

Estudo Metavaliativo do Processo de Auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior no Brasil*

NELSON A. S. GIMENES

Assistente de Pesquisa do Departamento de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas
ngimenes@fcc.org.br

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta metavaliativa do processo de auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior (IES) no Brasil, baseada nos padrões “utilidade” e “precisão” desenvolvidos pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*). Para tanto, elaboramos um instrumento fundamentado na adaptação livre do *Program Evaluation Models Metaevaluation Checklist* que foi aplicado aos coordenadores de curso da IES em estudo. Temos como finalidade principal refletir sobre alguns aspectos relacionados à importância e utilização das informações geradas, à qualidade e à adequação dos procedimentos para obtenção e tratamento dos dados, bem como aos mecanismos empregados para a divulgação e o acesso aos seus resultados. Consideramos que o desenvolvimento de modelos metavaliativos pode contribuir para o aperfeiçoamento da auto-avaliação e, desse modo, consolidá-la como um dos eixos centrais das políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil.

Palavras-chave: metavaliação, avaliação institucional, educação superior.

Resumen

Este artículo presenta una propuesta metaevaluativa del proceso de autoevaluación en una Institución de Educación Superior (IES) en Brasil. Esta propuesta está basada en los modelos “Utilidad” y “Precisión” desarrollados por el Comité Mixto sobre Directrices para la Evaluación Educativa (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*). Para tal fin elaboramos un instrumento fundamentado en una adaptación libre del *Program Evaluation Models Metaevaluation Checklist* que fue aplicado a los coordinadores del curso estudiado (IES). El objetivo principal es reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la importancia y utilización de las informaciones obtenidas, la calidad y la adecuación de los procedimientos para la obtención y tratamiento de los datos, así como los mecanismos empleados para la difusión y acceso a los resultados. Consideramos que el desarrollo de modelos metaevaluativos puede contribuir con el perfeccionamiento de la autoevaluación y, de este modo, consolidarla como uno de los ejes centrales de las políticas públicas de evaluación de la educación superior en Brasil.

Palabras-clave: metaevaluación, evaluación institucional, educación superior.

* O texto apresenta alguns resultados da pesquisa desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação: Psicologia da Educação da PUC-SP (Gimenes, 2006).

Abstract

This article presents a metaevaluative proposal for a self-evaluation process at an institution of higher education (IHE) in Brazil, based on "Utility" and "Precision" standards developed by the *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. For that purpose, we have designed a tool – freely adapted from the *Program Evaluation Models Metaevaluation Checklist* –, which was applied to the course coordinators of the IHE under study. Our main objective is to engage in a reflection on some aspects related to the importance and use of the information generated, to the quality and adequacy of the procedures used to obtain and treat the data, as well as to the mechanisms used to publicize and access their results. We consider that the development of metaevaluative models may contribute to the improvement of the self-evaluation process, and thus consolidate it as one of the main guidelines in public policies in Brazilian higher education.

Key-words: metaevaluation, institutional evaluation, higher education.

Neste artigo, pretendemos aprofundar a discussão acerca do processo de auto-avaliação desenvolvido em uma Instituição de Educação Superior (IES) por considerar que o tema ainda carece de reflexões no âmbito global das políticas públicas de avaliação institucional. Consideramos que pesquisas a respeito do assunto podem gerar maior conhecimento dessas práticas, bem como de suas concepções teóricas, de seus princípios e diretrizes, dos instrumentos utilizados e dos processos de articulação das informações coletadas, o que consolidaria a auto-avaliação como um importante instrumento de gestão e planejamento das IES brasileiras.

Ao focar esse tema, temos a intenção de produzir um conhecimento mais aprimorado das contribuições da auto-avaliação num contexto mais geral e, ao mesmo tempo, auxiliar a própria instituição no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos seus programas de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Dessa forma, propomos realizar um estudo metavaliativo do processo de auto-avaliação desenvolvido em uma IES do interior do Estado de São Paulo¹. Para tanto, utilizamos as categorias analíticas “utilidade” e “precisão”, desenvolvidas pelo Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional² (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*), em 1981, que serão devidamente apresentadas ao longo do trabalho. Consideramos que a análise do processo de auto-avaliação institucional, com base nessas duas categorias, é fundamental para que possamos discutir seu mérito e relevância³, além de refletir a respeito de suas qualidades e dos aspectos que necessitam ser revistos.

O artigo está organizado em quatro partes. A primeira refere-se ao panorama da educação superior no Brasil e às políticas públicas de avaliação para o setor. No segundo momento, tratamos das idéias da metavaliação, tal como abordadas por vários autores, expondo a nossa opção de categorias para o estudo. Posteriormente, descrevemos os procedimentos da investigação e as categorias de análise adotados, bem como uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa. Por fim, serão feitas algumas considerações sobre a importância dos processos de auto-

¹ A Instituição em estudo está jurisdicionada ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

² Esse comitê é patrocinado por 15 associações profissionais americanas, entre elas a Associação Americana de Administradores de Escolas, a Associação Americana de Pesquisas Educacionais, a Associação Americana de Avaliação e a Associação Americana de Psicologia (Ristoff, 2000, p.40), em razão do reconhecimento de suas contribuições.

³ De acordo com Firme e Letichevsky (2002), *o mérito está relacionado às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto-foco em questão* (p.291).

avaliação e de metavaliação e também alguns apontamentos e sugestões para trabalhos futuros.

O PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Desde a criação das primeiras escolas superiores no Brasil, podemos constatar importantes modificações nesse nível de ensino. A literatura aponta que tais transformações dizem respeito ao papel do Estado – compromisso de promover uma educação de qualidade e promulgar legislações de diretrizes e bases educacionais –, à expansão de cursos e de estudantes universitários.

Esse movimento em direção à formação universitária está relacionado com o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, iniciado nos anos 30. O novo modelo econômico rompeu com as estruturas oligárquicas predominantemente rurais e estabeleceu novas relações de poder e de trabalho, exigindo continuamente a formação de uma sociedade mais qualificada e “adequada” aos interesses dos setores industriais instituídos (Cunha 2004).

Esse autor, ao discutir o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, afirma que, nas décadas iniciais do século XX, no período Republicano, aumentou muito o número de IES, o que levou às primeiras discussões a respeito da qualidade do ensino *versus* a expansão desordenada do sistema. Mesmo com essa expansão, Pinto (2004) nos mostra que a taxa de escolaridade bruta na educação superior era de apenas 1% em 1960. Esse cenário começa a mudar a partir da década de 70, quando observamos um representativo crescimento das exigências das camadas médias e urbanas da sociedade brasileira por um modelo educacional que as atendessem, não só nos níveis básicos, mas também no nível superior.

Segundo Souza (1991), o número de matrículas em unidades de ensino superior, entre 1970 e 1980, aumentou de trezentos mil para um milhão e meio. Já o Inep divulga que, nas décadas de 1980 e 1990, houve um contínuo crescimento, registrando, no ano de 1998, mais de 2 milhões de alunos matriculados. Em 2004, o Brasil contava com mais de 4 milhões de graduandos distribuídos nas diversas IES do país (Brasil, 2004a).

Algumas causas para essa enorme expansão foram: o crescimento urbano, as exigências de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio, assim como o aumento do número de alunos no ensino primário, ginásial e colegial observado nas décadas de 1940, 1950 e 1960, respectivamente (Souza, 1991).

Esses dados revelam, portanto, a expressiva mudança no sistema de educação superior: a principal preocupação deixa de ser apenas a promoção da formação acadêmica dos filhos das elites dominantes e passa a ser também o atendimento das demais camadas sociais – principalmente da classe média – que almejavam a realização de um curso superior. Por consequência, foram exigidas outras ações para o cumprimento do dever do Estado de manter e gerir todos os níveis de educação para a população.

Notamos, também, significativa expansão no oferecimento de vagas do setor privado na educação superior, tornando-se majoritário em relação ao setor público. Essa expansão fica ainda mais evidente quando observamos, a partir dos dados revelados pelo Censo do Inep de 2004, que quase 90% do total de IES, no Brasil, pertenciam ao setor não público (setor privado, comunitárias/confessionais e filantrópicas), contemplando um pouco mais de 70% dos alunos matriculados nos cursos de graduação.

Com a consolidação desse panorama da educação superior no Brasil, fica evidente que o setor público deixa de ser o principal responsável pela formação acadêmica e profissional dos estudantes de graduação. Como uma nova maneira de regular e coordenar os sistemas de educação superior, o Estado transforma-se, então, na década de 1990, no que Santos Filho (1999) denomina de “estado avaliador”, cuja pretensão passa a ser a de emitir julgamento objetivo e racional da qualidade do ensino proporcionado pelos diferentes tipos de IES constituídas no país.

Ao situarmos os processos de auto-avaliação dentro deste novo contexto de regulação da educação superior, observamos que muitas IES em vez de utilizarem a avaliação interna como um importante instrumento de gestão e planejamento, realizam-na apenas para atender às determinações dos órgãos regulatórios, tendo pouca ou nenhuma vinculação com as políticas de gestão e planejamento institucional, o que torna o processo de auto-avaliação uma questão apenas burocrática.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DAS IES NO BRASIL

No decorrer das últimas cinco décadas, diversos sistemas de avaliação da educação superior do Brasil foram elaborados: avaliações realizadas pelo governo militar após o golpe de 1964, incorporadas no Plano Acton e no Relatório da Comissão Meira Matos; Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), desenvolvido em 1983; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub); Sistema de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de São Paulo (São Paulo, 1999, 2000), até ser promulgada a Lei n. 10.861 de abril de

2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a mais recente política educacional de avaliação do Ministério da Educação (Brasil, 2004).

Cabe destacar, inicialmente, que, ao expormos as políticas de avaliação da educação superior no Brasil, notamos grande heterogeneidade de propostas. O movimento das diferentes políticas de avaliação acompanha as proposições da política educacional, refletindo a situação socioeconômica, política e cultural do país em cada período.

Durante o governo militar, as universidades passaram por profundas transformações. Esse governo impôs às IES dois tipos de avaliação – Plano Acton e Relatório da Comissão Meira Matos – que resultaram na reforma do sistema de educação superior ocorrida em 1968 (Amorim, 1992). Esses processos de avaliação, segundo esse autor, tinham como características principais o controle autoritário das IES e dos diversos movimentos contestatórios organizados pela comunidade acadêmica. Outra característica muito importante desses processos era a utilização dos modelos empresariais como base para a reforma das universidades, propondo, para o sistema educacional, um modelo muito semelhante ao desenvolvido no sistema produtivo que almejava a constituição de uma educação superior tecnocrática. Privilegiava-se, assim, a formação de profissionais voltados para o atendimento dos grandes setores industriais em desenvolvimento no país.

É no final da década de 1970 que a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos pelas IES surge como uma questão central no sistema brasileiro de educação superior. Nesse período, foi desenvolvido um processo de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes), para que ele se tornasse referência de qualidade e servisse de subsídio para o seu credenciamento (Gatti, 2002).

No início da década de 1980, o MEC implementou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru –, que, ao contrário da experiência da Capes na pós-graduação, propunha uma avaliação menos quantitativa. De acordo com a análise do programa feita por Cunha (1997),

Busca-se apreender o ethos de cada instituição, principalmente por intermédio de uma análise histórica que, partindo da atual situação da IES, permita chegar à recuperação de sua trajetória, em relação a processos, tais como maneira de legitimação das decisões internas, modos específicos de gestão e formas de tomadas de decisão. Tais processos interferem na formulação de políticas concretizadas em diferentes tipos de práticas acadêmicas que, assim, expressam a marca política da instituição. (p.23)

Esse programa, de acordo com Gatti (2002), tinha como objetivo analisar dois aspectos considerados principais: a gestão universitária e a produção e disseminação do conhecimento pelas IES. Em razão das inúmeras mudanças na administração pública, sua duração foi de apenas um ano.

Em 1986, baseado no relatório produzido pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, o então ministro da Educação, Marco Maciel, nomeou cinco membros para compor o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres). Esse grupo elaborou um anteprojeto de lei direcionado exclusivamente às IES federais. Segundo Cunha (1997), as preocupações centrais do Geres eram: acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais; racionalizar o controle governamental sobre as universidades; valorizar os níveis mais elevados da carreira docente; e incluir a participação de docentes e de estudantes na elaboração da lista para cargo de direção das universidades e de suas unidades.

Entretanto, somente a partir dos primeiros anos da década de 1990, ocorre, no ensino superior, uma mudança na perspectiva sobre a avaliação institucional, adquirindo destaque os processos de auto-avaliação. A proposição mais direta de programas de avaliação do sistema universitário iniciou-se com as experiências de algumas universidades como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp), de acordo com Rios (2004).

O MEC instituiu, então, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Segundo essa autora, a orientação central do programa era a avaliação formativa, entendida como uma ação dos avaliadores para o desenvolvimento e crescimento dos avaliados, ou seja, um processo a serviço da comunidade acadêmica, que gera informações capazes de auxiliar na construção de melhorias educacionais do sistema.

Esse programa foi formulado a partir de parcerias entre o MEC e os diversos setores ligados às IES de todo o país (Gomes, 2003) e pautava-se por alguns princípios essenciais, como a adesão voluntária e a concessão de ampla liberdade às universidades para a elaboração e a realização do processo de avaliação. Cabe ressaltar que o Paiub foi exclusivamente dirigido às universidades, não incorporando as instituições responsáveis pelo maior contingente de graduados, ou seja, as IES não universitárias. Sua duração foi curta: de 1993 a 1997.

Segundo Ristoff (1995), o Paiub tinha como objetivo fundamental *identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa não punir ou premiar, mas dar consequência,*

corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor (p. 48).

Na contramão da orientação teórica formativa do Paiub, na segunda metade da década de 1990, o MEC implementou um novo Sistema de Avaliação do Ensino Superior que restabelece uma relação burocrática com as IES. De acordo com Gomes (2003)

a política de avaliação desse governo ilustra os novos mecanismos pelos quais a relação entre o governo e os setores do ensino superior tem sido reestruturada. Representa uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos tradicionais e burocráticos que têm historicamente caracterizado a relação do Estado com a educação superior no Brasil. (p.130)

Na citação acima, o autor alerta para as mudanças nos rumos das políticas de avaliação a partir de 1996, em relação ao programa anterior – o Paiub. Essa nova política de avaliação sustenta-se legalmente na LDB de 1996, principalmente em seu artigo 9º (incisos VI, VIII e IX), em que é definida a incumbência da União no processo de avaliação educacional, assegurando à própria União a responsabilidade pelos processos de avaliação do rendimento escolar dos alunos de todos os níveis de educação, além dos processos de avaliação das IES, que, em cooperação com os Conselhos de Educação dos Estados, são responsáveis por autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar essas instituições.

Dessa maneira, o governo passa a assumir o controle do processo de avaliação nos diferentes níveis (fundamental, médio e superior), seja ela avaliação de rendimento ou avaliação das IES e de cursos de graduação e de pós-graduação. Assim, a União concede às IES prazos definidos e limitados de autorização e credenciamento, que serão revistos periodicamente, e em seguida regulados pelos processos de avaliação (Cury, 1997).

Fundamentado na LDB de 1996, este novo sistema de avaliação das IES não contou, no momento de sua concepção e elaboração, com a colaboração e participação expressiva das diversas associações representativas dos setores universitários, diferentemente do que tinha ocorrido com o Paiub (Santos Filho, 1999). O novo sistema era composto de três grandes indicadores: um sobre a adequação da infra-estrutura das IES, outro referente ao corpo docente e outro relacionado aos conhecimentos básicos que os alunos deveriam ter aprendido nos cursos de graduação (Gatti, 2002).

Apesar da política de avaliação da educação superior, implementada pelo então Ministro Paulo Renato, ser composta pelos três programas, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), sem dúvida, o eixo

central dessa política. Ao transformar o ENC (antigo Provão) no principal instrumento de controle e monitoramento da qualidade da educação superior, o governo federal instaurou uma nova abordagem de avaliação muito distinta da proposta anterior – o Paiub –, fundamentada na adesão voluntária ao programa de avaliação, no respeito à identidade institucional e na não premiação ou punição. Desse modo, podemos notar uma mudança substancial nos mecanismos e na lógica dos processos regulatórios do Estado no que se refere às IES, condicionando suas funções credenciadoras aos resultados alcançados nos procedimentos de avaliação conduzidos pelo governo federal (Gomes, 2003).

Paralelamente às políticas públicas de avaliação estabelecidas pelo governo federal, observamos, também, algumas ações no âmbito dos Estados para elaborar procedimentos de avaliação nas instituições integrantes dos sistemas estaduais, notadamente no Estado de São Paulo.

O Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo, apoiado pela LDB, e por meio das Deliberações n. 04/99 e n. 04/00, passa a exigir, além das avaliações externas para credenciamento de instituições e de reconhecimento de cursos, a elaboração e a implementação de um processo de avaliação institucional interno para as universidades e centros universitários⁴. Semelhante à abordagem apresentada pelo Paiub, o processo do CEE-SP dá ampla liberdade às instituições para a escolha dos caminhos a serem seguidos para a construção e implementação de seu processo de auto-avaliação, tendo como finalidade principal apresentar aos alunos e à sociedade o papel social da instituição, revelado pela qualidade do ensino oferecido e pela relevância de seus programas de pesquisa e extensão (São Paulo, 2000).

Em âmbito nacional, em 2004, ocorreu uma mudança parcial nos rumos do processo de avaliação das IES no Brasil, quando o MEC/SESu, instituiu a Lei Federal n. 10.861, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tendo como objetivos fundamentais promover a melhoria da qualidade do ensino e estabelecer o compromisso das IES com a responsabilidade social. A lei mantém a aplicação de provas aos formandos e a avaliação das condições de oferta e das características das instituições, além de propor a avaliação dos ingressantes. O controle de todo o processo passa a ser de responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

⁴ *Integram o sistema estadual de ensino as universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores de educação mantidos por associações, autarquias ou fundações instituídas, via legislativa, pelo poder público estadual ou municipal* (São Paulo, 1999).

Observamos, também, a partir dos documentos elaborados pelo MEC sobre o Sinaes, a retomada da orientação teórica da avaliação formativa. Destacam-se, como diretrizes essenciais deste sistema de avaliação, a participação e a integração de toda a comunidade acadêmica, bem como o conceito de avaliação como um processo que une a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e a justiça social. Nessa ótica, a avaliação torna-se um importante processo fomentador de informações para a tomada de decisões políticas, pedagógicas e administrativas, bem como para a contínua melhoria institucional e para a conquista da emancipação e da autonomia das IES do Brasil (Brasil, 2004).

Ao realizar a comparação entre os processos de avaliação do governo federal (Brasil, 2004) e do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 1999, 2000), verificamos que ambos concedem à avaliação interna (auto-avaliação) uma posição de destaque em relação aos demais procedimentos avaliativos, pelo menos no que se refere às orientações legais dos sistemas.

Esses sistemas de avaliação da educação superior possuem uma orientação teórica comum, fundamentada na avaliação formativa e diagnóstica e na participação de toda a comunidade acadêmica. Ao adotar essa orientação, julgamos que esses processos de auto-avaliação, estabelecidos como um dos eixos centrais nos dois sistemas, desfrutam de um enorme potencial para transformar-se em importantes instrumentos para a identificação das potencialidades e dos aspectos não desenvolvidos das IES, criando, dessa forma, condições para a busca permanente de melhorias em relação às suas ações.

Nesse sentido, entendemos a auto-avaliação como um processo contínuo de autoconhecimento e de autocrítica da instituição, que estimule a reflexão sobre sua identidade institucional e sobre as possibilidades de aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas, administrativas, de pesquisa e de extensão. Para tanto, torna-se fundamental o compromisso das IES de cumprir alguns objetivos essenciais, como a consolidação de seu papel social, a busca constante da qualidade do ensino desenvolvido, a qualidade do corpo docente e da gestão, e a disponibilidade de uma infra-estrutura ajustada às necessidades dos cursos e dos discentes (Gatti, 2000). Cabe destacar também que a avaliação interna apresenta-se como obrigatória nos processos de autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos e de instituições, tanto para o MEC quanto para o CEE-SP.

METAVALIAÇÃO

Fica evidente até aqui, a importância dada aos processos de auto-avaliação para a melhoria e o aperfeiçoamento das instituições de ensino superior, considerando-o um dos eixos centrais das políticas públicas de avaliação no Brasil. Entretanto, os diferentes processos avaliativos – dentre eles, a auto-avaliação – não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados. Não basta, assim, que o processo de auto-avaliação seja realizado e os relatórios, contendo as informações coletadas, entregues aos órgãos federais e estaduais responsáveis. É imprescindível que tanto o processo como os seus resultados sejam discutidos pela comunidade acadêmica interna, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento das políticas de gestão e no planejamento institucional. Além disso, entendemos que uma boa avaliação não pode servir tão somente aos interesses dos órgãos centrais da IES – solicitantes ou administradores –, que, muitas vezes, a utilizam predominantemente para a promoção (*marketing*) de suas atividades acadêmicas e para a intensificação do poder estabelecido.

Consideramos, desse modo, fundamental a realização da metavaliação para apreciar se o processo de avaliação interna implementada pela IES estudada transpôs as exigências legais estabelecidas pelos governos federal e estadual, e se atingiu os objetivos propostos em seu programa institucional de avaliação, tornando-se um processo gerador de mudanças e de consolidação da identidade da instituição. Para tanto, foram identificadas, a partir da literatura referente à metavaliação, duas orientações principais para a sua realização, ou seja, dois modelos. O primeiro refere-se aos procedimentos e critérios formais para a realização de uma metavaliação que passam a ser discutidos por avaliadores americanos, dentre eles, Scriven, Stake e Stufflebeam (Worthen, 2004), a partir da década de 1960. Esses autores propuseram inicialmente diferentes critérios para o julgamento da qualidade da avaliação. Desde então, foram publicados vários trabalhos referentes à definição e criação de diversas diretrizes, critérios e orientações para a metavaliação.

Por não haver consenso entre os avaliadores sobre o melhor conjunto de critérios para a metavaliação, ocorreu, nos Estados Unidos, no final da década de 1970, um projeto⁵ com o intuito de produzir *um conjunto amplo de diretrizes adaptado expressamente para as avaliações educacionais contendo diretrizes sobre as quais havia concordância geral em termos de qualidade*

⁵ Segundo Worthen (2004), a formulação dessas diretrizes iniciou-se em 1975 sob a direção de Daniel Stufflebeam do Centro de Avaliação do *Western Michigan University's Evaluation Center*.

da avaliação (Worthen, 2004, p.595). Deste projeto, resultou a criação do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*) formado em 1981. Esse comitê definiu trinta critérios norteadores, agrupados em quatro grandes categoriais ou padrões, que são: UTILIDADE, VIABILIDADE, ÉTICA e PRECISÃO.

A formulação dessas diretrizes forneceria

uma linguagem comum para facilitar a comunicação e a colaboração num estudo avaliatório; um conjunto de regras gerais para lidar com um grande número de problemas específicos da avaliação; um quadro de referência conceitual com o qual se estuda o mundo da avaliação, que costuma gerar confusão; um conjunto de definições operacionais para guiar a pesquisa e o desenvolvimento do processo de avaliação; uma declaração pública do que é mais moderno no campo da avaliação educacional; uma base de auto-regulação e responsabilização dos avaliadores profissionais; e um apoio para o desenvolvimento da credibilidade do campo da avaliação educacional. (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, apud Worthen, 2004, p.596)

Esse modelo metavaliativo, segundo Stufflebeam (1974), objetiva principalmente checar os problemas oriundos do processo avaliativo, identificando suas tendências, erros técnicos, dificuldades administrativas e abusos. Dessa forma, o autor define metavaliação como um procedimento para descrever uma atividade avaliativa, julgando-a a partir de um conjunto de idéias que constituem uma boa avaliação. O segundo modelo para a realização da metavaliação foi o proposto pela *American Evaluation Association* (Shadish et al., 1995, apud Worthen, 2004). De acordo esse autor os princípios deste modelo estão guiados mais para a forma de atuação do avaliador, sob a ótica do respeito e preocupação com a sociedade (p.601). Para tanto, apresentam um conjunto de cinco princípios destinados ao avaliador: investigação sistemática; competência; integridade/honestidade; respeito pela pessoa; responsabilidades pelo bem-estar geral e público.

A partir dessa breve apresentação sobre os princípios dos modelos anteriormente descritos para realização de uma metavaliação, podemos notar que a primeira proposta, produzida pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, está mais voltada para a análise do mérito e da relevância da avaliação, enquanto a segunda, da *American Evaluation Association*, está focada no modo de ação do avaliador. Em síntese, podemos afirmar que o primeiro modelo apresenta uma série de diretrizes aplicáveis aos diferentes processos avaliativos no intuito de avaliar o mérito e a relevância dos processos de avaliação. O segundo modelo, por sua vez, direciona seus esforços na promulgação de princípios orientadores

apenas no que diz respeito ao modo de agir dos avaliadores, sem se voltar para o processo. Embora consideremos os dois relevantes, tanto para a avaliação quanto para a metavaliação, julgamos que, para alcançarmos os objetivos deste trabalho, a proposta da metavaliação, que utiliza os critérios e as diretrizes gerados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), é a mais adequada. Desse modo, consideramos, como Firme e Letichevsky (2002), que a metavaliação deva ter como propósito fundamental

assegurar a qualidade da avaliação que, por sua vez, tem na sua essência julgar o mérito e a relevância de seu foco de atenção, através de um processo de indagação sistemática – o mérito no que se refere às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto-foco em questão. Em síntese, se a avaliação é principalmente o julgamento do mérito e da relevância de uma instituição ou de um curso, programa ou sistema, a metavaliação é a avaliação do mérito e da relevância dessa avaliação. (p.291)

Podemos perceber, portanto, que a metavaliação constitui-se em um importante mecanismo de julgamento do mérito e da relevância das atividades avaliativas desenvolvidas. Assim, torna-se possível e necessário realizar uma investigação cuidadosa das características do projeto implementado, identificando as qualidades e os aspectos que necessitam aprimoramento. Além disso, ao pretender avaliar o mérito e a relevância da avaliação desenvolvida, identificando seu valor, sua importância e sua necessidade quanto ao propósito de sua realização (Stufflebeam, 1974), a metavaliação transforma-se em uma atividade essencial para o fortalecimento de uma cultura de avaliação consolidada por um referencial teórico consistente e por uma prática não punitiva, que visa ao desenvolvimento da IES.

Consideramos de fundamental importância o trabalho elaborado pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, ao construir um referencial para a realização da metavaliação. A formulação dessas diretrizes pode auxiliar efetivamente na produção de mecanismos geradores de informações essenciais para uma análise crítica dos programas de avaliação desenvolvidos pelas inúmeras instituições educacionais. Dessa forma, é possível, a partir desse conjunto de princípios norteadores, a geração de instrumentais e procedimentos que têm por objetivo identificar as reais contribuições dos processos de avaliação desenvolvidos e também as falhas e equívocos ocorridos.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A metavaliação do processo de auto-avaliação em estudo foi feita por intermédio da análise das categorias “utilidade” e “precisão”. Escolhemos trabalhar com a opinião de oito coordenadores de cursos de graduação da área de Saúde-Biológica da IES pesquisada. A seleção desse grupo de coordenadores deve-se ao fato de que os cursos dessa área são os mais antigos da IES e nos quais se encontram cerca de 70% dos alunos matriculados no *campus*, e também à ênfase dada pela instituição aos cursos vinculados a essa área de conhecimento.

Os meios utilizados na coleta dos dados desta pesquisa foram:

1. Um instrumento de metavaliação que resultou da adaptação livre do *Program Evaluation Models Metaevaluation Checklist*, de Daniel Stufflebeam (2006), sob a forma de resposta em escala.

2. Documentos: a) Programa de Avaliação Institucional (2001 a 2005); b) Relatório Parcial de Auto-avaliação (2001 a 2003); c) Relatório Final de Auto-avaliação (2001 a 2006).

O instrumento de metavaliação com 39 itens utilizava a seguinte escala para cada um dos itens do instrumento: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente e prefiro não responder,

Para a aplicação desse instrumento aos coordenadores de curso, foi elaborada uma carta de apresentação contendo os objetivos do trabalho e as instruções para o preenchimento do questionário. Nesse documento, solicitamos aos participantes da pesquisa que se posicionassem em relação às informações, mostrando seu grau de concordância.

Uma vez que fazíamos parte do processo de implementação da avaliação na IES, no momento da pesquisa pudemos vivenciar todas as etapas da auto-avaliação, o que nos permitiu aprofundar a análise e identificar as prováveis implicações diretas e indiretas desse processo. Entretanto, estamos conscientes dos possíveis vieses que esse envolvimento poderia trazer para essa metavaliação. Por isso, atentamos para esse aspecto no decorrer de toda a pesquisa, buscando sempre uma maior objetividade.

Importante destacar que no instrumento entregue aos coordenadores havia a identificação daqueles que faziam parte das comissões responsáveis pela auto-avaliação da IES (Comissão Própria de Avaliação – CPA/Comissões Setoriais) e daqueles que não estavam formalmente envolvidos no processo. A diferenciação foi feita, apenas, para efeito da análise comparativa entre esses dois grupos, preservando, dessa forma, o anonimato de todos os respondentes; e, para não prejudicar a qualidade das respostas, não lhes foi dada essa informação.

Os documentos institucionais, anteriormente citados, foram consultados com a finalidade de descrever, examinar e decompor os principais aspectos teóricos dos documentos básicos referentes à avaliação desenvolvida e auxiliar o processo de análise das informações coletadas pelo instrumento aplicado. Embora consideremos as quatro categorias de análise (utilidade, precisão, viabilidade e ética) definidas pelo *Joint Committee* como fundamentais, neste trabalho realizamos uma metavaliação, tendo como focos principais os padrões “utilidade” e “precisão”. Justificamos sua escolha por entendermos que elas não são excludentes ou concorrentes entre si e julgamos que um dos pontos centrais de qualquer processo de avaliação é a relevância e utilização das informações coletadas de modo que contribuam para a transformação contínua e para o desenvolvimento institucional, bem como para a melhoria da *qualidade e adequação das fontes de informação e o tratamento adequado das bases de dados* (Letichevsky et al., 2005, p.262).

Compreendemos, portanto, que uma análise detalhada das categorias “utilidade” e “precisão”⁶ seja suficientemente capaz de gerar informações adequadas para avaliarmos alguns aspectos essenciais de um processo de avaliação institucional.

Categoria utilidade

A análise do processo de avaliação da IES pesquisada, a partir da categoria “utilidade”, tem a intenção de analisar o proveito das informações coletadas, isto é, determinar se os dados obtidos consideraram as necessidades dos diversos sujeitos e grupos envolvidos. Nesse sentido, procuramos verificar até que ponto a avaliação realizada gerou informações relevantes para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos diversos grupos interessados no processo.

Mesmo reconhecendo a importância dos sete critérios estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, neste trabalho optamos pela compreensão parcial dessa categoria, com base em três dos sete padrões – identificação dos grupos de interesse, abrangência e seleção da informação e impacto da avaliação. Para tanto, foram elaborados 22 itens tendo por objetivo compreender tais aspectos.

Primeiramente, entendemos que o passo inicial para a realização de uma avaliação adequada refere-se à **identificação dos grupos interessados** pelo processo. Com isso, torna-se possível reconhecer quem são os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, e assim analisar em que medida foi

⁶ Os critérios/padrões/diretrizes das quatro categorias que serviram de base para o nosso estudo encontram-se em Ristoff (2000).

garantida a incorporação das necessidades e dos interesses dos diferentes grupos na auto-avaliação desenvolvida na IES.

Fez-se necessário também analisar a **abrangência das informações** obtidas, identificando até que ponto tais dados possibilitaram a geração de questionamentos e de respostas às reais necessidades e interesses dos diversos grupos envolvidos no processo de avaliação da IES. Para isso, foram analisados os aspectos referentes às metodologias e procedimentos empregados para a seleção das dimensões e dos indicadores que compuseram os diferentes instrumentos de avaliação; à abertura dada para a apresentação e incorporação das necessidades de todos os grupos; e à adequação dos critérios de seleção dos grupos que responderam aos questionários.

Além disso, uma das questões centrais para se verificar a qualidade de um processo de avaliação diz respeito ao seu **impacto** para a melhoria e o aperfeiçoamento institucional. Não basta apenas a sua realização para o atendimento das exigências burocrático-legais, como já dissemos; é necessário também que ele se transforme em um importante instrumento de reflexão sobre as diversas atividades desenvolvidas na IES e que propicie soluções. Portanto, é imprescindível analisar se as ações avaliativas proporcionaram aos interessados a possibilidade efetiva de sua utilização, ou seja, a divulgação adequada dos resultados, a qualidade do suporte oferecido para o seu entendimento, o grau de envolvimento dos diferentes setores e das comissões responsáveis pela auto-avaliação, a transparência do processo, bem como a ocorrência ou não de melhorias na instituição a partir das informações coletadas.

Categoria precisão

A categoria “precisão” oferece-nos a oportunidade de analisar se o processo foi realizado com base na definição de procedimentos, de conceitos, de dimensões e de indicadores adequados para o cumprimento dos objetivos propostos. Deve possibilitar a análise da qualidade dos instrumentos e das informações compiladas, a adequação da escolha dos procedimentos e técnicas de coleta e tratamento das informações, bem como a adequação da divulgação dos resultados obtidos e do acesso a eles. Ou seja, deve revelar até que ponto o processo de avaliação desenvolvido produziu e forneceu informações tecnicamente apropriadas para o estabelecimento do valor e mérito da instituição avaliada (Ristoff, 2000).

Foram elaborados 17 itens que abordaram cinco indicadores: documentação do programa de avaliação da IES, fontes de informação

defensável; validade da informação; confiabilidade da informação e sistematização da informação.

Inicialmente, para o desenvolvimento de um processo de avaliação interno, é imprescindível a divulgação, clara e transparente, do **programa de avaliação** a toda a comunidade participante, a fim de esclarecer os seus objetivos, procedimentos e o modelo adotado. Além disso, os resultados preliminares e finais do processo realizado – que compõem a documentação básica de qualquer sistema de avaliação – também devem estar acessíveis a todos os interessados. A divulgação do programa e das informações obtidas são fundamentais não só para assegurar a legitimidade política e técnica do processo pelos diferentes setores da IES, mas também para compreender melhor aquilo que foi inicialmente proposto e o que foi realizado.

Para o estabelecimento de um processo de avaliação interna, constituído de **fontes de informações defensáveis**, é essencial analisar alguns aspectos: a adequação das metodologias e procedimentos adotados para a elaboração dos instrumentos e para a coleta de dados, os critérios de escolha dos grupos avaliados e a relevância desses resultados para o aperfeiçoamento institucional.

A **validação das informações**, obtidas no processo de avaliação desenvolvido na IES, pode ser fundamentada verificando-se como os instrumentos foram construídos, a metodologia e técnicas utilizadas para a aplicação desses questionários aos diferentes setores, e também como foram produzidas as informações a partir dos resultados obtidos.

A **confiabilidade de um processo de avaliação** está relacionada a alguns aspectos que passam necessariamente pela escolha dos procedimentos adotados para a seleção das dimensões e indicadores que constituem os diferentes instrumentos, sua coerência interna, bem como pela qualidade das instruções oferecidas aos participantes para o preenchimento de tais instrumentos.

Por fim, para que se possa avaliar a **sistematização das informações** coletadas durante o processo de avaliação, é essencial o exame tanto da compreensão dos resultados alcançados como da qualidade dos resultados disponibilizados, com a finalidade de verificar até que ponto os métodos e técnicas adotados para a compilação dos dados e posterior divulgação foram utilizados de maneira satisfatória.

Compreendemos que, ao utilizarmos as duas categorias de análise (“utilidade” e “precisão”), seja possível ampliar e aperfeiçoar o debate em relação aos processos de auto-avaliação desenvolvidos. Desse modo, a categoria “utilidade” pode contribuir para a discussão dos dados gerados, no intuito de julgarmos se eles estão articulados com as necessidades da

comunidade acadêmica da IES. Já a categoria “precisão” pode fornecer elementos para que se discuta a elaboração e utilização dos instrumentos aplicados aos diferentes atores envolvidos no processo.

Para compreender melhor as opiniões dos coordenadores de curso, classificamos os itens em: muito adequado, adequado, adequado⁽⁻⁾, inadequado e muito inadequado.

Consideramos um item como *muito adequado* quando todos os coordenadores participantes desta pesquisa concordaram ou concordaram totalmente com o item avaliado, ou quando pelo menos sete respondentes concordaram totalmente ou concordaram em relação ao aspecto apresentado, sendo a maior parte das respostas localizadas na primeira opção da escala (concordo totalmente). Foram julgados como *adequados* os itens que apresentaram até três opiniões discordantes, ou quando houve uma discordância, porém com a maioria das demais respostas na opção “concordo”. Como *adequado⁽⁻⁾* classificamos os itens que tiveram dois “discordo” e um “discordo totalmente”, ou quando foram observadas duas respostas “discordo”, sendo esses coordenadores integrantes das comissões (CPA/Setoriais). Julgamos como *inadequados* aqueles itens em que três ou quatro coordenadores deram como resposta “discordo” ou “discordo totalmente”. Finalmente, foram considerados como *muito inadequados* os itens que apresentaram discordância ou discordância total por pelo menos cinco respondentes desta pesquisa.

Cabe destacar também que a opção pela resposta “prefiro não responder” não foi considerada como nula, uma vez que julgamos esta opção um aspecto problemático para o processo de auto-avaliação, pois temos como hipótese que a escolha do coordenador por tal resposta pode estar relacionada à carência de informação sobre o trabalho proposto e realizado, ou até pelo descrédito do coordenador com a avaliação interna desenvolvida.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Nesta parte do artigo, apresentaremos, de forma sucinta, os resultados obtidos em relação ao estudo metavaliativo do processo de auto-avaliação desenvolvida pela IES pesquisada⁷, a partir das categorias de análise “utilidade” e “precisão” expostas anteriormente.

Quanto à análise da categoria “utilidade” observamos que duas das dimensões pesquisadas continham itens classificados nesta pesquisa como

⁷ Para a leitura integral da análise dos resultados desta pesquisa, ver Gimenes, 2006.

inadequados ou muito inadequados: “abrangência e seleção das informações” e “impacto da avaliação”. Por outro lado, notamos que todos os itens que compunham a dimensão “identificação dos grupos de interesse” foram classificados como muito adequados ou adequados, embora tenhamos registrado algumas restrições. É possível afirmar que os procedimentos empregados foram apropriados, notadamente em relação à clareza e suficiência das informações sobre as diversas etapas do processo; à transparência a respeito das exigências legais da auto-avaliação (Conselho Estadual de Educação de São Paulo e Ministério da Educação); bem como ao compromisso dos diretores da IES quanto à proposta de avaliação colocada em prática.

Analisando os resultados da dimensão “abrangência e seleção das informações”, destacamos que as respostas dos coordenadores de curso mostraram-se satisfatórias. Entretanto, nos itens referentes às condições oferecidas para a melhoria e aperfeiçoamento institucional – com base nas informações coletadas durante o processo de avaliação e a não-aplicação de instrumentos específicos aos diretores e funcionários da IES – verificamos grande discordância dos respondentes quanto a esses aspectos, sobretudo entre os representantes das comissões responsáveis pelo processo de avaliação da IES (CPA/Setoriais). Dos demais aspectos que compuseram esta dimensão, podemos destacar como uma característica positiva da auto-avaliação da IES a realização de um processo flexível para a inclusão de novas questões nos instrumentos desenvolvidos na IES, uma vez que todos os coordenadores concordaram com esse item.

Ao analisarmos, porém, as respostas dos coordenadores de curso sobre a dimensão “impacto da avaliação”, consideramos que ela necessita de atenção especial, sobretudo quanto ao efetivo envolvimento dos participantes no processo e ao retorno (*feedback*), à comunidade acadêmica, dos resultados obtidos durante o processo de avaliação. Além disso, observamos que um aspecto julgado inadequado estava relacionado à ocorrência de melhorias na instituição, a partir das informações coletadas.

Em relação à categoria “precisão”, podemos declarar que, na dimensão “documentação do programa de avaliação da IES”, os resultados foram menos satisfatórios, visto que a forma de acesso aos resultados pelos diferentes grupos e a vinculação entre o programa proposto e o processo desenvolvido foram considerados inadequados. Por outro lado, identificamos que, nas dimensões “informações válidas” e “informações confiáveis”, as respostas dos coordenadores revelam satisfação quanto aos aspectos abordados.

Outra dimensão em que a avaliação foi satisfatória diz respeito “às fontes de informação defensáveis”. Apenas o item referente ao critério de

exclusão dos diretores e funcionários técnico-administrativos como fonte de informação foi julgado muito inadequado, sobretudo entre os representantes das comissões responsáveis pelo processo de avaliação interna da IES. A discordância maior pode estar associada ao fato de que eles, com base em suas primeiras experiências de auto-avaliação, compreenderam que tal processo deve abarcar as múltiplas relações institucionais, e que, portanto, faz-se necessário desenvolver procedimentos capazes de contemplar todas as atividades e instâncias da IES. Dessa forma, seria possível ampliar as fontes de informação, e integrá-las de forma coerente; entretanto, entendemos que não basta apenas aplicar instrumentos de avaliação aos dirigentes e funcionários técnico-administrativos; é imprescindível, também, estabelecer relações conseqüentes com os seus projetos, sejam eles de âmbito acadêmico ou administrativo.

Já em relação à dimensão “sistematização das informações”, destacamos que a forma de divulgação das informações obtidas para a melhor compreensão dos envolvidos foi um item considerado inadequado, porém a qualidade dos resultados disponibilizados foi classificada nesta pesquisa como muito adequada, uma vez que nenhum coordenador discordou quanto a esse quesito.

Vale lembrar que o descontentamento quanto à forma de divulgação foi manifestado por um respondente não integrante das comissões (CPA/Setoriais), enquanto outros dois desse grupo preferiram não responder. Assim, torna-se indispensável buscar alternativas para ampliar os canais de propagação das informações, uma vez que o emprego predominante do sistema informatizado da instituição (*intranet* e *e-mails*) parece não ter alcançado os resultados esperados, principalmente para aqueles que não faziam parte das comissões responsáveis, pois todos os coordenadores que delas participaram consideraram a forma de divulgação adequada.

Após a apresentação resumida dos resultados da metavaliação na IES pesquisada, podemos afirmar que o processo de avaliação desenvolvido foi proveitoso para a instituição, uma vez que identificamos um número razoável de padrões estabelecidos para uma auto-avaliação adequada e também por ser esta a sua primeira experiência. Desse modo, podemos considerar que a avaliação realizada alcançou um padrão desejável de utilidade, sobretudo quanto à identificação dos grupos de interesse e da abrangência e seleção das informações obtidas ao longo do processo. Entretanto, ao analisarmos o impacto da avaliação, verificamos que alguns aspectos carecem de uma reflexão mais aprofundada a ser feita pela comunidade acadêmica da IES.

Tais dificuldades, identificadas a partir da opinião dos coordenadores de curso da área de Saúde-Biológica, contribuíram para o debate sobre os principais impasses vivenciados pelas IES no que diz respeito aos seus processos de auto-avaliação. Estudiosos da área (Frota, 2000; Davok, Ristoff, 2000) revelam suas preocupações sobre essas questões. Para superar essas dificuldades, é preciso que a instituição esteja suficientemente preparada para o *encaminhamento de medidas para dar respostas concretas para as indicações resultantes da avaliação* (Davok, Ristoff, 2000, p.34).

Entendemos, porém, como necessária para a superação de tais problemas uma discussão exaustiva das comissões responsáveis (CPA/Setoriais) com a comunidade acadêmica, no intuito de gerar soluções internas viáveis e efetivas, partilhando mais amplamente com os diferentes segmentos da instituição a responsabilidade pelo processo a ser desenvolvido. Para tanto, é indispensável valorizar as experiências internas de avaliação, que certamente darão o suporte necessário, a partir de uma reflexão aprofundada quanto aos princípios, objetivos, metas e procedimentos para os próximos ciclos avaliativos. Dessa forma, embora a auto-avaliação da IES tenha tido os seus méritos, para os próximos ciclos de auto-avaliação faz-se necessário um esforço conjunto das comissões responsáveis pelo processo e dos dirigentes da IES para tornar a avaliação interna, cada vez mais, um instrumento de gestão e planejamento institucional. Assim, será possível transpor as exigências burocrático-legais estabelecidas pelos governos federal e estadual e, dessa maneira, constituir-se, efetivamente, como um processo gerador de transformação interna. Nesse sentido, entendemos que as comissões (CPA/Setoriais) devem incentivar a participação dos diferentes segmentos no processo avaliativo, buscando continuamente o fortalecimento de sua legitimidade técnica e política, o que daria a elas condições para que os resultados obtidos na auto-avaliação sejam efetivamente empregados nas políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão da IES.

Os resultados alcançados nesta pesquisa, em relação à categoria “precisão”, mostram que a metodologia, os procedimentos, as dimensões e os indicadores utilizados foram apropriados e cumpriram com os objetivos propostos. Entretanto, identificamos alguns pontos que carecem de aprimoramento, principalmente no que se refere à forma de acesso aos resultados pelos diferentes grupos.

Pela análise das opiniões dos coordenadores de curso, verificamos que na dimensão “documentação do programa de avaliação da IES” os resultados foram menos satisfatórios, visto que a forma de acesso aos resultados pelos diferentes grupos e a vinculação entre o programa

proposto e o processo desenvolvido foram considerados inadequados. Por outro lado, nas dimensões “informações válidas” e “informações confiáveis” as respostas dos coordenadores revelam satisfação quanto aos aspectos abordados.

Em síntese, consideramos que os principais entraves, segundo os respondentes desta pesquisa, referem-se às dificuldades de envolver todos os segmentos da instituição na auto-avaliação e de proporcionar condições efetivas de melhoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos neste artigo que os processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas IES são um dos eixos centrais das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, pelo menos no que se refere aos documentos oficiais dos órgãos reguladores estadual e federal. Observamos, assim, a retomada e o fortalecimento de muitos princípios que fundamentaram o PAIUB no início da década de 1990.

Entendemos que a auto-avaliação é um processo permanente de autoconhecimento e de autocrítica da instituição, constituindo-se em instrumento fundamental para a reflexão de sua identidade institucional, bem como de auxílio para a tomada de decisões quanto às suas diferentes atividades, sejam elas pedagógicas, administrativas, de extensão ou de pesquisa. Além disso, como foi destacado anteriormente, a auto-avaliação apresenta-se como uma exigência burocrático-legal nos processos de autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos e de instituições.

Entretanto, para a realização da auto-avaliação, que proporcione condições adequadas para a geração de melhorias institucionais, com base na perspectiva de participação ampliada, é essencial o desenvolvimento de formas variadas e eficientes de acesso, divulgação e retorno dos dados coletados ao longo do processo avaliativo, que, no entanto, devem ser constantemente objeto de reflexão, principalmente pelos responsáveis pela auto-avaliação, a fim de torná-la instrumento gerador de informações válidas e confiáveis que subsidiem a comunidade acadêmica no planejamento e gestão de suas atividades.

Assim como Cunha, M. I. (2004), compreendemos que

os processos de avaliação são culturais. São precisos esforços intencionais para fundar as bases de participação reflexiva, pois não é essa a nossa história e vivência cotidiana. Para ultrapassar a concepção e a prática de avaliação como mera função regulatória e legalista é preciso partir de outra lógica, com outro sentido filosófico, ético e político. (p.27)

Desse modo, consideramos que a avaliação desenvolvida deve centrar-se em seu sentido educativo, compreendendo que o processo, muitas vezes, é mais importante do que o próprio produto. Para tanto, a participação dos diferentes interessados no processo avaliativo não deve ser passiva, mas ativa e voluntária (Cunha, M.I., 2004). Julgamos que, para o estabelecimento de uma cultura de avaliação duradoura, são necessários esforços para o amadurecimento dos princípios e das funções do processo de auto-avaliação; e isso só ocorrerá no momento em que a comunidade acadêmica estiver convencida de que o papel principal da auto-avaliação é produzir informações úteis para a tomada de decisões que beneficiem a todos os participantes do processo.

Assim como Dias Sobrinho (2002), julgamos que a avaliação tem a obrigação fundamental de

suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão (...). Precisa conhecer e interpretar as fraquezas da instituição, com vistas a superá-las, mas, sobretudo, deve compreender e identificar as suas qualidades mais fortes e suas potencialidades para se consolidar ainda mais. A tarefa é de grande dificuldade e magnitude, e creio que se deve começar por uma ruptura. (p.135)

Portanto, para que os processos auto-avaliativos cumpram seus objetivos, eles também devem ser avaliados. Por isso, propusemos um estudo metavaliativo, usando como referência as diretrizes estabelecidas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, com o intuito de criar instrumentais e procedimentos adequados para a geração de informações que subsidiem a reflexão a respeito do mérito e da relevância da auto-avaliação, além de identificarmos suas reais possibilidades de transformação, de seus impasses e de suas limitações.

Temos a clareza, contudo, de que muitos outros aspectos não foram avaliados nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito às categorias viabilidade e ética, sugeridas pelo trabalho do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981). Além disso, sugerimos a realização de entrevistas abertas e a ampliação do número de sujeitos representantes de outros segmentos da IES para trabalhos futuros.

Este estudo não teve a intenção de apresentar uma proposta acabada de metavaliação. Ao contrário. Ao realizarmos uma metavaliação, empregando as categorias “utilidade” e “precisão”, objetivamos apenas contribuir para o debate sobre o papel da auto-avaliação e a sua importância para o aperfeiçoamento do sistema de educação superior no Brasil, no sentido de apresentar possíveis alternativas para o

desenvolvimento de processos avaliativos geradores de transformações e melhorias nos e pelos diferentes setores de uma IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A. *Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. *Lei 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências.

_____. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Da Concepção à Regulação*. Brasília: Inep, 2004a.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, n. 88, p.795-817, out. 2004.

_____. Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.101, p.20-49, jun. 1997.

CUNHA, M. I. da. Auto-Avaliação como Dispositivo Fundante da Avaliação Institucional Emancipatória. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.9, n.4, p.25-32, dez. 2004.

CURY, C. R. J. Reforma Universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.101, p.3-19, jul. 1997.

DAVOK, D. F.; RISTOFF, D. Mudanças e Resistências na Construção da Cultura de Avaliação institucional. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.5, n.3 (17), p.27-36, set. 2000.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. O Desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da metavaliação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.10, n.36, p.289-300, jul./set. 2002.

FROTA, H. Avaliação da UECE: desafio institucional. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.4, n.4 (14), p.27-36, set. 2000.

GATTI, B. A. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.21, p.93-107, jan./jun. 2000.

_____. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*. São Paulo: Uninove, n.1, v. 4, p.17-41, jun. 2002.

GIMENES, N. A. S. *Um estudo metavalativo de uma experiência de auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior*. São Paulo, 2006. Dissertação (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação. 112p.

GOMES, A. M. Exame Nacional de Cursos e a política de regulação estatal do ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.120, p. 129-149, nov. 2003.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill, 1981.

LETICHEVSKY, A. C. et al. La categoria precisión en la evaluación en la meta-evaluación: aspectos prácticos y teóricos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n.47, p.235-268, abr./jun. 2005.

PINTO, M. R. O Acesso à Educação Superior no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, n.88, p.727-756, out. 2004.

RIOS, M. P. G. *Metavaliação de docentes no ensino superior*. São Paulo, 2004. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RISTOFF, D. Avaliação de Programas Educacionais: discutindo padrões. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas: Unicamp, v.5, n.4 (18), p.39-44, dez. 2000.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.

SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas: Unicamp, v.13, n.3, p.9-24, set. 1999.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Deliberação n. 04/99 de 28 de julho de 1999. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_04_99.htm>. Acesso em: 12 fev. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Deliberação n. 04/00 de 13 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_04_00.htm>. Acesso em: 12 fev. 2004.

SHADISH, W. R. et al. (eds.) Guiding principles for evaluators. In: WORTHEN, B. R. et al. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004. (Trad. Dinah de Abreu Azevedo)

SOUZA, P. N. P. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.

STUFFLEBEAM, D. *Metaevaluation*. (Occasional paper n. 3). Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center, 1974.

STUFFLEBEAM, D. *Program Evaluation Models Metaevaluation Checklist*. Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist/eval_model_metaeval.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2006.

WORTHEN, B. R. et al. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004. (Trad. Dinah de Abreu Azevedo)

Recebido em: maio 2007

Aprovado para publicação em: junho 2007