Saúde Coletiva. Diferentemente da Matriz de Correspondência Curricular para fins de Revalidação de Diplomas de Médico obtidos no exterior, publicada em 2009, que descrevia 46 áreas de concentração e 749 temas específicos, o documento atual apresenta os conteúdos de forma mais sintética e abrangente, buscando coerência e compatibilidade com as DCN e servindo de esteio para a construção dos itens — cem questões de única escolha — que compuseram a avaliação.<sup>4-8</sup>

A primeira edição do Enamed teve dez itens posteriormente anulados por diferentes razões. O exame também foi alvo de críticas contundentes quanto aos processos de consolidação e divulgação de seus resultados, o que levou algumas instituições a enfrentarem restrições regulatórias e adotarem medidas cautelares, sobretudo no setor privado.<sup>9</sup> Para além das controvérsias amplamente veiculadas na imprensa e nas redes sociais, mostra-se oportuno que, em contexto de mudanças como o atual, o Enamed seja examinado à luz dos principais referenciais que orientam a formação médica no Brasil, em especial a Matriz de Referência Comum e as Diretrizes Curriculares Nacionais, análise ainda pouco explorada na literatura disponível sobre o exame.

## Áreas da formação médica

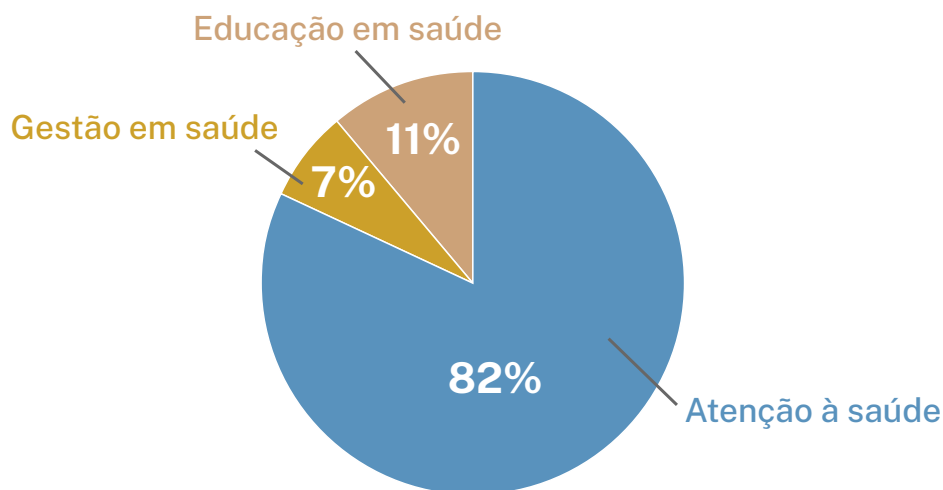
No sexto artigo das DCN de 2025 são mantidas, em relação às versões anteriores, três áreas de atuação do egresso — Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde — a serem desenvolvidas de forma crítica, ética e contextualizada. Além destas, as mesmas 7 grandes áreas da formação médica trazidas pela Matriz de Referência são explicitamente apresentadas no artigo 32 das DCN, que dispõe sobre a duração e a composição da carga horária do internato. Essa descrição ocorre três anos após a inclusão de competências, conhecimentos e habilidades na subárea de cuidados paliativos, estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 3, de 3 de novembro de 2022.<sup>5</sup>

Além disso, pioneiramente, as DCN 2025 fazem menção a conhecimentos a serem desenvolvidos, durante o internato, em áreas historicamente consideradas especialidades focais: Medicina Intensiva e Traumatologia-ortopedia. Destaca-se ainda a substituição do termo “Atenção Básica”, nível de atenção que representa a porta de entrada preferencial do SUS, responsável por ações integrais e contínuas de cuidado à população em um território definido, por “Medicina de Família e Comunidade”, especialidade clínica com um corpo definido de conteúdos e ferramentas próprias voltada para a atuação no primeiro nível de atenção, com alta resolubilidade para os principais problemas de saúde presentes em todos os ciclos de vida. Importa ressaltar que essa mudança terminológica não implica a supressão do conceito de Atenção Primária/Atenção Básica no âmbito do SUS, mas sim sua resignificação no escopo da formação médica, ao enfatizar a MFC como especialidade clínica de referência para atuar nesse nível de atenção.<sup>7</sup>

No que diz respeito a competências nas áreas de Atenção, Gestão e Educação em Saúde, a primeira edição do Enamed exibiu forte concentração, com 82% das questões, na vertente da Atenção à Saúde (Gráfico 1). A maior ênfase nessa área é, em si, defensável e até desejável, justamente porque reflete o núcleo do cuidado direto ao paciente e articula-se com o papel social do médico. Sendo assim, a prova reforça um modelo de profissional tecnicamente competente, mas que também precisa estar preparado para enfrentar desafios sistêmicos como a organização de redes de cuidado, a alocação eficiente de recursos, a liderança de equipes multiprofissionais e a promoção de práticas educativas em saúde. Na prática, médicos formados sob o viés excessivamente assistencialista tendem a perpetuar ineficiências administrativas, dificuldades na articulação intersetorial e fragilidades na educação de pacientes e comunidades — fatores críticos para a sustentabilidade do SUS e a equidade em saúde. Um exame nacional e presumidamente alinhado às necessidades

populacionais precisa, portanto, incorporar progressivamente competências que transcendam o consultório e dialoguem com a complexidade do sistema de saúde brasileiro.

*Gráfico 1 – Distribuição aproximada de questões por área de atuação.*



*Fonte: o autor.*

Quanto às áreas de formação médica, não foram identificadas, na primeira edição do Enamed, questões especificamente redigidas sobre conteúdos recentemente incorporados e citados nas Diretrizes, como Cuidados Paliativos e Ortopedia, tendo sido observada apenas uma questão sobre dor lombar aguda no contexto da atenção primária, em consonância com a perspectiva de uma formação generalista. No que se refere à Medicina Intensiva, três questões contemplaram conteúdos relacionados a essa especialidade, a qual se articula estreitamente com as grandes áreas de Clínica Médica e Urgência/Emergência, coerentemente abordadas sob a ótica de uma formação geral.

O perfil do médico a ser formado no Brasil, com ênfase na Atenção Primária à Saúde (APS) e na Rede de Urgência e Emergência (RUE), está fundamentado em referenciais teóricos e normativos que articulam a formação médica às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS)<sup>10-12</sup>. A avaliação do Enamed refletiu adequadamente essas premissas, uma vez que grande parte das questões abordou conhecimentos médicos relacionados a essas áreas que, tanto na prova quanto na prática assistencial, convergem com as demais previstas nas DCN – Clínica Médica, incluindo Saúde do Idoso, Pediatria, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia Geral e Saúde Mental.

A Saúde Coletiva organiza-se, tradicionalmente, em três grandes áreas – Política, Gestão, Planejamento e Avaliação em Saúde; Epidemiologia; e Ciências Sociais e Humanas em

Saúde – configurando-se como um campo interdisciplinar por excelência. Distingue-se da Medicina de Família e Comunidade (MFC), que, por sua vez, constitui uma especialidade clínica orientada para o cuidado individual e familiar no âmbito da APS, ainda que em estreita articulação com os referenciais e práticas da Saúde Coletiva.<sup>13</sup> No Enamed 2025, identificaram-se oito questões diretamente vinculadas à Saúde Coletiva, às quais se soma uma questão sobre Saúde do Trabalhador, campo tradicionalmente integrado a essa área do conhecimento.

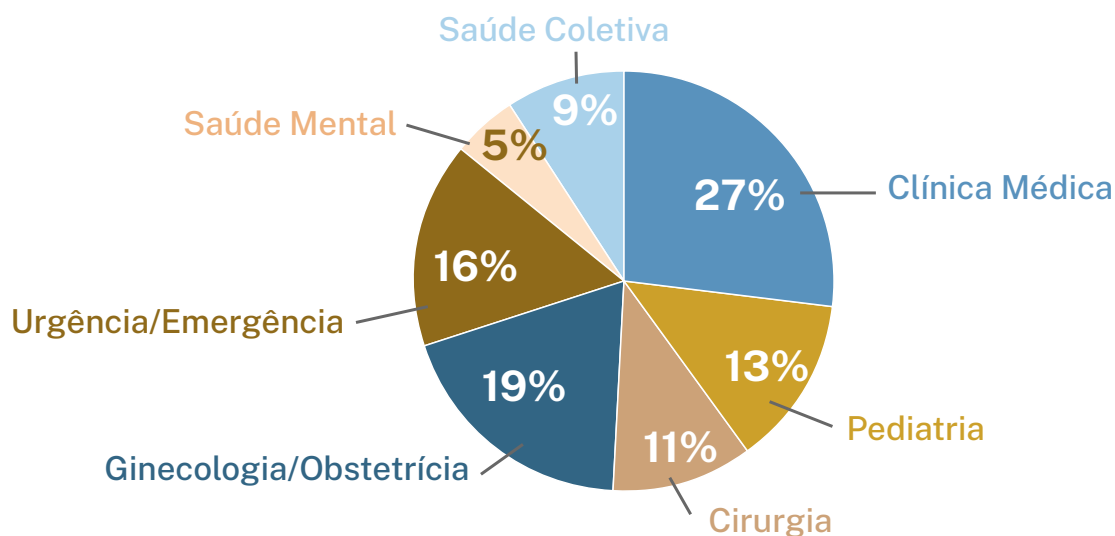
No que diz respeito à MFC, apesar do destaque recebido nas últimas DCN e do expressivo número de questões envolvendo a APS como cenário de prática, a avaliação abordou apenas superficial e indiretamente algumas situações e atributos da MFC — especialmente visita domiciliar, longitudinalidade, matriciamento e abordagem cultural —, mas não explorou de forma explícita as ferramentas mais clássicas e nominadas da especialidade, como as de abordagem individual (método clínico centrado na pessoa, etc.), abordagem comunitária (territorialização, diagnóstico de saúde, grupos na APS, terapia comunitária, etc.), abordagem familiar (genograma, ecomapa, etc.), métodos de registro e classificação (SOAP, CIAP-2, etc.), prevenção quaternária, habilidades de comunicação ou projeto terapêutico singular. A deliberação acerca das competências especializadas que deveriam ser integradas ao currículo de graduação é objeto de controvérsia. Contudo, uma ampla e recente revisão da literatura evidenciou que a comunicação clínica e o cuidado centrado na pessoa constituem o cerne fundamental da especialidade, sendo reconhecidas pela comunidade acadêmica e profissional como indispensáveis para a formação dos estudantes.<sup>14</sup>

Em Urgência e Emergência, a prova contemplou 17 questões distribuídas por diferentes pontos da rede assistencial — UBS, UPA, pronto-socorro, atendimento pré-hospitalar, unidade coronariana e hospital terciário — e por distintos níveis de gravidade, cobrindo situações agudas traumáticas e não traumáticas ao longo de todo o ciclo de vida. Assim, mais do que numericamente expressiva, a participação da área revelou-se abrangente e coerente com a formação do egresso generalista, ao privilegiar reconhecimento precoce de gravidade, priorização diagnóstica e tomada de decisão inicial em condições tempo-dependentes e potencialmente fatais.

Nas áreas de Cirurgia, Clínica Médica, Saúde Mental, Pediatria e Ginecologia/Obstetrícia, a prova explorou situações em todos os níveis de atenção. Considerando algumas questões de fronteira – que abordavam duas ou mais áreas simultaneamente — e o fato de

que, em todas essas áreas, o maior foco foi na formação geral do médico no primeiro nível de atenção, as questões foram equilibradamente distribuídas de acordo com o Gráfico 2. Destaca-se que apenas dois itens da prova abordaram especificamente a saúde do idoso. Apesar de as DCN incluírem a Geriatria no arcabouço semântico do “ciclo de vida”, vivemos em um país que experimenta uma transição demográfica acelerada, cuja expectativa para o ano de 2030 é que 18,6% da população sejam idosos, chegando, segundo projeções do IBGE, a aproximadamente 33,7% em 2060, ano em que os atuais formandos estarão em pleno exercício da profissão.

*Gráfico 2 – Distribuição aproximada de questões por área de conhecimento médico.*



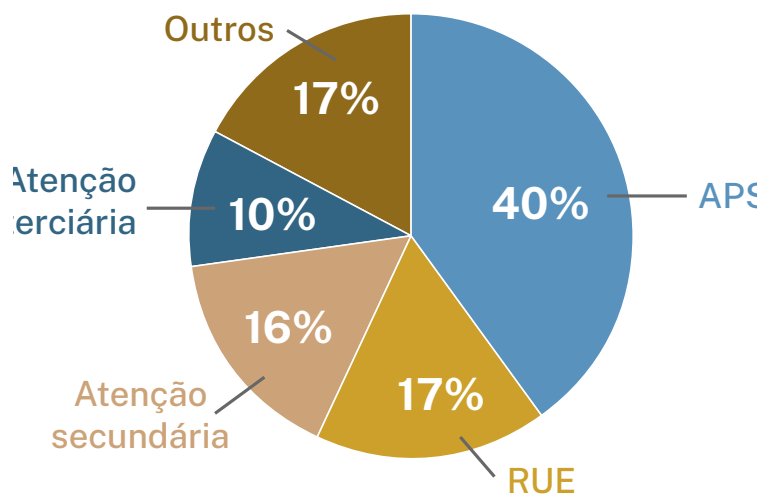
*Fonte: o autor.*

## *Cenários de prática*

Os cenários da APS e da Rede de Urgência e Emergência (RUE) foram palco de 57% das questões da avaliação; no restante, 16% situaram-se no nível ambulatorial/secundário, 10% no nível hospitalar e 17% em outros cenários não explicitamente especificados (Gráfico 3). Essa distribuição de cenários é defensável em uma prova para egressos porque se alinha diretamente ao perfil generalista previsto nas novas DCN de Medicina, que exigem formação para atuação “em todos os níveis de atenção à saúde”, mas com ênfase na atenção primária como coordenadora do cuidado e ordenadora das redes, sem perder a capacidade de responder de modo resolutivo às urgências e emergências. As DCN de

2025 determinam, inclusive, que pelo menos 30% da carga horária do internato ocorra em ambientes de Medicina de Família e Comunidade e de Urgência/Emergência do SUS, o que reforça a centralidade desses cenários na avaliação de concluintes.

*Gráfico 3 – Distribuição aproximada de questões por cenário de prática.*



*Fonte: o autor.*

Além disso, a Matriz de Referência Comum estabelece que os exames devem priorizar os cenários da APS, sobretudo os espaços de atuação médica comunitária, bem como a urgência e emergência e as estruturas ambulatoriais e hospitalares de menor complexidade, o que torna coerente que APS e RUE concentrem a maior parte das questões, seguidas pelos cenários ambulatoriais/secundários e hospitalares. Nessa perspectiva, a predominância de casos situados na APS e na RUE favorece a aferição de competências essenciais do egresso — como diagnóstico inicial, tomada de decisão, manejo de condições prevalentes, coordenação do cuidado, comunicação, trabalho em rede e resposta a situações agudas — em contextos que correspondem à prática real mais frequente do médico generalista no SUS. Já a presença menor, mas relevante, de questões em nível ambulatorial/secundário e hospitalar contribui para preservar a abrangência formativa esperada, enquanto o bloco de itens sem cenário explícito é compatível com os conteúdos transversais, conceituais ou normativos também previstos na matriz, como ética, vigilância, documentação médica e análise crítica.

## *Competências essenciais e conteúdos gerais*

Em educação médica, o conceito de competência pode ser compreendido como a capacidade de mobilizar, integrar e aplicar, de modo habitual e criterioso, conhecimentos, habilidades, raciocínio clínico, comunicação e valores para responder adequadamente às demandas da prática profissional, em benefício do paciente e da comunidade. Nessa perspectiva, competência não é apenas acúmulo de conteúdo, mas uma capacidade multidimensional, dinâmica, desenvolvimental e contextual, mobilizada em situações reais do cuidado.<sup>15,16</sup> Dentre as competências elencadas na Matriz de Referência, as destacadas majoritariamente na avaliação foram a formulação de hipóteses diagnósticas e definição de investigação propedêutica adequada (II), a solicitação e interpretação criteriosa de exames complementares com base em evidências científicas e no uso racional de recursos (III), a elaboração e acompanhamento de plano terapêutico individual construído de modo colaborativo e interprofissional (IV), e o reconhecimento e manejo oportuno de urgências e emergências traumáticas e não traumáticas, sempre considerando a realidade epidemiológica local, o acesso aos serviços, a relação risco-benefício, a custo-efetividade e os princípios éticos, legais e sanitários (V). Os conteúdos gerais cobrados em aproximadamente 85% dos itens mostraram-se predominantemente alinhados a essas competências, a saber: propedêutica e diagnóstico dos problemas de saúde (IX), terapêutica dos problemas de saúde, doenças e agravos que acometem as pessoas de diferentes grupos populacionais (X) e prognóstico e prevenção, em diferentes pontos das redes de atenção, dos problemas de saúde, doenças e agravos que acometem as pessoas (XI). Em suma, a avaliação aplicada pelo Inep em 2025 exigiu dos profissionais a capacidade de realizar diagnóstico e tratamento adequados, levando em conta aspectos clínicos e exames complementares, além de saber atuar oportunamente em situações de urgência e emergência.

A ênfase desproporcional nas competências II-V e nos conteúdos IX-XI em uma prova de proficiência para egressos de Medicina traz um risco pedagógico e social importante: reforça uma visão reducionista do médico como mero executor de diagnóstico e prescrição, em detrimento da formação de um profissional integral, capaz de cuidar de pessoas e não apenas de doenças. Apesar de aspectos individuais e determinantes do processo saúde-doença serem abordados em algumas situações de prova, quando a avaliação privilegia sobretudo competências biomédicas, técnico-científicas e de raciocínio clínico, ela emite, de forma implícita, a mensagem de que habilidades comunicacionais, éticas,

relacionais e de autorregulação emocional são acessórias. A exigência de assinalar uma alternativa “correta” para diagnóstico, exame e/ou tratamento em determinada situação-problema pode comunicar às escolas e educadores médicos que o médico deve ser treinado prioritariamente para responder a questões de prova, não às necessidades complexas de pacientes reais.

Habilidades de comunicação, por exemplo, tendem a ser consideradas intangíveis ou mesmo inatas e, por isso, frequentemente subavaliadas no desenho curricular e nos sistemas de avaliação. No entanto, a literatura mostra de forma consistente que uma comunicação deficiente aumenta erros diagnósticos, reduz adesão terapêutica, eleva a judicialização, piora desfechos clínicos e aumenta *burnout* tanto em médicos quanto em equipes. Por outro lado, uma escuta atenta e empática está associada a melhores desfechos para as pessoas sob cuidado, como redução de incertezas, maior sensação de segurança, aumento da adesão ao plano terapêutico, fortalecimento da autonomia e da responsabilização pelo autocuidado, além de melhor controle de doenças crônicas, como hipertensão e diabetes, e diminuição de estresse, ansiedade e depressão.<sup>17</sup> Quando a avaliação ignora explicitamente que o egresso demonstre capacidade de ouvir ativamente, explorar expectativas, lidar com más notícias, checar entendimento do paciente e adequar a linguagem ao contexto sociocultural, o ensino dessas competências passa a ser periférico, episódico e dependente do talento individual. Em última instância, corre-se o risco de formar médicos tecnicamente competentes, porém inábeis para estabelecer uma relação terapêutica sólida, o que fragiliza a própria eficácia das competências cobradas com exaustão. Mesmo reconhecendo que as formas mais robustas de avaliar habilidades de comunicação — como role-play com pacientes simulados, OSCE, análise de consultas videogravadas e avaliação programática multimodal — sejam insubstituíveis, a literatura internacional enfatiza que a comunicação clínica também possui um componente cognitivo que deve ser ensinado e avaliado. Vários autores defendem que o estudante de medicina precisa dominar modelos teóricos de entrevista, frameworks estruturados (por exemplo, o modelo Calgary-Cambridge) e protocolos específicos, como o SPIKES para más notícias, os quais constituem um corpo de conhecimento declarativo em comunicação clínica. Do mesmo modo, na literatura são encontrados elementos nucleares da comunicação centrada no paciente que são objeto legítimo de avaliação cognitiva. Assim, além das avaliações de desempenho, há base na literatura para sustentar a pertinência de se cobrarem conhecimentos teóricos mínimos em comunicação na educação médica,

desde que tais provas sejam baseadas em situações práticas, enfatizem modelos conceituais sólidos e não reduzam a comunicação a fórmulas descontextualizadas.<sup>18-23</sup>

As dimensões ética e bioética sofrem problema semelhante. Se a prova cobra predominantemente a “resposta certa” em termos de conduta técnica, mas pouco explora dilemas reais (priorização de recursos, conflitos de interesse, autonomia versus beneficência, sigilo em contextos complexos, decisões em fim de vida, uso responsável da IA na prática clínica etc.), tende a produzir uma visão normativa simplificada: acredita-se que há sempre um protocolo inequívoco a seguir. No mundo real, contudo, a prática médica é atravessada por zonas cinzentas, em que não basta conhecer a diretriz; é necessário interpretar valores, negociar decisões com o paciente e a família, reconhecer vieses pessoais e institucionais, identificar assimetrias de poder e posicionar-se com integridade (por ex., priorização de leitos de UTI, sigilo em adolescente, recusa de tratamento). Ao não avaliar essas capacidades com a mesma robustez dedicada às competências técnico-científicas, corre-se o risco de normalizar condutas pobres, embora formalmente corretas.<sup>24-26</sup>

A inteligência emocional e as chamadas *soft skills* também tendem a ser relegadas a um segundo plano quando não aparecem de forma nítida na avaliação. Autoconhecimento, manejo do estresse, reconhecimento de limites, empatia, capacidade de trabalhar em equipe, liderança colaborativa e habilidade de lidar com conflitos são cruciais para a segurança do paciente e para a sustentabilidade da carreira médica. Em ambientes de alta complexidade, não é raro que o erro não decorra da falta de conhecimento técnico, mas sim de falhas de comunicação interpessoal, hierarquias tóxicas, incapacidade de pedir ajuda, medo de admitir incertezas ou de aprender com o erro. Ao não cobrar essas dimensões, a prova reforça um modelo de excelência centrado no indivíduo isolado, “brilhante”, mas emocionalmente desassistido, o que alimenta ciclos de adoecimento psíquico e práticas desumanizadas.<sup>27</sup>

O avanço da inteligência artificial na Medicina torna essa discussão ainda mais urgente. Se a IA é cada vez melhor em analisar grandes volumes de dados, sugerir diagnósticos diferenciais e propor condutas padronizadas, o que, de fato, diferenciará o médico humano será justamente o conjunto de competências que a prova está subvalorizando: a capacidade de integrar ciência e singularidade, dados e narrativas; de construir confiança; de exercer julgamento prudente em contextos de incerteza; de negociar planos de cuidado factíveis com base na realidade de cada paciente; de interpretar implicações éticas do uso de tecnologias; de coordenar e de participar de equipes multiprofissionais.

Um modelo avaliativo que insiste em medir majoritariamente aquilo que a tecnologia já começa a fazer com rapidez crescente corre o risco de preparar o médico para ser superado exatamente no terreno em que ele é menos competitivo.<sup>28,29</sup>

Enfim, a desproporção na cobrança de determinados conteúdos reforça desigualdades na formação. Estudantes que, por contexto pessoal ou cultural, já tendem a valorizar mais as habilidades técnicas do que as humanísticas encontrarão pouco incentivo institucional para desenvolver suas fragilidades. Ao mesmo tempo, aqueles que têm maior inclinação para comunicação, empatia e reflexão ética podem ser desestimulados ao perceber que essas qualidades não são cobradas. A avaliação, assim, deixa de ser um instrumento de alinhamento com o perfil de egresso desejado nas DCN, distorcendo-o e produzindo um descompasso entre o discurso das diretrizes e a prática concreta de certificação de proficiência.

## *Enamed x Enade x Revalida x Exame do Cremesp*

Alguns estudos brasileiros se propuseram, a exemplo do que se propõe este texto, a identificar e avaliar os conteúdos abordados pelo Enade, Revalida e exame do Cremesp.

Em 2021, Carvalho e colaboradores mostraram que, das 46 áreas de concentração da Matriz Revalida 2009, 10 não foram contempladas no Enade 2013, 6 não apareceram no Enade 2016 e 2 não foram abordadas no Revalida 2015, ao passo que o Revalida 2016 contemplou todas as áreas. Considerando-se especificamente os dois ciclos do Enade analisados, nenhum item examinou os campos de bioética e cidadania ou de biologia celular e molecular, guardando algumas semelhanças com a configuração atual do Enamed. Dado que o Revalida é, por concepção, um exame mais amplo e com finalidade distinta em relação ao Enade, torna-se previsível uma sub-representação de determinados temas neste último. Os autores também discutem sobre atributos de métodos ou sistemas de avaliação, entre eles a validade (propriedade de avaliar exatamente aquilo que se pretende avaliar e a abrangência do conteúdo avaliado em relação ao conteúdo total) e a confiabilidade ou fidedignidade (atributo que diz respeito a qualidades como a precisão, acurácia e reprodutibilidade) desses exames. A pequena abrangência de conteúdos no Enade e/ou o superdimensionamento no Revalida poderia interferir, portanto, na validade da avaliação. Quando se considera que o candidato possa vir a realizar a prova uma

única vez, principalmente em relação ao Enade e agora, também, em relação ao Enamed, é imprescindível que a abrangência do conteúdo de cada edição isolada seja considerada. Outra limitação do Enade, que até o momento pode ser estendida ao Enamed, reside no fato de ambos avaliarem exclusivamente a dimensão cognitiva da formação do futuro médico. Isso suscita a dúvida sobre a possibilidade de aferir, por meio de uma única prova pontual, de natureza apenas cognitiva, somativa e aplicada ao final do curso, a qualidade da formação do egresso ou mesmo de um programa de ensino. Sabe-se que o aumento do número de avaliações, bem como a realização de diferentes modalidades avaliativas sobre um mesmo conteúdo, tende a ampliar a confiabilidade das medidas. No caso do Revalida, a inclusão de uma etapa prática de habilidades e atitudes possibilita uma apreciação multidimensional do desempenho e contribui para a maior fidedignidade dos resultados obtidos.<sup>30</sup>

Não foram encontrados na literatura estudos que se dispuseram a avaliar o teor do extinto exame do Cremesp, uma vez que a maioria das publicações existentes tinham como escopo transparecer o baixo desempenho dos egressos e a má qualidade da formação médica inferida pelos resultados da prova naquele recorte de tempo. Sabe-se que a avaliação constava de 120 questões, cujo conteúdo abrangia o diagnóstico ou tratamento adequado de problemas de saúde bastante frequentes, incluindo o atendimento em saúde mental, atendimento à gestante, em pronto-socorro, dentre outros. O resultado por área de conhecimento era considerado insatisfatório quando abaixo de 60% de acertos.<sup>31</sup> Bica e Kornis (2020) destacaram as fragilidades do exame do Cremesp ou de um possível “exame de ordem”, como se tem discutido atualmente, sobretudo no que se refere à validade e à confiabilidade. Sua elaboração, descrita de forma vaga nos documentos oficiais, não explicitou a participação de atores relevantes, como estudantes, pacientes, docentes, médicos e empregadores, o que comprometeu a validade de conteúdo e a representatividade da avaliação. Além disso, por ter se baseado exclusivamente em questões escritas, o exame se restringiu à aferição de conhecimento teórico, deixando de contemplar habilidades clínicas e desempenho prático, o que tornou inadequadas inferências mais amplas sobre a aptidão profissional dos candidatos. Embora a incorporação de estratégias como simulações clínicas implicasse maior custo e complexidade, tal investimento seria indispensável para uma avaliação tecnicamente mais consistente. Somou-se a isso a ausência de reflexão, por parte do Cremesp, sobre os possíveis impactos educacionais negativos de uma prova com finalidade marcadamente somativa. Em conjunto, esses elementos

permitiram afirmar que a prova do Cremesp foi uma avaliação de desenho simplificado, alcance limitado e baixa robustez para sustentar juízos amplos sobre a formação médica.<sup>32</sup>

## *Considerações finais*

À luz da análise empreendida, o Enamed 2025 representou um movimento relevante de recentralização da discussão nacional sobre qualidade da formação médica, mas sua configuração inaugural revelou limites importantes para que possa ser tomado, isoladamente, como expressão adequada de uma avaliação por competências. Embora a Matriz de Referência Comum declare a integração de domínios cognitivos, atitudinais e práticos, e as DCN de 2025 exijam sistemas avaliativos institucionalizados, contínuos, abrangentes e integrados, com feedback, acompanhamento longitudinal e atenção aos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal, a primeira edição do exame mostrou-se fortemente concentrada em uma lógica cognitiva, pontual e predominantemente orientada ao binômio diagnóstico/tratamento, com sub-representação de competências ligadas à comunicação, à ética, à bioética, à saúde mental do estudante, ao trabalho em equipe, à autorreflexão, à singularidade do cuidado e a vários dos novos temas explicitamente valorizados pelas diretrizes mais recentes. Nesse desenho, corre-se o risco de reforçar uma noção estreita de proficiência, mais próxima da certificação de desempenho em prova do que da apreciação abrangente do desenvolvimento profissional esperado do egresso, além de favorecer efeitos pedagógicos como o fortalecimento de percursos paralelos de preparação, a expansão de cursinhos e a indução de alinhamentos curriculares defensivos, voltados mais para o exame do que para um projeto formativo mais amplo da escola médica.

Ainda assim, seria precipitado concluir que o Enamed esteja condenado a reproduzir, de forma permanente, os vieses dos chamados exames de ordem. Ao contrário, justamente por se tratar de uma política recente, há espaço concreto para correção de rumos nas próximas edições, desde que o exame seja progressivamente reposicionado como parte de um ecossistema avaliativo mais amplo, coerente com as DCN 2025 e com a própria Matriz de Referência. Isso implica ampliar a representatividade dos conteúdos e competências efetivamente cobrados, incorporar com maior densidade temas emergentes e dimensões ético-relacionais da prática, diversificar estratégias e momentos avaliativos ao longo da graduação, articular o exame a mecanismos institucionais de devolutiva e melhoria curricular e evitar que sua centralidade simbólica obscureça o papel da avaliação

programática desenvolvida nas próprias escolas. Se conduzido com abertura ao aperfeiçoamento técnico, diálogo com educadores, estudantes, serviços, instituições de ensino e entidades científicas, o Enamed poderá deixar de ser apenas uma prova de aferição terminal e tornar-se um instrumento mais legítimo de indução de qualidade, capaz de sinalizar às escolas médicas não apenas o que seus egressos precisam saber diagnosticar e tratar, mas também que tipo de médico o país efetivamente deseja formar para o SUS e para a sociedade brasileira.

## Referências bibliográficas

1. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 413, de 18 de junho de 2025. Regulamenta o Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica – Enamed. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 118, p. 89, 26 jun. 2025.
2. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 2.294, de 2024. Dispõe sobre a criação do Exame Nacional de Proficiência em Medicina (Profimed). Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/163984>. Acesso em: 8 mar. 2026.
3. BICA, R. B. da S.; KORNIS, G. E. M. Exames de licenciamento em Medicina – uma boa ideia para a formação médica no Brasil? *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 24, e180546, 2020.
4. BRASIL. Ministério da Educação; BRASIL. Ministério da Saúde. *Matriz de correspondência curricular para fins de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior*. Brasília: MEC; MS, 2009.
5. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 3 de novembro de 2022. Altera os arts. 6º, 12 e 23 da Resolução CNE/CES nº 3/2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 nov. 2022, Seção 1, p. 38.
6. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de

Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jun. 2014, Seção 1, p. 8-11.

7. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º out. 2025, Seção 1, p. 35-37.

8. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Inep nº 478, de 18 de julho de 2025. Dispõe sobre a implementação da Matriz de Referência Comum para a Avaliação da Formação Médica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jul. 2025, Edição 135, Seção 1, p. 40.

9. DINIZ, Janguê. Enamed e a defesa da segurança jurídica na avaliação educacional. ABMES Blog, 02 mar. 2026, 09:00:00. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/19040/enamed-e-a-defesa-da-seguranca-juridica-na-avaliacao-educacional>. Acesso em: 13 mar. 2026.

10 BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 set. 2017.

11 BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.863, de 29 de setembro de 2003. Institui a Política Nacional de Atenção às Urgências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 out. 2003.

12 ROCHA, V. X. M. et al. Mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Medicina do Brasil – perspectivas e críticas frente ao contexto atual. *Revista Ciências da Saúde – CEUMA*, Brasília, v. 3, n. 1, e76, 2025.

13 VIEIRA-DA-SILVA, Ligia Maria. Subcampos e espaços na Saúde Coletiva: fronteiras e integração. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 27, e220380, 2023.

14 D'ABREU, Natália Bortoletto; RIZZETTO, João Henrique Silva; MATOS, Bianca Pimenta de; BRAGANÇA, Joana Froés. Competências essenciais em medicina de família e comunidade para a graduação médica: uma revisão de escopo. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 47, p. 4849, 2025.

- 15 EPSTEIN, R. M.; HUNDERT, E. M. Defining and assessing professional competence. *JAMA* [S. l.], v. 287, n. 2, p. 226-235, 2002.
- 16 FRANK, J. R.; SNELL, L. S.; TEN CATE, O. *et al.* Competency-based medical education: theory to practice. *Medical Teacher* [S. l.], v. 32, n. 8, p. 638-645, 2010.
- 17 GROSSEMAN, S.; HOKAMA, N. K.; CRUVINEL, A. de F. P.; FRANZOI, A. C.; MOURA, E. P.; MURAGUCHI, E. M. O. *et al.* Consenso Abem para o ensino de comunicação nas escolas médicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 46, n. 3, e103, 2022.
- 18 BRINDLEY, P. G.; REYNOLDS, S. F. Improving verbal communication in critical care medicine. *Journal of Critical Care*, Philadelphia, v. 26, n. 2, p. 155-159, 2011.
- 19 EPSTEIN, R. M.; STREET, R. L. JR. The values and value of patient-centered care. *Annals of Family Medicine*, Leawood, v. 9, n. 2, p. 100-103, 2011.
- 20 KURTZ, S.; SILVERMAN, J.; DRAPER, J. *Teaching and learning communication skills in medicine*. 2. ed. Oxford: Radcliffe Publishing, 2005.
- 21 SILVERMAN, J.; KURTZ, S.; DRAPER, J. *Skills for communicating with patients*. 3. ed. London: CRC Press, 2013.
- 22 VANDEKIEFT, G. K. Breaking bad news. *American Family Physician*, Leawood, v. 64, n. 12, p. 1975-1978, 2001.
- 23 YEDIDIA, M. J. *et al.* Effect of communications training on medical student performance. *JAMA*, Chicago, v. 290, n. 9, p. 1157-1165, 2003.
- 24 WONG, M. K.; HONG, D. Z. H.; WU, J. *et al.* A systematic scoping review of undergraduate medical ethics education programs from 1990 to 2020. *Medical Teacher* [S. l.], v. 44, n. 2, p. 167-186, 2022.
- 25 ALLANA, A. A.; ALI, S. K.; GHIAS, K. Bioethics curriculum for undergraduate medical students: an evaluation study utilizing mixed methods approach. *BMC Medical Education* [S. l.], v. 24, n. 1, art. 385, 2024.
- 26 JEGAN, R.; DIERICKX, K. Ethics without borders: an analysis of national and international guidelines on ethics in basic medical education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice* [S. l.], v. 28, n. 4, p. 1093-1114, 2023.

- 27 SANCHO-CANTUS, D.; CUBERO-PLAZAS, L.; BOTELLA NAVAS, M.; CASTELLANO-RIOJA, E.; CAÑABATE ROS, M. Importance of soft skills in health sciences students and their repercussion after the COVID-19 epidemic: scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [S. l.], v. 20, n. 6, art. 4901, 2023.
- 28 SCHUITMAKER, L.; DROGT, J.; BENDERS, M.; JONGSMA, K. Physicians' required competencies in AI-assisted clinical settings: a systematic review. *British Medical Bulletin* [S. l.], v. 153, n. 1, p. ldae025, 2025.
- 29 MORGAN, D. J.; RODMAN, A.; GOODMAN, K. E. How physicians can prepare for generative AI. *JAMA Internal Medicine* [S. l.], v. 185, n. 12, p. 1407-1408, 2025.
- 30 CARVALHO, A. B. de RESENDE, H. L.; FARIA, R. M. D. de TOLEDO JÚNIOR, A. Análise de conteúdo de duas avaliações externas brasileiras de cursos de medicina: Enade e Revalida. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 45, n. 1, e033, 2021.
- 31 MOTA, A.; CARVALHO, B.; CANDIDO, L.; LOMANTO, R.; MAIA, T. Exame do CREMESP como indicador da qualidade do ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 38, n. 1, p. 150-159, jan. 2014.
- 32 BICA, R. B. da S.; KORNIS, G. E. M. Exames de licenciamento em Medicina – uma boa ideia para a formação médica no Brasil? *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 24, e180546, 2020.



# Capítulo VIII - O impacto do Enade nos processos regulatórios e de supervisão das ies e dos cursos superiores: quando o olhar do pequeno príncipe (saint-exupéry) cede ao pragmatismo do príncipe (maquiavel)

Daniel Cavalcante

*Damos o nome de prudência à virtude que nos guia na escolha dos meios mais eficazes e mais rentáveis, que nos ensina a evitar os obstáculos dificilmente superáveis e a renunciar a empreendimentos demasiado temerários.*

**Chaim Perelman in Ética e Direito.**

## Introdução

“O essencial é invisível aos olhos”, profetizava Antoine de Saint-Exupéry em sua obra mais célebre. No campo da educação superior brasileira, essa máxima encontrou abrigo no espírito original da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), como a busca pela qualidade intrínseca, pela dignidade acadêmica e pelo compromisso social da formação. Concebido como um “Pequeno Príncipe” da regulação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) nasceu com a nobre missão de ser um instrumento diagnóstico, voltado à aferição da qualidade e ao desenvolvimento pedagógico das instituições.

Todavia, ao longo de duas décadas de implementação, o cenário educacional testemunhou uma profunda e pragmática metamorfose. A pureza do olhar avaliativo, que buscava compreender a evolução do estudante e a eficácia dos projetos pedagógicos, foi

gradualmente atravessada pela “*razão de Estado*” descrita por Nicolau Maquiavel em sua obra máxima, “O Príncipe”. O que deveria ser um diálogo pedagógico transmutou-se em uma engrenagem de controle e poder no tabuleiro regulatório do Ministério da Educação (MEC). Sob essa nova ótica, o Enade deixou de ser apenas um reflexo do aprendizado para se consolidar como o insumo determinante de indicadores, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), cujos desdobramentos muitas vezes assumem um caráter muito mais punitivo do que emancipatório e de aprendizado.

O presente estudo propõe uma análise crítica dessa transmutação, investigando como o impacto do Enade nos processos regulatórios e de supervisão alterou a dinâmica das Instituições de Ensino Superior (IES). A discussão fundamenta-se na premissa de que o sistema de avaliação brasileiro opera hoje sob um paradoxo jurídico e pedagógico, pois enquanto a Lei do Sinaes prevê uma avaliação sistêmica e global, a prática administrativa do MEC centralizou o poder no indicador de desempenho discente, transformando uma ferramenta de diagnóstico em um tribunal de sentença para as instituições de ensino. Essa centralidade excessiva desvirtua a lógica de governança regulatória, uma vez que o indicador passa a ser o fim em si mesmo, e não um meio para a promoção da qualidade educacional.

A análise explora as incongruências do sistema atual, com especial atenção à distorção causada pelo peso desproporcional do Enade na composição dos indicadores de qualidade. O estudo observa o fenômeno do desengajamento discente, alimentado por uma lacuna na atuação do MEC, que não impõe cobranças ou consequências pedagógicas diretas ao aluno pelo seu desempenho, embora mantenha o exame como componente curricular obrigatório. Essa configuração cria um cenário de insegurança jurídica, no qual se verifica a punição unilateral da instituição de ensino por resultados que, em larga medida, fogem ao seu poder de influência direta, dada a ausência de mecanismos estatais que incentivem a responsabilidade do estudante diante do certame.

O trabalho investiga ainda o desdobramento do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed), tratando-o como a nova face da vigilância regulatória no campo da formação médica. Este novo instrumento é analisado como um fruto amadurecido dessa lógica de controle, que potencializa o uso da avaliação como ferramenta de supervisão estreita. A abordagem busca compreender como essa nova modalidade de exame consolida a transição definitiva para um modelo de avaliação focado no pragmatismo dos

resultados e na facilitação de medidas cautelares, afastando-se do ideal dialógico que fundamentou a criação do Sinaes.

Por fim, o estudo utiliza a metáfora da transmutação do “*Pequeno Príncipe*” ao “*Príncipe*”, de Exupéry a Maquiavel, para refletir sobre o momento em que o olhar pedagógico, focado no desenvolvimento humano e acadêmico, cedeu ao pragmatismo da manutenção do poder regulatório. O objetivo reside em provocar uma reflexão necessária sobre a urgência de reconectar a avaliação à sua finalidade original. Propõe-se que a superação da lógica maquiavélica de controle institucional é fundamental para que o sistema recupere seu equilíbrio, devolvendo à educação superior um modelo de supervisão que enxergue além dos números e reencontre a essência do fazer educativo.

## *Arquitetura do Sinaes e o Nascimento Legal do Enade: Avaliação, Regulação e Supervisão como Engrenagens de um Mesmo Sistema*

O sistema de educação superior brasileiro fundamenta-se no preceito constitucional de que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e a prévia autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Esse alicerce jurídico ganhou contornos definitivos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que atribuiu à União a competência de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de ensino superior (IES). No entanto, a integração orgânica desses processos ocorreu apenas com a promulgação da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A arquitetura do Sinaes não foi concebida como um mero conjunto de provas, mas como um modelo sistêmico de governança educacional. O sistema articula três modalidades fundamentais: a avaliação institucional (composta pela autoavaliação e pela avaliação externa), a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes. Esta última, materializada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), nasceu com o objetivo de aferir o domínio dos conteúdos programáticos, as habilidades e as competências dos graduandos. Legalmente, o Enade é definido como componente curricular obrigatório, sendo a regularidade do estudante no certame condição indispensável para a colação de grau e emissão de diploma. O nascimento legal do

Enade enfatiza que sua função transcende o diagnóstico pedagógico, inserindo-se como um dado vital na composição dos indicadores de qualidade que regem o setor.

Dentro dessa lógica, avaliação, regulação e supervisão operam como engrenagens interdependentes. A avaliação funciona como o “fiel da balança”, fornecendo o referencial básico para que o Estado exerça suas prerrogativas regulatórias, como o credenciamento, a autorização de cursos e suas ações de supervisão. O parágrafo único do art. 2º da Lei do Sinaes estabelece que os resultados das avaliações constituem o referencial básico para os processos regulatórios e de supervisão, criando um “*nexo causal direto entre o desempenho acadêmico e a manutenção da licença de funcionamento da IES*”<sup>1</sup>. Assim, a eficiência do sistema depende da fluidez entre o diagnóstico gerado pela avaliação e a resposta administrativa da regulação.

A operacionalização dessa engrenagem foi detalhada pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções estatais no sistema federal de ensino. O decreto reforça a lógica de que a regulação não se esgota em si mesma, mas deve ser uma prática formativa e construtiva, vinculada aos indicadores de qualidade. Nesse cenário, o MEC instituiu indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), que utilizam o Enade como insumo central e determinante. Quando uma instituição apresenta resultados insatisfatórios nesses indicadores, o sistema de supervisão é acionado, podendo resultar em protocolos de compromisso, medidas cautelares de suspensão de vagas ou até o descredenciamento institucional.

A regência do fluxo regulatório impõe às IES a necessidade de manter uma conformidade estrita com diversos atos normativo do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Atos normativos, como Portaria Normativa n.º 840, de 24 de agosto de 2018, que detalha os procedimentos de avaliação e o monitoramento do desempenho acadêmico, devem ser constantemente monitoradas. Quando as avaliações apontam resultados insatisfatórios, a engrenagem da supervisão é acionada de forma corretiva ou preventiva para zelar pela regularidade da oferta. O processo de supervisão desdobra-se em procedimentos preparatórios, saneadores e sancionadores, podendo resultar em protocolos de compromisso ou na aplicação de medidas cautelares, como a suspensão de novos ingressos ou do credenciamento institucional.

---

1. COVAC, José Roberto; SILVA, Daniel Cavalcante. **Manual de Compliance: Programa de Integridade no Setor Educacional**. 2. ed., Brasília, 2023, p. 117.

Este ciclo tem por objetivo assegurar que a educação superior permaneça em um processo de melhoria contínua, onde a autonomia institucional é balizada pelo rigor do controle estatal e pela transparência dos resultados acadêmicos. A interdependência das três engrenagens revela que a qualidade educacional, sob a ótica da Lei do Sinaes, não é um atributo subjetivo, mas um requisito legal de existência e funcionamento. A consolidação deste modelo demonstra que a avaliação do desempenho discente se tornou a “*viga mestra da estabilidade e do crescimento do sistema, exigindo que as instituições integrem o Enade ao seu planejamento estratégico para garantir a sustentabilidade institucional e a regularidade de sua oferta perante o Poder Público*”<sup>2</sup>.

A interconexão dessas engrenagens revela que a qualidade educacional, sob a ótica da Lei do Sinaes, tornou-se o fiel da balança de um sistema onde “*a autonomia universitária é balizada pelo rigor do controle estatal e pela transparência dos resultados*”<sup>3</sup>. A lógica de governança regulatória brasileira, portanto, exige que a qualidade educacional seja comprovada por meio de evidências concretas de desempenho. O sistema bonifica instituições com indicadores satisfatórios, permitindo a dispensa de avaliações *in loco* em processos de renovação de reconhecimento ou garantindo autonomia para expansão de vagas. Em contrapartida, a fragilidade nesses indicadores compromete a sustentabilidade institucional, podendo levar à exclusão de políticas de fomento como o Prouni e o Fies. Dessa forma, o Sinaes consolida um modelo em que a avaliação do desempenho discente é a viga mestra da estabilidade e do crescimento da educação superior no país

## *Enade como Instrumento de Poder nos Processos de Regulação e Supervisão*

A institucionalização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), por meio da Lei nº 10.861/2004, estabeleceu um marco divisório na avaliação da educação superior brasileira. Concebido originalmente como um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o exame possui a finalidade precípua de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos

---

2. FERREIRA, Pedro Henrique. Impacto do Enade 2024 nos processos regulatórios. In: **O novo Enade no contexto do Sinaes (E-Book Enade 2024)**. NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs). Brasília: ABMES Editora, 2024, p. 92.

3. CHANAN, Paulo. *Enade como pilar de qualidade do Sinaes*. In: **E-Book Enade 2024**, p. 35.

nas diretrizes curriculares, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional. Embora sua gênese possua um caráter eminentemente pedagógico e diagnóstico, voltado à aferição da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sua aplicação prática pelo Ministério da Educação (MEC) transmutou-o em um vigoroso “*instrumento de poder administrativo*”<sup>4</sup>.

A natureza jurídica do Enade como componente curricular obrigatório insere o exame no centro da trajetória acadêmica, condicionando a colação de grau e a expedição do diploma à regularidade do estudante perante o certame. Entretanto, é na articulação com os indicadores institucionais que o Enade revela sua face mais estratégica. A criação de indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), por meio de normativas infralegais, alterou o equilíbrio sistêmico idealizado pelo Sinaes. O Enade e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) atualmente compõem 55% do cálculo do CPC<sup>5</sup>, tornando o desempenho discente o insumo de maior peso na definição da qualidade de um curso perante o Estado.

Essa centralidade do indicador discente confere ao MEC um mecanismo de controle sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) que extrapola o diagnóstico acadêmico. O uso do Enade dentro do fluxo regulatório manifesta-se por meio dos denominados “bônus regulatórios” ou, em contrapartida, por severas restrições administrativas. Instituições que alcançam conceitos satisfatórios (*CPC igual ou superior a 3*) usufruem de benefícios como a dispensa de avaliação *in loco* em processos de renovação de reconhecimento de cursos, além de maior autonomia para a ampliação de vagas e credenciamento de novos polos<sup>6</sup>. Tal dinâmica evidencia que o Estado delega à performance dos estudantes a validação da higidez administrativa e pedagógica da instituição, simplificando processos burocráticos para aquelas que apresentam indicadores elevados.

Por outro lado, o Enade funciona como o gatilho principal para as ações de supervisão e o exercício do poder de polícia da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação

---

4. NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs.). **O novo Enade no contexto do Sinaes**. Brasília: ABMES Editora, 2024, p. 34.

5. NOTA TÉCNICA Nº 19/2024/CEI/CGGI/DAES-Inep, divulgada pelo Inep como metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2023, o último parâmetro divulgado.

6. Atualmente, o referido bônus regulatório está previsto na Nota Técnica nº 25/2025/CGRERCES/DIREG/SERES, acolhida pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) por meio do Despacho Seres/MEC nº 2, de 26 de novembro de 2025.

Superior (Seres/MEC)<sup>7</sup>. A obtenção de resultados insatisfatórios (conceitos 1 ou 2) nos indicadores vinculados ao exame aciona automaticamente procedimentos sancionadores ou cautelares. Nesse contexto, o Enade deixou de ser apenas um instrumento de avaliação acadêmica para tornar-se também um elemento estruturante da governança regulatória do ensino superior brasileiro. Os resultados obtidos pelos estudantes passaram a influenciar diretamente a composição de indicadores utilizados pelo MEC em processos administrativos de regulação e supervisão, tais como renovação de reconhecimento de cursos, abertura de processos de supervisão e aplicação de medidas cautelares.

A partir desse movimento institucional, o exame passou a assumir uma dimensão que ultrapassa o campo estritamente pedagógico. O Enade passou a operar como um verdadeiro insumo regulatório, capaz de produzir efeitos concretos sobre a vida institucional das entidades de educação superior e sobre a continuidade da oferta de determinados cursos. A centralidade atribuída ao Enade na composição de indicadores como o CPC acabou conferindo ao exame um peso significativo na definição da situação regulatória de cursos e instituições.

Nesse sentido, o Enade passa a ocupar uma posição singular dentro da arquitetura regulatória da educação superior brasileira. Mais do que um exame aplicado aos estudantes concluintes, ele se transforma em um instrumento de monitoramento institucional capaz de influenciar decisões administrativas, orientar políticas educacionais e estabelecer parâmetros de qualidade para o sistema.

A análise do cenário atual revela que o Enade deixou de ser apenas um termômetro pedagógico para consolidar-se como a viga mestra da governança regulatória. O MEC utiliza a métrica do desempenho estudantil para balizar todas as fases da supervisão, desde ações preventivas até medidas punitivas extremas. E é justamente nesse ínterim que nascem as tensões que emergem quando um instrumento originalmente concebido para fins pedagógicos passa a exercer papel determinante na produção de efeitos regulatórios sobre instituições e cursos de graduação. Essa configuração impõe às IES o desafio de gerenciar não apenas a qualidade do ensino, mas os riscos regulatórios intrínsecos a um sistema onde o indicador de desempenho, embora voltado ao aluno, é o principal vetor de autoridade e intervenção estatal sobre as instituições.

---

7. COVAC & SILVA, 2023, p. 123.

## *Incongruências entre a Essência Pedagógica e o Rigor Punitivo: Quando um Indicador se Torna Sentença*

A premissa original do Sinaes estabelecia um equilíbrio entre a autoavaliação, a avaliação externa e a avaliação do desempenho discente, “*sem que houvesse, por força de lei, a primazia de um pilar sobre os demais*”<sup>8</sup>. Contudo, uma das críticas mais contundentes que se pode formular ao atual modelo de avaliação e regulação da educação superior brasileira diz respeito à forma como os resultados do Enade passaram a influenciar, de maneira decisiva, a composição de indicadores utilizados pelo Ministério da Educação nos processos regulatórios. O exame, originalmente concebido como instrumento de avaliação diagnóstica do desempenho discente, acabou se convertendo em elemento central de um sistema de mensuração de qualidade cujas consequências ultrapassam, em muito, o campo pedagógico.

O ponto mais sensível dessa transformação encontra-se na composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e, por consequência, do Índice Geral de Cursos (IGC). Embora o CPC seja formado por um conjunto de variáveis, como infraestrutura, corpo docente, organização didático-pedagógica e percepção discente, o peso atribuído aos indicadores derivados diretamente do Enade, especialmente a nota do exame e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), representa parcela expressiva da composição final do conceito do curso.

Na prática, isso significa que mais da metade da nota final do CPC está diretamente vinculada ao desempenho dos estudantes na prova do Enade, o que atribui ao exame uma centralidade que ultrapassa a lógica de um instrumento meramente avaliativo. Esse arranjo metodológico gera uma distorção relevante: o desempenho individual do estudante, resultado de uma série de fatores que extrapolam o controle institucional, passa a exercer influência determinante sobre o posicionamento regulatório do curso e da instituição.

Essa configuração produz aquilo que se pode denominar assimetria de responsabilidades regulatórias. A instituição de ensino superior passa a ser avaliada, supervisionada e eventualmente sancionada com base no resultado de uma prova aplicada aos seus estudantes,

---

8. CHANAN, Paulo. Enade como pilar de qualidade do Sinaes. In: NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs.). **O novo Enade no contexto do Sinaes**. Brasília: ABMES Editora, 2024, p. 38.

enquanto o próprio estudante, sujeito direto da avaliação, não enfrenta consequências acadêmicas concretas decorrentes de um eventual baixo desempenho.

Embora o Enade seja formalmente considerado componente curricular obrigatório, a ausência de mecanismos efetivos de responsabilização discente contribui para um fenômeno recorrente no sistema avaliativo, qual seja: o desengajamento estudantil. Muitos estudantes participam do exame sem a percepção de que seu desempenho possui impacto direto sobre a instituição que os formou, o que compromete a representatividade pedagógica do resultado obtido.

Essa realidade cria um paradoxo regulatório significativo. De um lado, o Estado utiliza os resultados do Enade como um dos principais instrumentos de monitoramento da qualidade da educação superior. De outro, o sistema não estabelece mecanismos proporcionais de responsabilização ou comprometimento para com os estudantes, cuja participação no exame se revela pouco comprometida com a seriedade exigida por um processo avaliativo de grande escala.

A consequência desse modelo é que as instituições acabam sendo juridicamente responsabilizadas por uma variável que não controlam de forma absoluta. O desempenho discente em exames padronizados é influenciado por múltiplos fatores, sejam motivacionais, psicológicos, socioeconômicos e até circunstanciais, e que escapam, em grande medida, à governabilidade institucional.

Ainda assim, os resultados do CPC produzem efeitos regulatórios diretos e relevantes. Cursos que obtêm conceitos considerados insatisfatórios (especialmente conceitos 1 ou 2) passam a ser automaticamente inseridos em fluxos de supervisão conduzidos pela SERES, podendo sofrer a imposição de medidas cautelares ou de protocolos de compromisso destinados ao saneamento das supostas fragilidades identificadas.

Entre as principais medidas regulatórias decorrentes de conceitos insatisfatórios, destacam-se: suspensão de prerrogativas de autonomia institucional, redução ou limitação de vagas autorizadas, suspensão de novos ingressos, restrições à participação em programas públicos de financiamento estudantil e imposição de protocolos de compromisso. Essas medidas evidenciam que os indicadores derivados do Enade passaram a desempenhar função que ultrapassa o campo avaliativo, assumindo papel de instrumentos de indução e controle regulatório do sistema de educação superior.

O problema central não reside necessariamente na existência de mecanismos de regulação, elementos legítimos em qualquer sistema educacional que busca assegurar padrões mínimos de qualidade, mas na desproporcionalidade entre a natureza do indicador e o alcance das sanções dele decorrentes.

Quando um indicador construído a partir do desempenho individual de estudantes passa a produzir consequências estruturais sobre instituições inteiras, cria-se um ambiente regulatório potencialmente distorcido. A avaliação deixa de ser percebida como instrumento de aperfeiçoamento acadêmico e passa a ser encarada como fator de risco institucional.

Nesse cenário, observa-se o surgimento de comportamentos adaptativos dentro das próprias instituições de ensino. A pressão por indicadores satisfatórios pode induzir práticas voltadas à preparação específica para o exame, fenômeno frequentemente descrito na literatura educacional como “*ensinar para o teste*” (*teaching to the test*). Embora tal estratégia possa elevar o desempenho imediato em avaliações padronizadas, ela tende a empobrecer o processo formativo ao priorizar conteúdos diretamente associados ao exame em detrimento de uma formação acadêmica mais ampla e crítica.

É justamente nesse ponto que a metáfora proposta neste capítulo ganha maior sentido analítico. O sistema de avaliação que nasceu sob o espírito pedagógico do Pequeno Príncipe, curioso, investigativo e orientado à compreensão do processo formativo, passa gradualmente a assumir contornos mais próximos do Príncipe de Maquiavel, no qual os instrumentos institucionais passam a ser utilizados como mecanismos estratégicos de exercício de poder.

Aquilo que deveria ter um propósito permanente ao aprimoramento acadêmico transforma-se, gradualmente, em uma espécie de espada regulatória suspensa sobre as instituições, capaz de determinar limites de expansão, impor restrições operacionais e afetar diretamente a sustentabilidade institucional. Quando um indicador deixa de ser apenas um instrumento de avaliação e passa a operar como sentença regulatória antecipada, a essência pedagógica do sistema corre o risco de ser eclipsada pela lógica do controle administrativo.

E é justamente essa tensão, entre avaliação como instrumento de aprendizagem institucional e avaliação como ferramenta de poder regulatório, que constitui uma das questões

centrais do debate contemporâneo sobre o futuro do Sinaes e sobre o papel do Enade na arquitetura da educação superior brasileira.

## *Desdobramento do Enamed no Tabuleiro Regulatório*

A criação do Exame Nacional de Avaliação da Formação Médica (Enamed) representa o desdobramento mais recente e específico da lógica avaliativa inaugurada pelo Enade. No contexto da educação superior brasileira, o curso de Medicina sempre possuiu uma regência diferenciada, balizada por normas como a Lei nº 12.871/2013 (Programa Mais Médicos) e diretrizes curriculares nacionais que exigem um acompanhamento estreito das competências práticas e estágios obrigatórios. O Enamed surge, portanto, não apenas como uma métrica de desempenho discente, mas como um instrumento de Estado desenhado para consolidar a vigilância sobre a qualidade da formação médica, assumindo uma finalidade institucional que mistura o diagnóstico pedagógico com o controle regulatório imediato.

A expansão significativa do número de cursos de Medicina nas últimas décadas, associada à relevância social da profissão médica e aos impactos diretos da formação médica na política pública de saúde, foi a justificativa do poder público que levou a desenvolver mecanismos específicos de monitoramento da qualidade desses cursos. Sob essa perspectiva, o Enamed pode ser compreendido como uma derivação institucional do modelo avaliativo inaugurado pelo Enade, incorporando sua lógica metodológica, mas adaptando-a às especificidades da formação médica. A criação do exame está inserida em um contexto mais amplo de fortalecimento dos mecanismos de avaliação e regulação do ensino médico, no qual o desempenho discente passa a desempenhar papel cada vez mais relevante na definição das políticas regulatórias do setor.

O Enamed diferencia-se do Enade tradicional por sua integração umbilical com a Matriz de Referência para a Formação Médica e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>9</sup>. Enquanto o Enade de outros cursos mantém uma periodicidade trienal e uma estrutura mais genérica, o Enamed foi concebido para ser um instrumento de validação contínua

---

9. GOTARDELO, Daniel Riani. Enamed em Perspectiva: Análise da Avaliação à Luz da Matriz de Referência e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Médica. In: GARCIA, G.; XAVIER, I.; CHANAN, P. (Orgs.). **Guia Completo Enade & Enamed 2025**. Brasília: ABMES Editora, 2025. Cap. II.

da competência profissional. A inovação reside na tentativa de alinhar a avaliação de larga escala com a prática clínica e as competências cognitivas exigidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Conforme a portaria originária do instrumento, o Enamed foi concebido como um mecanismo indutor de qualidade, destinado ao aperfeiçoamento dos cursos de graduação em Medicina<sup>10</sup>. Todavia, a consolidação deste novo modelo no tabuleiro regulatório revela uma face distinta da pretendida essência pedagógica. A primeira edição do Enamed, realizada em 2025, marcou um momento importante na consolidação desse novo instrumento avaliativo. A divulgação oficial dos resultados, ocorrida em 19 de janeiro de 2026, foi apresentada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde como um marco na avaliação da formação médica no Brasil. Na ocasião, foi destacado que os conceitos atribuídos aos cursos passariam a servir de referência para eventuais desdobramentos regulatórios, reforçando o papel do exame como ferramenta de monitoramento da qualidade da formação médica.

Contudo, a própria divulgação dos resultados evidenciou desafios relevantes na implementação desse novo instrumento avaliativo. Diversas instituições de ensino superior identificaram inconsistências entre os insumos utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na publicação oficial dos resultados e aqueles previamente disponibilizados às instituições no mês anterior. A discrepância técnica residiu na alteração do número de estudantes classificados como proficientes, dado central da metodologia de cálculo do conceito do curso. Tal cenário, agravado pela indisponibilidade temporária do sistema e-MEC logo após a publicação dos resultados, impossibilitou o acesso aos dados originais e gerou o risco de alteração retroativa de informações essenciais para a defesa das instituições.

A situação gerou imediata preocupação entre as instituições de ensino superior, não apenas pelos impactos acadêmicos decorrentes da avaliação, mas também pelas possíveis consequências regulatórias associadas aos resultados divulgados. O cenário tornou-se ainda mais sensível quando se verificou que alterações metodológicas relevantes, como a definição da nota de corte utilizada para determinar o nível de proficiência dos estudantes, foram divulgadas apenas após a realização da prova, comprometendo a previsibilidade do processo avaliativo.

---

10. CAVALCANTE, Daniel. Resultado do Enamed 2025: Entre a Divulgação Oficial e a Realidade dos Dados. **Coluna Diálogo Legal** | ABMES, 2026.

Esses episódios revelam que o Enamed, desde sua primeira edição, já nasce inserido em um ambiente regulatório complexo, no qual os resultados da avaliação tendem a produzir efeitos que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Embora o exame tenha sido concebido oficialmente como um instrumento voltado à melhoria da qualidade da formação médica, a utilização de seus resultados como base para decisões regulatórias indica que ele também se insere na lógica de vigilância institucional característica do sistema de regulação da educação superior brasileira.

Essa característica não é surpreendente. Como demonstrado ao longo deste capítulo, o próprio Enade passou por processo semelhante de transformação ao longo de sua trajetória institucional. Aquilo que inicialmente foi concebido como instrumento diagnóstico acabou sendo progressivamente incorporado ao sistema de indicadores utilizados pelo Ministério da Educação para orientar decisões regulatórias e processos de supervisão.

No caso da formação médica, esse movimento tende a assumir contornos ainda mais intensos. A relevância estratégica da formação de médicos para o sistema público de saúde, somada ao elevado grau de sensibilidade política que envolve a expansão dos cursos de Medicina, contribui para que o Estado adotasse mecanismos mais rigorosos de monitoramento e controle da qualidade da oferta educacional nessa área. Nesse contexto, o Enamed passa a representar uma nova etapa da vigilância regulatória sobre a educação superior, especialmente sobre os cursos de Medicina. O exame não se limita a produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, mas também se torna um elemento de observação permanente do funcionamento institucional dos cursos avaliados.

Essa dinâmica evidencia a crescente convergência entre avaliação educacional e regulação administrativa no sistema brasileiro de ensino superior. Indicadores derivados de exames nacionais passam a orientar políticas públicas, decisões administrativas e intervenções regulatórias, ampliando o alcance institucional dos instrumentos avaliativos.

A experiência inicial do Enamed também demonstra que a consolidação de novos instrumentos de avaliação exige rigor metodológico, estabilidade normativa e segurança procedimental. Quando inconsistências de dados, alterações metodológicas tardias ou lacunas normativas passam a influenciar os resultados divulgados à sociedade, a credibilidade do próprio sistema avaliativo pode ser comprometida.

Nesse sentido, o Enamed impõe desafios logísticos e pedagógicos às IES, pois as boas práticas para resultados positivos exigem uma gestão de dados e um acompanhamento

do aluno que beiram a vigilância constante<sup>11</sup>. Aqui, a transmutação é visível, pois a escola de medicina, para sobreviver à regulação, precisa adotar o pragmatismo de monitorar cada passo do aluno para garantir que a métrica final atenda aos requisitos da supervisão estatal, sob o risco de interdição de seu funcionamento.

Da mesma forma, o processo de maturação do Enamed deverá necessariamente enfrentar desafios relacionados à transparência metodológica, à estabilidade dos critérios de avaliação e à delimitação adequada de seus efeitos regulatórios. A consolidação do exame como instrumento legítimo de avaliação dependerá da capacidade das autoridades educacionais de assegurar previsibilidade, consistência técnica e segurança jurídica ao processo.

O debate em torno do Enamed revela, portanto, uma questão central para o futuro da avaliação da educação superior no Brasil, qual seja: até que ponto instrumentos avaliativos devem ser utilizados como mecanismos diretos de regulação institucional. Se, por um lado, a avaliação é indispensável para o aperfeiçoamento da qualidade da educação superior, por outro, a utilização imediata de seus resultados como fundamento para decisões regulatórias exige cautela, sobretudo quando se trata de instrumentos ainda em fase inicial de implementação.

O desdobramento do Enamed parece sinalizar para uma transição definitiva de um modelo de avaliação punitivo. O uso de resultados contaminados por falhas procedimentais para fundamentar medidas de supervisão e restrição de vagas transfere às instituições uma responsabilidade unilateral por inconsistências do próprio sistema estatal. A finalidade original de aperfeiçoamento da formação médica acaba secundarizada por um pragmatismo que prioriza o rigor sancionador. Para que o Enamed recupere sua legitimidade como indutor de qualidade, faz-se necessário o restabelecimento do equilíbrio entre a autoridade reguladora e o direito ao contraditório, assegurando que o tabuleiro regulatório não se torne um campo de punições arbitrárias, mas de efetivo desenvolvimento acadêmico.

Essa evolução institucional prepara o terreno para a reflexão que será desenvolvida na seção seguinte deste capítulo, a transformação do espírito original da avaliação

---

11. PEÇANHA, Sílvio; e, ALVES, Marco Antônio. Impactos do Enade nos Processos Regulatórios e de Supervisão das IES e dos Cursos Superiores. In: GARCIA, G.; XAVIER, I.; CHANAN, P. (Orgs.). **Guia Completo Enade & Enamed 2025**. Brasília: ABMES Editora, 2025. Cap. VIII.

educacional, voltado à compreensão e ao aprimoramento do processo formativo, em um instrumento de exercício de poder regulatório sobre instituições e cursos superiores.

## *Quando o Olhar do Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry) Cede ao Pragmatismo do Príncipe (Maquiavel)*

A literatura, por vezes, oferece imagens capazes de explicar com maior clareza fenômenos institucionais complexos do que longas descrições técnicas. A trajetória do sistema de avaliação da educação superior brasileira parece ilustrar uma dessas situações. Ao observar a evolução do Enade e, mais recentemente, o surgimento do Enamed, percebe-se uma transformação que pode ser compreendida por meio de uma metáfora literária bem simples: a passagem do olhar sensível do Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry<sup>12</sup>, para o pragmatismo político do Príncipe, de Nicolau Maquiavel<sup>13</sup>.

Quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi concebido, no início dos anos 2000, o espírito que orientava sua criação era essencialmente pedagógico. A avaliação deveria funcionar como um instrumento de compreensão do processo formativo, capaz de revelar fragilidades, identificar potencialidades e orientar o aperfeiçoamento institucional. O Enade, nesse contexto, foi concebido como um mecanismo de diagnóstico acadêmico, voltado à análise do desempenho discente e à produção de informações relevantes para o aprimoramento das políticas educacionais.

Sob essa perspectiva, o sistema avaliativo brasileiro parecia inspirar-se em um olhar semelhante ao do Pequeno Príncipe, personagem que percorre diferentes mundos buscando compreender aquilo que muitas vezes permanece invisível aos olhos apressados. No clássico de Saint-Exupéry, o príncipe ensina que “*o essencial é invisível aos olhos*”, lembrando que a compreensão verdadeira exige sensibilidade, reflexão e profundidade. Aplicada ao campo educacional, essa ideia remete à convicção de que a qualidade da formação universitária não pode ser reduzida a indicadores isolados ou métricas simplificadas, devendo ser analisada a partir da complexidade do processo pedagógico.

---

12. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

13. MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Com o passar do tempo, contudo, a dinâmica institucional da avaliação começou a sofrer uma transformação significativa. Os resultados do Enade passaram a desempenhar papel cada vez mais central na composição de indicadores utilizados pelo Ministério da Educação para orientar processos de regulação e supervisão. O que antes era concebido como instrumento de diagnóstico passou a influenciar diretamente decisões administrativas relacionadas à autorização, renovação de reconhecimento e expansão de cursos.

Essa mudança de função alterou profundamente a natureza institucional da avaliação. A produção de indicadores deixou de servir apenas como subsídio para o aperfeiçoamento acadêmico e passou a integrar a lógica de governança regulatória do sistema educacional. Nesse novo arranjo institucional, os resultados da avaliação assumem papel estratégico na definição das relações entre Estado e instituições de ensino superior.

É nesse ponto que a metáfora literária se completa, pois o cenário contemporâneo revela o ápice de uma metamorfose institucional. O olhar contemplativo do “Pequeno Príncipe” cedeu lugar ao pragmatismo férreo de Nicolau Maquiavel em “O Príncipe”. A avaliação pedagógica, em sua pureza original, foi transmutada em uma ferramenta de “razão de Estado”, voltada à manutenção do poder regulatório e à vigilância estreita das instituições. A introdução de indicadores infralegais, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), operou a ruptura inicial desse ideal. Ao centralizar o Enade como o insumo determinante desses índices, o Estado retirou a avaliação da esfera do diálogo e a inseriu no tabuleiro do controle burocrático.

Nesse novo paradigma, a lógica maquiavélica manifesta-se pela supremacia da “eficiência dos resultados” sobre a profundidade dos processos. O exame deixou de ser uma bússola de orientação para se tornar o punhal da supervisão especial. Quando um indicador quantitativo insuficiente dispara automaticamente medidas cautelares, protocolos de compromisso e suspensões de vagas, o sistema abandona sua função formativa para assumir uma face puramente punitiva e regulatória. A regulação passa a ser conduzida como um ato de polícia administrativa em sentido estrito, no qual a finalidade de zelar pela qualidade é secundarizada pela necessidade de exercer o poder de restrição e sanção sobre o setor privado.

A transmutação é, portanto, política e filosófica. O Enade idealizado buscava o aprimoramento da inteligência de vida do egresso, enquanto o Enade instrumentalizado foca na conformidade métrica que serve apenas à “inteligência de escola” e à manutenção da ordem regulatória. A criação de mecanismos como o Enamed consolida essa tendência,

inaugurando uma fase de vigilância onde a pressão pelos resultados regulatórios atropela ritos processuais e a própria segurança jurídica das instituições, transformando o diagnóstico educacional em uma sentença administrativa definitiva. A avaliação deixa de ser apenas um exercício de conhecimento e passa a desempenhar também a função de orientar estratégias de intervenção institucional.

Essa transmutação não significa necessariamente que o objetivo de promover qualidade educacional tenha sido abandonado. O que se observa, na verdade, é uma mudança na forma como o Estado utiliza os instrumentos disponíveis para atingir esse objetivo. A avaliação deixa de ser exclusivamente um processo reflexivo e passa a integrar um conjunto mais amplo de ferramentas de governança regulatória.

O problema surge quando essa transformação altera o equilíbrio originalmente previsto no desenho institucional do Sinaes. Quando indicadores derivados de exames nacionais passam a produzir efeitos regulatórios imediatos, a avaliação corre o risco de perder parte de sua natureza pedagógica e assumir contornos predominantemente administrativos.

Nesse cenário, o desafio consiste em preservar o sentido original da avaliação sem ignorar as demandas legítimas por mecanismos eficazes de regulação do sistema educacional. A qualidade da educação superior depende tanto da existência de instrumentos de monitoramento quanto da capacidade de compreender a complexidade do processo formativo.

Talvez o verdadeiro ensinamento da metáfora proposta neste capítulo esteja justamente na necessidade de equilíbrio entre essas duas dimensões. O sistema educacional não precisa escolher entre o olhar sensível do Pequeno Príncipe e o pragmatismo do Príncipe de Maquiavel. A avaliação pode continuar sendo instrumento de compreensão da realidade educacional, desde que não se transforme exclusivamente em ferramenta de exercício do poder regulatório, com o objetivo exclusivo de penalizar.

O distanciamento entre o ideal do Sinaes e a prática do MEC reflete o triunfo de um modelo de regulação tradicional, focado na punição e na padronização, em detrimento de um cenário inovador e dialógico. A superação dessa lógica de controle institucional é o desafio imposto atualmente. É imperativo que o sistema recupere a capacidade de “fazer pensar” em vez de apenas “fazer ler” os indicadores, devolvendo à avaliação a sua essência pedagógica original, aquela que permite enxergar, para além dos números, a verdadeira dignidade do fazer educativo.

O futuro da avaliação da educação superior brasileira dependerá da capacidade de reconstituir indicadores, métricas e instrumentos regulatórios com sua finalidade mais profunda, qual seja: compreender, aprimorar e fortalecer o processo de formação do ensino superior. Somente assim será possível garantir que, mesmo em meio às engrenagens da governança institucional, o sistema educacional não perca de vista aquilo que, para o Pequeno Príncipe, sempre foi essencial, aquilo que permanece invisível aos olhos, mas que dá verdadeiro sentido à educação.

## *Considerações finais*

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi concebido sob uma lógica institucional equilibrada, na qual avaliação, regulação e supervisão deveriam operar de forma complementar e harmônica. O modelo originalmente desenhado pela Lei nº 10.861/2004 buscava assegurar que a avaliação funcionasse como instrumento de compreensão da qualidade da formação universitária, permitindo que instituições, estudantes e gestores públicos refletissem sobre os caminhos de aprimoramento do ensino superior brasileiro. Nesse sentido, o Enade foi concebido como um mecanismo de diagnóstico pedagógico, destinado a revelar evidências sobre o processo formativo e a contribuir para o desenvolvimento institucional das Instituições de Ensino Superior (IES).

Contudo, a evolução institucional do sistema demonstrou que, ao longo do tempo, esse instrumento passou a assumir funções que extrapolam sua finalidade original. A incorporação dos resultados do Enade à composição de indicadores regulatórios, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), deslocou progressivamente o exame do campo predominantemente avaliativo para o centro da governança regulatória da educação superior. Nesse novo cenário, indicadores derivados do desempenho discente passaram a produzir efeitos administrativos diretos sobre cursos e instituições, influenciando processos de autorização, reconhecimento, renovação e supervisão.

Essa transformação revela uma mudança significativa na natureza institucional da avaliação educacional no Brasil. O instrumento que nasceu para orientar o aperfeiçoamento pedagógico passou a integrar uma lógica mais ampla de monitoramento e controle do sistema educacional. Embora a existência de mecanismos de regulação seja legítima e

necessária para assegurar padrões mínimos de qualidade, a centralidade excessiva atribuída a indicadores derivados de exames nacionais pode produzir distorções relevantes, especialmente quando seus resultados passam a gerar consequências regulatórias desproporcionais em relação à natureza do instrumento avaliativo.

A criação do Enamed, no contexto da avaliação da formação médica, demonstra que essa dinâmica tende a se aprofundar nos próximos anos. Ao ampliar o uso de exames nacionais como referência para decisões regulatórias, o sistema educacional brasileiro reforça a convergência entre avaliação e regulação administrativa, ampliando o alcance institucional desses instrumentos. Tal movimento exige atenção permanente dos formuladores de políticas públicas, das instituições de ensino e da comunidade acadêmica, de modo a assegurar que o fortalecimento da regulação não comprometa o sentido pedagógico que fundamenta a própria existência do sistema avaliativo.

Nesse contexto, a metáfora apresentada ao longo deste capítulo revela-se particularmente elucidativa. O sistema de avaliação da educação superior brasileira nasceu sob a inspiração do olhar sensível do Pequeno Príncipe, voltado à compreensão da essência do processo formativo e à busca permanente pela qualidade educacional. Entretanto, sua evolução institucional demonstra a incorporação crescente de uma racionalidade mais pragmática, próxima da lógica política descrita por Maquiavel em *O Príncipe*, na qual instrumentos institucionais passam a ser utilizados como engrenagens estratégicas de governança e controle.

O desafio contemporâneo consiste, portanto, em restabelecer o equilíbrio entre essas duas dimensões. A avaliação da educação superior não pode abdicar de sua função regulatória, tampouco pode perder de vista sua finalidade pedagógica. É necessário reconhecer que indicadores e métricas são instrumentos úteis para orientar políticas públicas e decisões administrativas, mas não podem substituir a compreensão mais ampla da complexidade do processo educativo.

Reconectar a avaliação à sua finalidade formativa significa resgatar o espírito original do Sinaes, no qual o diagnóstico acadêmico serve como base para o aprimoramento institucional, e não apenas como fundamento para a imposição de restrições regulatórias. Somente a partir desse reencontro será possível assegurar que o sistema de avaliação da educação superior brasileira continue contribuindo para o fortalecimento da qualidade educacional, preservando a autonomia universitária, a segurança jurídica das instituições e o compromisso social da formação superior.

Em última análise, a sustentabilidade do modelo brasileiro de avaliação dependerá da capacidade de harmonizar regulação e pedagogia, autoridade estatal e autonomia acadêmica, métricas quantitativas e compreensão qualitativa do processo educativo. Afinal, mesmo em um sistema regulatório complexo, a educação não pode perder de vista aquilo que, como ensinava o Pequeno Príncipe, permanece essencial, ainda que invisível aos olhos.

## *Referências bibliográficas*

AMARAL, Gisele; AGUIAR, Ricardo. Atuação do PI como ponto focal na implementação do Enade na IES. In: NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs.). **O novo Enade no contexto do Sinaes: impactos nos cursos de graduação e nas instituições de educação superior (IES)**. Brasília: ABMES Editora, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAVALCANTE, Daniel. **Resultado do Enamed 2025: Entre a Divulgação Oficial e a Realidade dos Dados**. Coluna Diálogo Legal | ABMES. Publicado em 19 jan. 2026.

CAVALCANTE, Daniel. Resultado do Enamed 2025: Entre a Divulgação Oficial e a Realidade dos Dados. **Coluna Diálogo Legal** | ABMES, 2026.

CHANAN, Paulo. Enade como pilar de qualidade do Sinaes. In: NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs.). **O novo Enade no contexto do Sinaes: impactos nos cursos de graduação e nas instituições de educação superior (IES)**. Brasília: ABMES Editora, 2024.

COVAC, José Roberto; SILVA, Daniel Cavalcante. **Manual de Compliance: Programa de Integridade no Setor Educacional**. 2. ed. Brasília, DF: Ed. dos Autores, 2023.

FERREIRA, Pedro Henricque. Impacto do Enade 2024 nos processos regulatórios. In: NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs.). **O novo Enade no contexto do Sinaes: impactos nos cursos de graduação e nas instituições de educação superior (IES)**. Brasília: ABMES Editora, 2024.

GOTARDELO, Daniel Riani. Enamed em Perspectiva: Análise da Avaliação à Luz da Matriz de Referência e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Médica. In: GARCIA, G.; XAVIER, I.; CHANAN, P. (Orgs.). **Guia Completo Enade & Enamed 2025**. Brasília: ABMES Editora, 2025. Cap. II.

GUEDES, Filipe; XAVIER, Iara de (Orgs.). **Regulação da educação superior privada pelo prisma do direito educacional**. Brasília, DF: Iara de Xavier Consultoria, 2024.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes (Orgs.). **O novo Enade no contexto do Sinaes: impactos nos cursos de graduação e nas instituições de educação superior (IES)**. Brasília: ABMES Editora, 2024.

PEÇANHA, Sílvio; e, ALVES, Marco Antônio. Impactos do Enade nos Processos Regulatórios e de Supervisão das IES e dos Cursos Superiores. In: GARCIA, G.; XAVIER, I.; CHANAN, P. (Orgs.). **Guia Completo Enade & Enamed 2025**. Brasília: ABMES Editora, 2025. Cap. VIII.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SILVA, Daniel Cavalcante; CHANAN, Paulo César. Proposições para uma nova educação superior. In: GUEDES, Filipe; XAVIER, Iara de (Orgs.). **Regulação da educação superior privada pelo prisma do direito educacional**. Brasília, DF: Iara de Xavier Consultoria, 2024.

# *Capítulo IX- Avaliação Diagnóstica como Instrumento de Predição de Desempenho no Enade: Análise de Lacunas de Aprendizagem e Estratégias de Intervenção Acadêmica.*

*Alexandre Santos*

## *Introdução*

A avaliação educacional, em suas múltiplas dimensões, desempenha papel central nos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se não apenas como mecanismo de mensuração, mas como instrumento de diagnóstico, regulação e tomada de decisão pedagógica. No ensino superior brasileiro, a relevância da avaliação amplia-se diante dos sistemas de regulação e indicadores de qualidade, dentre os quais se destaca o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

O Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem por finalidade aferir o desempenho dos estudantes em relação às competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares dos cursos. Nesse cenário, a adoção de avaliações diagnósticas emerge como prática estratégica, permitindo identificar lacunas de aprendizagem antes da aplicação do exame oficial.

Este estudo parte do seguinte problema de investigação: de que forma a avaliação diagnóstica pode contribuir para a predição de desempenho no Enade e para o planejamento de intervenções acadêmicas? Assim, o objetivo do trabalho consiste em analisar os resultados de uma avaliação diagnóstica aplicada a estudantes concluintes,

correlacionando-os com a matriz de competências do Enade e discutindo estratégias institucionais de aprimoramento.

## *Avaliação Diagnóstica e Avaliação por Competências*

A avaliação diagnóstica constitui-se como um instrumento de caráter investigativo, cuja finalidade é identificar os conhecimentos prévios, as dificuldades e as lacunas de aprendizagem dos estudantes, funcionando como ponto de partida para a organização do processo pedagógico (LUCKESI, 2011). Diferentemente da avaliação somativa, que se orienta pela lógica da certificação e da verificação de resultados finais, a avaliação diagnóstica assume uma natureza formativa, permitindo ao docente realizar intervenções pedagógicas oportunas e ajustadas às necessidades específicas da turma. Nesse sentido, ela não se limita a mensurar desempenhos, mas busca compreender o percurso de aprendizagem, favorecendo a construção de estratégias didáticas que promovam avanços significativos.

No contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, ganha destaque a avaliação por competências, que se fundamenta na mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes (PERRENOUD, 1999). Essa perspectiva desloca o foco da simples memorização de conteúdos para a capacidade de resolver problemas, tomar decisões e aplicar o conhecimento em situações práticas e complexas, aproximando a escola das demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. A avaliação, nesse paradigma, deixa de ser um mecanismo de controle e passa a configurar-se como um recurso estratégico para o desenvolvimento integral do estudante, estimulando a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a criatividade.

Assim, a articulação entre avaliação diagnóstica e avaliação por competências revela-se essencial para uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar em diferentes contextos sociais. Enquanto a primeira fornece subsídios para compreender o ponto de partida do processo educativo, a segunda orienta o percurso em direção a aprendizagens significativas e contextualizadas. Ambas, portanto, convergem para uma concepção de avaliação que transcende a mera verificação de resultados, assumindo papel central na promoção de uma educação emancipatória e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

## *O Enade como Indicador de Qualidade*

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) configura-se como um dos principais instrumentos de avaliação externa no ensino superior brasileiro, desempenhando papel estratégico na composição de indicadores de qualidade, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Trata-se de uma avaliação em larga escala que, além de aferir o desempenho discente em relação às diretrizes curriculares nacionais, exerce influência direta sobre a gestão institucional e sobre a percepção pública da qualidade dos cursos ofertados.

Conforme Scriven (1991), avaliações de larga escala possuem impacto sistêmico, uma vez que transcendem a mensuração individual de resultados e afetam dimensões mais amplas, como práticas pedagógicas, organização curricular e políticas institucionais. No caso do Enade, esse efeito é particularmente relevante, pois os resultados não apenas orientam processos de regulação e supervisão por parte do Estado, mas também induzem mudanças internas nas instituições, que passam a alinhar seus projetos pedagógicos às competências e habilidades avaliadas.

Nesse contexto, a utilização de avaliações diagnósticas alinhadas à matriz de referência do Enade revela-se uma estratégia pedagógica e gerencial de grande pertinência. Tais avaliações assumem caráter preditivo, na medida em que permitem antecipar riscos acadêmicos, identificar fragilidades formativas e orientar decisões curriculares de forma mais precisa. Ao fornecer dados sobre o nível de preparação dos estudantes em relação às competências exigidas pelo exame, essas práticas contribuem para a elaboração de planos de intervenção pedagógica, favorecendo tanto o desempenho individual quanto os indicadores institucionais.

Portanto, a articulação entre avaliação diagnóstica e avaliação externa em larga escala, como o Enade, não deve ser compreendida apenas como uma exigência regulatória, mas como oportunidade de retroalimentação pedagógica. Essa integração possibilita que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas curriculares mais consistentes, promovam a melhoria contínua da qualidade acadêmica e fortaleçam sua responsabilidade social, ao formar profissionais capazes de responder às demandas complexas da sociedade contemporânea.

## *Uso de Dados Educacionais na Gestão Acadêmica*

A análise de dados educacionais tem se consolidado como um componente essencial da gestão acadêmica contemporânea, especialmente em um cenário marcado pela crescente valorização de práticas baseadas em evidências. Conforme destacam Black e Wiliam (2009), o uso sistemático de informações provenientes de avaliações e indicadores educacionais permite superar a lógica de decisões intuitivas ou meramente empíricas, favorecendo processos de tomada de decisão mais racionais, consistentes e fundamentados.

Nesse sentido, a gestão acadêmica passa a incorporar metodologias de data-driven decision making, nas quais os indicadores de desempenho estudantil, taxas de retenção, evasão, progressão e resultados em avaliações externas são mobilizados como insumos estratégicos para o planejamento institucional. A análise de dados, portanto, não se restringe a uma função técnica de monitoramento, mas assume papel estruturante na definição de políticas pedagógicas, na reconfiguração curricular e na implementação de práticas de ensino mais eficazes.

Além disso, a utilização de dados educacionais fortalece a accountability institucional, uma vez que possibilita maior transparência nos processos de avaliação e gestão, ao mesmo tempo em que promove a cultura da melhoria contínua. Ao transformar informações em conhecimento aplicável, a análise de dados contribui para a construção de ambientes acadêmicos mais responsivos às demandas sociais e às exigências de qualidade impostas pelos órgãos reguladores.

Assim, a transição de decisões baseadas em intuição para decisões fundamentadas em evidências representa não apenas um avanço metodológico, mas também um imperativo ético e político da educação contemporânea. A gestão acadêmica, ao se apoiar em dados robustos e confiáveis, amplia sua capacidade de promover práticas pedagógicas mais equitativas, eficientes e alinhadas às necessidades dos estudantes e da sociedade.

## Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de natureza quantitativa e analítica, voltada para a compreensão de processos formativos no ensino superior. A investigação fundamentou-se na aplicação de uma avaliação diagnóstica/formativa estruturada com base nas competências e habilidades previstas na matriz de referência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o que confere ao estudo alinhamento direto com os parâmetros oficiais de qualidade da educação superior no Brasil.

A metodologia adotada contemplou diferentes etapas articuladas:

- Aplicação da prova diagnóstica a estudantes concluintes, visando aferir o nível de domínio das competências exigidas pelo Enade;
- Consolidação dos resultados em planilha analítica, permitindo a sistematização dos dados de forma organizada e comparável;
- Correlação das questões com os eixos de competência definidos pelo Enade, assegurando a pertinência entre os itens avaliados e os referenciais oficiais;
- Identificação das questões com maior índice de erro, possibilitando a localização de fragilidades específicas no processo formativo;
- Análise das áreas de maior concentração de deficiências, com vistas a orientar intervenções pedagógicas e ajustes curriculares.

A abordagem analítica priorizou a interpretação educacional dos resultados, indo além da mera quantificação estatística. O foco esteve na identificação de lacunas de aprendizagem e na compreensão de suas implicações pedagógicas e institucionais. Nesse sentido, os dados obtidos foram tratados como insumos estratégicos para a gestão acadêmica, permitindo não apenas a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, mas também a formulação de políticas curriculares mais consistentes.

Assim, o estudo reafirma a importância da avaliação diagnóstica como ferramenta de caráter formativo e preditivo, capaz de antecipar riscos acadêmicos e subsidiar decisões pedagógicas fundamentadas em evidências. Ao articular resultados quantitativos com interpretações qualitativas, a pesquisa contribui para o fortalecimento da cultura avaliativa no ensino superior, alinhando-se às exigências contemporâneas de qualidade e accountability institucional.

## Resultados e Análise

A análise dos resultados evidenciou um desempenho heterogêneo entre os estudantes, marcado por variações significativas entre as diferentes modalidades de oferta do curso. Embora a média geral tenha se mostrado compatível com um nível de desempenho intermediário, observou-se uma elevada dispersão dos resultados, o que indica desigualdade na apropriação das competências avaliadas. Esse quadro sugere que, apesar de haver um núcleo de estudantes com desempenho satisfatório, há também grupos que apresentam fragilidades consistentes, comprometendo a homogeneidade da formação.

As deficiências concentraram-se em áreas específicas, notadamente:

- Gestão de Pessoas;
- Legislação Trabalhista;
- Inclusão e diversidade.

Essas áreas correspondem diretamente às competências avaliadas no Componente Específico do Enade, o que reforça a relevância dos achados. A presença de lacunas nessas dimensões indica um potencial impacto negativo sobre os indicadores institucionais e sobre a qualidade da formação profissional, caso não sejam implementadas ações corretivas de caráter pedagógico e curricular.

Adicionalmente, a disparidade observada entre modalidades de oferta sugere a influência de variáveis pedagógicas, metodológicas e comportamentais, que podem estar relacionadas tanto à organização didática quanto às condições de aprendizagem oferecidas. Esse aspecto reforça a necessidade de análises mais aprofundadas, capazes de identificar os fatores que contribuem para tais discrepâncias. A investigação futura deve considerar elementos como:

- Diferentes estratégias de ensino adotadas em cada modalidade;
- Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes;
- Condições de infraestrutura e acesso a recursos acadêmicos;
- Práticas avaliativas e metodologias de acompanhamento da aprendizagem.

Portanto, os resultados apontam para a urgência de uma reflexão institucional sobre os processos formativos, de modo a alinhar as práticas pedagógicas às competências

exigidas pelo Enade e às demandas da sociedade contemporânea. A análise não apenas revela fragilidades pontuais, mas também sinaliza a necessidade de políticas acadêmicas mais consistentes, que articulem avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica e gestão curricular em uma perspectiva de melhoria contínua.

## *Discussão*

Os resultados obtidos corroboram a literatura especializada, que reconhece a avaliação diagnóstica como um instrumento estratégico de gestão acadêmica. Ao possibilitar a identificação de lacunas de aprendizagem, esse tipo de avaliação fornece subsídios para a implementação de intervenções pedagógicas direcionadas, capazes de reduzir riscos associados ao desempenho discente em avaliações externas de larga escala, como o Enade. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica não se limita a um recurso de verificação, mas assume papel de planejamento e regulação pedagógica, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade institucional.

A concentração de deficiências em competências específicas revela indícios de desalinhamentos curriculares ou metodológicos, sugerindo que determinados conteúdos ou habilidades não estão sendo suficientemente contemplados nos planos de ensino ou nas práticas pedagógicas. Tal constatação reforça a necessidade de revisão e atualização curricular, bem como de ajustes nas estratégias didáticas, de modo a assegurar maior coerência entre os objetivos formativos e os resultados efetivamente alcançados.

Adicionalmente, a dispersão observada entre modalidades de oferta evidencia a influência de variáveis pedagógicas, metodológicas e comportamentais, que podem estar relacionadas ao engajamento discente, às condições de aprendizagem, ao perfil socioeconômico dos estudantes ou às práticas de ensino adotadas em cada contexto. Esse aspecto reforça a importância de investigações mais aprofundadas, capazes de identificar os fatores que explicam tais discrepâncias e orientar políticas acadêmicas mais equitativas.

Portanto, os achados do estudo não apenas confirmam a relevância da avaliação diagnóstica como ferramenta de gestão, mas também sinalizam a necessidade de uma reflexão institucional ampliada, que considere dimensões curriculares, metodológicas e contextuais. A análise dos resultados deve ser entendida como oportunidade de retroalimentação

pedagógica, permitindo que as instituições de ensino superior fortaleçam sua capacidade de resposta às demandas avaliativas externas e, sobretudo, promovam uma formação mais consistente, crítica e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

## *Propostas de Intervenção Acadêmica*

### *Ações em Nível Macroinstitucional*

As ações propostas configuram-se como estratégias pedagógicas e institucionais voltadas para a superação das lacunas identificadas no processo avaliativo. Em primeiro lugar, destaca-se o reforço dos conteúdos considerados críticos, medida que visa assegurar maior consistência na apropriação dos saberes essenciais ao perfil de egresso esperado. Essa ação implica a adoção de práticas didáticas diferenciadas, como atividades de revisão, exercícios dirigidos e acompanhamento individualizado, de modo a potencializar o aprendizado em áreas de maior fragilidade.

Em segundo lugar, propõe-se a revisão dos planos de ensino, com vistas ao alinhamento sistemático à matriz de referência do Enade. Tal iniciativa busca garantir a coerência entre os objetivos curriculares e as competências avaliadas, evitando desalinhamentos que possam comprometer tanto o desempenho discente quanto os indicadores institucionais. A revisão curricular, nesse sentido, deve ser entendida como processo contínuo de atualização e adequação às demandas externas e internas da formação acadêmica.

Outra ação relevante consiste na inclusão de atividades formativas focadas em competências deficitárias, o que reforça o caráter formativo da avaliação diagnóstica. Essas atividades podem assumir diferentes formatos: seminários, estudos de caso, projetos integradores ou práticas simuladas, e têm como finalidade promover o desenvolvimento das habilidades específicas que se mostraram insuficientemente consolidadas.

Por fim, enfatiza-se a importância das discussões colegiadas para o replanejamento curricular, reconhecendo que a melhoria da qualidade acadêmica depende de processos coletivos de reflexão e tomada de decisão. O debate entre docentes e gestores possibilita a construção de soluções compartilhadas, fortalece a cultura institucional de avaliação e assegura maior legitimidade às mudanças implementadas.

O conjunto de ações delineadas não apenas responde às fragilidades identificadas, mas também contribui para a consolidação de uma prática pedagógica orientada pela lógica da melhoria contínua.

### *Ações em Nível Docente*

No âmbito da atuação docente, destacam-se um conjunto de ações estratégicas voltadas para o fortalecimento da prática pedagógica e para o alinhamento às demandas contemporâneas da educação superior. Em primeiro lugar, ressaltam-se as oficinas de alinhamento pedagógico, que se configuram como espaços coletivos de reflexão e construção de consensos acerca das metodologias de ensino, dos objetivos formativos e da coerência entre planos de ensino e matriz de referência do Enade. Tais oficinas favorecem a integração entre docentes e promovem maior uniformidade na condução das práticas didáticas.

Em segundo lugar, evidencia-se a importância da formação continuada em avaliação por competências, reconhecendo que o paradigma atual da educação exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também capacidade de avaliar de forma integrada conhecimentos, habilidades e atitudes. A formação continuada, nesse sentido, constitui-se como processo permanente de atualização profissional, permitindo que os docentes incorporem novas abordagens avaliativas e metodológicas ao seu repertório pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se à integração de indicadores de desempenho ao planejamento didático, prática que fortalece a cultura institucional de avaliação e possibilita maior racionalidade na tomada de decisões pedagógicas. Ao utilizar dados de desempenho discente como insumos para o planejamento, os docentes ampliam sua capacidade de identificar fragilidades, monitorar avanços e ajustar estratégias de ensino em tempo hábil.

Por fim, destaca-se o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, ação que valoriza a experiência docente e promove a circulação de saberes entre pares. A socialização de práticas bem-sucedidas contribui para a construção de uma comunidade acadêmica mais colaborativa, favorecendo a inovação didática e a consolidação de uma cultura de qualidade.

## *Ações em Nível Discente*

No âmbito discente, sugerem-se um conjunto de ações estratégicas que visam fortalecer o processo formativo e ampliar o engajamento dos estudantes em relação às competências avaliadas pelo Enade. Em primeiro lugar, destacam-se os grupos de estudo e as mentorias entre pares, que favorecem a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva do conhecimento. Essas práticas estimulam a troca de experiências, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a consolidação de uma cultura de cooperação acadêmica.

Em segundo lugar, recomenda-se a realização de simulados periódicos com feedback individualizado, medida que possibilita ao estudante monitorar seu próprio progresso e identificar áreas de fragilidade. O feedback personalizado constitui elemento central nesse processo, pois orienta o discente sobre estratégias de superação e promove maior consciência acerca de seu desempenho.

Outra ação relevante consiste na adoção de metodologias ativas, tais como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e projetos integradores. Essas metodologias deslocam o estudante de uma posição passiva para uma postura protagonista, estimulando a mobilização de conhecimentos em situações práticas e complexas, em consonância com o paradigma da avaliação por competências.

Por fim, enfatiza-se a necessidade de ações de engajamento e conscientização sobre o Enade, que visam sensibilizar os estudantes quanto à relevância do exame não apenas para sua trajetória acadêmica individual, mas também para os indicadores institucionais e para a credibilidade social da formação oferecida. Campanhas de esclarecimento, palestras e atividades de orientação podem contribuir para fortalecer o compromisso discente com o processo avaliativo.

O conjunto dessas ações evidencia que a participação ativa dos estudantes é condição indispensável para a consolidação de uma prática pedagógica orientada pela lógica da melhoria contínua. Ao integrar estratégias de apoio, acompanhamento e protagonismo discente, as instituições de ensino superior ampliam sua capacidade de promover uma formação crítica, consistente e alinhada às exigências contemporâneas da sociedade.

## *Considerações finais*

A avaliação diagnóstica demonstrou-se um instrumento de elevada relevância para a identificação de lacunas de aprendizagem e para a predição de desempenho em avaliações externas, como o Enade. Os resultados obtidos evidenciam que o uso sistemático de dados educacionais transcende a mera função de monitoramento, constituindo-se como recurso estratégico para subsidiar decisões pedagógicas, curriculares e institucionais. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica assume papel central na construção de uma cultura acadêmica orientada pela lógica da melhoria contínua e pela valorização de práticas baseadas em evidências.

Conclui-se que práticas diagnósticas estruturadas contribuem significativamente para o aprimoramento da qualidade acadêmica, sobretudo quando integradas a estratégias de intervenção em múltiplos níveis — desde o planejamento didático individual até a formulação de políticas institucionais mais amplas. Essa integração potencializa a capacidade das instituições de ensino superior em antecipar riscos, corrigir fragilidades e alinhar seus processos formativos às competências exigidas pela sociedade contemporânea.

Como limitação, destaca-se que avaliações diagnósticas não substituem os indicadores oficiais de qualidade, mas funcionam como instrumentos preditivos e orientadores, capazes de oferecer subsídios complementares para a gestão acadêmica. Recomenda-se, portanto, a continuidade de estudos longitudinais e de análises comparativas, que permitam verificar a consistência dos resultados ao longo do tempo e aprofundar a compreensão sobre a relação entre práticas diagnósticas, desempenho discente e indicadores institucionais.

## *Referências bibliográficas*

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRIVEN, M. Evaluation Thesaurus. Newbury Park: Sage, 1991.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Documentos técnicos do Enade. Brasília.

# Considerações finais

*Paulo Chanan*

A jornada percorrida ao longo dos capítulos desta obra revela que a educação superior brasileira atravessa um dos seus momentos de maior transição normativa e pedagógica desde a criação do Sinaes em 2004. A convergência das análises aqui apresentadas não deixa dúvidas: o Enade e o Enamed não são apenas ritos de passagem para o estudante, mas espelhos que refletem a solidez, ou a fragilidade, do projeto pedagógico de cada IES.

O formato de cobrança apresentado nas provas valoriza, intensamente, a formação que busca desenvolver competências nos alunos. As questões são direcionadas a cobrar os assuntos sob um olhar interdisciplinar, equilibrando os temas por áreas formativas.

De fato, os estudantes que são de instituições que trabalham seu currículo no modelo tradicional, disciplinar, sem se preocupar em explorar intensamente a contextualização e o desenvolvimento de algum tipo de metodologia ativa, tiveram e continuarão tendo mais dificuldades para enfrentar as provas do Enade e do Enamed.

O **Prof. Ulysses Teixeira**, Diretor de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação, trouxe uma análise pormenorizada das alterações produzidas pelo novo Enade e pelo Enamed. Em seu texto, o professor claramente expõe os motivos que levaram às alterações, os impactos já observados pelo Inep e o que está por vir nas próximas edições do Enade das Licenciaturas e no próprio Enamed. Para ele, cobrar de maneira contextualizada, como esse novo formato de Enade e Enamed apresenta, é a melhor forma de se medir a qualidade formativa do egresso.

**Corretamente** fundamentado pela **Profa. Iara de Xavier**, o advento do Enamed em 2025 não deve ser lido como um evento isolado, mas como uma "inovação no contexto do Sinaes" que desafia as instituições a uma entrega de qualidade superior. A professora destaca que o sistema, ao completar mais de duas décadas, amadureceu para um nível em que o poder público e a sociedade exigem indicadores cada vez mais fidedignos. O

Enamed, portanto, inaugura uma era em que a formação médica passa a ser monitorada com um rigor que transcende a avaliação acadêmica tradicional, tornando-se um instrumento de segurança para o sistema de saúde brasileiro.

Nessa mesma linha, o **Prof. Daniel Riani** traz uma contribuição essencial ao situar o Enamed sob a ótica das relações de poder e do contexto político-histórico. O professor observa que a classificação dos egressos em "proficientes" e "não proficientes" altera a lógica da avaliação: o foco deixa de ser apenas o "conceito do curso" para incidir sobre a "habilitação do indivíduo". Esta mudança, que flerta com o conceito de um exame de ordem, exige que as IES não apenas ensinem conteúdos, mas garantam o desenvolvimento de competências clínicas e éticas que resistam ao escrutínio de um exame nacional de proficiência, que agora serve de porta de entrada para a residência médica via ENARE.

A transição para um modelo de avaliação anual, especialmente na medicina, impôs o que o **Prof. Marco Cunha** define como uma "mudança de escala, ritmo e racionalidade". Para ele, o sucesso no Enamed depende de uma "ecologia institucional de preparação". Isso significa que a coordenação de curso deve abandonar o papel meramente administrativo para assumir uma liderança pedagógica ativa. O monitoramento contínuo, o uso de testes de progresso e a capacidade de transformar a "surpresa" da implementação em uma "oportunidade qualificada" são os diferenciais das instituições que não apenas sobrevivem à regulação, mas que lideram o setor.

A **Profa. Francislene Hasmann** amplia essa visão de gestão ao introduzir o conceito de "Governança Acadêmica do Enade" e defende que a preparação para o exame deve ser uma política institucional perene, e não um esforço de última hora. Ela destaca a importância do uso de dados e, de forma inovadora, da inteligência artificial para identificar padrões de desempenho e lacunas curriculares. Para a autora, o Enade é um componente estratégico que impacta o CPC e o IGC e, por conseguinte, a reputação e a sustentabilidade financeira da instituição. Portanto, a governança deve alinhar o que é ensinado em sala de aula com as competências exigidas pelas DCNs e aferidas pelo Inep.

Um dos pontos de maior transformação discutidos nesta obra refere-se à formação de professores. O **Prof. Max Damas** detalha como o Enade das Licenciaturas, articulado à Prova Nacional Docente (PND), reconfigura a avaliação da formação inicial. Em seus argumentos, ele discorre que esse novo modelo aproxima a educação superior das políticas de valorização da carreira docente, criando umnexo causal entre o desempenho acadêmico e o ingresso no serviço público. A utilização da Teoria de Resposta ao Item

(TRI) para estabelecer pontos de corte na escala de proficiência docente eleva o nível de exigência e obriga as IES a repensarem seus currículos.

Complementando esse debate, a **Profa. Carmem Amaral** apresenta as "boas práticas" necessárias para que as IES obtenham resultados positivos nesse novo cenário. Ela enfatiza que a Portaria nº 610/2024 deslocou o foco do "objeto de conhecimento" para o "desenvolvimento de competências docentes". Isso exige que os estágios supervisionados deixem de ser burocráticos para se tornarem o centro da formação prática. As IES precisam alinhar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) à BNC-Formação, garantindo que o egresso saiba não apenas a teoria, mas como aplicá-la em sala de aula, atendendo aos rigorosos critérios da PND.

O **Prof. Daniel Cavalcante** traz uma reflexão filosófica e pragmática inusitada, mas indispensável ao comparar o espírito original do Sinaes ao "Pequeno Príncipe" de Saint-Exupéry e sua evolução atual ao "Príncipe" de Maquiavel. Para ele, há o risco de a "razão de Estado" e a eficiência métrica sufocarem a "dignidade acadêmica". No entanto, ele reconhece que, diante da realidade regulatória, a prudência é necessária. As IES precisam ser estratégicas, entendendo o Enade como um jogo de forças em que a qualidade deve ser comprovada por números, sem perder de vista o compromisso social da formação.

Para enfrentar esse **pragmatismo**, palavra que muito se aproxima, mais uma vez, de Maquiavel, o **Prof. Alexandre Santos** propõe o uso sistemático da "Avaliação Diagnóstica". Sua explanação demonstra que a identificação precoce de lacunas de aprendizagem permite intervenções pedagógicas precisas. Ao correlacionar simulados com a matriz de competências do Enade, as instituições deixam de trabalhar "no escuro" e passam a agir preventivamente. A avaliação diagnóstica, segundo o autor, é o instrumento que permite alinhar o processo formativo às competências exigidas pela sociedade, garantindo que o desempenho no exame oficial seja um reflexo natural da excelência cultivada ao longo do curso.

Ao fecharmos esta obra, fica evidente que o Enade e o Enamed não devem ser vistos como obstáculos, mas como bússolas. Eles indicam o caminho para uma educação superior que não se contenta com o básico, mas que busca a proficiência real.

O esforço conjunto dos autores fornece aos gestores brasileiros um mapa completo:

1. **Consciência Normativa:** entender as portarias e os novos marcos legais.
2. **Liderança Pedagógica:** transformar a coordenação em um motor de inovação.
3. **Identidade Formativa:** adequar as licenciaturas à prática docente real.
4. **Governança Digital:** utilizar dados e tecnologia para monitorar a qualidade, servindo como base para a elaboração de planos de melhoria mais eficazes.
5. **Estratégia e Diagnóstico:** praticar análise preditiva, antecipando-se, buscando resultados e gerindo a regulação com inteligência.

A mensagem final é de otimismo crítico. A avaliação, embora complexa e muitas vezes árida em suas métricas, é o que garante que a educação brasileira continue avançando. As IES que abraçarem a cultura da avaliação não como uma imposição externa, mas como um valor interno de melhoria contínua, serão aquelas que deixarão um legado de excelência para as futuras gerações de profissionais. Que as reflexões aqui contidas sirvam de guia para que cada instituição encontre sua rota rumo à nota máxima, não apenas no conceito do Inep/MEC, mas no impacto real na vida de seus alunos e da sociedade.

## ***Autores***



### **Alexandre Santos**

Gestor financeiro, doutor em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, mestre em Liderança, Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. É especialista em Gestão Empresarial, em Design Instrucional e em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD. Possui MBA em Liderança e Estratégia Organizacional, é graduado em Administração de Empresas com habilitação em Comércio Exterior e Técnico em Contabilidade. Professor universitário, coordenador de curso EAD e Consultor Financeiro.



### **Carmem Lucia Costa Amaral**

Química, Professora e Pesquisadora, Doutora e Mestre em Química Orgânica pela USP, Graduada em Química pela UFRN, Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Especialista em Educação Ambiental, Educação CTS, Inclusão e Tecnologias Emergentes na Educação.



## **Daniel Cavalcante**

Advogado, Mestre em Direito e Políticas Públicas, MBA em Direito e Política Tributária. Diretor Jurídico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Diretor Jurídico da Associação Brasileira das Faculdades (Abrafi), Professor de Direito Tributário e Educacional e Fundador da Startup FaciLex.



## **Daniel Riani Gotardelo**

Médico, Doutor em Ciências, Mestre em Farmacologia Clínica, Especialista em Medicina de Família e Comunidade e Especialista em Educação Médica. Professor Titular, Professor Adjunto e Supervisor do Programa Mais Médicos para o Brasil.



## **Francislene Hasmann**

Diretora Adjunta de Regulação e Qualidade, Pós-Doutora em Engenharia Química, Doutora em Biotecnologia, Mestre em Biotecnologia Industrial, MBA Executivo em Alta Gestão de Instituições de Ensino Superior e Bacharel em Engenharia Industrial Química. Professor Universitário, Recenseadora Institucional e Membro de Mestrado em Desenvolvimento Urbano.



## **Gilberto Garcia**

Consultor Educacional, Doutor em Filosofia, ex-Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Comissão de Elaboração das Diretrizes Curriculares de Medicina (Lei dos Mais Médicos). Foi Diretor Técnico da ABMES, Presidente do CRUB e da ABRUC, além de Reitor da UCB, USF e FAE. Atualmente é Conselheiro do SEMESP, Coordenador de Relações Institucionais da AMIES e Consultor Estratégico em Avaliação e Regulação do Ensino Superior.



## **Iara de Xavier**

CEO da Edux21 Consultoria, Doutora em Saúde Pública. Professora Universitária, Assessora da Presidência da ABMES, Diretora Técnica da ABRAFI, Membro Titular do CC-Pares da Seres/MEC e Coordenadora da Câmara de Educação e Formação do Instituto Êxito.



## **Marco Antonio Alves Cunha**

Médico, Mestre em Medicina, Especialista em Pediatria e Doenças Infecciosas. Professor Universitário e Coordenador de Curso de Medicina, com atuação em metodologias ativas, avaliação médica e Diretrizes Curriculares Nacionais.



### **Max Damas**

Executivo Acadêmico, Pós-Doutorando em Educação, Doutor em Engenharia de Produção, Mestre em Engenharia de Sistemas e Engenheiro de Computação. Assessor da Presidência da FOA e do SEMERJ, Consultor Educacional e Palestrante.



### **Paulo Chanan**

Advogado, Professor Universitário, Mestre em Administração, Especialista em Direito Empresarial e Alta Gestão de Instituições de Educação Superior, Presidente da Associação Brasileira das Faculdades (Abrafi), Diretor Geral da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Diretor de Regulação e Procurador Institucional do Grupo Ser Educacional e Membro do CC-PARES da Seres/MEC.



### **Ulysses Teixeira**

Diretor de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Doutor e mestre em Política Internacional e Comparada pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Estatística e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e graduado em Relações Internacionais pela UnB.





# ABMES

SHN Qd. 01, Bl. "F", Entrada "A", Conj. "A"

Edifício Vision Work & Live, 9º andar

CEP: 70.701-060 - Asa Norte, Brasília/DF

Fone: (61) 3961-9832 | E-mail: [abmes@abmes.org.br](mailto:abmes@abmes.org.br)

