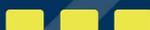




Meta-avaliação

aspectos conceituais e metodológicos

Ivan dos Santos
Oliveira



Meta-avaliação

aspectos conceituais e metodológicos

Ivan dos Santos Oliveira

1ª edição
IFPI
Teresina-PI
2023



Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Martins Ramos – Presidente
Prof. Dr. Denilson Pereira da Silva – Secretário-Geral
Prof. Me. Alan Elias Silva – Membro
Prof. Dr. Alex Dias de Jesus – Membro
Bibliotecária Esp. Aurilene Araújo da Costa – Membro
Profa. Ma. Inara Erice de Souza Alves Raulino Lopes – Membro
Prof. Dr. Israel Alves Correa Noieto – Membro
Prof. Dr. José Carlos Raulino Lopes – Membro
Profa. Ma. Oscarina de Castro Silva Fontenele – Membro
Bibliotecária Me. Sindya Santos Melo – Membro

Diagramação, capa e revisão de texto: Ivan dos Santos Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

O48m	Oliveira, Ivan dos Santos
	Meta-avaliação [recurso eletrônico] : aspectos conceituais e metodológicos / Ivan dos Santos Oliveira. – Teresina : IFPI, 2023. 158 p.
	ISBN 978-65-86592-74-0. DOI 10.51361/978-65-86592-74-0. Inclui referências.
	1. Avaliação. 2. Políticas públicas. 3. Educação. I. Título.
	CDD – 371.26

Elaborada por Sindya Santos Melo CRB 3/1085

Esta obra é uma publicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Os textos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam a opinião do Conselho Editorial.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons. Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

Sumário

Avaliação: aproximações com o tema	7
Meta-avaliação: questões básicas	20
Aspectos conceituais da meta-avaliação	25
Aspectos funcionais da meta-avaliação	31
Aspectos tipológicos da meta-avaliação	41
Aspectos práticos e metodológicos da meta-avaliação: os padrões e parâmetros do <i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation – JCSEE</i>	51
<i>Key Evaluation Checklist (KEC) e Meta-Evaluation Checklist (MEC)</i> de Michael Scriven	65
Diretrizes para a prática de avaliação no Brasil	76
Etapas do processo meta-avaliativo e as tarefas do meta-avaliador	82
Meta-avaliações no contexto da avaliação da educação superior brasileira	88
Princípios para meta-avaliação de aspectos emancipatórios	97
Parâmetros para meta-avaliação de aspectos emancipatórios	113
Meta-avaliação de aspectos emancipatórios em autoavaliações de IES nacionais	128

Apresentação

A discussão da temática da meta-avaliação, a avaliação de avaliações, não é um campo novo no contexto dos estudos avaliativos no âmbito internacional, entretanto, percebemos que ainda ocorre de maneira tímida no cenário das discussões e pesquisas da área educacional, no Brasil. Ainda são escassos os estudos, ao menos no recorte das políticas avaliativas educacionais nacionais, que utilizam de algum arcabouço teórico-metodológico meta-avaliativo para estruturar análises de avaliações, sejam de caráter macro, meso ou micro.

Questões sobre o que é meta-avaliação e como se faz meta-avaliação ainda são comuns entre pesquisadores da avaliação, em seus diversos contextos, e até mesmo a avaliadores iniciantes ou não, que, talvez, por conta da falta de conhecimento ou de acesso a produções textuais nacionais mais robustas sobre a temática, acabam por não reconhecerem os benefícios da prática meta-avaliativa para suas práticas avaliativas cotidianas.

É nesse sentido que esta obra se constitui, no objetivo de trazer à comunidade interessada uma modesta, mas bem intencionada introdução sobre as características conceituais, metodológicas e práticas da meta-avaliação, sem a intenção de esgotar o assunto, no entanto. Desse modo, apresentamos aos leitores algumas possíveis conceituações de autores reconhecidos internacionalmente sobre meta-avaliação, bem como, suas disposições metodológicas para a prática meta-avaliativa.

Além disso, trazemos ao público leitor alguns dos principais compêndios de parâmetros e padrões internacionais para uso em atividades de meta-avaliação, no contexto norteamericano. Em

complemento, apresentamos uma iniciativa de pesquisadores nacionais de construir princípios para a prática avaliativa, no Brasil, seguido de alguns exemplos de pesquisas nacionais que utilizaram a meta-avaliação, como recurso teórico-metodológico para a análise de seus objetos de pesquisa.

Para finalizar, apresentamos nossa contribuição para o tema, que são os parâmetros para a meta-avaliação de aspectos emancipatórios de autoavaliações em Instituições de Nível Superior (IES), no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A explicação desses parâmetros é seguida da aplicação prática do instrumento meta-avaliativo em duas IES, com o objetivo de exemplificar e clarificar o uso desse aporte.

Ivan dos Santos Oliveira

Avaliação: aproximações com o tema

A palavra avaliar, em seu sentido estritamente etimológico, tem a ver com estabelecer a valia, o valor ou o preço de algo, mas também, em seus desdobramentos de significado, representa a ação de ter ideia de, conjecturar sobre ou determinar a qualidade, a extensão, a intensidade de algo.

Fischer (2010) concebe a avaliação como um ato inerente do ser humano em praticamente todas as circunstâncias do dia a dia. Onde houver ações dos seres humanos, lá estarão sempre se processando os mecanismos de avaliação. Eles se processam em ações relacionadas à validação, à valorização, à estimação de méritos, à apreciação, à atribuição de valores ou em tomadas de decisões, seja de forma consciente ou inconsciente.

Também Romão (2019, p. 363) explica que “qualquer fenômeno cultural pode ser submetido à avaliação, ou seja, toda ação humana deve ser avaliada para orientar os processos de tomada de decisão, no sentido da busca de correção de rumos (objetivos, estratégias ou procedimentos)”. Portanto, a avaliação extrapola o âmbito escolar e

os processos de aprendizagem, embora, também seja impossível pensar esses processos e a própria Educação sem a temática da avaliação.

A avaliação pode ser compreendida tanto como um campo do saber, aberto a diversos olhares, para o qual inúmeras disciplinas (pedagogia, administração, sociologia, economia, psicologia, etc.) podem contribuir, como também pode ser encarada como uma área do saber; uma disciplina específica que contribui para com as demais. No contexto norte-americano, inclusive, há décadas são sistematizados, por meio de associações e instituições de ensino e de pesquisa, conhecimentos, metodologias e práticas que pavimentam o processo de profissionalização do(a) avaliador(a).

Scriven (2018, n.p) entende que “avaliação é o processo de determinação do mérito, importância e valor das coisas, e as avaliações são os produtos desse processo”. Lembra o mesmo que, desde os primórdios da história escrita da humanidade, não há ofício sem avaliação, mas que a avaliação sistematizada (avaliação formal), difere do ato “subjetivo” do avaliar cotidiano (avaliação informal), haja vista que a avaliação científica enquadra-se como “processo analítico fundamental a todos os empreendimentos intelectuais e práticos disciplinados” (Scriven, 2018, n.p), portanto, é uma transdisciplina, ou uma disciplina instrumental, que se aplica nas mais diversas áreas do conhecimento, dentre elas as áreas da saúde, da administração, da economia e da educação, “enquanto mantém a autonomia de uma disciplina independente” (Scriven, 2018, n.p).

Nesse sentido, para esse autor, a avaliação sistematizada envolve a produção de conhecimento que excede a simples coleta e disponibilização de informação, que se complementa e se combina com premissas ou padrões avaliativos, necessários para se obter

conclusões sobre mérito, o que a distingue de outras formas de provisão de informações úteis.

Uma abordagem mais direta seria dizer que a avaliação possui dois braços, e apenas um deles trabalha na coleta de dados. O outro braço coleta, esclarece e verifica valores e padrões relevantes. [...] A avaliação não é apenas um longo passo além da coleta de dados, mas um longo caminho a partir da expressão do gosto ou da produção de “julgamentos de valor” essencialmente subjetivos, como diriam as caricaturas comuns (Scriven, 2018, n.p).

Por sua vez, Stufflebeam e Coryn (2015) também concebem a avaliação como uma das mais fundamentais das disciplinas, como o mais importante e sofisticado dos processos cognitivos humanos e uma característica essencial da condição humana. Destacam que os objetos das avaliações podem ser programas, projetos, políticas, propostas, produtos, equipamentos, serviços, conceitos e teorias, dados e outros tipos de informações, indivíduos ou organizações, e até mesmo outras avaliações, como nos casos das meta-avaliações.

Diante da diversidade de objetos a que se prestam as avaliações formais ou sistematizadas, emerge igual diversidade de tipologias de avaliação aplicada, como, por exemplo: avaliação de programas ou de políticas, avaliação de projetos, avaliação de pessoal, avaliação de desempenho, avaliação de produtos, avaliação de resultados, meta-avaliações, etc. No contexto da avaliação educacional, que trata dos fenômenos e dos fatos vinculados aos processos educativos, geralmente o tema da avaliação desdobra-se sobre a avaliação da aprendizagem, sobre a avaliação do ensino (inserido nesse contexto a avaliação de pessoal, de cursos e de currículo) e sobre a avaliação das instituições, ou avaliação institucional; entretanto, todas elas convergem para um mesmo fim: quer seja, o desenvolvimento do educando em suas dimensões humanas.

Ainda por conta dessa variedade de objetos e de tipologias que abarca a avaliação, seu conceito é historicamente variável, devido à multiplicidade de abordagens e de perspectivas com as quais é tratada, ou seja, não há uma definição única para o termo, de forma que sua caracterização dependerá da abordagem teórico-metodológica a que se associa aquele que a define e do campo do saber a que se filia.

Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011, p. 6, tradução nossa), por exemplo, apontam que “há quase 60 termos diferentes para avaliação que se aplicam a um contexto ou outro. Estes incluem julgar, avaliar, analisar, aferir, criticar, examinar, classificar, inspecionar, ranquear, revisar, pontuar, estudar, testar e assim por diante”. Stufflebeam, Madaus e Kellaghan (2002) observam que qualquer tentativa de avaliar algo formalmente envolve lidar com uma ampla gama de conceitos, como: valor, mérito, crescimento, critérios, padrões, objetivos, necessidades, normas, cliente, público, validade, confiabilidade, objetividade, significado prático, responsabilidade¹, melhoria, entradas, processo, produto, formação, resultados, custo, impacto, informação, credibilidade e, claro, o próprio termo avaliação.

Assim, não existe consenso no campo da avaliação, o que existe são construções teórico-metodológicas, e avaliação pode ser caracterizada de múltiplas formas: enquanto instrumento (provas, exames, etc.), como conceito (notas, índices, etc.), como procedimento ou como processo. Apontam os autores que a variedade de termos demonstra não somente a importância da avaliação na vida prática, mas também para a importância da mesma como uma área de estudo.

¹ No original, *accountability*.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 27),

não existe nenhuma forma “correta” de definir avaliação, pois se fosse possível encontrar esse sentido, isso poria fim, de uma vez por todas, à discussão acerca de como a avaliação deve ser conduzida e sobre quais são os seus propósitos. Consideramos as definições de avaliação, interpretações mentais humanas, cuja correspondência com determinada “realidade” não é e não deve ser um problema. Não existe resposta para a pergunta “Mas o que de fato é avaliação?” e não faz sentido fazê-la.

Não obstante a isso, dentre as várias definições possíveis, podemos destacar a composição de Champagne *et al.* (2011, p. 52, tradução nossa), como uma das mais abrangentes para o termo. Para eles:

Avaliar é fundamentalmente fazer um julgamento de valor sobre uma intervenção através da implementação de um sistema capaz de fornecer informação cientificamente válida e socialmente legítima sobre essa intervenção ou sobre qualquer um dos seus componentes. O objetivo é fazer com que os vários atores envolvidos, cujos campos de julgamento são às vezes diferentes, possam se posicionar sobre a intervenção e possam construir, individual ou coletivamente, um julgamento que provavelmente será traduzido em ações.

Em uma das possíveis caracterizações da evolução histórica da avaliação no campo educacional, e dos significados a ela atribuídos ao longo dos anos, Guba e Lincoln (2011) descrevem o que para eles são as quatro gerações da avaliação, as quais não exatamente se sobrepõem uma à outra.

Tomando como ponto de partida o contexto norte-americano, consideram os autores que na primeira geração da avaliação (século XVIII até 1930), essa foi caracterizada enquanto mensuração e durante esse período os termos avaliação e mensuração eram

intercambiáveis, daí ser denominada como geração da mensuração, da testagem ou da eficiência. Os métodos de avaliação em vigor, eram centrados na classificação dos indivíduos e na procura de desvios do normal (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011).

A mensuração de diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar era realizada por meio de exames escolares que, em essência, eram testes de memória. Outro elemento caracterizador dessa geração foram os testes de quociente de inteligência (testes de QI), que se tornaram parte permanente do sistema norte-americano. A legitimação e a estimulação dos testes nos sistemas educacionais, conforme concebem os autores, foram consequência de basicamente dois fatores: a aplicação da “abordagem científica” das ciências ditas “duras” às ciências sociais, dentre elas a Educação, o que conferia aparência de objetividade e de precisão aos testes, e habilidades técnicas ao avaliador; e “o surgimento do movimento da administração científica nos setores empresarial e industrial” (Guba; Lincoln, 2011, p. 31) que introduziu o *etos* da administração científica nas escolas.

Em suma, de acordo com Dubois, Champagne e Bilodeau (2011), as atividades de avaliação durante esse período levaram ao desenvolvimento de testes padronizados e de mecanismos de coleta de dados sistemáticos. A pesquisa experimental foi usada em áreas da educação e da saúde para testar a utilidade de várias intervenções, identificar as causas associadas a vários problemas, desenvolver novas ferramentas de intervenção e de análise, e comparar e classificar indivíduos e grupos da população. Cabe ressaltar que essa aceção de avaliação, ainda persiste no contexto atual “como se pode comprovar, por exemplo, pela prática frequente de se exigir que os alunos passem nos testes, como parte dos procedimentos de graduação na escola de ensino médio ou de admissão nas faculdades [...]” (Guba; Lincoln, 2011, p. 31).

A segunda geração da avaliação é denominada de geração da descrição ou geração de objetivos (1930-1960). Nessa geração surgiu uma abordagem avaliativa que descrevia os pontos fortes e fracos de atendimento a determinados objetivos curriculares pré-estabelecidos, a fim de aperfeiçoar os currículos escolares e averiguar se estavam funcionando. A mensuração assume a dimensão de instrumento empregado no processo e o avaliador assume a função de descritor, aliada às habilidades técnicas da geração anterior, e em última instância pode fazer recomendações para o aperfeiçoamento do programa avaliado. “A atenção, portanto, não está mais focada exclusivamente nas características dos indivíduos, mas também nas da intervenção. Medição e avaliação tornam-se dois conceitos distintos, e a medição é considerada a serviço da avaliação” (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 38, tradução nossa). A avaliação de objetivos teve em Ralph W. Tyler seu principal expoente, o qual desenvolveu estudos em testes “para avaliar se os alunos haviam ou não aprendido o que seus professores pretendiam que eles aprendessem. Esses resultados desejados de aprendizagem foram chamados de objetivos” (Guba; Lincoln, 2011, p. 35).

A terceira geração é a do juízo de valor (1970-1990), caracterizada “por iniciativas que visavam alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores” (Guba; Lincoln, 2011, p. 37). Destacam os autores a colaboração de Michael Scriven na configuração dessa abordagem avaliativa, a qual foi bem recebida pelos estudiosos da área e que resultou numa profusão de modelos mais ou menos diferentes entre si, mas que comungam do entendimento do avaliador julgador-especialista. Nessa perspectiva, o juízo de valor depende do estabelecimento de critérios para que possa ser realizado.

Dubois, Champagne e Bilodeau (2011) apontam que foi nesse período que houve uma expansão das atividades avaliativas no campo da educação, bem como uma institucionalização e profissionalização da avaliação enquanto disciplina, por meio da criação de associações profissionais de avaliadores e da criação de novos meios de produção e de distribuição de conhecimento sobre avaliação.

A quarta geração da avaliação (1980 até a contemporaneidade) configura-se a partir das proposições de Guba e Lincoln (2011), que fundamentados em parte na avaliação responsiva de Robert Stake, formularam o que chamaram de avaliação construtivista responsiva. Responsiva porque “estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesse” (Guba; Lincoln, 2011, p. 47), daí essa abordagem também ser conhecida como avaliação negociada ou participativa. Construtivista porque, conforme os autores da proposta, suas raízes partem do paradigma de investigação enquanto contraproposta ao paradigma científico dominante nas abordagens anteriores.

Explicam Dubois, Champagne e Bilodeau (2011) que a desilusão com a capacidade real dos avaliadores em induzir mudanças sociais levaram a essa abordagem mais pragmática da avaliação, mais preocupada em levar em consideração as necessidades dos clientes e usuários das avaliações.

Observam que durante toda a história da avaliação, o paradigma positivista foi o parâmetro para a produção de conhecimento nas abordagens avaliativas anteriores, e que até a década de 1990, as práticas dominantes na avaliação tentaram aplicar à engenharia social, técnicas de engenharia tecnológica, mesmo que essas se mostrassem cada vez menos apropriadas para a compreensão da complexidade dos problemas sociais, uma vez que “a

preponderância do método experimental e da abordagem positivista na condução da avaliação favorece medidas quantitativas e relações causais diretas, e assim, obscurece uma multiplicidade de elementos contextuais, políticos e culturais que não se prestam naturalmente à medição” (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 44, tradução nossa). Apesar disso, os modelos avaliativos que se fundamentam nessa abordagem não rompem por absoluto com o paradigma positivista, mas procuram preencher as lacunas deixadas por esse paradigma e aumentar o nível de complexidade envolvido na análise dos processos avaliativos.

A abordagem participativa da avaliação tem se desenvolvido nas últimas décadas e proliferado vários modelos avaliativos que fazem da avaliação um instrumento de negociação e de empoderamento² (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011), visto que, nessa abordagem, tem-se em consideração os pontos de vista dos diferentes atores que participam do processo; os parâmetros não são desenvolvidos antecipadamente, mas de forma evolutiva e interativa no decorrer das atividades; e os atores e grupos de interesse influenciam nos processos de escolhas. Assim, além do interesse pelo aspecto técnico da avaliação “há um interesse prático e emancipatório, pois promove o diálogo, a reflexão crítica e a compreensão mútua de diferentes atores” (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 46, tradução nossa).

Nesse sentido, nessas últimas décadas observam-se iniciativas que visam ampliar tanto a diversidade dos agentes envolvidos na produção da avaliação quanto as abordagens metodológicas. Dessarte,

a função do avaliador moderador tem precedência sobre suas funções de técnico, juiz e descritor. Por outras palavras, o

² No original, *empowerment*.

avaliador deve, antes de mais nada, garantir que as condições e as atividades necessárias são criadas para permitir que todos os atores envolvidos realizem coletivamente a atividade de avaliação. A avaliação não é apenas uma atividade técnica, mas também prática e, sobretudo, emancipatória. Deve permitir que todas as partes interessadas compreendam melhor as condições em que a intervenção é realizada e participem ativamente na sua melhoria (Dubois; Champagne; Bilodeau, 2011, p. 47, tradução nossa).

Não obstante, Madaus e Stufflebeam (2002) apontam que no mesmo período observa-se uma grande integração da avaliação ao campo econômico e que as reformas educacionais baseadas na crença de que a concorrência incorre em melhoria também afetaram as práticas avaliativas, de forma que muitos sistemas educacionais buscam atingir metas irreais por meio da testagem com exames de múltipla-escolha e da avaliação de desempenho de estudantes.

Por outro lado, Rothen e Santana (2018, p. 7) observam que “a avaliação é tanto uma atribuição de valor sobre a realidade, como uma relação entre quem avalia e quem é avaliado. Uma relação de poder que, ao mesmo tempo em que exige a adequação da realidade a ideias e comportamentos previamente definidos, cria uma nova realidade”. Concorre para esse posicionamento as suposições de Guba e Lincoln (2011) de que as realidades são construídas por pessoas, ou seja, o que existe são realidades socialmente construídas por meio da atribuição de sentidos dessas ao seu entorno. Assim, entendemos que cabe

aos sujeitos, que participam dos processos educativos promovidos nos mais diversos espaços e níveis, terem consciência de que tipo de educação consideram como ideal para uma sociedade melhor, e assim, utilizarem esse instrumento (a avaliação) como possibilidade para a construção

de uma realidade mais pertinente (Oliveira; Rothen, 2020, p. 127).

Justamente por se constituir o ato de avaliar como prática humana, deve-se ter em conta que a avaliação é uma atividade imbricada de características políticas e que deve ser entendida em seus contextos social, histórico, político, econômico e cultural. De modo complementar, compreende Dias Sobrinho (2008) que a avaliação é um processo social e intersubjetivo: uma relação interpessoal que questiona e produz os sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade.

Tão complexo é o fenômeno da avaliação, como também são suas repercussões no meio social entre os sujeitos que participam dos processos avaliativos, tendo em vista serem sujeitos dotados de autonomia em negociação de interesses e de sentidos, pois, conforme Dias Sobrinho (2008, p. 200),

os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação. Fundamentalmente, são os sentidos da formação dos cidadãos e os impactos na construção da sociedade democrática que sobretudo devem estar em questão.

A avaliação, longe de ser uma ação desprovida de caráter político, ético e de intencionalidades, pode desempenhar papéis cruciais na formulação e implementação de modelos de sociedades. Entende Dias Sobrinho (2006) que todas as abordagens de avaliação educacional, dentre elas as que se ocupam do nível superior, se baseiam em diferentes epistemologias e referências éticas;

correspondem a concepções básicas de educação e de sociedade; carregam ideologias, valores, interesses e perspectivas de futuro. Concorre para isso Romão (2019, p. 362), ao considerar que “cada concepção de avaliação fundamenta-se em uma visão de educação e esta, por sua vez, referencia-se em uma visão de mundo. Ora, as visões de mundo, enquanto elaborações de grupos sociais privilegiados (classes) ocorrem em número reduzido em cada formação social”.

Nesse mesmo entendimento, para nós,

o fenômeno educativo sempre está relacionado a um projeto de sociedade. Não existe a educação no singular, mas projetos educativos intrinsecamente ligados a visões de mundo específicas, a valores sociais dominantes, a modelos de sociedades nos quais acreditam-se serem uns mais ideais que outros, quais sejam esses modelos construídos conjuntamente por setores diversificados do tecido social, quer sejam engendrados por grupos específicos (Oliveira; Rothen, 2020, p. 126).

Dito tudo isso, chegamos à conclusão de que avaliação faz parte daquela classe de conceitos que são polissêmicos, como o conceito de qualidade, por exemplo, e que precisam ser muito bem referenciados quando os colocamos em funcionamento. Isso quer dizer que toda prática avaliativa baseia-se, mesmo que não explicitamente, em uma concepção avaliativa específica que reflete pressupostos teóricos, metodológicos, políticos, sociais e econômicos. A depender dos pressupostos da abordagem ou paradigma privilegiado, o termo avaliação pode ser dimensionado de maneiras diametralmente opostas.

Destarte, a avaliação, enquanto dimensão do fenômeno educativo, configura-se como instrumento pertinente para a formatação de projetos de sociedade, quer sejam com estreito

vínculo a ideais de mercado, quer sejam projetos com concepções mais humanizadoras e emancipatórias, haja vista esta é versátil, pois pode atuar ora enquanto instrumento para a regulação, controle ou coerção, ora como instrumento para a formação, emancipação, diagnóstico e promoção da capacidade crítica de pessoas e de instituições. Dessa forma, a depender de sua função, “a avaliação, como elemento do processo educativo, também precisa ser constantemente reavaliada, depurada, discutida, revista, no intuito de se saber a qual projeto político está contribuindo” (Oliveira; Rothen, 2020, p. 127).

Meta-avaliação: questões básicas

O termo meta-avaliação (*metaevaluation*) foi cunhado a primeira vez pelo pesquisador Michael Scriven da *Claremont Graduate University* em artigo intitulado *An introduction to metaevaluation* (Scriven, 1969), na ocasião em que o mesmo foi solicitado a lidar com a não comparabilidade de avaliações para projetos habitacionais encomendadas por um instituto norte-americano (Scriven, 2009). Também esclarece Stufflebeam³ (2002) que o termo foi novamente utilizado e, dessa vez, conceituado na literatura especializada quando Scriven se propôs a avaliar mais acuradamente avaliações duvidosas de produtos educacionais de qualidade inferior, preocupado com os aspectos éticos e políticos que os resultados dessas avaliações traziam e com os efeitos dessas nas ações e escolhas dos consumidores desses produtos.

³ Daniel L. Stufflebeam (1936–2017), reconhecido pesquisador da avaliação no contexto norte-americano, propôs uma abordagem avaliativa (The CIPP model for evaluation) que entendia a avaliação como guia para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento de programas e instituições.

Embora haja o registro da expressão avaliação de avaliações (*evaluation of evaluations*) descrito por Orata nos anos 1940 na literatura (Cook; Gruder, 1978 *apud* Furtado; Laperriere, 2012) o termo meta-avaliação é o mais utilizado na literatura especializada, sendo desenvolvido e discutido, no contexto norte-americano, desde a década de 1970 por pesquisadores e especialistas da área da avaliação e aplicado nos mais diversos contextos referentes à avaliação de pessoas, de produtos, de sistemas educacionais, de projetos e de programas.

No Brasil, conforme lembra Elliot (2011), os estudos sobre o tema ainda são poucos e tímidos, concentrando-se principalmente no campo acadêmico sobre a forma de pesquisas de mestrado e de doutorado, que apesar de apresentarem qualidade, não constituem um quadro de uma prática difundida e consistente de avaliadores profissionais. Sobre isso, Furtado e Laperriere (2012) comentam que é principalmente na área da saúde, na avaliação de programas e projetos que algumas iniciativas de meta-avaliação tomaram rumo no país a partir da década de noventa com a implementação do Serviço Único de Saúde – SUS.

Não obstante o uso da meta-avaliação ter firmado suas origens no contexto educacional com a meta-avaliação de produtos educacionais, o valor social da meta-avaliação é abundante e atende a todos os segmentos da sociedade, como exemplifica Stufflebeam (2001), sendo comumente requeridas para examinar avaliações de serviços de assistência social, de pesquisas e projetos de desenvolvimento, de equipamentos e tecnologias, de sistemas de avaliação, da implementação de novos currículos escolares; de produtos como automóveis e refrigeradores, de hospitais e outras organizações, de planos e projetos de engenharia, além da avaliação de sistemas avaliativos de profissionais como médicos, militares, pesquisadores, avaliadores, administradores públicos, professores,

diretores escolares, alunos e outros mais. Enfim, onde é possível de se fazer avaliação, é cabível uma meta-avaliação.

Daniel Stufflebeam (2002) aponta para o fato de que toda avaliação pode ser suscetível a falhas e erros das mais variadas ordens, o que contribui para estabelecer qualidades de avaliações que podem ser enquadradas como boas, ruins, razoáveis ou algum lugar entre, a depender da forma que esses fatores repercutem nos resultados da avaliação e na apresentação dos mesmos aos clientes, público-alvo ou consumidores. Como explica o autor, as avaliações podem ter falhas devido a foco inadequado, critérios impróprios, descobertas tendenciosas, erros técnicos, conclusões injustificadas, descobertas ambíguas, recomendações injustificadas, custos excessivos, interpretação inadequada para os usuários ou interferência contraproducente nos programas que estão sendo avaliados. Assim, se esses fatores não são identificados e resolvidos durante o processo, as informações fornecidas e os achados da avaliação podem levar a falsos resultados ou a informações não condizentes com a realidade avaliada.

Além disso, ratifica o autor, “se relatórios defeituosos são emitidos sem serem expostos à meta-avaliações sólidas, audiências de avaliação podem tomar decisões erradas com base nas descobertas erradas” (Stufflebeam, 2001, p. 184, tradução nossa).

Tendo isso em vista, a veemência por parte de avaliadores, do público interessado, de instituições e de profissionais pela meta-avaliação é razoavelmente justificável à medida que

como profissionais, os avaliadores precisam de meta-avaliações para garantir a qualidade de suas avaliações, para orientar a melhora dos estudos individuais, bem como de suas abordagens de avaliação em desenvolvimento, e ganhar e manter credibilidade para seus serviços entre clientes e outros avaliadores. Os consumidores precisam de meta-avaliações para

ajudar a evitar aceitar conclusões avaliativas inválidas e, em vez disso, usar informações de avaliações sólidas com confiança. Aqueles que não são necessariamente avaliadores profissionais, mas que cuidam e supervisionam sistemas de avaliação precisam de meta-avaliações para ajudar a garantir que os serviços de avaliação de sua instituição sejam defensáveis, funcionais e valham a pena o investimento. Além disso, os sujeitos de avaliações — particularmente avaliações de pessoal — têm o direito de saber que os sistemas utilizados para avaliar sua competência e desempenho tenham medido padrões adequados para avaliações sólidas de pessoal (Stufflebeam, 2001, p. 184, tradução nossa).

Confiar nos resultados de avaliações, sem uma análise sistemática que revele a relevância, a confiabilidade e a justiça desses dados, é um risco que correm pais, estudantes, educadores, gestores, implementadores de políticas públicas, consumidores e público em geral. Dessa forma, aos usuários de avaliações devem ser garantidos dados confiáveis para ajudá-los a julgar a relevância, a confiabilidade e a justiça de informações avaliadas que estão recebendo.

Nesse sentido é que se chega ao entendimento de que as avaliações também carecem de ser avaliadas, constituindo, assim, um tipo específico de avaliação que é a meta-avaliação sólida das informações e dos resultados divulgados por avaliações.

Scriven (2009) reconhece haver três categorias de questões que comumente surgem sobre a meta-avaliação. São elas: indagações sobre o que exatamente é (aspectos conceituais), como pode ser justificada (aspectos funcionais e contextuais) e quando e como deve ser usada (aspectos metodológicos). Dessa forma, procuraremos, a partir de agora, tratar desses questionamentos, a fim de esclarecer o que diz a literatura revisada a respeito da meta-avaliação. Em seguida, apresentaremos algumas meta-avaliações de

avaliações educacionais no contexto da educação superior brasileira, a fim de exemplificar objetivos de pesquisa, objetos de meta-avaliação e abordagens metodológicas.

Aspectos conceituais da meta-avaliação

Scriven define inicialmente o termo como “qualquer avaliação de uma avaliação, sistema de avaliação ou dispositivo de avaliação” (Stufflebeam, 2002, p. 458, tradução nossa). Posteriormente, estende a abrangência da meta-avaliação como sendo também “indiretamente, a avaliação de avaliadores – e representa uma obrigação ética, bem como científica, quando envolve o bem-estar de outras pessoas” (Scriven, 2018, n.p).

Como bem se nota, o enfoque dessa abordagem são as decorrências ético-políticas derivadas das avaliações, principalmente, daquelas que não atendem às condições de integridade e confiabilidade nos seus resultados. A argumentação é a de que a emissão de informações imprecisas ou tendenciosas podem fortemente induzir consumidores, principalmente no campo da educação, a consumir serviços e produtos de má-qualidade gerando prejuízo a estes.

Para o autor, a questão que emerge dessa prática social é derivada de uma relação de poder que se estabelece entre avaliadores e avaliados, daí que seja justo por parte dos avaliados ou dos

interessados na avaliação perguntar: quem avalia o avaliador? Destarte, a prática da meta-avaliação “auxilia a abordagem do **equilíbrio de poder**, no que mantém a justiça e a validade, pois coloca o principal avaliador em uma posição semelhante à do avaliado – ambos têm seu desempenho avaliado” (Scriven, 2018, n.p, destaque do autor). Acrescenta que “também proporciona ao avaliador e aos avaliados alguma base comum que pode aumentar sua comunicação, e isso evita o clima de ‘distinção de classes’ originado na analogia com o relacionamento entre supervisor/supervisionado” (Scriven, 2018, n.p).

Em outra perspectiva, meta-avaliação é definida por Stufflebeam (2001, p. 185) como

o processo de delinear, obter e aplicar informações descritivas e informações de julgamento sobre a utilidade, viabilidade, propriedade e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, conduta competente, integridade/honestidade, respeito e responsabilidade social, a fim de orientar a avaliação e relatar publicamente suas forças e fraquezas (tradução nossa).

O conceito definido por Stufflebeam para meta-avaliação deixa claro que esse é um processo composto por etapas específicas, bem delimitadas e bem organizadas que objetivam, ao final, emitir julgamento de valor e mérito de uma avaliação, baseado em critérios pré-definidos.

O enfoque dessa perspectiva meta-avaliativa procura atender a um longo e sólido esforço de construção e de definição de padrões⁴ e princípios para guiar a prática de avaliadores, no contexto norte-americano, no intuito de profissionalizar e uniformizar teórica e metodologicamente esse campo. Por isso, os elementos conceituais

⁴ Scriven (2018) conceitua padrão como o nível de desempenho associado a uma classificação ou pontuação em determinado critério, ou dimensão de realizações.

constituintes dessa acepção são os padrões construídos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* – JCSEE (os quais o autor ajudou a elaborar) e os princípios orientadores da *American Evaluation Association* – AEA.

Detém esse autor o entendimento de que a avaliação é uma atividade profissional. Nessa linha, Stufflebeam delinea constantemente a meta-avaliação enquanto um serviço juridicamente amparado, prestado por profissionais qualificados, contratados e remunerados por clientes interessados, o que não obsta, no entanto, seu uso para fins acadêmicos ou de autoavaliação.

Para o mesmo, a meta-avaliação é tão importante para o campo da avaliação, como a auditoria é para o campo da contabilidade, à medida que a sociedade estaria seriamente em risco se dependesse apenas de contadores para saber informações financeiras, sem obter o escrutínio de auditores independentes. Da mesma forma, dependem os avaliadores e o público em geral do trabalho de meta-avaliadores.

Para Furtado e Laperriere (2012, p. 695) “a avaliação da avaliação não é um simples jogo de palavras ou uma indagação sobre quem avalia a avaliação. Muito mais do que isso, trata-se de avaliar os diversos componentes de um processo avaliativo e os próprios avaliadores”. Conforme se denota, os autores explicitam o entendimento da avaliação enquanto processo em sua definição de meta-avaliação.

Acrescentam ainda que

a meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer um julgamento de valor, com critérios pré-definidos, com base em informações existentes ou construídas sobre uma determinada avaliação (em curso ou já realizada) para subsidiar eventuais

tomadas de decisão. Veja que temos aí os componentes essenciais da avaliação – informação, estabelecimento de critérios, julgamento e tomada de decisão – aplicados sobre a própria avaliação (Furtado; Laperriere, 2012, p. 696)

Reconhecendo a abundância de possibilidades metodológicas e, principalmente, que o campo da avaliação é uma área marcada por interesses políticos, os autores contribuem para o desenvolvimento da temática ao conferir à meta-avaliação a potencialidade de promover rigor ético e científico nas práticas avaliativas por meio da interação entre a produção teórica e a prática no campo.

O fato de envolver diferenciados atores com opiniões diversas e, por vezes, divergentes, faz com que o campo da avaliação seja permeado por forte componente político, dessa forma, para os autores, não é realista conceber como igual a participação de todos os autores envolvidos, bem como os procedimentos, as técnicas e os critérios estabelecidos não podem ser concebidos como neutros, vez que, o que de fato delineiam as opções e os modelos utilizados são as situações específicas, ou seja, o contexto prático, que comumente diverge do contexto teórico e de planejamento de programas e avaliações (Furtado; Laperriere, 2012).

Justamente frente à crise epistemológica a qual consideram passar o campo da avaliação, no que concerne à divergência entre teoria e prática, que a meta-avaliação pode ser utilizada como ferramenta de diagnóstico sobre o que realmente ocorre ou ocorreu com uma avaliação, se as informações resultantes são propícias de serem utilizadas, se foram acatados os padrões estabelecidos, como forma de potencializar a convergência entre prática e teoria, ação e reflexão.

Cosksy e Caracelli, por sua vez, definem meta-avaliação como “revisões sistemáticas de avaliações para determinar a qualidade de

seus processos e descobertas” (2005, p. 31, tradução nossa). Em sua abordagem, os autores discutem, entre outros tópicos, os contextos políticos e culturais da meta-avaliação enquanto fatores limitantes dessa abordagem e as questões relacionadas ao uso indevido delas. Entendem que meta-avaliação é uma maneira de responder à questão da defesa do processo e dos resultados de uma avaliação e, desta forma, tem o potencial de alargar o uso de dados avaliativos. Para esse sentido converge Stufflebeam (2001) ao entender ser a meta-avaliação uma valorosa ferramenta de defesa da credibilidade de avaliações, da qual os avaliadores não podem de forma alguma prescindir.

Hedler e Gibram (2009) entendem que a avaliação sistemática utiliza os mesmos métodos e técnicas presentes na pesquisa social. Sintetizam então que “meta-avaliação pode ser definida como um método de pesquisa onde um ou mais estágios dos estudos avaliativos concluídos são reanalisados” (p. 218, tradução nossa) e comparecem com a concepção de Patton (2001), o qual define meta-avaliação como “uma reanálise de um estudo avaliativo, que já foi concluído, tendo em consideração vários aspectos do estudo anterior, como metodologia, assuntos selecionados, critérios adotados, resultados e análises” (*apud* Hedler; Gibram, 2009, p. 214, tradução nossa), além de compreenderem a meta-avaliação como um método de verificação da qualidade de uma avaliação, um exame do método de avaliação e de seus procedimentos para chegar a resultados e conclusões. Nessa perspectiva, o conceito de meta-avaliação também é modelado enquanto uma auditoria, uma inspeção para estabelecer a validade da pesquisa qualitativa, no caso da primeira avaliação.

No mesmo sentido, aludindo o processo meta-avaliativo como uma espécie de auditoria, Woodside e Sakai (2001) contribuem para a discussão afirmando que “meta-avaliações são sínteses de

descobertas e inferências sobre o desempenho de pesquisas, [...] em segundo lugar, são relatórios sobre a validade e utilidade dos métodos de avaliação” (p. 369, tradução nossa). Para os autores, o foco está na criação de sentido útil das avaliações. “Fazer sentido é criar, examinar e revisar explicações plausíveis de eventos que ocorreram; fazer sentido é sempre retrospectivo: as pessoas podem saber o que estão fazendo somente depois de terem feito. A auditoria é uma categoria de criação de sentido” (Woodside; Sakai, 2001, p. 370, tradução nossa).

Aspectos funcionais da meta-avaliação

As razões e justificativas para o uso de meta-avaliações são das mais diversas ordens, entretanto podemos sintetizá-las em órbita de três funções principais: as que dizem respeito à verificação da qualidade de avaliações, as que referem-se à melhoria das avaliações por meio da verificação de seus pontos fortes e vulnerabilidades e as que apontam para o atestado da utilidade⁵ das avaliações para o público interessado.

Dessa forma, conforme Stufflebeam (2002), a meta-avaliação tem três funções básicas importantes: (i) identificar e descrever de maneira criteriosa os pontos fortes e as vulnerabilidades de uma avaliação; (ii) fornecer *feedback* aos avaliadores profissionais quanto à qualidade dos processos avaliativos que desenvolvem, bem como

⁵ Em Avaliação: um guia de conceitos, Scriven (2018) informa que utilidade, numa perspectiva econômica, significa o valor de algo para alguém ou alguma instituição, e que o problema de “comparações interpessoais de utilidade”, ou seja, o problema de como ponderar o valor de algo que acontece com alguém, ou é atribuído a esta pessoa, contra o valor da mesma coisa que ocorre com outra pessoa, tradicionalmente, é a pedra no caminho da economia.

servir de orientação para o melhoramento de suas práticas; e, (iii) garantir aos consumidores, público-alvo, clientes e demais interessados subsídios que sirvam de guia para suas escolhas e ações relacionadas aos resultados dessas avaliações.

Corroborando Scriven para esse entendimento sobre as potencialidades da meta-avaliação, com o diferencial de equipará-la ao processo de revisão por pares em que são submetidas as produções acadêmicas antes de serem publicadas. Argumenta que esse tipo de avaliação não desqualifica os trabalhos avaliados, ao contrário, ajuda a melhorá-los.

Do mesmo modo que ocorre antes da publicação de artigos e estudos científicos em periódicos, antes dos relatórios finais serem enviados para os clientes ou público interessado, estes deveriam passar por uma revisão especializada (meta-avaliação), desta forma, há a possibilidade, em tempo, de aparar arestas ou solucionar inadequações presentes na avaliação.

Meta-avaliação é a versão do consultor de revisão por pares. Às vezes, encontra-se a objeção à meta-avaliação de que seu uso parece uma confissão de incompetência. Mas quase todo acadêmico se sente confortável com a noção de revisão por pares, ou seja, com a ideia de que suas submissões para publicação serão enviadas a profissionais competentes e independentes para comentários de avaliação antes de serem publicadas. Esse processo é uma parte valorizada (ou pelo menos aceita) do contexto da maioria dos trabalhos acadêmicos hoje (Scriven, 2009, p. iv, tradução nossa).

Enfim, o autor aponta para o potencial da meta-avaliação, mais alinhado à perspectiva de contribuir para a melhoria dos processos avaliativos, que simplesmente de apontar falhas ou incongruências. É como bem afirmam Woodside e Sakay (2001) de que o foco de uma meta-avaliação não é apresentar más notícias, mas em aumentar

o sentido de utilidade (melhorar a avaliação para que seja mais proficiente) mais do que as discrepâncias que ocasionalmente ocorrem ou ocorreram no processo.

Destarte, a meta-avaliação é uma demonstração da conformidade entre teoria e prática, ou seja, de que pelo menos alguns avaliadores praticam o que dizem, sendo que isto se aplica ao próprio meta-avaliador: agir estritamente em consonância com os padrões e princípios anunciados, como uma forma de autorreferência⁶ constante. Isso, portanto, confere credibilidade ao trabalho.

Encarar a meta-avaliação como um tipo de revisão por pares tem seus benefícios, vez que pode fornecer confirmação independente dos resultados e/ou da validade do percurso metodológico de uma avaliação finalizada, ou ainda, pode dar a chance de serem respondidas, ainda no relatório final, as críticas que porventura apareçam, caso ainda esteja em execução.

Embora, conforme percebem Furtado e Laperriere (2012) em suas experiências no campo da meta-avaliação que haja certo desconforto dos avaliadores diante da possibilidade de serem meta-avaliados, o olhar de um especialista independente sobre seus trabalhos muitas vezes gera percepções que ajudam a melhorá-los (Scriven, 2009). Caso alegórico dessa assertiva, a despeito de não se intitular enquanto uma meta-avaliação, é o relatado por Rothen, Santana e Borges (2018) quando convidados para discutirem e analisarem uma proposta de autoavaliação de uma instituição por parte de uma associação de docentes de uma universidade paulista. No caso em destaque, ao analisarem a proposta, os autores

⁶ Scriven (2018) relaciona o conceito de autorreferência ao de autoavaliação e ao do imperativo profissional da avaliação, ou seja, a meta-avaliação. Para este, a publicação de autoavaliações é uma obrigação profissional, ética e científica, principalmente no caso de instituições.

identificaram descompasso entre a justificativa de uma proposta inclusiva e uma operacionalização excludente. Fato que, aparentemente, passara despercebido aos idealizadores da mesma.

A análise da proposta dedicou-se a escrutinar seus princípios norteadores, suas características e sua operacionalização, a luz das questões problematizadoras sugeridas por Paulo Freire a respeito da implementação de políticas públicas. O resultado, segundo os autores, é que os avaliadores, por mais bem intencionados que estivessem quanto à implementação de uma autoavaliação emancipadora, corriam o risco de cair em várias armadilhas que acentuam o caráter de controle da avaliação.

Assim entendido, Stufflebeam (2001) e Scriven (2009) reiteradamente apontam para o imperativo da aceitação, por parte dos avaliadores, da meta-avaliação enquanto uma prática ordinária no campo. Entende Scriven (2018, n.p) que “é uma obrigação de todos os profissionais garantir sua própria avaliação”, assim, “a meta-avaliação é o imperativo profissional da avaliação: ela representa o reconhecimento de que ‘a avaliação começa em casa’, de que a avaliação é autorreferente e não apenas algo que se faz com os outros”. Por imperativo profissional da avaliação, é categórico em afirmar que, para o avaliador, é a obrigação à meta-avaliação. Tal prática justifica-se mediante a noção de que, não raras vezes, somos péssimos juízes de nossos próprios méritos e principalmente quando as ações de alguém envolvem recursos alheios ou podem gerar prejuízos a outrem.

Stufflebeam (2001) concorre para o mesmo entendimento afirmando que a avaliação da avaliação é uma obrigação profissional dos avaliadores, portanto os mesmos devem assegurar que suas avaliações sejam avaliadas. Ao alçar a meta-avaliação ao *status* de ação obrigatória, assegura e fortalece a qualidade dos serviços dos

avaliadores. Afirma que “meta-avaliações sólidas fornecem aos avaliadores um mecanismo de garantia de qualidade que eles podem usar para examinar e fortalecer os planos de avaliação, operações, relatórios preliminares e meios de comunicar os resultados” (p. 205, tradução nossa).

Esclarece que, a depender do caso, uma avaliação interna em pequena escala e informal, por exemplo, o próprio avaliador pode exercer a função de meta-avaliador, autoavaliando seus planos, operações e relatórios tendo em consideração princípios e padrões profissionais pertinentes, uma espécie de autometa-avaliação. Já quando o objetivo consiste em proteger o público interessado de ser mal-informado por avaliações duvidosas, é importante que o avaliador contribua mantendo adequada distância, a fim de garantir uma perspectiva independente da meta-avaliação.

Quanto a isso, corroboram Cosksy e Caracelli (2005, p. 39, tradução nossa) dizendo que “em geral, se os avaliadores pensassem em suas avaliações individuais como dados potenciais para uma meta-avaliação, suas descrições metodológicas provavelmente seriam mais consistentes e detalhadas”. Destarte, entende-se que os avaliadores deveriam fazer suas avaliações já tendo em mente a adequação a uma futura meta-avaliação, bem como a adesão aos padrões ou princípios meta-avaliativos, como lembra Stufflebeam. Ou seja, a meta-avaliação deve ser uma preocupação de primeira ordem do avaliador em sua prática avaliativa.

Conforme já dito anteriormente, os autores consideram a capacidade que as meta-avaliações têm em determinar a qualidade de estudos avaliativos, de seus processos e descobertas, enquanto objetivo principal para a submissão a uma meta-avaliação. Assim, a meta-avaliação pode ser usada para avaliar a qualidade de um único estudo ou de um conjunto deles. O conhecimento sobre a qualidade

da avaliação que resulta da meta-avaliação de múltiplas avaliações pode ser usado para informar as decisões dos pesquisadores sobre quais estudos incluir em sínteses de avaliação. Já a meta-avaliação de um único estudo “não fornece apenas informações sobre a credibilidade⁷ dos resultados da avaliação aos usuários, também revela nossas próprias fraquezas como avaliadores. Desta forma, é uma ferramenta poderosa para aumentar a eficácia e qualidade do nosso trabalho” (Cosksy; Caracelli, 2005, p. 32, tradução nossa).

Entretanto, os autores nos alertam para como as meta-avaliações podem ilustrar o tanto que o conceito de qualidade pode diferir entre vários grupos de partes interessadas e as várias maneiras pelas quais a qualidade pode ser interpretada.

Especificamente sobre o conceito de qualidade na avaliação da educação superior brasileira, Rothen *et al.* (2018) baseados em Santana *et al.* (2016) apontam que

o conceito da qualidade na educação superior é multirreferenciado, polissêmico, traz consigo um juízo de valor positivo. A qualidade pode variar de acordo com o contexto, da realidade social, dos agentes envolvidos. Ao passo que diversos agentes apresentam seus discursos a respeito da qualidade, os mesmos são expostos em uma arena, em combate e disputa, seja o discurso hegemônico vinculado ao mercado educacional, sejam os contra hegemônicos que visam à emancipação social dos agentes (Rothen *et al.*, 2018, p. 5).

⁷ Scriven (2018), sobre credibilidade em avaliação, afirma que “com frequência, não só as avaliações precisam ser válidas, mas também seu público precisa acreditar que sejam. (Cf. “Não é suficiente fazer justiça, é preciso que a justiça se veja feita.”). Isso pode exigir um cuidado extra no que concerne a evitar o (aparente) conflito de interesses, por exemplo, mesmo que em determinada situação o conflito aparente de fato não altere a validade”.

Assim, a concepção de qualidade da educação superior nacional foi construída em uma espécie de arena onde discursos entram em disputa e agentes disputam poder. No caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) brasileiro, que originalmente foi planejado enquanto uma proposta de avaliação formativa e emancipatória, essa disputa aparece na implantação das métricas de qualidade, onde ocorre a prevalência do discurso hegemônico alinhado às políticas globais de forte apelo mercadológico, o qual entende o conceito de qualidade atrelado à performatividade, à gestão e ao gerencialismo (Rothen *et al.*, 2018). Dessa forma, “a qualidade da educação superior é estabelecida a partir da lógica neoliberal, promovendo a competição, a produção, a eficácia e a eficiência na educação superior” (Rothen *et al.*, 2018, p. 5), sendo o sistema nacional de avaliação da educação superior o responsável pela promoção dessa qualidade.

No caso da determinação da qualidade de uma avaliação qualquer, Cosksy e Caracelli (2005) consideram ser isso possível por meio da adoção de critérios pela meta-avaliação. Lembram que os critérios adotados pelo *Joint Committee* são os de utilidade, viabilidade, propriedade e precisão⁸, mas que também existem outros conjuntos de critérios alternativos para julgar a investigação qualitativa e discutir qualidade em avaliação elaborados por estudiosos do tema no contexto norte-americano. São eles: transparência, equilíbrio, relevância, credibilidade, validade, competência cultural, competência sistemática, dentre outros.

Diferentes modelos de avaliação têm diferentes padrões de qualidade e diferentes perspectivas de qualidade refletem a

⁸ Depois o *Joint Committee* acrescentou o critério *accountability* em 2011.

variedade de práticas avaliativas realizadas sob a orientação de distintas posturas paradigmáticas. Destarte,

criar um conjunto significativo de critérios de qualidade que fornecerá uma representação substantiva e confiável de qualidade requer que os critérios selecionados sejam adaptados ao propósito da meta-avaliação e à cultura e sensibilidade do público interessado na meta-avaliação (Cosksy; Caracelli, 2005, p. 35, tradução nossa).

Ainda de acordo com Cosksy e Caracelli (2005, p. 32, tradução nossa), “o segundo objetivo principal para submeter um conjunto de estudos à meta-avaliação é identificar pontos fortes e fracos, na prática de avaliação, a fim de desenvolver a capacidade de avaliação”. Dessa forma, os autores convergem para o entendimento de Stufflebeam (2001; 2002) referente à potencialidade da meta-avaliação em promover melhorias nas avaliações ou nos sistemas de avaliação. Para esse autor, a detecção dos pontos fortes e fracos de uma avaliação ou sistema tem relação com o grau de aderência aos padrões e princípios adotados, ou seja, com o mérito da avaliação. Como explicam Hedler e Gibram (2009), “as normas devem ajudar a identificar o funcionamento bom e ruim do objeto avaliado, fornecendo informações claras sobre as virtudes e defeitos da avaliação, além de fornecer sugestões de melhoria” (p. 216, tradução nossa). A partir disso, tanto os interessados nos resultados da avaliação quanto os avaliadores podem atestar a integridade do processo avaliativo e a justiça das informações fornecidas.

As meta-avaliações podem julgar quais padrões são atingidos satisfatoriamente, quais não são atingidos a contento e quais se posicionam em algum lugar entre no final do processo avaliativo, fornecendo *feedback* para os avaliadores e recomendações para a melhoria das práticas. Os avaliadores ainda podem se utilizar da

meta-avaliação ou da autometa-avaliação para fazer a melhoria de suas avaliações concomitantemente ao processo.

Scriven (2009) chega a considerar que, uma vez que a meta-avaliação inclui todas as justificativas, bem como todas as críticas – da avaliação em si, o *status* e possivelmente a sobrevivência da avaliação dependem dela. “Talvez seja justo dizer que a meta-avaliação é a consciência da avaliação, assim como a avaliação é a consciência da sociedade” (p. viii, tradução nossa).

Sobre a função de apontar a utilidade de determinada avaliação, Stufflebeam (2001) deixa claro que esse aspecto está relacionado ao valor que os resultados ou as informações advindas da avaliação têm para o público de interesse, bem como a capacidade que estes têm em utilizá-los de forma adequada, e isto é impreterivelmente considerado na formulação das questões meta-avaliativas, como será explicado mais adiante. Tendo isso em consideração e convergindo para esse entendimento, Elliot (2011), baseada em Davidson (2005), explica que são as urgências que determinado grupo de interesse tem em relação aos resultados, os determinantes da utilidade de uma avaliação, pois a avaliação deve ser útil para aqueles que a encomendaram ou para aqueles que nela têm benefício.

Também concebe a autora que uma forma de identificar o alcance desse critério é fazer com que “a meta-avaliação verifique em que medida os resultados da avaliação estão sendo utilizados”, pois “quanto mais os resultados forem usados pelos interessados na avaliação, mais forte se torna o atendimento ao critério de utilidade” (Elliot, 2011, p. 948). Esse, com certeza, é um desafio de grande porte para o meta-avaliador, se, por exemplo, estiver a realizar a meta-avaliação de um conjunto grande de avaliações. Já no caso de autoavaliações institucionais, os próprios avaliadores costumam

identificar se os resultados de seus relatórios estão ou não sendo utilizados nas ações de gestão e planejamento, conforme se observa nos próprios relatos.

Conforme lembra Sanchez (2011), no que concerne à direção do ajuizamento avaliativo, este pode acontecer a partir de dentro, com a equipe ou organização que levou a cabo o processo avaliativo primeiro, no caso, uma meta-avaliação interna ou a partir de fora, apontando um ponto de vista externo que mantenha distância do processo realizado, no caso, uma meta-avaliação externa.

Aspectos tipológicos da meta-avaliação

Com relação à tipologia, as meta-avaliações podem ser de caráter somativo ou formativo⁹. Para Hedler e Gibram (2009), meta-avaliação somativa ou retrospectiva é uma “atividade de *flashback* desenvolvida por uma empresa independente, ou por um agente externo sobre o processo, ou o produto de uma avaliação comparando-a a um grupo de padrões de avaliação” (p. 221, tradução nossa). Essa é uma atividade que exige um trabalho árduo de julgamento de critérios utilizados em análises anteriores, que exige atitudes prudentes por parte do meta-avaliador, principalmente no que se refere aos aspectos políticos envolvidos. Lembram os mesmos, assim como Woodside e Sakay (2001), que, nas meta-avaliações somativas, os meta-avaliadores lidam não com dados coletados, mas com inferências anteriores de outros avaliadores sobre dados, assim, os meta-avaliadores “emitem uma

⁹ Scriven (2015a) considera ainda haver um terceiro tipo de meta-avaliação a qual ele denomina de *ascriptive evaluation*, que serve para “ampliar ou refinar nosso corpo de conhecimento avaliativo” (p. 5. Tradução nossa).

avaliação baseada em inferências pessoais sobre os resultados obtidos por outras pessoas” (Hedler; Gibram, 2009, p. 221).

Elliot (2011), por sua vez, descreve a meta-avaliação somativa como “a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador, contratado ao término da avaliação, focaliza o relatório produzido” (p. 943). Nessa perspectiva, a autora aponta duas razões para se realizar uma meta-avaliação somativa: a primeira diz respeito a verificação da ética adotada pelos avaliadores, que consiste na observação da aplicação de um código de comportamento adequado durante o processo avaliativo; e a segunda razão seria possibilitar aos avaliadores reflexão sobre os procedimentos adotados no processo finalizado e a incorporação de novos conhecimentos.

Aponta a autora, ancorada em Stufflebeam (2001), que a tipologia da meta-avaliação utilizada determina os procedimentos e as abordagens aplicadas. No caso da meta-avaliação, as abordagens somativas acontecem após o término da avaliação, ou seja, depois do fim do processo autoavaliativo, auxiliando os interessados a “perceber tanto os pontos fortes como as fragilidades da avaliação realizada e ainda o seu mérito e valor” (Elliot, 2011, p. 944). Assim, para esses autores, uma meta-avaliação somativa serve fundamentalmente para as partes interessadas jugarem o mérito e o valor da avaliação, ou seja, se esta valeu a pena.

Já quanto ao seu papel formativo, a meta-avaliação tem a potencialidade de ajudar a avaliação a alcançar sucesso. As meta-avaliações formativas ou simultâneas são aquelas realizadas concomitantemente à avaliação meta-avaliada, ou seja, ainda durante o processo avaliativo ou da construção de uma nova abordagem avaliativa, podendo ser, inclusive, em caso de avaliações com pouco recursos, conduzidas inteiramente ou em boa parte

pelos próprios avaliadores ou por meta-avaliadores independentes (Stufflebeam, 2001).

Para Furtado e Laperriere (2012), as potencialidades de um processo avaliativo, que para eles são três: (i) auxiliar a qualificação do objeto avaliado; (ii) empoderar os grupos de interesse envolvidos; e (iii) gerar subsídios para o contínuo aprimoramento teórico e prático do campo da avaliação; são melhor desenvolvidas por meio de meta-avaliações formativas do que somativas. Tais meta-avaliações simultâneas diferenciam-se das somativas, não somente por serem realizadas durante o processo, mas também por “serem permeáveis ao meio, e incluir múltiplas e originais estratégias de coletas de dados” (p. 699).

Destarte, possivelmente a mais interessante das possibilidades das abordagens formativas seja a de incluir os grupos de interesse no processo autoavaliativo, contribuindo para que os mesmos não naturalizem o processo.

Desse modo, uma meta-avaliação aberta e que inclua os grupos de interesse envolvidos possibilitaria aos atores sociais não só compreenderem melhor o programa ou serviço avaliado, mas também os parâmetros utilizados e a racionalidade impressa no processo de julgamento do mesmo. Um efeito adicional desse processo seria maior legitimidade e credibilidade dos resultados, bem como aumento na chance de utilização das informações produzidas.

Da mesma forma, para os autores, a meta-avaliação formativa participativa pode aumentar o “isomorfismo entre os constructos da realidade dos participantes e o que foi atribuído pela pesquisa” (Furtado; Laperriere, 2012, p. 700), ou seja, uma aproximação entre os resultados da meta-avaliação e as impressões contextuais do público de interesse, tendo em consideração a complexidade política

que envolve os processos avaliativos, vez que a meta-avaliação formativa participativa envolve complexos aspectos sociopolíticos.

Os autores ainda contribuem para a discussão ao proporem uma tipologia para a meta-avaliação participativa dos tipos pragmática, pluralista e, a que aqui fazemos destaque, a meta-avaliação participativa emancipatória, a qual, de acordo com eles,

teria como cerne o empoderamento, o desenvolvimento dos participantes avaliadores e não avaliadores, dotando-os de capacidade – tanto na forma quanto no conteúdo do estudo desenvolvido – e aumentando sua capacidade de intervenção na realidade cotidiana, proveniente de um maior esclarecimento sobre os muitos posicionamentos individuais e institucionais envolvidos. Afinal, devemos considerar que (meta)avaliar seria, acima de tudo, ‘(...) uma tomada de consciência das posições sustentadas e das ações realizadas visando à realização de um projeto de mudança, e de como essa avaliação é sempre uma tensão entre atores diretamente envolvidos na ação transformadora e aqueles que os enquadram, dirigem e controlam – atores também legítimos e necessários, embora com pontos de vista que precisam de uma compreensão do que enquadram. Logo, a avaliação é necessariamente interna e externa, não só pela posição dos diversos atores como também, e mais profundamente, porque a intenção transformadora deve ouvir a realidade que procura transformar: todo ator autônomo é responsável pelos fins, pelos meios que ele escolhe e pela construção do resultado de seus esforços’ (Furtado; Laperriere, 2012, p. 700).

Tendo isso em consideração, aumentar a capacidade de intervenção na realidade cotidiana significa a imposição de se ir além da instância do diálogo, incluindo nisso a dimensão do agir, do que se vai fazer coletivamente com as informações coletadas, ou seja, impulsionar a consciência coletiva da necessidade da ação também

coletiva e transformadora da realidade. Assim, nesse contexto, para esses autores a meta-avaliação deve até mesmo ultrapassar a dimensão de pesquisa e de coleta de informações, incluindo um plano de ação interventor de uma realidade específica. Contudo, algumas instituições podem ainda não estar preparadas para o tipo de autorreflexão que uma meta-avaliação pode gerar, como consideram Cooksy e Caracelli (2005).

Em síntese, Scriven (2015a) entende que as razões mais comuns para se empregar avaliações formativas são identificar as necessidades de melhorias na avaliação. No caso das avaliações somativas, as razões de seu emprego são subsidiar decisões e a prestação de contas dos recursos empregados. Tendo isso em vista, conforme esclarece Sanchez (2011, p. 20, tradução nossa), “a meta-avaliação pode centrar-se tanto no processo, quanto nos resultados das avaliações, em seus desenhos, seus desenvolvimentos, na forma em que apresentam e difundem a informação produzida ou sua utilidade”.

Deixando um pouco de lado a clássica dualidade funcional-metodológica da avaliação, Hanssen *et al.* (2008) nos apresentam sua proposta de abordagem meta-avaliativa, a qual nomeiam de meta-avaliação concomitante¹⁰, projetada para avaliar uma nova abordagem de avaliação para a promoção de saúde nos ambientes de trabalho, que, de acordo com os autores, teve como diferencial de outras meta-avaliações “o envolvimento contínuo, a participação em eventos de coleta de dados e a verificação externa dos dados de avaliação” (p. 572, tradução nossa). Explicam melhor que:

a meta-avaliação concomitante difere de meta-avaliações formativas e somativas (como definido por Stufflebeam & Shinkfield, 2007) porque a meta-avaliação concomitante é

¹⁰ No original Concurrent Meta-Evaluation.

conduzida (a) simultaneamente com o desenvolvimento e implementação de um novo método de avaliação; (b) tem componentes formativos e somativos; (c) é abrangente por natureza; e (d) inclui vários métodos de coleta de dados originais (Hanssen *et al.*, 2008, p. 575, tradução nossa).

O objeto e objetivo dessa abordagem é a melhoria no método da avaliação. Argumentam os pesquisadores que sua abordagem utiliza técnicas comuns a meta-avaliações tradicionais, mas que também lança mão de outras técnicas não convencionais, além de que ter meta-avaliadores a serviço de avaliadores é uma diferença primordial, pois na meta-avaliação concomitante, os meta-avaliadores atuam como treinadores e supervisores da equipe que está desenvolvendo uma abordagem avaliativa nova. Consideram, por fim, sua concepção meta-avaliativa como mais uma promessa para melhorar avaliações, muito embora, não termos localizado desdobramentos dessa proposta na literatura pesquisada. O caso é que essa abordagem pode ser muito bem enquadrada dentro do espectro de avaliações formativas, com a contribuição de descrever as tarefas e atividades de um meta-avaliação formativa, o que não é comum de ser visto nesse subcampo de abordagens.

Por sua vez, Sturges e Howle (2017) nos apresentam o que denominaram de meta-avaliação responsiva, tendo em vista que, por conta da racionalização de custos, muitas instituições optam pela realização de avaliações internas. Assim, discutem o uso de Meta-avaliação Responsiva Externa (RME) para construir a capacidade dos avaliadores, melhorar a qualidade da avaliação e otimizar o uso da avaliação.

Explicam que:

além de atender às necessidades de informação de diferentes grupos de partes interessadas, a RME envolve partes interessadas para desenvolver expectativas e entendimentos

compartilhados sobre o programa e suas avaliações e decidir coletivamente como os dois devem ser interligados. Uma abordagem integrativa, a RME está alinhada conceitualmente entre meta-avaliação baseada em padrões e avaliação responsiva (Sturges; Howle, 2018, p. 127, tradução nossa).

Esta também pode ser enquadrada dentro do espectro de meta-avaliações formativas, que possui metodologia e lente conceitual bem definida. Busca principalmente o envolvimento dos avaliadores internos juntos a um meta-avaliador externo, a garantia de que todos os envolvidos no processo sejam ouvidos e a promoção do diálogo entre os interessados, a fim de garantir certo equilíbrio nas relações de poder e na contemplação dos interesses.

Não obstante as especificidades de cada tipo de meta-avaliação, somativa, formativa, ou qualquer que seja a abordagem, é consenso na literatura que, sempre que possível, em meta-avaliações somativas haja espaço para a prática de meta-avaliações formativas e vice-versa.

Enfim, recuperando os elementos recorrentes nas definições anteriormente citadas e tendo em vista as funcionalidades e as tipologias da meta-avaliação apresentadas, podemos ensaiar uma definição própria para o termo, conceituando-o enquanto um estudo analítico ou revisão sistemática de uma avaliação ou de uma etapa do processo avaliativo em andamento ou finalizada, por meio do mapeamento de seus pontos fortes e de suas vulnerabilidades, de sua aderência a padrões e princípios norteadores com vistas ao incremento de sua qualidade e da melhoria de sua credibilidade e utilidade, podendo ser realizada por avaliadores externos, pelos próprios avaliadores em caráter de autometa-avaliação ou ainda com a participação do público interessado.

Tendo isso em consideração, é importante lembrar, conforme aponta Stufflebeam (2001) que a meta-avaliação é um tipo particular de avaliação e por isso é suscetível de ser afetada por todos os aspectos sociopolíticos que atuam sobre qualquer avaliação, e desta forma, a despeito de suas potencialidades, também tem seus limites e fragilidades.

Estão justamente nos aspectos políticos e culturais, de acordo com Cooksy e Caracelli (2005), alguns dos fatores limitantes das meta-avaliações que podem levá-las inclusive a falhar, vez que esse tipo de avaliação pode sofrer “pressões políticas e comerciais dos clientes da avaliação e dos avaliadores” (p. 36, tradução nossa), o que pode resultar em avaliações indefensáveis ou em acusações injustificadas de avaliação mal conduzida, dentre outras circunstâncias. As situações são variadas:

Se uma síntese de avaliação produz resultados impopulares sobre uma intervenção, a adequação técnica da meta-avaliação será provavelmente contestada. Se uma meta-avaliação conduzida visando avaliar a capacidade de avaliação de uma organização descobre que algumas unidades organizacionais têm níveis mais baixos de capacidade do que outras, uma sensação de vencedores e perdedores pode ser criada, o que pode prejudicar quaisquer esforços para melhorar a capacidade de avaliação.

O elemento transcultural que afeta o processo meta-avaliativo também pode ser um fator limitante, vez que as diferenças culturais, ao nível organizacional, podem gerar desconfiança de grupos que têm seus estudos avaliados, pois “meta-avaliações que analisam um conjunto de avaliações da mesma organização ameaçam potencialmente toda uma cultura organizacional, não apenas os indivíduos que conduziram um estudo” (Cooksy; Caracelli, 2005, p. 37, tradução nossa), de forma que as diferenças culturais entre

avaliadores e avaliados são possivelmente ampliadas. Isso se realiza, principalmente, quando meta-avaliadores externos não conhecem a sistemática de funcionamento da organização meta-avaliada, seus diferentes constituintes e não têm em consideração a participação dos sujeitos pertencentes àquela cultura em suas estratégias metodológicas. Tendo isso em mente, uma maneira de dirimir essa problemática é a inserção na equipe de meta-avaliação ou na equipe que presta assistência ao trabalho, de pessoas familiarizadas com as questões político-culturais e com a cultura organizacional do campo em estudo, o que ajuda a dissipar quaisquer desconfiças quanto à metodologia e aos resultados, gerando maior confiança por parte dos interessados.

Outros fatores limitantes listados pelos autores, baseados em suas experiências podem ser: o descompasso entre as expectativas do público de interesse e os resultados da meta-avaliação, bem como a não maturidade em lidar com a autorreflexão advinda desta, o que pode gerar determinado grau de desconfiça ou de rejeição por parte daqueles; a não capacidade de estudos de sínteses de relatórios defeituosos em determinar proficuamente a qualidade do objeto meta-avaliado, principalmente em organizações complexas ou de um conjunto de instituições; e a falha de comunicação entre meta-avaliadores e público de interesse, o que pode gerar interpretações equivocadas destes sobre os resultados da meta-avaliação.

Fator limitante importante de meta-avaliações somativas são os relatórios analisados, vez que a análise das informações provenientes dessas fontes não é de todo capaz de determinar se os problemas refletidos nelas são apenas de sua confecção ou se são da própria avaliação. No nosso entendimento, sendo esse o registro histórico-processual e legítimo de uma avaliação, há fortes indícios de um relatório mal elaborado e com graves defeitos evidenciar uma avaliação mal implementada. Se são deliberadamente mal

elaborados ou não, além de uma questão de habilidade, isso também passa por uma questão política, difícil de apontar sua casualidade. Entretanto, esse fator pode ser atenuado com a adoção de entrevistas com os avaliadores, caso seja possível, a fim de complementar as informações ou clarear possíveis obscuridades

Não obstante tudo isso, há também outras formas de mitigar as limitações notadas em meta-avaliações, principalmente por meio da observação de práticas e cuidados tomados pelo meta-avaliador em suas tarefas. A respeito disso, comentaremos melhor um pouco mais adiante.

Aspectos práticos e metodológicos da meta-avaliação: os padrões e parâmetros do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* – JCSEE

Sanchez (2011), em seu estudo retrospectivo a respeito dos enfoques que os estudos meta-avaliativos costumam assumir, relata que no desenvolvimento histórico da meta-avaliação, os primeiros enfoques foram de ordem positivista, os quais mantinham o interesse nos aspectos teórico-metodológicos das avaliações, seguidos posteriormente dos enfoques qualitativos, que tendem a se preocupar com as questões éticas e com o caráter intrinsecamente político dos processos avaliativos. Atualmente, percebe que, a depender do nível de variação das propostas dos autores, os enfoques abrangem tanto as questões técnicas quanto os valores envolvidos no processo, o que concebe chamar de propostas ecléticas ou conciliadoras.

A proeminência dessas abordagens e propostas tem variado ao longo do tempo. O desenvolvimento da meta-avaliação seguiu, nesse sentido, um percurso paralelo ao da avaliação. Assim, a superação da primazia do paradigma positivista e o avanço para a quarta geração, para usar a expressão de Guba e Lincoln (1989), também ocorreram no campo da meta-avaliação, embora com

muito menos intensidade do que no caso da avaliação. Isso, obviamente, não impede que, em tempos marcados pelo quantitativismo, possam ser encontradas propostas distantes dele ou que, atualmente, em meados da quarta geração, possamos descobrir obras em que se dá especial ênfase ao técnico-metodológico (Sanchez, 2011, p. 31, tradução nossa).

Assim, na época presente, entende a autora que o avaliador deve conhecer e dominar todo tipo de técnica, entretanto, que a escolha desta ou daquela deve ser em função da natureza do objeto de estudo e dos objetivos da investigação.

Esclarece Scriven (2009) que qualquer abordagem sistemática de avaliação fornece automaticamente uma base para a meta-avaliação. Nesse sentido, no contexto norte-americano, existem alguns parâmetros organizados sob a forma de listas de verificação (*checklists*), como é o caso dos do *Joint Commitee* e a *Key Evaluation Checklist* de Scriven, bastante comentados na literatura, que contêm princípios e padrões próprios a serem verificados na análise meta-avaliativa a fim de nortear essas análises.

Existem também os princípios norteadores das práticas avaliativas validados pela AEA que, conforme citam Furtado e Laperriere (2012), Worthen; Sanders e Fitzpatrick (2004), são: investigação sistemática e rigorosa, competência (inclusive para perceber suas limitações), integridade e honestidade, respeito às pessoas e responsabilidade pelo bem-estar coletivo e pelo interesse público.

Ainda, Goulart (2018) e Elliot (2011) pontuam os critérios desenvolvidos por Davidson (2005) a qual

se concentra nos principais tipos de perguntas que os avaliadores geralmente precisam responder e como essas questões estão vinculadas a escolhas de metodologia de

avaliação. Davidson (2005) explica como combinar dados qualitativos e quantitativos com valores relevantes para buscar conclusões sobre uma avaliação. Essa autora apresenta cinco critérios fundamentais para orientar uma meta-avaliação, buscando seu mérito ou qualidade, que são: validade, utilidade, conduta, credibilidade e custos (Goulart, 2018, p. 89).

No contexto nacional também foram encontrados, por meio de nossa revisão de literatura, alguns modelos de meta-avaliação menos abrangentes e aplicados a objetos específicos, como é o caso dos formulados por Davok (2006) para avaliação de cursos de graduação, baseado nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância; e o de Oliveira, A. (2015), que elaborou uma lista de verificação com 45 indicadores, dentre os quais, 14 emancipatórios e 20 regulatórios, a fim de meta-avaliar o modelo de avaliação institucional interna no âmbito do SINAES. Ambos os casos estão relacionados à pesquisa acadêmica.

Qualquer que seja o parâmetro utilizado, explica Scriven, pode-se fazer uma meta-avaliação sistemática comparando a avaliação com uma dessas listas do que uma avaliação deve cobrir e como essa cobertura deve ser feita. Nada obsta, entretanto, na falta de parâmetros mais adequados à natureza do objeto meta-avaliado, que se façam adaptações aos parâmetros existentes ou se criem novos, desde que teórica e contextualmente bem fundamentados.

Destarte, ao nível de conhecimento, apresentaremos alguns dos parâmetros citados, detalhando, por meio de autores que estudam a temática da meta-avaliação no Brasil e na América do Norte seus princípios, padrões e procedimentos.

Os padrões e parâmetros do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* – JCSEE

O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, conforme consta em sua página¹¹ *web*, é a fonte oficial de padrões de avaliação nos Estados Unidos e Canadá. O comitê é formado por representantes de organizações profissionais e especialistas no assunto, que têm a tarefa de revisar, atualizar, desenvolver e disseminar padrões para atender às necessidades da área de avaliação. O comitê foi fundado em 1975 como uma coalizão de associações profissionais nos Estados Unidos e Canadá preocupadas com a qualidade da prática de avaliação¹². A afiliação ao comitê inclui a representação da comunidade educacional, avaliadores profissionais e especialistas no assunto, cada um com interesse no uso e na prática da avaliação.

Tendo como missão desenvolver e promover padrões para a realização de avaliações de alta qualidade, o JCSEE publicou o primeiro conjunto de padrões, Os Padrões de Avaliação de Programa, em 1981. Desde então, o comitê continuou a revisar e

¹¹ Disponível em: www.jcsee.org. Acesso em 30 de set. 2020.

¹² Atualmente fazem parte do JCSEE as seguintes organizações: American Evaluation Association (AEA), American Psychological Association (APA), Canadian Evaluation Society (CES), Canadian Society for the Study of Education (CSSE), Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE), National Association of School Psychologists (NASP), National Council on Measurement in Education, The Evaluation Center - Western Michigan University, U.S. Centers for Disease Control and Prevention, University Council for Educational Administration (UCEA), University Council for Educational Administration (UCEA).

atualizar os padrões originais, bem como a desenvolver novos padrões para áreas especializadas de avaliação educacional.

Consta ainda que, atualmente, o JCSEE fornece padrões aplicáveis para avaliações conduzidas em ambientes educacionais e não educacionais. Versões modificadas dos padrões de avaliação de programa também foram oficialmente adotadas por outras comunidades de avaliação em todo o mundo, incluindo a Associação de Avaliação da África e sociedades de avaliação na Suíça e Alemanha.

Especificamente sobre o termo padrões¹³ de avaliação, Yarbrough *et al.* (2011) explicam que estes são relacionados a identificar maneiras de melhorar a qualidade. Como dizem:

primeiro, os padrões identificam e definem a qualidade da avaliação e orientam os avaliadores e usuários da avaliação na busca pela qualidade da avaliação. Em segundo lugar, esses padrões não são “leis”, mas são declarações de consenso voluntárias desenvolvidas com ampla contribuição das partes interessadas e, em seguida, discutidas, revisadas e aprovadas pelos membros do JCSEE (tradução nossa).

O JCSEE desenvolveu e publicou padrões para avaliações de programas educacionais, para avaliações em sala de aula e para uso com avaliações de pessoal conduzidas em ambientes educacionais. Destes, destacaremos os padrões de avaliação de programas, o qual se enquadra na categorização de Sanchez (2011), enquanto uma proposta avaliativa eclética ou conciliadora.

Conforme explica Elliot (2011, p. 950),

a finalidade desse empreendimento foi produzir, em uma linguagem clara e de fácil apreensão, diretrizes que pudessem

¹³ No original, *standards*.

tanto servir de orientação para a elaboração de projetos avaliativos de programas ou de outros objetos de avaliação, quanto para a execução deles próprios, e até para a meta-avaliação que se volta para o julgamento de avaliações realizadas.

Atualmente, os padrões de avaliação de programas do JCSEE estão em sua terceira edição publicada em 2010. O processo de desenvolvimento de seis anos contou com avaliações de necessidades formais e informais; revisões; e o envolvimento de mais de 400 interessados em análises nacionais e internacionais, testes de campo e audiências nacionais. A segunda edição é de 1994. Yarbrough *et al.* (2011) informam que uma vez que um volume de padrões é concluído, os procedimentos do JCSEE requerem revisão e possível atualização não menos frequente do que a cada cinco anos, e revisão completa não menos frequente do que a cada 10 anos.

Yarbrough *et al.* (2011), no prefácio de *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users (3rd ed.)*, explicam que os padrões de avaliação de programas, terceira edição, fornecem um guia integrado para avaliar programas que promovem o aprendizado e o desempenho humanos ao longo da vida. Segundo eles, esses padrões se aplicam a uma ampla variedade de ambientes em que o aprendizado ocorre: escolas, universidades, comunidades, organizações governamentais, organizações médicas e de assistência à saúde, militares, empresas do setor privado e organizações sem fins lucrativos e não governamentais.

Assim, “os padrões são 30 organizados em cinco grupos correspondentes a cinco atributos-chave da qualidade da avaliação:

utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização¹⁴” (Yarborough *et al.*, 2011, tradução nossa).

Baseado em JCSEE (2018), Organizados, adaptados e traduzidos por Pinto (2015, p. 103-106), temos a seguinte disposição:

Padrões de utilidade - têm por objetivo garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos *stakeholders*¹⁵.

✓ U1 – Credibilidade do Avaliador: as avaliações devem ser realizadas por pessoas qualificadas que estabeleçam e mantenham credibilidade no contexto avaliativo;

✓ U2 – Atenção aos *Stakeholders*: as avaliações devem dedicar atenção a toda gama de indivíduos e grupos investidos no programa e afetados pela própria avaliação;

✓ U3 – Propósitos Negociados: os propósitos da avaliação devem ser identificados e continuamente negociados com base nas necessidades dos *stakeholders*;

¹⁴ No original: utility, feasibility, propriety, accuracy, and accountability. Assim como o fez Elliot (2011), o termo accountability foi aqui traduzido como responsabilização, a despeito de sua polissemia na língua portuguesa. Quanto aos outros termos, a autora os trata como: utilidade, exequibilidade, adequação e precisão.

¹⁵ Aqui traduzidos como público interessado (partes interessadas e destinatários). Scriven (2018) descreve parte interessada como alguém que investiu seu ego, credibilidade, poder, futuros ou outro capital em um programa e, conseqüentemente, pode-se considerar que corre algum risco, em alguma medida. Já destinatário são os consumidores imediatos (intencionais ou não). Por exemplo: alunos de uma universidade ou clientes de uma clínica são destinatários dos serviços fornecidos. (Há alguma sobreposição entre esses termos e “consumidor”, “partes interessadas” e “público”. Não é vital que sejam claramente distinguidos, apenas que sejam verificados), estes, são partes interessadas apenas em um sentido indireto.

✓ U4 – Valores Explícitos: as avaliações devem esclarecer e especificar os valores individuais e culturais, os propósitos, os processos e os julgamentos subjacentes;

✓ U5 – Informações Relevantes: as informações decorrentes da prática avaliativa devem atender as necessidades dos *stakeholders*;

✓ U6 – Produtos e Processos Significativos: as avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos, para encorajar os participantes a redescobrir, reinterpretar, ou rever seus entendimentos e comportamentos;

✓ U7 – Comunicação e Relatórios Apropriados e no Prazo: as avaliações devem atender às necessidades de informação contínua de seus diversos públicos;

✓ U8 – Preocupação com Consequências e Influências: as avaliações devem promover o uso responsável e adaptável enquanto protegem contra as consequências negativas não intencionais e uso indevido.

Padrões de viabilidade - têm por objetivo assegurar que a avaliação seja realista, prudente, diplomática e econômica, e se destinam a aumentar a eficiência e a eficácia da avaliação.

✓ V1 – Gerenciamento do Projeto: as avaliações devem usar estratégias eficazes de gerenciamento de projetos;

✓ V2 – Procedimentos Práticos: os procedimentos da avaliação devem ser práticos e ágeis a fim de garantir a funcionalidade do programa;

✓ V3 – Viabilidade do Contexto: as avaliações devem reconhecer, monitorar e equilibrar os interesses culturais e políticos e as necessidades dos indivíduos e grupos envolvidos;

✓ V4 – Uso dos Recursos: as avaliações devem utilizar recursos de forma eficiente e eficaz.

Padrões de propriedade - têm por objetivo assegurar que a avaliação seja conduzida legal e eticamente, apoiando o que é justo, correto e apropriado.

✓ P1 – Orientação Responsiva e Inclusiva: as avaliações devem ser responsivas aos *stakeholders* e suas comunidades;

✓ P2 – Acordos Formais: os acordos devem ser negociados a fim de tornar as obrigações explícitas, levando em conta as necessidades, expectativas e contextos culturais dos *stakeholders*;

✓ P3 – Direito e Respeito Humanos: as avaliações devem ser concebidas e realizadas, protegendo os direitos humanos e mantendo a dignidade dos participantes e outros interessados;

✓ P4 – Clareza e Equidade: as avaliações devem ser compreensíveis e justas nas respostas às necessidades e objetivos dos *stakeholders*;

✓ P5 – Transparência e Divulgação: as avaliações devem fornecer uma descrição completa dos resultados, limitações e conclusões a todos os interessados, salvo se isso viole os contratos legais e o decoro;

✓ P6 – Conflitos de Interesses: as avaliações devem ser abertas e honestas, procurando identificar e resolver conflitos de interesses reais ou aparentes, que possam comprometê-la;

✓ P7 – Responsabilidade Fiscal: as avaliações devem responder por todos os recursos gastos e cumprir com os procedimentos e processos orçamentários e fiscais.

Padrões de precisão - têm a intenção de aumentar a confiabilidade e a veracidade das informações, proposições e conclusões, especialmente aquelas que apoiam os julgamentos sobre a qualidade da avaliação.

✓ P1 – Conclusões e Decisões Justificadas: as conclusões e decisões da avaliação devem ser explicitamente justificadas nas culturas e contextos onde elas têm consequências;

✓ P2 – Informações Válidas: as informações resultantes da avaliação devem servir aos fins pretendidos e apoiar interpretações válidas;

✓ P3 – Informações Confiáveis: os procedimentos da avaliação devem produzir informações confiáveis e consistentes para os usos pretendidos;

✓ P4 – Explicitação do Propósito e do Contexto: as avaliações devem explicitar os programas e seus contextos de maneira que sirvam as suas finalidades;

✓ P5 – Gerenciamento da Informação: as avaliações devem empregar coleta sistemática de informações, revisão, verificação e métodos de armazenamento;

✓ P6 – Análise e Planos Sólidos: as avaliações devem empregar modelos tecnicamente adequados e análises que sejam apropriadas para os seus propósitos;

✓ P7 – Explicitação do Raciocínio da Avaliação: o raciocínio que conduz a interpretação das informações, a análise dos resultados e das conclusões, deve ser claro e totalmente documentado.

✓ P8 – Comunicação e Relatório: as informações da avaliação devem ter alcance e guarda adequada contra equívocos, preconceitos, distorções e erros.

Padrões de responsabilização - foram incluídos na última revisão, em 2010, com o intuito de incentivar a prestação de contas da avaliação, por meio de uma documentação adequada, em uma perspectiva meta-avaliativa, interna e externa, focada na melhoria dos processos.

✓ R1 – Documentação da Avaliação: as avaliações devem documentar completamente os projetos negociados e

implementados, os procedimentos, os dados e os resultados coletados.

✓ R2 – Meta-avaliação Interna: os avaliadores devem usar estas e outras normas aplicáveis ao examinar a prestação de contas do projeto de avaliação, os procedimentos empregados, as informações coletadas e os resultados.

✓ R3 – Meta-avaliação Externa: os patrocinadores dos programas de avaliação, clientes, avaliadores e *stakeholders*, devem incentivar a realização de meta-avaliações externa, usando estas e outras normas aplicáveis.

Consideram Yarbrough *et al.* (2011) que a responsabilidade da avaliação é apoiada por três padrões que exigem documentação rigorosa das avaliações e sua meta-avaliação interna e externa para fins formativos e somativos. Destarte, observa Elliot (2011) que os três padrões da nova categoria são diretamente relacionados à meta-avaliação, vez que

tratam da documentação da avaliação como comprovação de cada etapa realizada, da meta-avaliação tanto interna — como forma de investigar e prestar contas do desenvolvimento durante o processo de realização, quanto externa — como atestado de qualidade da avaliação por outros avaliadores (Elliot, 2011, p. 952).

Dessa forma, os padrões exigem explicitamente que todas as avaliações sejam sistematicamente meta-avaliadas para fins de melhoria e de prestação de contas.

Sob a forma de lista de verificação do grau de atendimento de cada padrão, temos:

Quadro – Lista de verificação dos padrões do JCSEE

PADRÕES DE AVALIAÇÃO		INDICADORES			
		Atende	Atende parcial	Não atende	Não se aplica
U1	Credibilidade do Avaliador				
U2	Atenção aos Interessados (<i>Stakeholders</i>)				
U3	Propósitos Negociados				
U4	Explicitação de Valores				
U5	Informação Relevante				
U6	Processos e Produtos Significativos				
U7	Comunicação e Relatórios Apropriados no Prazo				
U8	Preocupação com Consequências e Influência				
V1	Gerenciamento do Projeto				
V2	Procedimentos Práticos				
V3	Viabilidade do Contexto				
V4	Uso dos Recursos				
A1	Orientação Responsiva e Inclusiva				
A2	Acordos Formais				

A3	Direitos e Respeito Humanos				
A4	Clareza e Equidade				
A5	Transparência e Divulgação				
A6	Conflitos de Interesses				
A7	Responsabilidade Fiscal				
P1	Conclusões e Decisões Justificadas				
P2	Informações Válidas				
P3	Informações Fidedignas				
P4	Explicitação das Descrições do Propósito e Contexto				
P5	Gerenciamento da Informação				
P6	Análises e Planos Sólidos				
P7	Explicitação do Raciocínio da Avaliação				
P8	Comunicação e Relatório				
R1	Documentação da Avaliação				
R2	Meta-avaliação Interna				
R3	Meta-avaliação Externa				

Yarbrough *et al.* (2011) relatam que para essa terceira edição dos padrões as partes interessadas pediram por mais integração dos padrões nas recomendações para a prática reflexiva. Dessa forma, atendendo ao pedido, a edição fornece um cenário para cada atributo com aplicativos espalhados por todos os padrões relacionados a esse cenário. Além disso, temas de integração significativos, como os papéis da cultura e do contexto na avaliação, conectam os atributos e padrões uns com os outros. Por exemplo, culturas e contextos têm profundas influências sobre como os avaliadores atendem e aumentam a utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização. Essas influências são enumeradas e ilustradas de maneiras que ligam os vários atributos e padrões individuais.

Por fim, atentam que os padrões são abertos, ou seja, significa que eles são voluntários e consensuais, dependendo da interpretação dos avaliadores, meta-avaliadores e partes interessadas sobre qual o nível de colaboração daqueles para a melhoria de uma avaliação num contexto sócio-político-cultural específico.

Uma ressalva importante trazida por Stufflebeam (2001) é de que o Comitê desenvolveu suas normas para avaliação de programas e de pessoal com aplicação tendo em vista expressamente o contexto norte-americano, sendo advertido o uso acrítico desses padrões fora daquele contexto. Assim, “avaliadores em outros países devem considerar cuidadosamente quais padrões são aceitáveis e funcionais dentro de suas culturas e não devem adotar e aplicar padrões acriticamente desenvolvidos em um país diferente” (Stufflebeam, 2001, p. 186, tradução nossa).

Key Evaluation Checklist (KEC) e Meta-Evaluation Checklist (MEC) de Michael Scriven

Para Scriven (2009), uma meta-avaliação completa envolveria verificar ou refazer a coleta de dados e validar os valores, o projeto, a análise e as conclusões. Entretanto, uma revisão de três, dois ou mesmo de apenas um desses elementos é tão importante quanto uma meta-avaliação completa, vez que o meta-avaliador é potencialmente capaz de verificar falhas consideráveis em uma das etapas analisadas.

Para esse autor, o uso de listas de verificação específicas projetadas para a meta-avaliação adequadas a uma abordagem sistemática de avaliação é uma opção útil para se cotejar avaliações, de preferência, segundo ele, que sejam listas diferentes das que são utilizadas pelo primeiro avaliador. Entretanto, considera que o foco de interesse do meta-avaliador não deve estar na validação da lista de verificação, por si, sob pena de deixar passar despercebidos aspectos importantes que deveriam ser considerados, a depender do caso, os quais, as listas podem não contemplar, a exemplo de aspectos informais não presentes nos relatórios avaliados.

Assim, o autor, ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional, veio elaborando, de forma colaborativa com outros estudiosos da avaliação no contexto norte-americano, princípios e padrões, sistematizados na forma de lista de verificação, o *Key Evaluation Checklist* (KEC), os quais destinam-se ao uso em projetos profissionais, gerenciamento e monitoramento ou avaliação de propostas (ou planos), projetos, programas, processos e políticas; para avaliar a possibilidade de avaliação destes; para a execução e para fins de meta-avaliação de propostas de avaliações em curso ou concluídas (Scriven, 2015a). Justifica o uso de listas de verificação devido, na maioria das vezes, à avaliação profissional ser um empreendimento complexo, melhor realizada sistematicamente e refinada a cada aplicação, sendo o cérebro humano dificilmente capaz de cobrir todos os aspectos relevantes que devem ser observados, sem a ajuda de um instrumento.

Considera que

o KEC é a mais antiga e detalhada lista, a mais recente e frequentemente revisada, e talvez a mais adaptável aos campos fora da avaliação de programas - na verdade, adaptável a quase todo o domínio da ciência aplicada, bem como das humanidades disciplinadas, e para muitas artes, como dança clássica e caligrafia. Também é mais facilmente usada na forma ultracurta, utilizando os títulos das Partes A a D, como uma lista de verificação de 18 itens (Scriven, 2015a, p. 2, tradução nossa).

Baseados em Scriven (2015a), a seguir, descrevemos de forma simplificada os princípios e os padrões do KEC em sua última versão disponível até o momento da escrita desse texto¹⁶, uma vez

¹⁶ Michael Scriven faleceu no dia 28 de agosto de 2023, aos 95 anos, na Califórnia – EUA, ainda durante a escrita deste livro.

que o autor é detalhista e denso em suas considerações, adicionando numerosas notas e recomendações para a aplicação de cada item.

Parte A: Preliminares - Esses pontos de verificação preliminares são claramente partes essenciais de um relatório de avaliação e podem parecer não ter relevância para as fases de concepção e execução da avaliação em si, no entanto, são bastante úteis para começar todo o pensamento sobre uma avaliação e sua situação quando se vier a escrever um relatório. São eles:

A1. Sumário executivo - o elemento mais importante nesta seção, é uma visão geral que geralmente é considerada como um tipo de é um resumo.

A2. Esclarecimentos – momento de identificar e definir claramente conceitos utilizados de resolução de ambiguidades ao longo do caminho - as respostas a algumas perguntas-chave dos resultados.

A3. Design e Métodos – descreve como serão encontradas as respostas para as questões de avaliação, o plano de avaliação e o conjunto de procedimentos positivos para implementar cada aspecto do plano, ou seja, o design da avaliação, com base em alguma descrição geral de como investigar esses aspectos; em outras palavras, uma metodologia.

Parte B: Fundamentos - Este é o conjunto de investigações que motivam a fazer realmente a avaliação da avaliação e isso nos dá o contexto e a natureza do objeto avaliado, e alguns dos componentes empíricos da avaliação de que se precisará para iniciar um trabalho específico na determinação das dimensões-chave.

B1. Antecedentes e Contexto - Identificar configurações históricas, recentes, simultâneas e projetadas para o programa, com o nível de detalhes necessário para entender como mudaram; iniciar

uma lista de fatores contextuais que possam ser relevantes para o sucesso/fracasso do programa; e colocar rótulos correspondentes em qualquer um que pareça poder interagir com outros.

B2. Descrições e definições - O que você se está avaliando não é apenas aquilo que é definido oficialmente, mas, na verdade, é o total de intervenções feitas no nome do programa, ou em associação de fato com ele. Isso geralmente incluirá muito mais do que apenas o programa, por exemplo, incluirá as personalidades e experiências da equipe de campo e agências de apoio, seu *modus operandi* para lidar com as comunidades locais, seus modos de vestir e transporte, etc.

B3. Consumidores (Impactos) - Ao olhar para a população impactada, deve-se também considerar como outros poderiam ter sido impactados, ou protegidos contra os impacto, por variações do programa.

B4. Recursos (também conhecido como "Avaliação de pontos fortes") - Este ponto de verificação é importante para responder às perguntas (i) se o programa fez o melhor uso dos recursos disponíveis, não os recursos usados e (ii) o que pode ser feito para melhorar de forma realista (ou seja, dentro dos recursos disponíveis). Ele se refere aos ativos financeiros, físicos e intelectual-social-relacionais do programa.

B5. Valores¹⁷ - Os valores de principal interesse nas avaliações típicas de programas profissionais são geralmente as necessidades e deveres humanas, por exemplo, os da Declaração de Direitos e o corpo mais amplo de lei e as normas culturais, não meras preferências pessoais dos consumidores, a não ser aquelas de

¹⁷ Neste item, Scriven é bastante detalhista apresentando uma metodologia de aplicação e uma lista com dezenove valores ou conjuntos destes. Conferir em Scriven (2015a, p. 18-27).

sobreposição com as suas necessidades e as necessidades e valores comprometidos da comunidade/sociedade.

É necessário um repertório de valores bastante abrangente para verificar ao fazer uma avaliação séria de programa. Com relação a cada um desses valores ou grupos de valores, normalmente é preciso (i) definir e justificar a relevância para este programa neste contexto; (ii) justificar a importância comparativa, ou seja, conferir este valor; (iii) identificar quaisquer barras (ou seja, absolutos padrões mínimos aceitáveis de desempenho em dimensões de valores particulares); (iv) especificar os níveis de desempenho empíricos, no conteúdo e aplicação, que irá justificar a aplicação de cada nível de grau acima do grau em que o valor será distinguido, e mais; (v) olhar para grupos ou padrões dentro deles que são mais frágeis do que os outros e para resultados que os afetam significativamente.

Parte C: Subavaliações - Cada um dos seguintes cinco aspectos centrais de uma avaliação que requerem ambos: (i) o que é frequentemente chamado de “apuração de fatos” de fase (isto é, saber como os executa sobre cada uma das suas dimensões de mérito), seguido por (ii) o processo de combinação desses fatos com os valores de B5 (talvez usando uma rubrica tal como uma escala) que produz (iii) as subavaliações.

C1. Processo - Em geral, envolve a avaliação do mérito, valor e importância de tudo o que acontece ou se aplica antes dos resultados surgirem (ou não surgirem), especialmente: (a) a visão, *design*, planejamento, descrição e operação do programa, incluindo a justificativa de suas metas, juntamente com (b) a fidelidade de implementação do programa, ou seja, o grau de implementação do suposto arquétipo ou programa exemplar, caso existam.

C2. Resultados (também conhecidos como efeitos) - Este ponto de verificação é o foco de muitas avaliações, e faz a cobertura dos

'meios' discutidos em C1 (Processo), isto é, os objetivos explícitos e implícitos dos programas, lembrando que a maioria das avaliações tem efeitos colaterais, bem como os seus objetivos.

C3. Custos - Este ponto de verificação traz o que poderia ser chamado de “o outro elemento quantitativo na avaliação”, além de estatísticas, ou seja, (a maior parte) análise de custos.

C4. Comparações - Olhar para os programas ou outras entidades que são formas alternativas para capitar o mesmo ou mais benefícios sobre os mesmos recursos, especialmente aqueles que usam menos.

C5. Generalidade - Outros nomes para este ponto de verificação (ou algo próximo a, ou parte dele) são: portabilidade, transmissibilidade. Também abrange a sustentabilidade, longevidade, durabilidade e resiliência, uma vez que este informa sobre mérito comuns do programa (e problemas) para outras vezes, em vez de (ou além de) outros lugares ou circunstâncias além do que está dentro (em qualquer direção no tempo). Este ponto de verificação diz respeito essencialmente à sustentabilidade do programa com os efeitos que se descobriu, mas não à sustentabilidade dos próprios efeitos, que devem ser abordados separadamente, ou podem ser cobertos pelo impacto.

Parte D: Conclusões e Implicações – Corresponde aos últimos componentes para ir ao relatório final e ao sumário executivo e o que se segue após.

D1. Síntese - Para alguns fins de avaliação (por exemplo, a função de compressão de avaliação) é preciso um adicional de síntese, um gráfico geral para obter uma conclusão avaliativa unidimensional, ou seja, uma nota geral.

D2. Recomendações, explicações, previsões e reformulações - Todas essas quatro possibilidades são exemplos da abordagem “algo

mais” para avaliar uma ação, em contraste com a abordagem mais conservadora “nada além de”, que defende a restrição bastante cuidadosa das atividades do avaliador à avaliação “pura e simples”.

D3. Responsabilidade e Justificativa - Se algum deles pode ser determinado e se é apropriado determiná-los. Algumas versões de prestação de contas que enfatizam a responsabilidade de pessoas exigem isso. Alocação de culpa ou elogio exige amplo conhecimento de: (i) o estado de conhecimento dos principais atores no momento da tomada de decisão; (ii) seus recursos e responsabilidades particulares por seu estado de conhecimento, bem como por suas ações; e (iii) uma análise ética das suas opções, e das desculpas ou justificações que eles (ou outros, em nome) podem propor. Poucos avaliadores têm as qualificações para fazer esse tipo de análise.

D4. Relatório e suporte - Transmitir as conclusões de forma adequada, para grupos/pessoas, em horários e locais apropriados. Esta é uma tarefa muito diferente - embora frequentemente confundida com - entregar um relatório semitécnico ao cliente no final do estudo. Para uma única avaliação pode-se exigir diferentes apresentações para diferentes audiências, em momentos diferentes da avaliação: estes podem ser orais ou escritos, longos ou curtos, públicos ou privados, técnicos ou não técnicos, gráficos ou textuais, científicos ou narrativos/anedóticos e pessoais ou básicos. E esta fase do processo deve incluir algum suporte pós-relatório, por exemplo, o esclarecimento de perguntas quando elas aparecem mais tarde, bem como imediatamente, explicando o significado do relatório para diferentes grupos, incluindo usuários, funcionários, financiadores, mídia e outros consumidores.

D5. Meta-avaliação - Esta é a avaliação de uma avaliação ou avaliações - incluindo avaliações baseadas no uso desta lista de verificação - a fim de identificar seus pontos

fortes/limitações/outras usos. Neste ponto, especificamente Scriven (2015b) se deteve mais acuradamente e desenvolveu o *Meta-Evaluation Checklist* (MEC) que se integra ao KEC.

Os critérios de mérito para meta-avaliações a serem cobertos, de acordo com Scriven (2015b) são:

- Validade, em um nível contextual e equitativo que obviamente inclui abrangência (ou seja, cobrir o KEC). Inclui a confiabilidade da metodologia utilizada e a qualidade da sua implementação.

- Credibilidade (para as partes interessadas selecionadas, especialmente os financiadores, agências reguladoras e, normalmente, também funcionários e comunidade representativas). Evitar o aparente conflito de interesse, ou o aparecimento de um nível insuficiente de competência.

- Clareza - estritamente falando, isso deve ser declarado como o grau de compreensão atingido pelo público. Normalmente exigidos para todas as partes interessadas com o direito de saber, não apenas cliente e pessoal: isto pode exigir a fazer mais do que um relatório, escrito ou falado; e geralmente requer interação pós-relatório com o público - depois que têm tempo para digerir e aplicar o relatório - a fim de verificar se há mal-entendido.

- Concisão - o mesmo que brevidade, uma vez que a avaliação deve cobrir o que validade e utilidade exigem. Altamente dependente do contexto (por exemplo, depende, para até certo ponto, no interesse do cliente). Uma avaliação muito clara pode demorar muito mais do que o necessário, portanto, precisamos de um ponto de verificação especial para isso.

- Prazo, ou seja, apresentado dentro do prazo contratado, ajustado a possíveis atrasos devidos ao cliente. A avaliação é um serviço contratado, não apenas uma publicação científica, e apenas para esta última se pode argumentar que a pontualidade é superada

pela necessidade de um nível apurado de rigor ou abrangência. Uma avaliação que chega após o prazo de decisão geralmente tem valor zero.

- Eficácia - inclui a utilização-maximização da concepção e execução/assistência, bem como dos resultados da avaliação.

- Custo-viabilidade, o qual vem antes de custo-eficácia, porque isso normalmente incorpora uma meta (ou seja, há um custo máximo possível), portanto, este critério é não limitado a mera conveniência de *status* e inclui todos os recursos financeiros e não financeiros, de oportunidade e de custos.

- Relação custo-eficácia (eficiência) - Os três focos mais importantes para a aplicação deste ponto de verificação requerem um nível bastante sofisticado de habilidade em: (i) análise de custos; (ii) análise de robustez; e (iii) análise de rendimento provável.

- Generalidade - também conhecida como, neste contexto, um componente-chave de significância/importância. Diz respeito a alguma conclusão ou projeção que poderia ser utilmente aplicada usando outros funcionários, avaliados, ou contextos, além de ou em vez daqueles realmente envolvidos nesse caso; ou o uso de uma nova ferramenta (para coleta ou análise de dados) que pode ser aplicada a outras categorias importantes de avaliadores ou dados; ou a possibilidade de gerar dados, ou um banco de dados que será útil em outros contextos.

Alguns dos critérios acima descritos são categorizados como primários a qualquer avaliação, como é o caso da validade, da utilidade, da generalização, da comparação custo-eficácia, da robustez, isto é, a extensão em que a avaliação é imune a variações insignificantes no contexto, às medidas utilizadas, de ponto de vista do avaliador, aos erros de medição pequenos, etc., enquanto é possível, sem grandes perdas, e a ética/legalidade/decoro, que inclui assuntos como o conflito de interesses, intromissão desnecessária,

maximização dos benefícios para e proteção dos direitos humanos (Scriven, 2015a).

Finalmente, embora o autor sugira um guia prático para a aplicação de sua lista de verificação, deixa os usuários à vontade para aplicar rubricas a cada item, a depender do contexto e do objeto avaliado.

Sistematizado sob forma de lista de verificação, temos o KEC da seguinte forma:

Quadro - *Key Evaluation Checklist* (KEC) de Michael Scriven

Partes e Itens	Rubrica
PARTE A: PRELIMINARES	
A1. Sumário executivo	
A2. Esclarecimentos	
A3. Design e Métodos	
PARTE B: FUNDAÇÕES	
B1. Antecedentes e Contexto	
B2. Descrições e definições	
B3. Consumidores (Impactos)	
B4. Recursos (também conhecido como "Avaliação de pontos fortes")	
B5. Valores	
PARTE C: SUBAVALIAÇÕES	
C1. Processo	
C2. Resultados (também conhecidos como efeitos)	
C3. Custos	

C4. Comparações	
C5. Generalidades	
PARTE D: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	
D1. Síntese	
D2. Recomendações, explicações, previsões e reformulações.	
D3. Responsabilidade e Justificativa	
D4. Relatório e suporte	
D5. Meta-avaliação	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Scriven (2015a).

Considera Sanchez (2011) que o KEC de Scriven se enquadra como uma proposta de avaliação eclética e não rígida, configurando-se enquanto um catálogo de itens aos quais se deve prestar atenção em um processo avaliativo. O mesmo pensamento aplica ao MEC, haja vista esta abordagem procurar explicar e justificar os padrões de valores envolvidos na avaliação, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista político.

Diretrizes para a prática de avaliação no Brasil

No ano de 2020, a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação¹⁸ (RBMA) lançou, para o público interessado, a obra *Diretrizes para a prática de avaliação no Brasil*, a qual, consoante os organizadores, foi inspirada nos *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe*¹⁹ e que “são um convite para que a sociedade brasileira amplie sua apropriação e capacidade crítica sobre as avaliações, intensificando sua presença na coprodução dos pensamentos e práticas de avaliação no Brasil” (Silva *et al.*, 2020),

¹⁸ A RBMA foi fundada em novembro de 2008, com o apoio da Fundação João Pinheiro (FJP), do Banco Interamericano de Desenvolvimento, e do Banco Mundial. Em novembro de 2014, durante a assembleia anual realizada em Porto Alegre/RS, foi aprovado o Estatuto da Rede, tornando-a uma Associação sem Fins Lucrativos. Desde então, a Rede tem sido governada por uma diretoria colegiada e conselheiros fiscais (Fonte: <https://rbma.site/a-rede/>, acesso em novembro de 2023).

¹⁹ Descritos como “Um conjunto de diretrizes para a obtenção de avaliações de alta qualidade que contribuam para a tomada de decisões em ações de intervenção para o desenvolvimento. Estas diretrizes São referências básicas para todo o processo de avaliação desde a concepção, desenvolvimento e elaboração de relatórios” (Ghiano *et al.*, 2021, p. 11, tradução nossa).

diante da profusão e pluralidade de abordagens avaliativas no cenário nacional.

Consideram os organizadores que as Diretrizes podem fortalecer o aspecto democrático em diversos contextos em que as avaliações podem ser aplicadas, bem como podem ser úteis a um público diversificado, o qual abrange desde agentes públicos, organizações da sociedade civil, agentes do setor privado, docentes, pesquisadores e técnicos que se dedicam à produção de teorias e práticas em avaliação. Ainda, que podem servir de base para meta-avaliações, embora não devam ser encaradas como lista de conformidade ou com viés normativo, e sim como plataforma para escolhas e reflexões.

As Diretrizes são 26 afirmativas organizadas em 4 dimensões inter-dependentes, as quais assumem a condição de características desejáveis às avaliações. São elas:

APRENDIZAGEM E UTILIZAÇÃO - As avaliações devem dialogar e responder às necessidades de informação e conhecimento dos interessados, favorecendo que eles aprendam sobre o objeto avaliado, ampliando seus níveis de análise, reflexão, compreensão e apropriação. É com base em processos e produtos que favoreçam a aprendizagem que as avaliações podem tornar-se relevantes aos interessados e embasar a formulação, decisão, prestação de contas, ampliação de conhecimento e deliberação (Silva *et al.*, 2020, p. 13). Essa dimensão deve conter:

1. **Níveis de participação adequados aos interessados** em todas as etapas avaliativas e inclusão de grupos marginalizados ou excluídos;
2. **Propósitos acordados mutuamente** por meio do diálogo entre os atores interessados;

3. **Perguntas relevantes** capazes de atender ao objeto pesquisado e de gerar evidências para o aprendizado e para a tomada de decisões;

4. **Resultados úteis** para ajudar os interessados a expandir seus conhecimentos sobre o objeto pesquisado e para que as finalidades das avaliações sejam alcançadas;

5. **Conclusões fidedignas** capazes de trazer respostas às questões avaliativas iniciais, mesmo que os resultados sejam malquistos ou imprevistos;

6. **Recomendações contextualizadas** com o processo avaliativo, com os achados, com os contextos e com as dinâmicas socioinstitucionais;

7. **Comunicação cuidadosa** para que os atores interessados tenham o melhor entendimento plausível da avaliação e de suas finalidades;

DIREITOS E INTEGRIDADE - As avaliações devem construir legitimidade entre os interessados por reconhecerem e respeitarem seus direitos e posições sociais, culturais e políticas. Devem adotar procedimentos de investigação que respeitem a integridade, a segurança e o lugar social dos interessados, comunidades e instituições com as quais se relacionam, e respeitar os parâmetros normativos e legais vigentes (Silva *et al.*, 2020, p. 16). Essa dimensão deve conter:

8. **Respeito aos direitos das pessoas**, à participação livre e esclarecida, à confidencialidade das informações, aos valores e condições das pessoas participantes da avaliação;

9. **Diversidade e equidade**, assegurando tratamento equilibrado aos atores envolvidos no processo e reduzindo todas as formas de discriminação;

10. **Identicidades culturais** dos atores devem ser respeitadas e utilizados procedimentos que garantam a integridade dos atores e o diálogo;

11. **Reciprocidade nas trocas**, visando promover relações de confiança entre grupos interessados e diminuir a prevalência de interesses privados;

12. **Explicitação de interesses**, a fim de evidenciar e mitigar conflitos de interesses entre os atores envolvidos com o objeto avaliado;

13. **Transparência**, para que os atores interessados possam melhor compreender a sistemática e as finalidades da avaliação, visando o compartilhamento dos resultados à sociedade;

14. **Legalidade** na contratação dos serviços de avaliação, tendo em vista o respeito às normas vigentes no setor público e às boas práticas no setor privado;

CONTEXTUALIZAÇÃO E VALORAÇÃO - As avaliações devem se apoiar na melhor compreensão possível dos objetos. Devem ser capazes de formular, eleger e explicitar critérios tecnicamente consistentes, contextualmente apropriados, que tenham sentido para os interessados e que sejam adequados para responder às perguntas avaliativas e alcançar as finalidades às quais as avaliações se destinam (Silva *et al.*, 2020, p. 20). Essa dimensão deve conter:

15. **Avaliações contextualizadas**, no sentido de reconhecer as realidades em que o objeto avaliado está inserido, de modo que o mesmo seja conhecido em sua totalidade;

16. **Descrição do objeto** em todas as suas dimensões e características possíveis, a fim de favorecer critérios adequados para sua avaliação;

17. **Critérios válidos**, consistentes, tecnicamente defensáveis, advindos de alguma teoria ou do conhecimento sistemático formulado;

18. **Critérios explícitos**, visando um melhor entendimento por parte dos atores interessados sobre os mecanismos de valoração utilizados;

MÉTODO E VIABILIDADE - As avaliações devem reconhecer e responder aos contextos nos quais são realizadas. Devem lançar mão de metodologias consistentes que respondam ao objeto avaliado e às finalidades da avaliação. Ao lado do uso criterioso de métodos científicos, as avaliações devem ser geridas de modo cuidadoso, transparente e flexível, deve contar com profissionais e equipes bem preparadas, além de assegurar o bom uso de recursos materiais e naturais (Silva *et al.*, 2020, p. 20). Essa dimensão deve conter:

19. **Viabilidade** das estratégias metodológicas em atenção aos diversos contextos em que as avaliações estão inseridas;

20. **Tempo oportuno**, em atenção aos tempos e momentos do processo avaliativo;

21. **Metodologia consistente**, privilegiando métodos científicos, adequados, contextualizados, robustos e confiáveis;

22. **Técnicas e procedimentos válidos**, adequados às necessidades dos sujeitos e às finalidades da avaliação e aos contextos;

23. **Percurso metodológico explícito** aos atores interessados para validação futura;

24. **Autonomia e independência** das equipes avaliadoras, a fim de que tenham liberdade para socializar as informações e os resultados;

25. **Gestão responsável** para garantir boas condições de trabalho às equipes avaliadoras e o uso sustentável dos recursos envolvidos;

26. **Meta-avaliação** por parte das equipes avaliadoras responsáveis e por sujeitos externos.

Para Joppert (2020), as diretrizes podem ajudar a desenvolver a profissionalização da avaliação no contexto nacional, a exemplo do que aconteceu em países que já têm consolidados seus próprios parâmetros e orientações.

Etapas do processo meta-avaliativo e as tarefas do meta-avaliador

Cada abordagem meta-avaliativa pode delimitar as etapas e os tempos do processo avaliativo. Em sua concepção metodológica, Stufflebeam (2002) sintetiza, a partir de experiências prévias de meta-avaliações, uma sistemática geral para o planejamento e a realização de meta-avaliações. Destarte, o autor identifica arranjos e procedimentos para realizar cada etapa de meta-avaliação, condensando-os em dez momentos ou atitudes, os quais considera como tarefas principais em qualquer meta-avaliação. Considera ainda que “como a meta-avaliação é apenas um tipo especial de avaliação, não deve ser surpreendente que as tarefas identificadas se apliquem a avaliações em geral e não apenas à meta-avaliação” (Stufflebeam, 2001, p. 189, tradução nossa). A seguir, as apresentamos sinteticamente, conforme as considerações do autor. São elas:

- Determinar e organizar a interação com as partes interessadas da meta-avaliação. Nessa abordagem, o contexto de interesse é o dos clientes e consumidores específicos, porém

também envolve muitos grupos de interesse, por exemplo: estudantes, professores, participantes, departamentos, etc. Isso vai referenciar as demais etapas do processo. Nesse momento, o meta-avaliador deve estudar cuidadosamente e levar em consideração o contexto e a cultura da organização, o estilo preferido de comunicação e de envolvimento dos clientes, a fim de garantir um processo de interação mais eficiente. Entretanto, nem todas as meta-avaliações precisam do envolvimento maciço das partes interessadas. Embora algumas meta-avaliações requeiram extensa interação mais ou menos formal com as partes interessadas, outras exigirão pouco ou nenhuma com uma gama restrita, ou ampla de partes interessadas. Portanto, o meta-avaliador precisa considerar cuidadosamente o ambiente de estudo e exercer julgamento ao decidir a melhor forma de envolver as partes interessadas.

- Estabelecer uma equipe qualificada de meta-avaliação. A equipe necessariamente deve ter credibilidade, competência e a confiança das partes interessadas. Há casos em que a equipe é composta por apenas um único meta-avaliador, o que requer que o mesmo seja familiarizado com os padrões de avaliação e de medição.
- Definir as perguntas de meta-avaliação. Antes de mais nada, na perspectiva de Stufflebeam, uma meta-avaliação serve para avaliar o mérito e o valor de uma determinada avaliação. Assim, as considerações mais importantes para a seleção das questões de meta-avaliação têm a ver com o quão bem, determinada avaliação atende aos requisitos de mérito, ou seja, o quanto atende aos princípios em que está orientada, o quão sólida é; e até que ponto atende os requisitos de valor, ou seja, as necessidades do público interessado, sua utilidade. O meta-avaliador deve deliberar cuidadosamente com o cliente e outras partes interessadas para garantir que a meta-avaliação aborde suas questões importantes (Stufflebeam, 2002). É desejável considerar questões emergentes,

isso ajuda a garantir que a meta-avaliação mantenha a integridade do vínculo com o propósito inicial da avaliação e das perguntas, mas também garante a flexibilidade para entreter e responder a novas e importantes questões.

- Definir os padrões para julgar o sistema de avaliação ou avaliação específica. Os meta-avaliadores devem invocar formalmente os critérios de avaliação pertinentes, os padrões e os princípios quando a avaliação necessita ser fortalecida e quando isso for viável. Esse, geralmente, será o caso de avaliações somativas e, muitas vezes, em meta-avaliações formativas de escopo bastante amplo e tamanho grande. Podemos, sem exagero, considerar que a etapa de definição dos padrões para julgar o sistema de avaliação ou avaliação específica seja a espinha dorsal de um processo de meta-avaliação, haja vista que essa etapa está intrinsecamente articulada com outras etapas também essenciais, quer sejam a da definição das questões, a da coleta e revisão das informações ou a da análise e julgamento das conclusões, além, é claro, de estruturar o instrumento de meta-análise, ou *checklist*. Stufflebeam (2002) aponta para o fato da necessidade de que as meta-avaliações sejam fundamentadas em padrões profissionais, pois isto ajuda a garantir que as avaliações sejam úteis, viáveis, apropriadas e precisas. A despeito da existência de outros padrões, para sua abordagem, o autor sugere os do JCSEE, a depender do que especificamente se avalia, quer seja programas, projetos ou pessoal, etc.

- Negociar o contrato de meta-avaliação. Essa etapa é fundamental para o esclarecimento dos problemas e questões de meta-avaliação, dos padrões para julgar o sistema de avaliação, para garantir o acesso às informações necessárias, substâncias e cronogramas dos relatórios, para identificar a autoridade designada para liberar os relatórios e os provimentos dos recursos necessários, além de dar garantia jurídica ao meta-avaliador para realizar seu

trabalho. Acordos por escrito devem ser explícitos, mas também devem permitir aprovações, ajustes apropriados e mutuamente aceitáveis durante a meta-avaliação. Em caso de meta-avaliações internas e formativas, o registro escrito nem sempre é necessário. No contexto acadêmico, podemos comparar o contrato ao projeto de pesquisa, ou ao projeto de avaliação institucional, com as devidas ressalvas.

- Coletar e revisar as informações disponíveis pertinentes. Nessa etapa, o meta-avaliador precisa examinar a avaliação objeto de sua pesquisa, em busca de evidências pertinentes. Geralmente culmina em uma análise documental de documentos relevantes. A disponibilização de relatórios e de materiais de apoio em *sites* na internet, por parte dos avaliadores, é um fator facilitador do acesso às informações por parte do meta-avaliador.

- Coletar novas informações conforme necessário, incluindo, por exemplo, entrevistas, observações e pesquisas no local. Algumas das razões para a coleta de informações adicionais são quando as informações existentes são tecnicamente inadequadas, insuficientes e/ou não suficientemente credíveis para responder às perguntas da meta-avaliação. Caso as informações existentes sejam suficientemente aceitáveis para a produção de um relatório, a coleta adicional é desnecessária.

- Analisar as informações qualitativas e quantitativas e julgar a aderência da avaliação aos padrões de avaliação selecionados. Isso requer uma variedade de procedimentos qualitativos e quantitativos. É necessário analisar os julgamentos no contexto dos padrões adotados. Usando listas, pode-se fazer julgamentos se a avaliação atende, atende parcialmente ou se falha em atender cada padrão.

- Preparar e enviar os relatórios necessários. Em algumas ocasiões pode haver vários relatórios que vão sendo confeccionados em momentos distintos do processo.
- Ajudar o cliente e outras partes interessadas a interpretar e aplicar as descobertas. Stufflebeam entende que o trabalho do meta-avaliador não se esgota na entrega do relatório final, mas que é de sua responsabilidade auxiliar o uso apropriado dos resultados da meta-avaliação de forma adequada e produtiva e também ajudando que as descobertas não sejam mal interpretadas.

Ressalta o autor que nem todas as tarefas seriam necessariamente aplicadas em todas as formas formativas e somativas de meta-avaliação e que é provável que, às vezes, sejam necessárias tarefas adicionais.

Tendo em consideração que o contexto de formulação dessas etapas envolve a avaliação de avaliações de produtos educacionais destinados a consumidores específicos e/ou a contratação dos serviços de meta-avaliação de uma equipe especializada em avaliações por organizações ou clientes específicos, e não o contexto da pesquisa acadêmico-científica, algumas dessas etapas podem ser não consideradas e/ou outras podem ser readequadas ao contexto de pesquisa acadêmica, quando for o caso.

Scriven (2009) também faz considerações a respeito das tarefas do avaliador e suas atitudes durante o processo, mesmo que não sistematicamente como faz Stufflebeam. Para aquele, como já comentado anteriormente, é imprescindível que o meta-avaliador esteja aberto e propenso a submeter seu trabalho à crítica de outros avaliadores durante o processo de meta-avaliação e depois, quando finalizado, aceitando sugestões, a fim de garantir que seja realizado da melhor forma possível. Ainda, entende que o meta-avaliador deve se concentrar na questão principal que guia sua investigação,

pois toda avaliação é essencialmente pensamento crítico de uma forma sistemática, hábil e localizada e a primeira tarefa do pensamento crítico é verificar as situações básicas. O importante é não perder de vista o grande problema focalizado na meta-avaliação, seja ele o processo, os resultados ou ambos.

Entretanto, isso não o impede de ser sensível a questões ou situações informais, as que não estão concentradas formalmente nos critérios elencados nos relatórios, mas que podem ter influenciado o andamento do processo e os resultados, principalmente aqueles derivados dos aspectos políticos. Quanto a isso, principalmente no âmbito das avaliações formativas, entendem Furtado e Laperriere (2012, p. 701) que os meta-avaliadores devem “estar atentos e metodologicamente instrumentalizados para perceber e efetivamente considerar ações em campo não programadas e não estruturadas, mas que são decisivas e cruciais ao funcionamento da intervenção em análise”.

Finalmente, Hedler e Gibram (2009) também alertam para a necessidade dos avaliadores terem comportamento político extremamente coerente e atitudes prudentes em relação às suas ações e procedimentos, haja vista estar se tratando da avaliação do resultado do trabalho de outros avaliadores. Portanto, é imperioso ter em mente a imposição de se preservar a ética, a precisão e a fidelidade no novo resultado da meta-avaliação. “Ao divulgar os resultados de meta-avaliação, muito cuidado deve ser levado em consideração ao questionar a avaliação anterior. Um ético e cauteloso posicionamento é exigido daqueles que o conduzem” (Hedler; Gibram, 2009, p. 220, tradução nossa).

Meta-avaliações no contexto da avaliação da educação superior brasileira

Consoante revisão de literatura para escrita deste texto, localizamos trabalhos acadêmicos que se destinaram a realizar a meta-avaliação do SINAES ou de autoavaliações em universidades, os quais, adotaram como padrões para meta-avaliação os definidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) e o KEC de Scriven, entre outros. Assim, nos interessa exemplificar com quatro desses estudos meta-avaliativos, sendo um cujo objeto de pesquisa foi o sistema de avaliação, dois com objeto de pesquisa centrado no processo autoavaliativo interno de uma instituição, mas com abordagens diferentes e um, cujo objeto de pesquisa foi um conjunto de instituições de modalidades diversas.

Iniciaremos nossa ilustração com o estudo de Pinto (2015) o qual teve como objetivo meta-avaliar o processo de avaliação institucional das universidades brasileiras, promovido pelo SINAES, no período de 2004 a 2014. Esse estudo utilizou como parâmetros os padrões e princípios do JCSEE para julgamento de mérito e valor do processo de avaliação institucional e estruturou-se enquanto uma análise descritiva baseada nos relatórios de

avaliação das universidades pesquisadas e elegeu como objeto meta-avaliado o sistema de avaliação da educação superior nacional.

Em sua abordagem, o autor optou por rearranjar os indicadores do JCSEE, por entender que o processo de avaliação institucional do SINAES pode ser dividido em 3 (três) etapas: Preparação, Execução e Divulgação. Para cada etapa aplicou os seguintes padrões respectivamente:

- Preparação: etapa de elaboração ou de planejamento do processo. P4 – Explicitação do Propósito e do Contexto; V3 – Viabilidade do Contexto; U4 – Valores Explícitos; U3 – Propósitos Negociados; A2 – Acordos Formais; A6 – Conflitos de Interesses; V4 – Uso dos Recursos: as avaliações devem utilizar recursos de forma eficiente e eficaz; A7 – Responsabilidade Fiscal; e, V1 – Gerenciamento do Projeto.

- Execução: a etapa de realização do processo. U2 – Atenção aos *Stakeholders*: A3 – Direito e Respeito Humanos; U1 – Credibilidade do Avaliador; V2 – Procedimentos Práticos; P7 – Explicitação do Raciocínio da Avaliação; P3 – Informações Confiáveis; P2 – Informações Válidas; U5 – Informações Relevantes; e, P5 – Gerenciamento da Informação.

- Divulgação: fase de divulgação dos resultados do processo, a qual deve possibilitar aos participantes e interessados a revisão de todo o processo, a fim de saber se as técnicas utilizadas foram adequadas, se geraram respostas satisfatórias e produtos significativos, satisfazendo os seus interesses e as suas necessidades. U6 – Produtos e Processos Significativos; P1 – Conclusões e Decisões Justificadas; P6 – Análise e Planos Sólidos; A1 – Orientação Responsiva e Inclusiva; A4 – Clareza e Equidade; A5 – Transparência e Divulgação; U8 – Preocupação com Consequências e Influências; P8 – Comunicação e Relatório; e, U7 – Comunicação e Relatórios Apropriados e no Prazo.

Para cada grupo de padrões, o autor elaborou lista de verificação com a rubrica de atende, atende em parte, não atende e não se aplica, nas quais foram-se pontuando os padrões elencados.

Ao final do processo meta-avaliativo, chega à conclusão de que, considerando os parâmetros do JCSEE, o processo de avaliação institucional do SINAES exhibe mérito e valor, pois, salvo em alguns poucos indicadores, o mesmo atende aos critérios estabelecidos e satisfaz às necessidades dos interessados. Esclarece que:

Em geral, o processo é muito bem articulado, os objetivos, valores e princípios são explicitados, os instrumentos são construídos em perfeita sintonia com as dez dimensões institucionais analisadas, possibilitando uma coerência entre o processo interno e externo de avaliação institucional. Os avaliadores são capacitados e treinados pelo INEP. Há um componente qualitativo na avaliação, para que a realidade institucional seja respeitada e os avaliadores não fiquem muito engessados aos indicadores; embora, às vezes, esse aspecto subjetivo da avaliação pode gerar divergências. A padronização dos relatórios e o prazo de finalização do fluxo do processo foram os indicadores mais comprometidos desta análise, porém não chegaram a desmerecer o mérito e o valor do objeto em questão, a saber, o Processo de Avaliação Institucional do SINAES (Pinto, 2015, p. 203).

Por sua vez, Goulart (2018) também utilizou como parâmetro meta-avaliativo os padrões do JCSEE, com o diferencial de meta-avaliar os resultados da avaliação institucional interna apresentados em relatórios, realizada por uma universidade no estado de Goiás.

Em seu trabalho meta-avaliativo, a autora categorizou as dez dimensões da avaliação institucional estabelecidas pelo SINAES e comparou-as com os padrões de viabilidade, utilidade e precisão somente, por meio de uma lista de verificação, com base nos dados

descritos nos três últimos relatórios de autoavaliação e, ainda, empregou a análise de conteúdo, como instrumento analítico-interpretativo dos relatórios. Utilizou como rubrica uma escala para cada um dos padrões organizada como: atende plenamente, atende parcialmente, atende minimamente, não atende, não se aplica.

Dessarte, chega a autora a duas categorias de análise, as quais assim descreve:

- Qualidade dos relatórios: refere-se ao conceito atribuído ao conjunto de indicadores e/ou dimensões obtidos por meio da observação e do atendimento dos níveis de qualidade ensejados para cada critério avaliado.
- Mérito e Valor da avaliação institucional interna: o mérito representa em que medida o objeto avaliado atende aos critérios pré-estabelecidos; e, o valor representa a extensão em que o objeto avaliado satisfaz as necessidades dos interessados.

Para a autora, a avaliação institucional interna da universidade tem mérito e valor para a comunidade, no entanto, há ainda muitas dificuldades a serem superadas com relação à aplicação dos resultados das atividades avaliativas. Segundo ela:

Ao realizar a análise dos relatórios, percebe-se que as categorias de análise -Qualidade dos Relatórios de Avaliação Institucional Internal e - Valor e Mérito da Avaliação levantadas na seção 4 deste estudo, foram consideradas adequadas para avaliar os Relatórios de Avaliação Institucional da UEG. Nesse sentido, os Relatórios de Avaliação Institucional da UEG atendem aos padrões de qualidade, visto que dos vinte padrões analisados, quatorze foram atendidos plenamente, quatro foram atendidos parcialmente e dois foram atendidos minimamente. Assim, entende-se que todos os padrões foram atendidos (Goulart, 2018, p. 165).

Pinheiro (2018) também teve como objeto de meta-avaliação uma autoavaliação interna de uma universidade, com o diferencial de que esta autora faz uma releitura do *checklist*, elaborado por Scriven, mediando-a com as proposições de Wholey (1987) a respeito do aparato normativo, do acesso aos recursos materiais, humanos e financeiros e da viabilidade política, compreendidos por este como elementos necessários quando se alvitra a verificar a avaliabilidade de uma avaliação. Seu objetivo é anunciado como observar as possibilidades que perpassam a avaliabilidade daquela instituição, ou seja, apreender a viabilidade e a utilidade da avaliação institucional para o atendimento das demandas específicas da comunidade acadêmica.

A fim de conseguir efetivar seu intento acadêmico, a pesquisadora lançou mão de algumas estratégias metodológicas, as quais cita: a observação, como forma de apreender a dinâmica da avaliação institucional que vinha sendo desenvolvida na universidade, como esta planeja e organiza suas atividades e ações; a entrevista semiestruturada, para a coleta de informações acerca das impressões dos sujeitos que se encontram, direta ou indiretamente, envolvidos nos processos de avaliação institucional; grupo focal, para adentrar o universo discente e suas concepções a respeito do processo de autoavaliação institucional; a análise documental de documentos produzidos pela Reitoria da universidade, para acessar a concepção da gestão sobre o processo autoavaliativo; a análise do discurso como forma de apreender como os sujeitos entrevistados percebem a avaliação institucional, sua importância e seus resultados; a análise de conteúdo, empregada com a finalidade de interpretar o conteúdo dos documentos; e, finalmente, a aplicação de *checklist* desenvolvida, a partir, sobretudo, dos estudos de Scriven (2015a), Stufflebean (2001) e Wholey (1987).

Sobre essa etapa, especificamente, a autora faz uma interpretação não convencional do instrumento desenvolvido por Scriven (o que é permitido pelo autor em suas notas explicativas) e fundamenta suas análises nas informações fornecidas pelos sujeitos de sua pesquisa, e não nos relatórios, como é de costume de se fazer em meta-avaliações somativas, e por isso, também não utiliza escalas ou rubricas para pontuar padrões e critérios. Destarte, não consegue formular juízo de valor a respeito do mérito e do valor do processo meta-avaliado, muito embora, seguindo seu método, chegue a aferir que o pouco conhecimento e a pequena participação dos segmentos envolvidos no processo são os fatores limitantes da viabilidade e da utilidade daquela avaliação para a comunidade interna.

Por fim, como último exemplo de estudo meta-avaliativo no contexto da avaliação da educação superior nacional, que nos interessa ilustrar, temos o de Ana Carolina de Aguiar Moreira Oliveira (2015), que, teve como objetivo avaliar o modelo de avaliação institucional interna no âmbito do SINAES, portanto, uma meta-avaliação, cujo objeto de pesquisa foi um conjunto de IES de modalidades diferentes (universidades, faculdades, centros acadêmicos e Institutos Federais).

O diferencial desse estudo meta-avaliativo centra-se tanto na abordagem quanto no instrumento. Primeiro porque, baseado na discussão teórica sobre regulação e emancipação na avaliação, seu instrumento avaliativo foi desenvolvido a fim de orientar a análise, no sentido de responder “até que ponto o processo de autoavaliação atende ao caráter regulatório ou em que medida este processo responde a uma avaliação emancipatória proposta pelo SINAES” (Oliveira, A. 2015, p. 56). Segundo, que a mesma desenvolveu um instrumento avaliativo a qual denomina de Lista de Verificação que possibilita a análise qualitativa de princípios emancipatórios nos relatórios de avaliação interna de IES no contexto do SINAES,

dentre outros aspectos. Essa Lista de Verificação foi elaborada com base em um conjunto de padrões sistematizados e organizados em um quadro de critérios com 38 (trinta e oito) indicadores distribuídos em cinco categorias assim descritas:

- 1ª categoria - caracterização da IES - 08 indicadores;
- 2ª categoria - caracterização do relatório de autoavaliação – 04 indicadores;
- 3ª categoria - constituição da CPA – 05 indicadores;
- 4ª categoria – indicadores emancipatórios – 14 indicadores;
- 5ª categoria – indicadores regulatórios - 07 indicadores.

Os indicadores, ou padrões avaliativos, consoante a categoria a qual pertencem, foram desenvolvidos com base em diferentes fontes. Os pertencentes às categorias de um a três, conforme esclarece a autora, foram baseados, em sua maioria, nas normativas e legislação concernente à avaliação institucional das IES no contexto do SINAES, assim como na legislação ordinária do campo da educação superior brasileira. Já os indicadores da quinta categoria tiveram nas Diretrizes e nas Orientações Gerais para autoavaliação suas justificativas.

Os padrões ou indicadores emancipatórios, por sua vez, foram elaborados tendo como referência os princípios da Avaliação Institucional teorizados por Dias Sobrinho (2003) o qual sistematiza ideias para avaliação com base emancipatória da seguinte forma:

- ser concebida como um amplo processo de conhecimento;
- ser realizada coletivamente e segundo as políticas institucionais;

- ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas;
- ser formativa, com intencionalidade e função educativa;
- requerer uma decisão política de cada instituição no exercício da sua autonomia;
- ser democrática e participativa, global e contínua;
- utilizar recursos técnicos e científicos adequados para garantir a credibilidade e elementos para reflexão;
- observar prioritariamente as grandes estruturas institucionais, a globalidade e integração;
- privilegiar um processo formativo e pedagógico, com ênfase qualitativa;
- optar por uma metodologia flexível e adaptável;
- possuir sentido ético, buscando a credibilidade e a legitimidade;
- verificar a institucionalidade e continuidade, construindo a avaliação enquanto cultura;
- ser desenvolvida nas instituições de modo contínuo, possibilitando a vivência como dimensões complementares à avaliação externa, reavaliação e autoavaliação ou avaliação interna.

Também fundamentaram a elaboração desses indicadores, conforme esclarece a autora, o documento que sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo SINAES: Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior elaborado pelo MEC/CONAES e Documento criado para orientar e sugerir o Roteiro da avaliação interna: Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das

Instituições, o qual orientou as questões sobre a meta-avaliação, autoconhecimento, se o relato aponta caminhos e considera missão, como também se articula às diferentes dimensões, reconhecendo o significado da globalidade (Oliveira, A. 2015).

Esclarece a autora que, antes de ser plenamente aplicado, o instrumento avaliativo foi pré-testado e avaliado por especialistas da área da avaliação educacional, as quais conferiram validade ao instrumento, além de contribuir com algumas sugestões para seu inteiro aperfeiçoamento.

Em síntese, dos 14 (quatorze) indicadores emancipatórios elaborados pela autora, apenas em 04 (quatro) deles os Institutos Federais avaliados na pesquisa de alguma forma atingem resultados satisfatórios, o que contribui para a autora concluir que “os Institutos Federais e as faculdades cumprem os indicadores de caráter regulatórios, mas são significativamente omissos na observância de características emancipatórias em seus processos avaliativos internos” (Oliveira, A. 2015, p. 95).

Princípios para meta-avaliação de aspectos emancipatórios

Em nossa pesquisa de doutoramento intitulada “Panorama da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma meta-avaliação de perspectiva emancipatória” (Oliveira, I., 2023), um dos objetivos daquele trabalho foi empreender meta-avaliação dos processos de autoavaliação institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista o julgamento do mérito e do valor dessas avaliações, referentes aos aspectos emancipatórios neles observáveis. Para que isso fosse possível, foi necessário caracterizar e categorizar, à luz de um referencial teórico, um processo autoavaliativo institucional crítico-emancipador que servisse de subsídio para a meta-avaliação de perspectiva emancipatória de autoavaliações institucionais nas IES nacionais.

Desse modo, devido à natureza dos aspectos emancipatórios a serem observados, formulamos parâmetros para a meta-avaliação de autoavaliações institucionais em IES, construídos a partir do paradigma crítico-transformador para a educação de Paulo Freire,

da avaliação emancipatória em Saul (2010) e nos princípios e pressupostos da avaliação democrático-subjetivista em Dias Sobrinho (2003) e demais autores. Utilizamos-nos do arcabouço teórico-metodológico da meta-avaliação somativa, a qual é a avaliação de avaliações já finalizadas, no sentido de verificar as fraquezas e as potencialidades desses processos avaliativos, por meio da verificação de parâmetros constituídos.

A epistemologia freiriana, reconhecidamente, oferece categorias para um entendimento da realidade social e do fenômeno educativo por um viés mais humano, crítico e transformador. É uma contrapartida à visão dominante de viés mercadológico sobre o papel da educação na sociedade.

Dessa perspectiva educacional, podemos destacar ao menos quatro princípios para a educação, dentre os vários possíveis de serem destacados no rico repertório conceitual de Paulo Freire, e que são referentes à natureza do ato educativo, à finalidade da educação e ao meio de construção dessa prática pedagógica. São eles, respectivamente:

A compreensão da educação como ato político: esse princípio nos leva a pensar sobre a função da educação, uma vez que, a politicidade dela tem a ver com seus objetivos. Afirma, categoricamente, Paulo Freire (2001) que a educação é uma forma de intervenção (com todo o valor semântico que esse termo possa carregar) no mundo. Tal ato, tanto pode ser realizado tendo em vista a transformação da sociedade, o combate a todo tipo de injustiça social presente nos mais diversos campos, sejam eles, o econômico, o do trabalho, o do direito, o dos relacionamentos, o da terra, o da moradia, o educativo, o da saúde, etc., como também pode ser um ato interventivo, tendo em vista a manutenção de toda forma de

privilégios, de dominação, de exclusão, de injustiça social, de reacionarismo e de imobilismo histórico.

A libertação e emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, das instituições: esse princípio do ato educativo equivale à finalidade da educação na epistemologia freiriana. Na perspectiva progressista libertadora, essa finalidade é a libertação dos sujeitos (Gadotti, 2019) e por consequência, a transformação das sociedades injustas. Verifica-se, nesse paradigma, que as categorias liberdade e libertação dos sujeitos estão em estreita relação, quase sinônima, com a categoria emancipação, considerando-se que “a emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (Moreira, 2008, p. 305).

Saul (2010) explica que, na perspectiva freiriana, emancipação é um ato coletivo que tem a ver com a tomada de consciência (conscientização) e com a crítica de uma dada realidade, libertando os sujeitos de condicionamentos determinados, possibilitando-os a agirem com autodeterminação, ou seja, exercerem plenamente seu direito de construir suas próprias histórias por si. Dessa forma, explica Moreira (2008, p. 256) que “o processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos”.

Diálogo: também é importante ter em consideração o meio fundamental pelo qual a prática educativa libertadora, dentro de seus limites e possibilidades, pode se realizar que é o diálogo, “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 93), terceira premissa aqui destacada. Premissa que, conforme pondera

Saul (2010, p. 59), “é condição para uma verdadeira educação. Uma educação que emancipa”.

Por isso, o diálogo deve ser entendido como parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos mais. É uma espécie de postura necessária, enquanto esses mesmos seres se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos, portanto o diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade. Nesse aspecto, o antidiálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia (Freire, 1995).

Intersubjetividade: explica Losso (2008) que intersubjetividade, na perspectiva freiriana, é o reconhecimento de que a subjetividade dos sujeitos só se constitui plenamente no reconhecimento do outro, em interação mútua com o mundo. “Assim, constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que está sempre condicionado ao princípio de intersubjetividade. [...] Falar de intersubjetividade é falar da impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro” (Losso, 2008, p. 408-409).

Esse princípio, juntamente com o diálogo, reconhece a existência da pluralidade de ideias que se fazem presentes em contextos educativos, o que nos remete ao conceito de união na diversidade formulado por Paulo Freire.

Explica Freire (2006) que o exercício da união na diversidade, ou seja, de uma ética fundada no respeito às diferenças, não é uma prática espontânea, requerendo decisão, vontade política, mobilização e organização, objetivando atingir fins comuns aos grupos envolvidos no processo. Esse conceito implica compreender que, a despeito das diferenças ou da pluralidade de ideias que permeiam determinado contexto educativo, a verdadeira opressão

vem do paradigma hegemônico posto. Isso entendido, é necessário que os grupos pertencentes a determinado contexto educativo reconheçam suas diferenças, mas, sobretudo, encontrem pontos que os unam, com fins de superar a opressão imposta pelos grupos dominantes que impedem, de alguma forma, os seres humanos de serem mais em seus percursos históricos.

Diante do exposto, entende-se que, para haver coerência teórico-epistemológico-metodológica, uma prática educativa libertadora requer também uma prática avaliativa emancipatória. Ana Maria Saul (2008) explica que a relação essencial entre prática educativa e prática avaliativa foi, por várias vezes ao longo de sua obra, apontada por Paulo Freire, que se preocupava sobretudo com a influência de práticas avaliativas autoritárias, principalmente aquelas que inseriam-se no quadro ideológico das políticas neoliberais para os sistemas educativos, a partir da década de 1990.

Entretanto, foi a abordagem estruturada por Ana Maria Saul em sua pesquisa de doutoramento no ano de 1985, quando elegeu a avaliação de um programa de pós-graduação em educação como objeto de estudo, que solidificou esse paradigma, como apontam Calderón e Borges (2013).

Assim, conforme a autora, a avaliação emancipatória tem dois objetivos principais, os quais são: iluminar o caminho das transformações, a partir do autoconhecimento crítico, do concreto, do real, de modo que os sujeitos envolvidos possam construir alternativas viáveis para a superação; e o segundo, beneficiar as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas, o que significa uma aposta no valor emancipador da proposta, tendo em vista que os sujeitos orientem suas ações segundo os valores e interesses que elegem por si.

Saul (2010) esclarece os conceitos-chave dessa proposta de abordagem avaliativa, que são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Explica cada um deles:

A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.

A *decisão democrática* implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão tanto nos delineamentos a respeito da proposta avaliativa quanto nos rumos de um programa educacional. Estimula-se uma participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso quanto o dissenso.

A *transformação* diz respeito às alterações substanciais de um programa educacional, geradas coletivamente pelos elementos envolvidos, com base na análise crítica do mesmo. Essas transformações estão em consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos participantes do programa.

A *crítica educativa* propõe uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam em um programa. Não se consideram parâmetros universais para confronto dos dados. A crítica incide sobre o programa em si, prioritariamente sobre a dimensão de *processo*, sem, no entanto, desconsiderar os *produtos*. A função da crítica é *educativa*, formativa para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional (Saul, 2010, p. 66-67, grifos da autora).

Os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem avaliativa emancipatória de Ana Maria Saul são: a avaliação democrática, a pesquisa participante, e a crítica institucional e criação coletiva.

Já para Dias Sobrinho (2003), o enfoque subjetivista de avaliação abarca, como pilares teóricos e práticos, valores vinculados à

participação, ao fomento da democracia, à cooperação, à qualidade localmente referenciada e à transformação ou melhoria dos trabalhos e dos processos nos contextos escolares, ou seja, reconhece, para além das técnicas e instrumentos avaliativos, as dimensões política e ética indissociáveis de qualquer processo presente no fenômeno educativo, sem desconsiderar, no entanto, os aspectos objetivos inerentes das avaliações. Nesse enfoque, a comunidade institucional é quem deve tomar para si o protagonismo do processo avaliativo e o controle das intervenções formativas nos processos pedagógicos e administrativos da instituição.

Devido a isso, entendemos ser o paradigma democrático-subjetivista da avaliação o mais relevante para o mapeamento de postulados básicos, princípios e atributos que possam fundamentar parâmetros para o empreendimento de meta-avaliações de aspectos emancipatórios nos processos de autoavaliação de IES nacionais.

Nesse sentido, revisitamos algumas das experiências de avaliações institucionais de IES nacionais relatadas na literatura científico-acadêmica, importantes, pois, delas resultarem princípios, fundamentos, práticas e conceitos sobre avaliação institucional, bem como sobre seus objetivos e finalidades presentes nos postulados teóricos de autores e pesquisadores da temática, na perspectiva democrático-subjetivista.

Uma das experiências de avaliação institucional que forneceu elementos para a discussão dos princípios para a avaliação das IES nacionais foi a da UNICAMP, desenvolvida entre os anos de 1991 a 1993.

Para essa iniciativa, a função da avaliação tem a ver com: entender o conjunto e estabelecer significações e direções, tendo em vista as totalidades concretas que constituem o espaço universitário

e a construção da integração. Dessa forma, aponta Dias Sobrinho (1995) que os postulados básicos para a avaliação naquele momento foram:

- ✓ Qualidade como objetivo, referenciada nas prioridades da instituição, bem como relacionada com a qualidade social e com o projeto de sociedade que se pretende estabelecer;
- ✓ Avaliação como processo formativo permanente, dinâmico e pedagógico, a fim de introjetar cultura avaliativa no cotidiano das práticas universitárias;
- ✓ Integração e totalidade – diz respeito à avaliação de todas as dimensões da universidade no sentido de construir as relações entre os diversos elementos e sujeitos;
- ✓ Ênfase qualitativa para o estabelecimento de relações e construção de significações, mas sem se abster das estratégias quantitativas que enriquecem as análises;
- ✓ Credibilidade baseada na metodologia do processo composto por três momentos: avaliação interna realizada por agentes da universidade, avaliação externa por pares especialistas e reavaliação ou meta-avaliação em que os pareceres interno e externo são comparados e discutidos.

Moretti (1995) esclarece que a proposta de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para o ano de 1993 foi uma das referências para a construção do projeto avaliativo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), fornecendo inclusive os parâmetros metodológicos e princípios que nortearam o programa. A propósito dos princípios, foram sete:

- ✓ Globalidade – é necessário avaliar todos os elementos e dimensões que constituem a universidade, para que o processo avaliativo seja o mais completo possível;
- ✓ Comparabilidade – a busca pela construção de uma linguagem comum dentro da universidade e entre todas as instituições e de indicadores que possam ser comparados;
- ✓ Respeito à identidade institucional – busca contemplar e respeitar as características próprias e diferenças das IES;
- ✓ Não punição ou premiação – o processo de avaliação deve ter como finalidade a melhoria da realidade e não a punição ou a premiação;
- ✓ Adesão voluntária – indica a ideia de que a adesão ao processo avaliativo deva ser feita por meio do convencimento e não da imposição, com fins de constituir cultura avaliativa permanente e participativa;
- ✓ Legitimidade – política, por meio da adesão voluntária, e técnica, por meio da construção de metodologia adequada e de informações fidedignas;
- ✓ Continuidade – processo contínuo que permite a comparabilidade dos resultados de determinado momento com os de outros momentos e demonstrar a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados.

Belloni (1996; 1999), em conformidade com essas experiências acima relatadas e no contexto da segunda metade da década de 1990, conceitua e aponta para algumas características da avaliação da

educação superior, seja ela institucional e do sistema. Para a autora, a avaliação institucional deve apresentar as seguintes características e princípios:

✓ Autorreflexão – procura promover uma autoconsciência institucional e implica que a IES assuma a responsabilidade e a rédea de seu destino, para a melhoria da qualidade de seus processos ou para a reconstrução institucional;

✓ Avaliação Formativa – tem em vista o aperfeiçoamento dos processos educativos de uma IES, em detrimento da promoção da concorrência, de classificações, de rankings ou da punição;

✓ Diálogo – procura estabelecer a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida;

✓ Globalidade – envolve todas as atividades, instâncias e dimensões da IES ou do sistema, bem como seus sujeitos e produtos;

✓ Processual e sistemática – desenvolvida ao longo do tempo, integra-se ao cotidiano da IES, institucionalizando-se como mais um dos processos educativos, criando uma cultura institucional de avaliação, isto é, uma cultura de reflexão e ação constantes, principalmente internalizada pelos sujeitos dos processos;

✓ Avaliações interna e externa – ou seja, envolve tanto os sujeitos internos da IES quanto os sujeitos externos que são diretamente envolvidos com as atividades da instituição. A avaliação externa dos resultados apresentados pela autoavaliação é vista como um contraponto fundamental para a construção do diálogo com a realidade social;

✓ Competência técnica – as estratégias de avaliação, a adequação técnica dos procedimentos avaliativos e o uso dos resultados precisam ser corretos e apropriados;

✓ Legitimidade política – a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos deve ser reconhecida por todos.

✓ Subsídio para tomada de decisões – implica que os resultados do processo avaliativo sejam informações potenciais para as tomadas de decisões, bem como que a IES possa, de fato, intervir em prol da melhoria de seus processos.

Avançando um pouco mais na história, destacamos as formulações da Comissão Especial de Avaliação (CEA) para a implementação do SINAES. Destarte, foram princípios, critérios, pressupostos e premissas para essa proposta:

✓ Educação como um direito social e dever do Estado – o que confere à avaliação institucional a função de esclarecer como o sistema e como cada IES exerce seu “mandato social”;

✓ Valores sociais historicamente determinados – o que implica na formação e na produção de conhecimento em consonância com o momento histórico;

✓ Regulação e controle – como prática formativa e construtiva, articulando Estado e comunidade educativa;

✓ Prática social com objetivos educativos – o que pressupõe a avaliação com caráter educativo e como prática social;

✓ Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado – de forma que a avaliação seja o elo entre o caráter institucional e o sistema;

✓ Globalidade – o que implica na integração das partes em um todo coerente. Os processos avaliativos precisam construir a globalidade e a integração relativamente aos sujeitos e ao objeto;

✓ Legitimidade – o que implica no entendimento da avaliação como um instrumento de poder, assim, devem ser consideradas suas dimensões éticas, políticas e técnicas;

✓ Continuidade - os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados, a fim de evitar a burocratização dos processos e construir cultura de melhoramento e de emancipação.

Dias Sobrinho (2004), a respeito dessas proposições, acrescenta outros princípios e características. Em conformidade com os acima citados, o autor destaca os princípios da:

✓ Responsabilidade social – diz respeito ao princípio da educação como direito social, de forma que as IES devem responder pela qualidade de suas ações e resultados, em função do interesse coletivo;

✓ Reconhecimento da diversidade do sistema – envolve o reconhecimento da diversidade tipológica de IES com fins específicos, elaborando instrumentos adequados e adaptáveis às diversas estruturas;

✓ Reconhecimento da diversidade institucional - envolve a construção de indicadores e instrumentos próprios por cada IES, sem levar à sua exclusão do sistema, ou seja, diz respeito às relações de regulação estatal e autorregulação;

✓ Globalidade – a coerência da avaliação do conjunto do sistema e das dimensões e sujeitos da instituição;

✓ Continuidade – processo de avaliação contínua e processual;

✓ Compromisso com a formação – os processos avaliativos devem ter uma intencionalidade formativa com a finalidade de pôr em questão as finalidades educativas, privilegiando as abordagens qualitativas e as análises dos processos e das dinâmicas;

✓ Publicidade – refere-se em primeiro lugar ao caráter social e participativo da avaliação em função do interesse público e, em segundo lugar, à divulgação dos resultados e relatórios da avaliação à população em geral.

Com base na perspectiva transformadora da educação, Heloísa Luck (2012) delinea a avaliação institucional nos contextos escolares como instrumento de gestão integrado ao planejamento educacional, para o desenvolvimento da totalidade escolar. Destarte, a autora elenca, em sua opinião, os princípios básicos norteadores de toda ação de avaliação institucional, os quais abrangem desde seu planejamento até a utilização de seus resultados. São eles:

✓ Abrangência – diz respeito à globalidade e integração do processo;

- ✓ Comparabilidade – diz respeito à evolução das referências e dos resultados comparados, a fim de que haja perspectiva de entendimento dos significados;
- ✓ Continuidade – envolve processo contínuo e interativo, de modo a estabelecer unidade e evolução;
- ✓ Legitimidade – envolve a participação responsável dos sujeitos integrantes da comunidade no processo avaliativo;
- ✓ Objetividade – perceber e descrever a realidade evitando vieses pessoais ou tendenciosidades;
- ✓ Proatividade – envolve o comprometimento com o enfrentamento dos problemas e com ações de intervenção;
- ✓ Relevância – diz respeito à utilidade do uso dos dados e dos resultados na orientação das melhorias e das tomadas de decisões;
- ✓ Senso de oportunidade – implica na rapidez da análise, interpretação e disponibilidade das informações;
- ✓ Sigilo e ética – envolve o respeito a todos os envolvidos no processo;
- ✓ Transparência – envolve abertura, diálogo, divulgação e feedback.

Em síntese, para Luck (2012), a avaliação institucional da escola deve ter como principal característica ser um empreendimento sistêmico, global e integrado ao projeto pedagógico, planejamento e

gestão escolar, para promover a integração das diferentes dimensões e aspectos em um todo unitário e consistente.

Cabe ainda, para complementar esta seção, destacar os princípios maiores apontados por Dias Sobrinho (2003) para essa perspectiva de avaliação, os quais são:

- Participação de indivíduos e grupos – a qual produz princípios democráticos, pluralistas e múltiplas perspectivas; valoriza os processos de socialização.
- Pluralismo – fundamenta-se na ideia de que os indivíduos são membros de comunidades que comportam grupos com distintos interesses, muitas vezes em conflito, situação que a avaliação precisa, de alguma forma, equacionar, por meio de negociação e de acordos, no sentido de atender ao interesse comum.
- Compromisso com o conhecimento e com a melhora – pressupõe uma predisposição à avaliação formativa, aquela que procura contribuir para o aperfeiçoamento de uma realidade durante o desenvolvimento do processo.

Em síntese, no sentido de construir um campo teórico-conceitual para esse enfoque de avaliação, alguns pesquisadores da temática pensaram e elaboraram pressupostos e princípios, mais ou menos convergentes entre si, dos quais podemos destacar: respeito à identidade e à missão social da IES, participação democrática, diálogo, pluralismo, negociação, globalidade, continuidade, comparabilidade, legitimidade, compromisso (com uma visão de educação crítica, com o processo avaliativo e com a efetividade dos resultados da avaliação) e publicidade ou transparência. Esses princípios ou pressupostos, juntamente com os princípios da educação libertadora em Paulo Freire e da avaliação emancipatória de Saul (2010), serviram de base para a discussão e para a construção

dos parâmetros avaliativos para meta-avaliação de aspectos emancipatórios de autoavaliações institucionais.

Parâmetros para meta-avaliação de aspectos emancipatórios

A partir da sistematização e da interpretação dos pressupostos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista acima descritos; da abordagem da avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (2010) e do paradigma da educação crítico-libertadora de Paulo Freire, foram elaborados 14 parâmetros de aspectos emancipatórios, os quais são inter-relacionados, sendo 11 de mérito: Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação, Globalidade, Formatividade, Comparabilidade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso, Publicidade; e 3 de valor: Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora, Aplicabilidade ou Relevância. Conjuntamente, foram elaborados níveis de atendimento e justificativas para a aplicação de uma lista de verificação para a meta-avaliação de aspectos emancipatórios em autoavaliações institucionais de IES.

Assim, obtivemos os parâmetros:

Dialogicidade: procura aferir se a avaliação busca estabelecer a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está

inserida; se busca estabelecer o diálogo entre os diferentes sujeitos participantes; bem como, se a equipe responsável pela avaliação estabelece comunicação eficaz entre os sujeitos do processo. Inicia-se pelo diálogo por ser esse o aspecto emancipatório mais apontado pelos teóricos da avaliação democrático-subjetivista e por constituir-se como premissa para que os demais aspectos emancipatórios de caráter ético-democrático possam revelar-se a contento.

Os critérios definidos para a análise do parâmetro em escala de atendimento foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não menciona as ações de promoção do diálogo entre a avaliação e a realidade social; e/ou as ações de diálogo e de comunicação entre os sujeitos participantes no relatório;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção das ações de promoção de diálogo entre a avaliação e a realidade social e/ou entre os sujeitos participantes; e/ou de comunicação entre os sujeitos participantes;

c) Atende plenamente: O relatório descreve em detalhes a locução ou a mediação com a realidade social em que a IES está inserida, as ações de diálogo estabelecido entre os diferentes sujeitos participantes, bem como entre a CPA, a comunidade interna e a gestão; e a comunicação entre os sujeitos do processo.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: diálogo ou mediação com as realidades sociais em que as IES estão inseridas; diálogo entre sujeitos participantes da autoavaliação e estratégias de comunicação com a comunidade interna.

Participação: o segundo parâmetro emancipatório formulado foi a participação dos sujeitos no processo autoavaliativo, o qual

procura aferir se a avaliação estimula a participação dos diversos segmentos da comunidade interna nas etapas ou momentos do processo.

Os critérios definidos para a análise em escala de atendimento foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não menciona estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na avaliação e/ou apresenta baixas percentagens de participação;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção às estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos na avaliação e/ou apresenta boas percentagens de participação;

c) Atende plenamente: O relatório descreve em detalhes estratégias variadas de incentivo à participação dos sujeitos nas etapas ou momentos do processo avaliativo e apresenta altas percentagens de participação de todos os segmentos da comunidade interna.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: os percentuais de participação e as estratégias empregadas para o incentivo à participação dos sujeitos em todo o processo autoavaliativo.

Pluralidade: Procura aferir se a avaliação respeita ou acolhe as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias dos grupos envolvidos no processo, no sentido de formarem-se consensos.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não menciona se houve impasses ou divergências de ideias entre grupos participantes nas etapas, ou momentos do processo avaliativo;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção a impasses e/ou divergências entre grupos participantes nas etapas, ou momentos do processo avaliativo, mas não esclarece se houve consensos;

c) Atende plenamente: O relatório esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e como se formaram consensos.

Negociação: Procura aferir se a avaliação evidencia acordos ou como equaciona impasses entre as ideias dos grupos envolvidos, no sentido de atender ao interesse comum.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção a acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora, mas não esclarece como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo;

c) Atende plenamente: O relatório evidencia acordos e/ou consensos entre grupos e/ou a equipe avaliadora, bem como foram equacionados os impasses, no sentido de atender ao interesse comum.

Cabe destacar que esses dois parâmetros são interdependentes entre si, complementando-se mutuamente, e, também, que se correlacionam diretamente com os parâmetros dialogicidade e participação, constituindo, todos esses, um núcleo de aspectos ético-democráticos que evidenciam o caráter político da avaliação. Assentam-se no pluralismo, o qual é um dos princípios maiores da perspectiva democrático-subjetivista da avaliação institucional.

Na perspectiva educacional freiriana, tais aspectos emanam do conceito de união na diversidade, recorrentemente abordado por Paulo Freire em suas obras, no sentido de que as diferenças manifestas por grupos específicos não podem ser impeditivo para a adesão dos oprimidos a projetos de mudança que transformem a realidade que os oprime, haja vista partilharem igualmente da mesma realidade e dominação.

Globalidade: procura aferir se a avaliação articula as dimensões da instituição e reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente. Este é um dos aspectos mais apontados pelos teóricos da avaliação institucional de perspectiva democrático-subjetivista, tendo em vista que a avaliação institucional deva ser um instrumento capaz de abordar todas as dimensões da instituição avaliada e fornecer resultados que abordem a complexidade da realidade avaliada.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

- a) Não atende: O relatório não evidencia como são articuladas as dimensões da instituição e/ou não reconhece e/ou não evidencia o nível de integração das partes;
- b) Atende parcialmente: O relatório evidencia a articulação entre algumas dimensões da instituição e/ou reconhece e/ou evidencia o nível de integração das partes;

c) Atende plenamente: O relatório evidencia como todas as dimensões da instituição são articuladas e reconhece ou evidencia o nível de integração das partes em um todo coerente.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a avaliação de todas as dimensões institucionais e análise integrativa de todas as dimensões.

Formatividade: procura aferir se a avaliação é formativa, permanente, dinâmica e pedagógica; se introjeta cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas; se seus instrumentos e métodos são contínuos e se produz evolução e desburocratização do processo, ou seja, se pode ser flexibilizado conforme as demandas do momento que se impõem.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não evidencia o caráter formativo da avaliação e/ou não faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e/ou evolução e desburocratização do processo avaliativo;

b) Atende parcialmente: O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, mas não/ou apenas faz menção à evolução dos instrumentos e métodos e/ou à evolução e desburocratização do processo avaliativo;

c) Atende plenamente: O relatório evidencia o caráter formativo da avaliação, como contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas, bem como esclarece a evolução dos instrumentos, dos métodos e do processo avaliativo.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a continuidade da avaliação; cultura avaliativa e evolução dos métodos e instrumentos.

Comparabilidade: procura aferir se a avaliação é potencialmente capaz de fornecer resultados e indicadores que possam ser comparados e que afirmam a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados; e se a avaliação esclarece a evolução das referências e dos resultados.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e/ou não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado;

b) O relatório faz menção a resultados e informações de avaliações anteriores, a título de comparação, mas não esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado;

c) Atende plenamente: O relatório apresenta comparação entre os resultados e informações da avaliação com outras avaliações anteriores e esclarece a evolução das referências e dos resultados em um período determinado.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a comparação de resultados de avaliações e a evolução das referências e dos resultados.

Legitimidade: procura aferir se a avaliação apresenta participação responsável dos sujeitos integrantes da comunidade no processo avaliativo; se a legitimidade dos condutores dos processos avaliativos é reconhecida por todos; se há competência técnica por parte dos condutores; se produz informações fidedignas e se há credibilidade na metodologia do processo.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório apresenta baixas percentagens de participação; e/ou não evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; e/ou não apresenta objetividade nas análises e/ou não esclarece a metodologia do processo avaliativo;

b) Atende parcialmente: O relatório apresenta boas percentagens de participação; e/ou evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; e/ou apresenta objetividade nas análises e/ou esclarece a metodologia do processo avaliativo;

c) Atende plenamente: O relatório apresenta altas percentagens de participação; evidencia a capacidade técnica da equipe avaliadora; apresenta objetividade nas análises e esclarece a metodologia do processo avaliativo.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a participação dos sujeitos interessados no processo autoavaliativo; clareza na divulgação do método avaliativo; clareza na divulgação da capacidade e do trabalho da equipe avaliadora e objetividade na análise das informações.

Cabe destacar que, quanto melhor for a qualidade da experiência participativa no processo autoavaliativo, melhor será percebida a representatividade dos resultados da avaliação pelos sujeitos interessados e vice-versa. Nesse sentido, consideramos que a participação, enquanto aspecto emancipatório, legitima não somente os resultados, mas também toda a metodologia do processo avaliativo.

Identidade e missão: procura aferir se a avaliação busca contemplar e respeitar as características próprias da IES; e se esclarece como a IES exerce seu mandato social. Esse parâmetro

diz respeito ao que Dias Sobrinho (2004) considera como referente à responsabilidade social da IES, a qual considera o princípio da educação como direito social, de forma que as instituições devem responder pela qualidade de suas ações e resultados, em função do interesse coletivo.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não faz menção à identidade institucional e/ou não evidencia como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional; e/ou não faz menção e/ou não evidencia a missão institucional;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção à identidade institucional, mas não evidencia como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional; e/ou faz menção, mas não esclarece como a IES exerce sua missão institucional;

c) Atende plenamente: O relatório evidencia a identidade institucional, esclarece como a avaliação contempla a identidade e a missão institucional e esclarece como a IES exerce sua missão institucional.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a identidade institucional, a missão institucional e como a avaliação as contempla.

Compromisso: procura aferir se a avaliação reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas. Este parâmetro dialoga principalmente com o parâmetro identidade e missão, haja vista tratarem sobre a formação intencionada e declarada pelas instituições de ensino analisadas.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e/ou a uma visão de educação crítico-emancipatória; e/ou não evidencia comprometimento com o aperfeiçoamento das práticas internas;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador e/ou a uma visão de educação crítico-emancipatória, mas não esclarece de que forma se compromete com esses princípios; e/ou evidencia comprometimento com o aperfeiçoamento das práticas internas;

c) Atende plenamente: O relatório reconhece e evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, com uma visão de educação crítico-emancipatória, com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: o compromisso da avaliação com projeto de sociedade crítico-transformador; compromisso da instituição com educação crítico-emancipatória e compromisso com o aperfeiçoamento das práticas internas.

Publicidade: procura aferir se a avaliação promove a divulgação de seus resultados ao público interessado, aos demais segmentos da sociedade e se faz o acompanhamento do uso das informações produzidas. Para Dias Sobrinho (2004), a publicidade refere-se em primeiro lugar ao caráter social e participativo da avaliação em função do interesse público e, em segundo lugar, à divulgação dos resultados e relatórios da avaliação à população em geral. Já Luck (2012), considera como *feedback* aos sujeitos interessados na avaliação, de modo a oferecer panorama claro dos resultados para a mobilização das ações de melhorias.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade e/ou não esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas;

b) Atende parcialmente: O relatório esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, mas não esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas, ou vice-versa;

c) Atende plenamente: O relatório esclarece como promove a divulgação de seus resultados ao público interessado e aos demais segmentos da sociedade, e esclarece como faz o acompanhamento do uso das informações produzidas.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a divulgação dos resultados e o acompanhamento do uso das informações produzidas pela autoavaliação.

Autoconhecimento: procura aferir se a avaliação ilumina a realidade no levantamento dos pontos fortes e fracos da IES e se promove autorreflexão das causas e das razões das potencialidades e das dificuldades da realidade pesquisada. Para Luck (2012), o autoconhecimento envolve o esforço coletivo da instituição escolar para identificar e analisar seus pontos fortes, a fim de maximizá-los, e suas fraquezas, a fim de superá-las. Para Belloni (1996; 1999), esse parâmetro representa o princípio da autorreflexão ao promover uma autoconsciência institucional e implica que a IES assuma a responsabilidade e a rédea de seu destino, para a melhoria da qualidade de seus processos ou para a reconstrução institucional.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não faz menção e/ou não evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição e/ou não discute as causas e/ou as razões dos problemas levantados;

b) Atende parcialmente: O relatório faz menção e/ou evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição, mas não discute todas as causas e/ou as razões dos problemas levantados;

c) Atende plenamente: O relatório evidencia as potencialidades e as fraquezas da instituição, e discute todas as causas e/ou as razões dos problemas levantados.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a discussão das potencialidades e das fraquezas da instituição e a discussão das causas e/ou das razões dos problemas levantados pela autoavaliação.

Potencialidade crítico-transformadora: procura aferir se a avaliação aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, se discute mudanças de estratégias malsucedidas, objetivando a melhora das práticas internas da IES, bem como se apresenta compromisso com uma educação crítico-transformadora. Nesse sentido, esse parâmetro apresenta estreita relação com os parâmetros compromisso e autoconhecimento, haja vista que, para Belloni *et al.* (2000), a avaliação tem como valores possibilitar tanto o autoconhecimento quanto o aperfeiçoamento das ações institucionais. Também considera Saul (2010) que um dos objetivos da avaliação emancipatória é iluminar o caminho das transformações, a partir do autoconhecimento crítico, do concreto, do real, de modo que os sujeitos envolvidos possam construir alternativas viáveis para a superação

Em Luck (2012), esse parâmetro representa o princípio da proatividade, que diz respeito ao comprometimento da avaliação com o enfrentamento dos problemas verificados e com ações de intervenção, no sentido de melhorar as práticas internas.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não aponta e/ou não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e/ou não aponta para mudanças de estratégias malsucedidas e/ou apresenta não atendimento do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora;

b) Atende parcialmente: O relatório aponta e/ou analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; e/ou discute mudanças de estratégias malsucedidas e/ou apresenta atendimento parcial do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora;

c) Atende plenamente: O relatório aponta e analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados; discute mudanças de estratégias malsucedidas e apresenta pleno atendimento do critério de compromisso com a educação crítico-transformadora.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a apresentação de soluções para melhorias; A discussão de estratégias malsucedidas e a evidência de compromisso com educação crítico-transformadora.

Aplicabilidade ou relevância: procura aferir se a avaliação se articula com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e se produz subsídios capazes de nortear a tomada de decisão e o planejamento institucional. Desse modo, esse parâmetro configura-

se com um tipo de síntese da utilidade da autoavaliação institucional para as ações de gestão e de planejamento da IES, tendo em consideração, para isso, outros parâmetros emancipatórios como a participação, a globalidade, a comparabilidade e a legitimidade, como aspectos referentes à sua análise e determinação.

Os critérios definidos para a análise deste parâmetro, em escala de atendimento, foram organizados da seguinte forma:

a) Não atende: O relatório não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e/ou apresenta baixas taxas de participação e/ou não atendimento dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade;

b) Atende parcialmente: O relatório evidencia como a avaliação se articula com o PDI e/ou apresenta boas taxas de participação e/ou atendimento parcial dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade;

c) Atende plenamente: O relatório evidencia como a avaliação se articula com o PDI, apresenta boas taxas de participação e pleno atendimento dos critérios de globalidade, de comparabilidade e de legitimidade.

Os aspectos emancipatórios meta-avaliados nesse parâmetro são: a articulação da avaliação com o PDI, as taxas de participação e os demais parâmetros correlacionados.

A análise dos parâmetros acima formulados, bem como a verificação dos níveis de atendimento, para posterior confecção de relatórios de meta-avaliação de autoavaliações institucionais, podem ser aplicadas no instrumento meta-avaliativo apresentado, a seguir:

Quadro – Lista de verificação

Parâmetros de Mérito	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
A1 – DIALOGICIDADE				
B1 – PARTICIPAÇÃO				
C1 – PLURALIDADE				
D1 – NEGOCIAÇÃO				
A2 – GLOBALIDADE				
B2 – FORMATIVIDADE				
C2 – COMPARABILIDADE				
D2 – LEGITIMIDADE				
A3 - IDENTIDADE E MISSÃO				
B3 – COMPROMISSO				
C3 – PUBLICIDADE				
Subtotal de quantidade de critérios de mérito				
Parâmetros de Valor	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente	Justificativa
V1 – AUTOCONHECIMENTO				
V2 – POTENCIALIDADE CRÍTICO-TRANSFORMADORA				
V3 – APLICABILIDADE ou RELEVÂNCIA				
Subtotal de quantidade de critérios de valor				
Quantidade de parâmetros				
Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos:				
Sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento do processo avaliativo:				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Meta-avaliação de aspectos emancipatórios em autoavaliações de IES nacionais

Nesta seção ilustraremos os procedimentos meta-avaliativos de aspectos emancipatórios de autoavaliações institucionais junto a dois relatórios finais do ciclo avaliativo 2018-2020 de dois Institutos Federais, escolhidos aleatoriamente. A amostra foi composta pelo Instituto Federal do Ceará e pelo Instituto Federal do Piauí.

O Instituto Federal do Ceará, atualmente, possui Conceito Institucional (CI) nível 5 na avaliação externa promovida pelo MEC. Essa IES é uma das que foram criadas em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, e tem seu histórico voltado à educação profissional. Foi transformada em CEFET no ano de 1999, quando também passa a ofertar ensino superior. Atualmente possui uma Reitoria, em Fortaleza, e 35 *campi* em funcionamento nas seguintes cidades: Acaraú, Acopiara, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Mombaça,

Morada Nova, Paracuru, Pecém, Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

Na IES, no ano de 2020, em seus dois semestres letivos, havia 44.451 (quarenta e quatro mil, quatrocentas e cinquenta e uma) matrículas distribuídas nos cursos ofertados por meio das modalidades presencial e a distância, incluídos os totais de matriculados em curso e o de egressos. Nesse período, o IFCE ofereceu 35 cursos técnicos subsequentes, 18 cursos técnicos integrados, 23 cursos técnicos concomitantes, 17 cursos de bacharelado, 13 cursos de licenciatura, 20 cursos de tecnologia, 25 cursos de especialização e 11 cursos de mestrado.

A composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) Geral foi estabelecida pela Portaria Nº 1052/GABR/REITORIA, de 06 de dezembro de 2018, para o quadriênio 2018/2022.

O Instituto Federal do Piauí, atualmente, possui CI nível 4 na avaliação externa promovida pelo MEC. Essa IES também é uma das que foram criadas em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, e tem seu histórico voltado à educação profissional. Foi transformada em CEFET no ano de 1999, quando também passa a ofertar ensino superior. Atualmente possui uma Reitoria, em Teresina e 20 *campi* nas cidades de Angical do Piauí, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, 03 *campi* em Teresina, Uruçuí e Valença do Piauí.

Na IES, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2020, em seus dois semestres letivos, havia 32.025 (trinta e duas mil e vinte e cinco) matrículas distribuídas nos cursos ofertados por meio das modalidades presencial e a distância. De acordo com dados no site institucional, o IFPI oferta 3 cursos técnicos na modalidade EJA, 24 cursos integrados ao Ensino Médio, 7 cursos técnicos subsequentes, 32 subsequentes/concomitantes, 5 cursos

superiores de bacharelado, 6 licenciaturas, 11 cursos tecnológicos, 15 especializações, 2 mestrados acadêmicos e 2 mestrados profissionais.

A composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) Geral foi estabelecida pela Portaria N° 1635/GABR/REITORIA, de 18 de junho de 2018, sem especificação de interstício.

Para a pesquisa exploratória, procedeu-se à coleta dos relatórios finais referentes ao ciclo final avaliativo 2018-2020 nos sites institucionais, o que, aliás, foi relativamente fácil de encontrar, pois as IES disponibilizaram seus relatórios em espaços reservados à avaliação institucional, os quais apresentam boa visibilidade e facilidade para o acesso das informações. Logo após a coleta, procedeu-se a uma primeira leitura exploratória dos relatórios para aproximação e conhecimento do conteúdo.

Depois, foram realizadas seguidas leituras, dessa feita, cotejando o relatório com cada um dos parâmetros e critérios da escala construída, com o objetivo de se verificar o nível de atendimento dos parâmetros e critérios estabelecidos, ao tempo em que se ia meta-avaliando as autoavaliações, preenchendo a lista de verificação, com as justificativas para cada nível.

Preenchida a lista de verificação e contado o quantitativo de níveis de não atendimento, atendimento parcial ou de pleno atendimento dos parâmetros, procedeu-se à análise das potencialidades e das fragilidades dos processos autoavaliativos da amostra, bem como a indicação de melhorias para o aperfeiçoamento, em uma perspectiva de avaliação subjetivo-emancipatória. Optou-se, por analisar os processos avaliativos das duas IES constantes da amostra, separadamente.

Meta-avaliação da autoavaliação institucional do IFCE

Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção pela busca da IES em dialogar com as comunidades em que seus *campi* estão inseridos, somente, no que se refere ao enfrentamento e adequação de suas práticas à Pandemia da COVID-19, bem como, dialoga com a realidade imposta pela pandemia, entretanto, a avaliação não evidenciou o diálogo entre todos os sujeitos do processo, mas apenas entre os membros das CPAs locais e central. Do mesmo modo, o processo de comunicação se deu majoritariamente entre as CPAs. Por conta de uma transição de gestão na IES a acontecer, o relatório não dialoga efetivamente com a gestão do momento da avaliação, postergando, inclusive, o plano de ações para após a eleição do reitor e diretores. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.

No que diz respeito à participação, a avaliação detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna, as quais são variadas por meio de mídia virtual e de mídia impressa, entretanto, devido às restrições ao ajuntamento social, não foram utilizadas estratégias como seminários ou reuniões para discussão coletiva, não obstante pudessem ser desenvolvidas virtualmente. No que se refere às taxas de participação, o relato apresenta gráfico com número e porcentagem de participantes nas autoavaliações no ano de 2020 e informações detalhadas da participação dos três segmentos por ano em cada campus. Embora apresente altíssimas porcentagens de participação de discentes (78%), a participação de docentes (37%) e de TAEs (23%) foi baixa. Quanto aos discentes, não ficou claro se são todos os discentes da IES ou somente do nível superior. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Os parâmetros de pluralidade e de negociação são aspectos aparentes na avaliação. Embora restrito aos membros da CPA, a avaliação esclarece como foram respeitadas as divergências a respeito dos parâmetros de análise das informações e como se atingiu consenso em relação ao problema de ordem metodológica. “Em reuniões realizadas com as CPA’s Locais do IFCE, mais precisamente, nos dias 02, 03 e 09 de junho de 2020, a maioria dos representantes dessas comissões entendeu que as respostas Frequentemente e Ótimo deveriam se enquadrar no nível de satisfação Alto, uma vez que apresentavam uma avaliação mais justa do IFCE. Após exaustivas discussões, deliberou-se que fosse enviado aos membros das CPA’s Geral e Local um formulário para consulta sobre esse procedimento metodológico, cujos resultados se encontram em anexo neste relatório e no segundo relatório parcial” (IFCE, 2020, p.37).

Nesse sentido, O relatório evidencia os acordos entre as equipes avaliadoras, bem como foi equacionado o impasse do parâmetro analítico das informações. Foram realizadas discussões e enviado um questionário para consulta dos membros das CPAs. Entende-se que, embora as CPAs sejam eleitas e seus membros são representantes dos segmentos da comunidade interna, todo esse processo de negociação se restringiu à equipe avaliadora. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desses itens.

Quanto ao parâmetro globalidade, a avaliação não abrange todas as dimensões da instituição, somente algumas. As dimensões 6, 7, 8 e 10 não foram contempladas pelo instrumento avaliativo. Apesar de organizadas por eixo, a análise da avaliação das dimensões é realizada de forma fragmentada e o relato não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas. Entretanto, a análise não é fragmentada por *campus*, nem por segmento participante. Ainda, as informações são analisadas do ponto de vista de uma unidade

institucional, integrando as partes em um todo coerente. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro formatividade, a avaliação é permanente e contínua. A IES disponibiliza em seu site todos os relatórios avaliativos realizados desde sua transformação em IF, bem como o relatório descreve em detalhes as etapas ou momentos da autoavaliação em acordo com o que prescreve o Roteiro de Autoavaliação do INEP de 2004. A narrativa do relatório leva em conta a continuidade do processo avaliativo, da metodologia, do instrumento avaliativo e a intenção de construção de cultura avaliativa. Os métodos e os instrumentos são descritos em detalhes. O processo é desburocratizado e com flexibilidade para a adequação do instrumento (questionário) à realidade ou conjuntura momentânea, bem como são feitas considerações a respeito da necessidade de se fazer mudanças no instrumento avaliativo e no regimento da CPA. Entretanto, o relato não evidencia como a autoavaliação contribui para a construção de cultura avaliativa no cotidiano das práticas internas, haja vista que o instrumento não contemplou o Eixo 1: Planejamento e Avaliação. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro comparabilidade é outro ponto forte da avaliação. O relato faz comparação entre os resultados da avaliação com os resultados dos relatórios parciais, ponderando a evolução ou não dos resultados. Do mesmo modo, o relatório descreve em detalhes as referências e a evolução dos critérios de análise das informações, a fim de que os resultados possam ser comparados com os dos relatórios anteriores. Desse modo, a avaliação apresenta pleno atendimento do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, o processo avaliativo não apresenta altas percentagens de

participação, com exceção do segmento discente. Não esclarece se ou quais membros da equipe avaliadora tem formação ou capacitação na área de avaliação, entretanto, de acordo com o relato, a equipe eleita para integrar a CPA central tem experiência desde 2018 em autoavaliação institucional na IES. O relatório apresenta objetividade na análise dos resultados e descreve em detalhes a metodologia, tanto do processo avaliativo quanto da análise das informações obtidas. Desse modo, a avaliação atendimento parcial desse item.

Com relação ao parâmetro identidade e missão institucional, o relato faz menção tanto da identidade quanto da missão institucional da IES. A identidade da IES, bem como suas finalidades, são iguais às descritas na Lei 11.892/2008. Tem como missão a promoção do ser humano, traduzida na democratização do acesso, assim como na permanente busca da qualidade da educação pública e no desenvolvimento científico-tecnológico como vetor de atendimento às demandas sociais. Entretanto, o relatório não esclarece como a IES exerce sua missão social, e, embora considere a avaliação como ferramenta de gestão para a melhoria da qualidade institucional, não discute como a avaliação contribui para o diálogo da IES com realidade em que está inserida, não menciona de que forma a instituição exerce sua missão institucional, nem como a autoavaliação contribui para o fortalecimento da identidade e da missão institucional. Dessa forma, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro compromisso, a avaliação não reconhece e não evidencia compromisso com um projeto de sociedade crítico-transformador, nem com uma visão de educação crítico-emancipatória. Em sua narrativa evidencia-se o compromisso da instituição com a democratização da oferta de educação profissional tecnológica e com as "demandas sociais", sem especificar

claramente ao que se referem essas demandas. Entretanto, evidencia compromisso com o processo avaliativo formativo e com o aperfeiçoamento das práticas internas, atingindo atendimento parcial do item compromisso.

Quanto ao parâmetro publicidade, O relatório esclarece que promoverá a devolutiva dos resultados da avaliação por meio de seminários com os três segmentos da comunidade interna, entretanto não esclarece como fará o acompanhamento do uso das informações. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados, somente de alguns, sempre focando nas consequências da pandemia do COVID-19 para o período. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora é o ponto fraco da avaliação. O relatório não aponta e não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados, bem como, não aponta para mudanças de estratégias mal sucedidas. As ponderações realizadas ao final da análise de cada problema levantado limitam-se a delegar o estabelecimento de soluções e de estratégias de enfrentamento às equipes de gestão da IES. Observa-se protossoluções de forma muito genérica, mas sem especificações mais detalhadas, como: é necessário que a gestão desenvolva políticas, é necessário que a gestão procure identificar as dificuldades, etc. Embora no critério compromisso a IES tenha atendimento parcial, observa-se que naquele critério não foi constatado compromisso com uma educação crítico-

transformadora. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, o relato não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e apresenta baixas percentagens de participação do segmento dos servidores, entretanto a avaliação apresenta alta percentagem de participação do segmento discente, atendimento parcial dos critérios de globalidade e de legitimidade, bem como atendimento pleno do critério de comparabilidade, o que evidencia que seus resultados são relevantes para parte do público interessado e podem ser utilizados para o autoconhecimento e para a melhoria dos processos institucionais. Dessa forma, apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Em suma, a avaliação analisada atende majoritariamente de forma parcial aos critérios de mérito e de valor estabelecidos. A autoavaliação meta-avaliada apresentou nenhum parâmetro de não atendimento dos critérios de mérito, 10 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Pluralidade, Negociação, Globalidade, Formatividade, Legitimidade, Identidade e Missão, Compromisso e Publicidade) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Comparabilidade). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou 1 parâmetro com não atendimento (Potencialidade Crítico-Transformadora) e 2 com atendimento parcial (Autoconhecimento e Aplicabilidade ou Relevância).

O relato, em nenhum momento, evidencia explicitamente qual a perspectiva de avaliação adotada pela instituição ou pelas equipes avaliadoras. Permeado quase integralmente por uma linguagem técnica, o relato evidencia para a escolha de certa posição de neutralidade ou para um suposto caráter apolítico da avaliação. Nesse aspecto, também não evidencia os pressupostos teóricos-

epistemológicos em que a equipe avaliadora subsidia sua prática. Ainda, há preocupação com a melhoria das práticas internas da IES, atribuindo, assim, à avaliação, a função de instrumento para as ações de gestão e de planejamento, outorgando a responsabilidade para os órgãos competentes da IES.

A avaliação apresenta bom desempenho nos aspectos ético-democráticos ao levar em conta a pluralidade de ideias presentes e ao evidenciar processos de negociação dos atritos que ocasionalmente ocorrem. Nos parâmetros pluralidade e negociação, observou-se que, embora restringida aos membros da CPA, a avaliação esclarece como foram respeitadas as divergências a respeito dos parâmetros de análise das informações e como se atingiu consenso em relação ao problema. Com relação ao parâmetro comparabilidade, observou-se a comparação dos resultados com outras avaliações na maior parte das análises, entretanto, ainda restaram análises sem comparações, as quais, se realizadas, poderiam deixar esse item ainda mais completo.

Sobre o parâmetro formatividade, a IES apresenta sólido histórico de autoavaliação, o que aponta para a construção de uma cultura avaliativa, entretanto, esse aspecto pode não se configurar como uma avaliação ancorada nos princípios da avaliação democrático-subjetiva, haja vista o não atendimento do parâmetro potencialidade crítico-transformadora, principalmente no que se refere ao não reconhecimento de uma educação crítico-emancipatória, o que pode, mais uma vez apontar para uma concepção que desconsidera o caráter político da avaliação.

Ainda, o relato aponta para o aspecto da avaliação relativo à prestação de contas para a gestão e para a formação de compromissos com a comunidade, o que indica uma perspectiva de avaliação como ferramenta de gestão, instrumento gerencial para

aferição, revisão e construção, entretanto não faz menção ao acompanhamento do uso dessas informações pelo público interessado.

Finalmente, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.

Sugestões de melhorias

✓ Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva em todas as etapas do processo.

✓ Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna.

✓ Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo.

✓ Avaliar todas as dimensões da instituição e evidenciar o nível de integração entre as dimensões avaliadas.

✓ Esclarecer, a capacitação da equipe avaliadora e incentivar a participação dos servidores no processo avaliativo.

✓ Esclarecer como a autoavaliação contribui para que a IES exerça sua missão institucional.

✓ Esclarecer com qual modelo de educação e com qual projeto de sociedade a avaliação se compromete.

✓ Evidenciar como fará o acompanhamento do uso das informações.

✓ Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados.

- ✓ Adicionar ao instrumento de coleta de dados, campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados.
- ✓ Sugerir e analisar soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados.
- ✓ Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas.
- ✓ Evidenciar como a avaliação se articula com o PDI, considerando as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.

Meta-avaliação da autoavaliação institucional do IFPI

Quanto à dialogicidade, a avaliação não faz menção sobre como a IES dialoga com a realidade em que seus *campi* estão inseridos. Não trata da realidade social do estado e não esclarece como a avaliação pode ajudar a instituição a dialogar com o meio. O relato não esclarece como a avaliação promove o diálogo entre os segmentos participantes, nas etapas da avaliação. A CPA central toma sozinha as decisões do instrumento e da forma de acesso ao mesmo, as decisões são divulgadas por meio digital. Fica a cargo das CPAs locais a sensibilização com o público local, entretanto, não evidencia a participação dos sujeitos nas decisões referentes ao processo avaliativo. Entretanto, o relato menciona estratégias de comunicação com a comunidade interna, esclarecendo apenas as estratégias de incentivo à participação na etapa de coleta de dados. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item dialogicidade.

No que diz respeito à participação, a avaliação detalha as estratégias de sensibilização e de incentivo à participação da comunidade interna, as quais são variadas por meio de mídia virtual e de mídia impressa, inclusive com visitas às salas de aula, reuniões com professores e com coordenadores. O relato apresenta quadro com número e porcentagem de participantes na autoavaliação no ano de 2020 e informações detalhadas da participação dos três segmentos em cada campus. A partir da análise do referido gráfico, observam-se baixíssimas taxas de participação nos três segmentos. O maior índice é de 27% no segmento TAE e o menor é a participação do segmento discente, com 18%. O relato atribui a causa da baixa participação na coleta de dados às mudanças

frequentes nas equipes das CPAS e à pandemia da COVID-19. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Os parâmetros de pluralidade e de negociação também são os pontos fracos da avaliação. O relatório não esclarece como foram respeitadas e/ou acolhidas as ideias diferentes, ou divergentes, ou seja, a diversidade de ideias de grupos envolvidos no processo avaliativo, e não esclarece como se formaram consensos. Como já apontado no parâmetro dialogicidade, não foi evidenciado diálogo entre a equipe avaliadora e os sujeitos participantes, o que de certa forma prejudica o aparecimento de divergências. Também não menciona acordos e consensos entre grupos participantes e/ou a equipe avaliadora e/ou como foram equacionados os impasses provenientes do aspecto pluralidade nos momentos ou etapas do processo avaliativo. Como visto nos parâmetros anteriores, as decisões são tomadas pela comissão central, de forma digital.

Com relação ao parâmetro globalidade, a avaliação abrange todas as dimensões da IES e articula as dimensões por eixo, de acordo com as orientações do INEP. A análise é realizada de forma integral, não segmentada por campus, de modo que apresenta unidade institucional, ou seja, um todo coerente. Todavia, apesar de analisadas conjuntamente por eixo, o relatório não evidencia o nível de integração entre as dimensões avaliadas e a análise é fragmentada por segmento e não há articulação entre os resultados. Os textos referentes à análise de cada segmento não apresentam uniformidade na escrita, o que dá a impressão de terem sido escritos por autores diferentes. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto à formatividade, apesar de se anunciar enquanto ferramenta construtiva, dinâmica e processual e que visa contribuir de forma processual e participativa na melhoria e no

aperfeiçoamento da qualidade institucional, o que se depreende da leitura do relatório é a falta de evidências quanto ao caráter formativo da avaliação na IES e para a construção de uma cultura avaliativa. “A Avaliação Institucional é uma realidade acadêmica, mas que ainda não visualizam os resultados advindos dessas avaliações. Os indicadores mostraram que o processo de autoavaliação está difundido entre os alunos, porém precisa ser amplamente divulgado entre os professores” (IFPI, 2020, p. 44). Além disso, apesar do fato de que o processo é permanente, e o site da IES disponibilizar os relatórios desde o ano de 2014, o relato não evidencia o caráter dinâmico da avaliação. Também, apesar de descrever as etapas do processo, o relatório não evidencia a evolução dos instrumentos ou o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como possíveis flexibilizações para adequação do processo à realidade que se apresenta anualmente, como, por exemplo, adequações para o período de pandemia do COVID-19. Desse modo, a avaliação apresenta não atendimento do item formatividade.

Quanto ao parâmetro comparabilidade, o relatório, na maior parte das análises, não faz comparação entre os resultados da avaliação com os resultados dos relatórios parciais, exceto no trecho correspondente à análise das dimensões pelo ponto de vista dos TAE, em que se encontram algumas comparações com os relatórios anteriores. Também, o relatório não se anuncia como referente ao final do ciclo avaliativo. Embora afirme que é um instrumento de reflexão importante da práxis do IFPI nos últimos três anos, não se verificou comparações referentes ao período citado. Ainda, o relatório não menciona as referências e a evolução dos critérios de análise das informações que permitam a comparação com os dos relatórios anteriores. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do item comparabilidade.

Quanto à legitimidade, conforme descrito no item participação, o processo avaliativo apresenta baixas percentagens de participação. Não esclarece se ou quais membros da equipe avaliadora tem formação, ou capacitação na área de avaliação. Não esclarece como são formadas as equipes avaliadoras. Entretanto, esclarece que a CPA central é formada por membros do segmento discente, docente, TAE e da comunidade externa e como funciona o trabalho das CPAs, além de esclarecer a metodologia do processo. Ainda, o relatório apresenta objetividade na análise dos resultados. Cabe mencionar, entretanto, a contínua troca na composição das comissões locais, que, por vezes, não trabalham com formação completa. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

O parâmetro identidade e missão institucional é o ponto forte da avaliação. O relatório evidencia a identidade institucional da IES, a qual é alinhada à Lei 11.892/2008, bem como esclarece como a avaliação contempla a identidade institucional, que deve se traduzir como uma ferramenta construtiva, dinâmica e processual, para contribuir de forma processual e participativa na melhoria e no aperfeiçoamento da qualidade institucional. O texto também esclarece como a IES exerce sua missão institucional, que é promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável, bem como a seus objetivos gerais nas áreas dos cursos que ministra, por meio da oferta variada de cursos, nos mais diversos níveis, considerando a avaliação como um fator fundamental para a garantia da qualidade. Dessa forma, a avaliação apresenta pleno atendimento desse item.

Quanto ao parâmetro compromisso, o relato não faz menção a um projeto de sociedade crítico-transformador, mas faz menção a uma visão de educação crítico-emancipatória presente na missão institucional: formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade. Entretanto, não esclarece de que forma se compromete com esses princípios. Ainda, o relatório reconhece o comprometimento da avaliação com o aperfeiçoamento das práticas internas, embora também não evidencie de que forma isso efetivamente aconteça. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro publicidade, o relato esclarece que promoverá a devolutiva dos resultados da avaliação no site institucional e recomenda reuniões para apresentar o relatório à comunidade, entretanto considera necessário o aprimoramento da publicidade tanto das ações das equipes avaliadoras, quanto dos resultados e não explica como será realizado o acompanhamento do uso das informações. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Quanto ao parâmetro de valor autoconhecimento, a avaliação evidencia tanto as fragilidades quanto as potencialidades da IES, porém, a avaliação não discute as causas ou razões de todos os problemas levantados. A análise, especificamente desse relatório, mostra-se frequentemente superficial e reduzida, sem grandes aprofundamentos. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial desse item.

Sobre o parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora, a avaliação compromete-se parcialmente com um processo avaliativo formativo, aponta, mas não analisa soluções para o aperfeiçoamento dos pontos fracos levantados. Ainda, compromete-se com a

melhoria das práticas internas da IES, mas não discute mudanças de estratégias mal sucedidas. Desse modo, a avaliação apresenta atendimento parcial do parâmetro Potencialidade Crítico-Transformadora.

Sobre o parâmetro aplicabilidade ou relevância, embora haja um reconhecimento da necessidade, o relatório não evidencia como a avaliação se articula com o PDI e apresenta baixas taxas de participação. Entretanto, a avaliação apresenta atendimento parcial dos critérios de globalidade, de legitimidade e de comparabilidade, o que evidencia que seus resultados são relevantes para parte do público interessado e podem ser utilizados para o autoconhecimento e para a melhoria dos processos institucionais, embora o próprio texto admita que a Avaliação Institucional é uma realidade acadêmica, mas que ainda não visualiza os resultados advindos dessas avaliações. Dessa forma, apresenta atendimento parcial do parâmetro aplicabilidade ou relevância.

Em suma, a avaliação analisada atende majoritariamente de forma parcial aos critérios de mérito e de valor estabelecidos. A autoavaliação meta-avaliada apresentou 3 parâmetros de não atendimento dos critérios de mérito (Pluralidade, Negociação e Formatividade), 7 parâmetros com atendimento parcial (Dialogicidade, Participação, Globalidade, Comparabilidade, Legitimidade, Compromisso e Publicidade) e 1 parâmetro de pleno atendimento (Identidade e Missão). Com relação aos aspectos de valor, a avaliação apresentou todos os 3 parâmetros com atendimento parcial (Autoconhecimento, Potencialidade Crítico-Transformadora e Aplicabilidade ou Relevância).

O relato, não evidencia explicitamente qual a perspectiva de avaliação adotada pela instituição ou pelas equipes avaliadoras, mas, a partir da missão institucional, reconhece compromisso com a

transformação social e com uma educação crítica, por meio de uma formação cidadã, científica e humanística. Do mesmo modo, o material textual analisado compromete-se com a construção de um processo autoavaliativo processual, participativo, com vistas à melhoria e ao aperfeiçoamento da IES, entretanto, em outro momento, também concebe a autoavaliação enquanto instrumento gerencial para a aferição, revisão e construção, ou seja, apresenta uma dupla visão sobre a avaliação, ora pedagógica, ora instrumental.

Observou-se que a avaliação falha nos aspectos ético-democráticos. Os pontos nevrálgicos da avaliação, os quais apresentaram não atendimento dos critérios estabelecidos, dizem respeito à dialogicidade, à pluralidade, à negociação e à formatividade. Quanto à dialogicidade, enquanto estratégia mediadora do processo entre os sujeitos interessados na avaliação, a avaliação falha por não envolver o público interessado nas etapas anteriores à coleta de dados, bem como nas tomadas de decisão a respeito do processo. A autoavaliação mostra-se muito controlada pela CPA central, o que também contribui para o não atendimento dos parâmetros de pluralidade e de negociação, haja vista, o relatório não evidenciar a diversidade de ideias, as divergências e os consensos presentes no processo.

Observa-se que o texto do material analisado, ao nível de discurso, aponta para a disposição da equipe avaliadora em promover diálogo com os demais sujeitos do processo, entretanto a análise da prática e da metodologia de trabalho da CPA evidencia que esse diálogo não se efetivou. Da mesma forma, há uma incoerência entre o discurso e a prática, no que se refere ao parâmetro formatividade, uma vez que o texto analisado anuncia-se enquanto avaliação formativa, processual e dinâmica, entretanto a análise do material evidencia um processo burocrático, não

dinâmico, não participativo, não dialógico, fragmentado e pouco articulado.

Outra característica que aponta para a debilidade do processo autoavaliativo nessa IES é a falta de cuidado com a escrita do relatório final. O texto apresenta muitos erros de escrita e problemas de formatação do conteúdo. Também apresenta trechos que aparentemente são copiados de outros documentos. Não há uniformidade na forma de análise dos dados e nas sugestões de aperfeiçoamento, o que aponta para uma possível falta de comunicação entre os autores do texto. Ainda, verifica-se que a avaliação pode melhorar nos demais aspectos meta-avaliados, nos quais atingiu atendimento parcial.

Sugestões de melhorias

✓ Promover efetivamente o diálogo com os demais sujeitos do processo avaliativo por meio de estratégias que incentivem a participação coletiva.

✓ Promover a participação do público interessado, por meio de estratégias coletivas (on-line ou presenciais) como: seminários, conferências, debates, reuniões, palestras, cursos, oficinas, para estimular a participação dos segmentos da comunidade interna.

✓ Promover momentos de debate ou acolhida de ideias para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo.

✓ Analisar as dimensões da instituição de maneira integrada, levando em consideração as prováveis relações que estabelecem entre si, por exemplo: as dimensões que pertencem ao mesmo eixo e articular as análises dos resultados também entre os segmentos.

✓ Evidenciar a evolução dos instrumentos ou o aperfeiçoamento do método avaliativo, bem como as flexibilizações para adequação do processo à realidade.

- ✓ Esclarecer de que forma é incentivada cultura avaliativa na IES.
- ✓ Fazer comparações com outras avaliações anteriores em todas as análises, sempre que possível.
- ✓ Esclarecer a formação e a capacitação da equipe avaliadora.
- ✓ Discutir as causas ou as razões dos problemas levantados.
- ✓ Evidenciar no texto do relatório com qual modelo de sociedade, concepção de educação e paradigma avaliativo a avaliação é comprometida.
- ✓ Esclarecer como a equipe avaliadora fará o acompanhamento do uso das informações prestadas pela avaliação.
- ✓ Adicionar ao instrumento de coleta de dados campo para o usuário descrever o porquê, a razão ou motivo considera para os problemas apontados.
- ✓ Analisar estratégias malsucedidas para resolução de problemas.
- ✓ Considerar as estratégias previstas no PDI junto à análise das dimensões, dos problemas apontados e para a sugestão de soluções e de estratégias.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 139-164, 1999.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 2, 1996.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 7-30, 1999.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2 S, 2013.

CHAMPAGNE; François; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; BROUSSELLE, Astrid; HARTZ, Zulmira; DENIS, Jean-Louis. L'évaluation dans le domaine de la santé: concepts et méthodes. In: BROUSSELLE, Astrid *et al.* **L'évaluation: concepts et méthodes**. Deuxième édition. Les Presses de l'Université de Montréal, 2011.

COOKSY, Leslie J.; CARACELLI; Valerie J. Quality, Context, and Use: Issues in Achieving the Goals of Metaevaluation. **American Journal of Evaluation**, Vol. 26 No. 1, March 2005 31-42. Disponível em: https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Quality_Context_and_Use.pdf. Acesso em 22 de ago.2020.

DAVIDSON, E. Jane. **Evaluation methodology basics**. Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.

DAVOK, D. F. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 817-825, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp-condições, princípios e processos. **Pro-posições**, v. 6, n. 1, p. 41-54, 1995.

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

DIAS SOBRINHO, José. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia. *In*: H. Vessuri (Comp.) **Universidad e investigación científica**: Convergencias y tensiones, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Noviembre 2006, p. 169-191.

DIAS SOBRINHO, José. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 1, 2004.

DUBOIS, Carl-Ardy; CHAMPAGNE, François; BILODEAU, Henriette. Historique de l'évaluation. *In*: BROUSSELLE, Astrid *et al.* **L'évaluation**: concepts et méthodes. Deuxième édition. Les Presses de l'Université de Montréal, 2011.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de jun 2020.

FISCHER, Berenice T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FITZPATRICK, J.; SANDERS, J.; WORTHEN, B. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. 4th ed. Upper Saffle River, NJ: Pearson Education, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4ª ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6ª edição. Coleção Questões da nossa época, n. 23, 2001.

FURTADO, Juarez Pereira; LAPERRIÈRE, Hélène. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 695-705, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 21 de ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. Por que devemos continuar estudando Freire? *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

GHIANO, María Celeste; WEHRLE, Andrea María; FISCARELLI, Andrea Peroni; VALENCIA, Sergio Martinic;

GUTIÉRREZ, Marcia Itzel Checa; ERAZO, Fabiola Amariles; GUZMÁN, Ana Luisa; ÁLVAREZ, Luis Soberón. **Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe**. 2a ed revisada. Córdoba: ReLAC, 2021.

GOULART, Joana Corrêa. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2018.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

HANSSEN, Carl E.; LAWRENZ, Frances; DUNET, Diane O. Concurrent meta-evaluation: A critique. **American Journal of Evaluation**, v. 29, n. 4, p. 572-582, 2008.

HEDLER, Helga C.; GIBRAM, Namara. The contribution of metaevaluation to program evaluation: Proposition of a model. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, v. 6, n. 12, p. 210-23, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/57418584/206-1-786-1-10-20090702.pdf>. Acesso em 22 de ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2021 ANO DE REFERÊNCIA – 2020 RELATÓRIO FINAL**. Fortaleza-CE, 2021. Disponível em: <https://ifce.edu.br/RelatrioFinalCPAGERAL20212020.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **RELATÓRIO FINAL DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL Ciclo 2020**. Teresina-PI, 2021. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/avaliacao-institucional/RELATORIOFINAL2020CPA.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation - JCSEE. **Checklist of the program evaluation standards statements**. 2018. Disponível em: <https://wmich.edu/evaluation/checklists>. Acesso em 30 set. 2020.

JOPPERT, Márcia Paterno. Fatores para a profissionalização e a importância das diretrizes para a prática da avaliação no Brasil. **Revista Brasileira de Avaliação**, 10(1), e100321, 2021. <https://doi.org/10.4322/rbaval202110003>

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. Intersubjetividade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACDONALD, B. A. A political classificatin of evaluation studies. *In*: HAMILTON, D. et al. (org.). **Beyond the numbers game**. Hampshire: MacMillan Education Ltd.

MADAUS; George F.; STUFFLEBEAM, Daniel L. Program Evaluation: A Historical Overview. *In*: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Service Education**. Kluwer Academic Publishers, 2002.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

MORETTI, Mércles Thadeu. Avaliação institucional na universidade federal de Santa Catarina. **Pro-posições**, v. 6, n. 1, p. 55-66, 1995.

OLIVEIRA, Ana Carolina de Aguiar Moreira. **Avaliação institucional interna no âmbito do SINAES**. 2015. Dissertação (Mestrado

Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Análise bibliométrica da produção acadêmica em periódicos científicos sobre os processos de autoavaliação institucional na educação superior brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 8, n. 22, p. 40–56, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5527301.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Projetos educacionais em disputa e o papel da avaliação enquanto possibilidade de emancipação. *In*: DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento *et al.* (Org.). **Crítica, trabalho e políticas educacionais no cenário do capitalismo mundializado**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Panorama da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma meta-avaliação de perspectiva emancipatória**. 2023. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2023.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001.

PINHEIRO, Any Kadidja de Melo Tavares. **Avaliação institucional da UFRN: viabilidade e utilização**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal- RN, 2018.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração – Doutorado em Administração, Florianópolis-SC, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Neoliberal e Avaliação Contra-Hegemônica. **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 362-374, 2019.

ROTHEN, José Carlos; BERNARDES, Joelma dos Santos; BORGES, Regilson Maciel; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Cursos de graduação no Sinaes: a prática institucional entre parâmetros nacionais e internacionais de avaliação e acreditação da qualidade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 4, p. e37650, 5 out. 2018. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37650>. Acesso em 30 de set. 2020.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (orgs.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As armadilhas do discurso sobre a avaliação da educação superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000401429&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 30 de set. 2020.

SÁNCHEZ, Ester García. **Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992)**. Tres experiencias de metaevaluación. 1ª ed. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 2011. 207 p., 24 cm. (Monografías).

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Avaliação. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SCRIVEN, Michael. An introduction to metaevaluation. **Educational Products Report**, 2, 3638. 1969.

SCRIVEN, Michael. **Evaluating evaluations: A meta-evaluation checklist**. v. 9, 2011. Disponível em: <http://www.cobblestoneeval.com/wp->

content/uploads/2013/05/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

SCRIVEN, Michael. **Key Evaluation Checklist (KEC)**. Edition100± , August 15, 2015. Disponível em: http://michaelscriven.info/images/MS_KEC_8-15-15.doc. Acesso em 03 de out. 2020.

SCRIVEN, Michael. Meta-Evaluation Revisited. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Volume 6, Number 11. ISSN 1556-8180. January 2009. Disponível em: https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/download/220/215/0. Acesso em 22 de ago.2020.

SCRIVEN, Michael. **The Meta-Evaluation Checklist**. November 13, 2015. Disponível em: <http://michaelscriven.info/images/META-EVALUATION,Nov.13.2015.docx>. Acesso em 03 de out. 2020.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia de conceitos**. Editora Paz e Terra, 2018. E-book: versão Kindle.

SILVA, Rogério Renato; JOPPERT, Márcia Paterno; GASPARINI, Max Felipe Vianna (organizadores). **Diretrizes para a prática de avaliação no Brasil** (livro eletrônico) / – 1. ed. – Rio de Janeiro: Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação, 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The metaevaluation imperative. **American journal of evaluation**, v. 22, n. 2, p. 183-209, 2001. Disponível em: https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/The_e_Metaevaluation_Imperative.pdf. Acesso em 22 de ago. 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The Methodology of Metaevaluation. *In*: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADDAUS, George F.; KELLAGHAN, T. (Eds.). **Evaluation Models**. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. 2ª. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2002. E-book.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; CORYN, Chris L. S. **Evaluation theory, models, and applications**. 4th ed. John Wiley & Sons, 2015.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADDAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Service Education**. Kluwer Academic Publishers, 2002.

STURGES, Keith M.; HOWLEY, Caitlin. Responsive meta-evaluation: A participatory approach to enhancing evaluation quality. **American Journal of Evaluation**, v. 38, n. 1, p. 126-137, 2017.

WHOLEY, Joseph S. Evaluability Assessment: Developing Program Theory. **New Directions for Program Evaluation**, San Francisco, n. 33, Spring 1987.

WOODSIDE, Arch G.; SAKAI, Marcia Y. Meta-evaluations of performance audits of government tourism-marketing programs. **Journal of Travel Research**, v. 39, n. 4, p. 369-379, 2001.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

YARBROUGH, D. B.; SHULHA, L. M.; HOPSON, R. K.; CARUTHERS, F. A. **The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2011. E-book, versão Kindle.

Sobre o autor



Ivan dos Santos Oliveira - Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Paulo, (2023). Possui mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Rio Grande do Sul, (2013), especialização em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010), especialização em Linguagens e suas tecnologias, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2023). Graduado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2009) e Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2018). Desenvolve pesquisas na área da Educação, com interesses nas seguintes temáticas: Políticas Públicas Educacionais, Políticas Avaliativas, Educação superior, profissional e tecnológica, História da Educação, Inclusão e Ensino de Língua Portuguesa. Atualmente é professor do Instituto Federal do Piauí, atuando como professor/orientador/supervisor de disciplinas da área da Educação e Língua Portuguesa, autor e revisor de livros.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7566418296504896>



Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2202-9926>

A discussão da temática da meta-avaliação, a avaliação de avaliações, não é um campo novo no contexto dos estudos avaliativos no âmbito internacional, entretanto, percebemos que ainda ocorre de maneira tímida no cenário das discussões e pesquisas da área educacional, no Brasil. É nesse sentido que esta obra se constitui, no objetivo de trazer à comunidade interessada uma modesta, mas bem intencionada introdução sobre as características conceituais, metodológicas e práticas da meta-avaliação, sem a intenção de esgotar o assunto, no entanto. Além disso, apresentamos nossa contribuição para o tema, que são os parâmetros para a meta-avaliação de aspectos emancipatórios de autoavaliações em Instituições de Nível Superior (IES), no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

