

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**NATÁLIA MORAIS CORRÊA BORGES DE AGUIAR**

META-AVALIAÇÃO: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no  
Sistema de Ensino Naval

Rio de Janeiro

2013



UFRJ

Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar

**META-AVALIAÇÃO: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no  
Sistema de Ensino Naval**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro

2013

A282

Aguiar, Natália Morais Corrêa Borges de.

Meta-avaliação: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no Sistema de Ensino Naval / Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar. Rio de Janeiro, 2013.  
262f.: tab.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Avaliação educacional. 2. Currículos. 3. Currículos - Mudanças. 4. Professores – Formação. 5. Ensino militar. I. Lins, Maria Judith Sucupira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 371.26

Ao meu marido, companheiro e amigo de  
todas as horas, e  
À Thaís e Luísa, minhas filhas queridas, por  
me compreenderem e me apoiarem nos  
momentos de dedicação aos estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Bom Deus, por iluminar sempre o meu caminho, me abençoando com tantas graças.

Aos meus pais Francisco e Conceição pela educação, princípios e valores, transmitidos no decorrer de minha vida, que me fizeram ser a pessoa que sou e escolher ser educadora.

Ao meu marido e filhas, pela compreensão e apoio que me deram nessa importante caminhada.

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Judith Sucupira da Costa Lins, pela orientação atenciosa e segura na construção da pesquisa e pelos ensinamentos e experiências transmitidas nos encontros de pesquisa e nas disciplinas do curso.

Aos Professores: Dr<sup>a</sup> Ana Canen, Dr. Alberto de Mello e Souza, Dr<sup>a</sup> Thereza Penna Firme e Dr<sup>a</sup> Ligia Gomes Elliot, pela participação na banca de defesa.

À Marinha do Brasil pela oportunidade de realizar o tão sonhado Curso de Doutorado em Educação.

Aos Almirantes-de-Esquadra (FN) Álvaro Augusto Dias Monteiro e Marco Antonio Corrêa Guimarães, Comandantes-Gerais do Corpo de Fuzileiros Navais, pela autorização de realizar o curso e de desenvolver a pesquisa no Corpo de Fuzileiros Navais.

Ao Vice-Almirante (FN) Carlos Alfredo Vicente Leitão, aos Contra-Almirantes (FN) Cesar Lopes Loureiro e Jorge Nerie Vellame, pela atenção e apoio que me concederam no decorrer do curso.

Aos meus chefes diretos, no Departamento de Ensino do CPesFN, em especial ao CMG (FN) Jonatas Magalhães Porto, pelo incentivo e pela compreensão dos períodos de ausência em função dos compromissos acadêmicos.

Às Oficiais pedagogas entrevistadas e aos oficiais coordenadores participantes do treinamento experimental, minha gratidão pela prestimosa colaboração como sujeitos da pesquisa.

Aos que se preocuparam comigo e torceram por mim para que o curso fosse realizado com sucesso, os meus sinceros agradecimentos.

*A alegria que se tem em pensar e aprender  
faz-nos pensar e aprender ainda mais.*

*Aristóteles*  
*(384 a. C. – 322 a. C.)*

## RESUMO

AGUIAR, Natália Morais Corrêa Borges de. **Meta-avaliação: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no Sistema de Ensino Naval.** Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta tese consiste em uma pesquisa sobre a avaliação concernente ao ensino na Marinha do Brasil (MB), que não se encontra incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), mas possui uma metodologia de avaliação do Sistema de Ensino Naval (SEN), elaborada em 2005 e utilizada como ferramenta para aferir a qualidade da formação de militares e dos estabelecimentos de ensino. O aperfeiçoamento de práticas avaliativas na MB tem sido impulsionado por estudos e pesquisas sobre meta-avaliação. O presente estudo analisa as contribuições da avaliação do processo ensino-aprendizagem para as revisões curriculares dos cursos conduzidos em dois Centros de Instrução, o Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo (CIASC) e o Centro de Instrução Almirante Milcíades Portela Alves (CIAMPA). O fundamento teórico da tese está na obra dos autores: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Dias Sobrinho (2003) e nos estudos do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*, apresentados por Yarbrough et al (2011), e de Elliot (2011) para o tema meta-avaliação. Trata-se de uma pesquisa avaliativa, uma meta-avaliação, em conjunto com a metodologia de pesquisa-ação. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com pedagogos que atuam na supervisão e condução da avaliação dos cursos de praças do Corpo de Fuzileiros Navais (CFN) e análise documental. Esses dados revelam que as alterações e revisões curriculares são propostas com poucos subsídios oriundos dos relatórios de avaliação. Ainda não há uma estreita relação entre a aferição da qualidade da formação, por meio da avaliação pós-escolar, e as revisões curriculares dos cursos avaliados. Na pesquisa-ação, durante o programa experimental de capacitação de avaliadores, foi possível discutir estratégias e reunir informações úteis para que sejam repensados os processos avaliativos vigentes na MB. Os resultados da intervenção, por meio da capacitação dos envolvidos no processo avaliativo, reforçam a importância de se melhorar a condução da avaliação pós-escolar e de se rever os procedimentos instituídos, com base nos padrões de referência para uma avaliação de qualidade – utilidade, viabilidade, ética e precisão. A conclusão resultante dessa pesquisa é que o preparo dos avaliadores contribuiu para uma maior participação e comprometimento das OM responsáveis pela avaliação dos estagiários, para a redução de erros no preenchimento dos instrumentos avaliativos e de envio destes fora do prazo, bem como deu oportunidade de refletir sobre o conhecimento e a prática de avaliar e de meta-avaliação, não só na Marinha do Brasil, como nas demais instituições civis e militares.

Palavras-chave: Meta-avaliação. Práticas avaliativas. Avaliação pós-escolar. Sistema de Ensino Naval. Currículo. Formação.

## ABSTRACT

AGUIAR, Natália Morais Corrêa Borges de. **Meta-avaliação**: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no Sistema de Ensino Naval. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This thesis consists of a research on the evaluation concerning the teaching in the Brazilian Navy, which is not included in National System of Higher Education Evaluation (SINAES) but has a methodology for evaluating the Naval Education System, developed in 2005 and used as tool to assess the quality of training of military and educational institutions. The improvement of evaluation practices in the Brazilian Navy has been fueled by studies and research on meta-evaluation. This study analyzes the contributions of the evaluation of teaching-learning process for the revisions of the courses conducted at two centers Instruction, the Center for Instruction Admiral Sylvio de Camargo and the Center for Instruction Admiral Milcíades Portela Alves. The main authors that make up the theoretical framework of the research are Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004), Dias Sobrinho (2003) and studies of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE), submitted by Yarbrough et al (2011), and Elliot (2011) to the theme meta-evaluation. This is an evaluative study, a meta-evaluation, in combination with the methodology of action research. The data collection methods used were interviews with educators who work in the supervision and conduct of the evaluation of courses squares of the Marine Corps and document analysis. These data reveal that changes and curricular revisions are proposed with few subsidies coming from the evaluation reports. There isn't a close relationship between the measurement of the quality of training by means of post-school education, and reviews of the courses evaluated yet. In action research, during the experimental program to train evaluators, it was possible to discuss strategies and gather information that is useful to rethink the processes of evaluation prevailing in Brazilian Navy. The results of the intervention, through the training of those involved in the evaluation process, reinforce the importance of improving the conduct of post-school education and to review the procedures established based on benchmarks for quality assessment - utility, feasibility, ethics and accuracy. The conclusion resulting from this research is that the preparation of evaluators contributed to greater participation and involvement of military organizations responsible for the assessment of trainees, to reduce errors in completing the evaluation instruments and sending these out of time and provided an opportunity to reflect on knowledge and practice of assessing and meta-evaluation not only in the Brazilian Navy, as in other civil and military institutions.

Keywords: Meta-evaluation. Evaluation practices. Evaluation post-school. Naval Education System. Curriculum. Training.



## RESUMÉ

AGUIAR, Natália Morais Corrêa Borges de. **Meta-avaliação**: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no Sistema de Ensino Naval. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Cette thèse consiste en une recherche portant sur l'évaluation de l'enseignement de la Marine du Brésil (MB), non-incluse dans le Système National d'évaluation de l'enseignement supérieur (SINAES), mais avec une méthodologie d'évaluation du Système d'Éducation Navale (SEN), développé en 2005 et utilisé comme outil d'évaluation de la qualité de la formation des militaires et des institutions éducatives. L'amélioration des pratiques d'évaluation au sein de la Marine du Brésil a été alimentée par des études et des recherches sur la méta-évaluation. La présente étude analyse les contributions de l'évaluation du processus d'enseignement-apprentissage aux révisions des cours dispensés dans deux centres d'instruction, le Centre d'Instruction Amiral Sylvio de Camargo (CIASC) et le Centre d'Instruction Amiral Milcíades Portela Alves (CIAMPA). Le fondement théorique de cette thèse repose sur le travail des auteurs suivants : Worthen, Sanders et Fitzpatrick (2004), Dias Sobrinho (2003) et sur les études de la Commission Mixte sur les Normes d'Évaluation pour l'Éducation (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation – JCSEE*) présentées par Yarbrough et al (2011) et Elliot (2011) sur le thème de la méta-évaluation. Il s'agit d'une étude évaluative, une méta-évaluation, en combinaison avec la méthodologie de la recherche-action. La collecte de données a été effectuée par le moyen d'entretiens avec des éducateurs impliqués dans la supervision et la conduite de l'évaluation des cours de sous-officiers du Corps des Fusiliers Navals (FN) et de l'analyse de documents. Ces données révèlent que les modifications et révisions éducatives ne sont effectuées qu'avec une faible contribution provenant des rapports d'évaluation. Jusqu'à présent, il n'existe pas de relation étroite entre la mesure de la qualité de la formation, par le biais de l'évaluation post-scolaire, et les révisions éducatives des cours évalués. Avec la recherche-action, durant le programme expérimental de formation des évaluateurs, il a été possible de débattre de stratégies et de recueillir des informations utiles pour repenser les processus d'évaluation en vigueur dans la Marine du Brésil. Les résultats de cette intervention, à travers la formation des personnes impliquées dans le processus d'évaluation, renforcent l'importance d'améliorer la conduite de l'enseignement post-scolaire et d'examiner les procédures établies, en se basant sur des critères de référence pour une évaluation de qualité – utilité, faisabilité, éthique et précision. La conclusion qui résulte de cette recherche est que la préparation des évaluateurs a contribué à une plus grande participation et implication des organisations militaires responsables de l'évaluation des stagiaires, ainsi qu'à la réduction des erreurs de remplissage des instruments d'évaluation et de leur envoi hors-délai, mais aussi a fourni une occasion de réfléchir à la connaissance et à la mise en oeuvre de l'évaluation et de la méta-évaluation, non seulement dans la Marine du Brésil mais également dans d'autres institutions civiles et militaires.

Mots-clés: Méta-évaluation. Pratiques d'évaluation. Évaluation post-scolaire. Système d'Éducation Navale. Programmes. Formation.

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA I – TITULAR DA OM

TABELA II – COORDENADOR DO ESTÁGIO

TABELA III – AVALIADOR DO ESTÁGIO

TABELA IV – ESTAGIÁRIO

TABELA V – DIRETRIZ IDENTIFICAÇÃO DOS INTERESSADOS

TABELA VI – DIRETRIZ INFORMAÇÕES FIDEDIGNAS

TABELA VII – DIRETRIZ PROCEDIMENTOS PRÁTICOS

TABELA VIII – CATEGORIA UTILIDADE E SEUS PADRÕES

TABELA IX – CATEGORIA VIABILIDADE E SEUS PADRÕES

TABELA X – CATEGORIA ÉTICA E SEUS PADRÕES

TABELA XI – CATEGORIA PRECISÃO E SEUS PADRÕES

TABELA XII – RESULTADOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR DE 2010 E 2011 NO CIAMPA

TABELA XIII – RESULTADOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR DO C-ESPC DE 2010 E 2011 NO CIASC

TABELA XIV – RESULTADOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR DO C-AP DE 2010 E 2011 NO CIASC

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA	<i>American Evaluation Association</i>
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANSI	<i>American National Standards Institute</i>
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BONO	Boletim de Ordens e Notícias
BtlNav	Batalhão Naval
CAAML	Centro de Adestramento Almirante Marques de Leão
CAC	Comissão de Avaliação de Cursos
CAS	Comissão de Avaliação do SEN
CEP/SMSDC-RJ	Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFN	Corpo de Fuzileiros Navais
C-FSD-FN	Curso de Formação de Soldados Fuzileiros Navais
CIA	Companhia
CIAA	Centro de Instrução Almirante Alexandrino
CIAMPA	Centro de Instrução Almirante Milcíades Portela Alves
CIASC	Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo
CIPP	Contexto, Insumo, Processo, Produto
ComFFE	Comando da Força de Fuzileiros da Esquadra
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPesFN	Comando do Pessoal de Fuzileiros Navais

DE	Diretoria Especializada
DEnsM	Diretoria de Ensino da Marinha
DGPM	Diretoria-Geral do Pessoal da Marinha
DHN	Diretoria de Hidrografia e Navegação
DPMM	Diretoria do Pessoal Militar da Marinha
EA	Estágio de Aplicação
EAM	Escola de Aprendizes-Marinheiros
EB	Exército Brasileiro
ECEMAR	Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica
EI	Estágio Inicial
END	Estratégia Nacional de Defesa
FA	Forças Armadas
FAB	Força Aérea Brasileira
FAPEA	Folha de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem
FN	Fuzileiro Naval
GptFNRJ	Grupamento de Fuzileiros Navais do Rio de Janeiro
GT	Grupo de Trabalho
IF	Infantaria
JCSEE	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>
MB	Marinha do Brasil
MO	Motores e Máquinas
ODS	Órgão de Direção Setorial
OM	Organização Militar

OMOT	Organização Militar Orientadora Técnica
PoEnsM	Política de Ensino da Marinha
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
RAExt	Relatório de Avaliação Externa
RAInt	Relatório de Avaliação Interna
RAvSEN	Relatório de Avaliação do Sistema de Ensino Naval
RotA	Roteiro de Avaliação
RTPP	Relação de Tarefas Técnico-Profissionais
SAVSEN	Sistemática de Avaliação do Sistema de Ensino Naval
SD-FN	Soldado Fuzileiro Naval
SEN	Sistema de Ensino Naval
SiGeP	Sistema de Gerenciamento de Pessoal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TL	Tabela de Lotação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
VISAPED	Visita de Apoio Técnico-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	17
1.1 O PROBLEMA	21
1.2 AS QUESTÕES DE ESTUDO	24
1.3 OBJETIVOS	24
1.4 JUSTIFICATIVA	24
1.5 REFERENCIAL TEÓRICO	29
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
<b>2 O CAMPO DA AVALIAÇÃO EM DEBATE</b>	39
2.1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO	39
2.2 A AVALIAÇÃO E SEUS MÚLTIPLOS PAPÉIS	50
2.3 MODELOS E ABORDAGENS DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS	56
2.4 O TRABALHO DO AVALIADOR E SEU PREPARO	70
<b>3 A META-AVALIAÇÃO</b>	82
3.1 O SURGIMENTO DA META-AVALIAÇÃO	82
3.2 DEFINIÇÕES DE META-AVALIAÇÃO	86
3.3 PADRÕES DE AVALIAÇÃO	90
3.3.1 <b>Categoria utilidade</b>	93
3.3.2 <b>Categoria viabilidade</b>	102
3.3.3 <b>Categoria ética</b>	106
3.3.4 <b>Categoria precisão</b>	114
3.3.5 <b>Categoria responsabilização da avaliação</b>	124
<b>4 EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA MB E A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR</b>	130
4.1 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO NA MB	130
4.2 ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTOS DE PRÁTICAS AVALIATIVAS	133
4.2.1 <b>Estudo sobre a Sistemática de Avaliação do SEN (SAVSEN)</b>	134
4.2.2 <b>Estudo sobre a nova Metodologia de Avaliação do SEN – Manual DEnsM-2001</b>	136
4.2.3 <b>Outros estudos na MB e demais Forças Armadas</b>	139

4.2.4 A Meta-avaliação realizada pela Fundação CESGRANRIO	145
4.3 A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR EM DEBATE	151
<b>5 A META-AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE MELHORIA</b>	164
5.1 CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES: O ANTES E O DEPOIS	165
5.2 A CONDUÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR NAS DISTINTAS OM: ENTRE O PREVISTO E O POSSÍVEL	174
5.3 RESULTADOS DA META-AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR	186
5.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES	201
5.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS AVALIAÇÕES DE ESTÁGIO: RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	205
5.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA	212
<b>6 CONCLUSÕES</b>	219
<b>REFERÊNCIAS</b>	224
<b>ANEXOS</b>	232
ANEXO A - Levantamento dos temas relacionados à avaliação, apresentados em reuniões da ANPEd (2005-2010)	233
ANEXO B - Cronograma da pesquisa	234
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	236
ANEXO D - Guia de entrevista semi-estruturada para as pedagogas das OM de ensino do CFN	237
ANEXO E - Guia de entrevista semi-estruturada para a pedagoga responsável pelas VISAPED	238
ANEXO F - Questionário para pedagogas sobre valor agregado do treinamento experimental	239
ANEXO G - Mensagem de convocação para o Treinamento experimental	240
ANEXO H - Currículo do Treinamento para coordenadores das bancas avaliadoras de estágio inicial e de aplicação	241
ANEXO I - Mensagem de convocação para Reunião na DEnsM sobre a atualização do RotA	249
ANEXO J - Questionário de sondagem para os coordenadores de estágios	250

ANEXO K - Questionário sobre a condução da avaliação pós-escolar	251
ANEXO L - Lista de verificação para julgar planos de avaliação	253
ANEXO M - Roteiro para Meta-avaliação	254
ANEXO N - FAPEA do Estágio Inicial	256
ANEXO O - FAPEA do Estágio de Aplicação	259
ANEXO P - Questionário Pedagógico	262



# 1 INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em frequentes debates, dentro e fora do espaço educacional. Por meio da avaliação, verificamos avanços e entraves que nos permitem intervir, problematizar e redefinir caminhos e rumos a serem percorridos pelos docentes, discentes, e ainda pelo curso ou instituição avaliada. Refletir é também avaliar e avaliar é rever, observar erros e acertos, planejar, estabelecer objetivos e metas. Na vida estamos constantemente nos avaliando e fazendo escolhas para melhorar cada vez mais.

Para Sacristán (1998), estudar avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica. Reflexões acerca das concepções de avaliação e experiências institucionais estão ocorrendo nos espaços acadêmicos e sociais. A discussão da avaliação institucional como política pública inscrita em um cenário no qual a União exerce a função não só de intervenção no sistema público de ensino como exerce, por meio da divulgação dos resultados encontrados, a difícil tarefa de prestar contas da qualidade do ensino se faz presente nos dias atuais. Schwartzman (2005) reforça a necessidade de estudar as práticas avaliativas e de avaliá-las sempre.

As avaliações precisam ser constantemente avaliadas, e para isto alguns ingredientes são essenciais. Suas metodologias precisam se tornar explícitas, sem se esconder por traz do jargão especializado de estatísticos e psicometristas. A área acadêmica de estudo e pesquisas sobre os temas e metodologias de avaliação precisa ser ampliada e fortalecida, abrindo espaço para perspectivas distintas e concorrentes. Os dados produzidos pelas avaliações devem ser de domínio público, e não ficar retidos como recursos de poder nas agências avaliadoras. Tanto quanto possível, as avaliações não devem ser únicas, mas produzidas por diferentes agências, com critérios e metodologias próprias, respondendo a distintos setores [...] e estas agências devem prestar contas, de forma responsável, às diferentes comunidades a que devem atender (SCHWARTZMAN, 2005, p.32).

Este estudo consiste em uma pesquisa avaliativa concernente ao ensino na Marinha do Brasil (MB). Trata-se da meta-avaliação da avaliação praticada nas Organizações Militares (OM) da MB. A MB não se encontra incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Brasil, 2004), mas possui uma metodologia de avaliação do Sistema de Ensino Naval (SEN) que foi elaborada à luz da proposta do SINAES. Importante esclarecer que o ensino na MB é regulado por uma lei própria, que estabelece, em um dos seus princípios, que a avaliação no ensino deve ser integral e contínua – a Lei de Ensino da Marinha (Lei nº 11.279/2006).

Podemos afirmar que o estudo tem uma dupla relevância, social e acadêmica, pois, além da avaliação e, especificamente, a meta-avaliação serem campos que merecem discussões mais

aprofundadas pela sua grande importância para a Educação Brasileira, também representa uma preocupação de longa data no âmbito da MB.

Ao analisar as práticas e experiências avaliativas em diferentes OM pertencentes ao Corpo de Fuzileiros Navais (CFN), nas quais ocorre a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos militares formados, no decorrer do período de estágio pós-escolar, respeitando as especificidades de cada uma delas, reunimos as possíveis contribuições do estudo para o aprimoramento do processo avaliativo destas organizações de ensino e de outras instituições, civis e militares. O olhar multicultural permeou as investigações e análises feitas sobre a avaliação dos estagiários realizada nas distintas OM da MB. A sensibilização para a dimensão cultural, na visão de Canen e Canen (2005a, p.25), ajuda a compreender muitos fatores cruciais para se empreenderem negócios, como também na resolução de problemas que ocorrem durante a realização destes.

Multiculturalismo significa diferentes ideias para diferentes pessoas e instituições, afirmam Canen e Canen (2005b). Os autores propõem estratégias multiculturais que ajudam a enfrentar, com sucesso, a diversidade cultural nas dinâmicas organizacionais contemporâneas e esclarecem que as organizações multiculturais são aquelas

que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural: a dos sujeitos que aí trabalham, com suas diferenças nas linhas de raça, gênero, classe social e outras características; a diversidade cultural dos clientes, o que implica a adaptação de estratégias a essas peculiaridades culturais para o sucesso organizacional frente aos consumidores; a diversidade cultural das identidades das organizações que fazem parte de fusões, terceirizações, parcerias e outros processos (Canen & Canen, 2001, apud Canen e Canen, 2005a, p.11-12).

No estudo realizado por Barbosa (2009), a autora reconhece a diversidade cultural que envolve as organizações multiculturais e insere as Organizações das Forças Armadas nesta categoria. O conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir, é denominado como identidade institucional por Canen e Canen (2005b, p.44).

Entendemos que a Marinha é uma organização multicultural, que lida com a diversidade de sujeitos, militares e civis, e de organizações militares que compõem a Força, possuindo “cláusulas pétreas” que constituem sua identidade institucional cultural singular, como seus pilares “hierarquia e disciplina”. No entanto, isso não significa que a metodologia de avaliação

adotada pela instituição não possa servir de inspiração para a construção de novos modelos avaliativos, adaptados a outros contextos educacionais.

A troca de experiências com outras esferas é uma ação recomendada na Política de Ensino da Marinha (PoEnsM), de acordo com as diretrizes abaixo.

- 22. ampliar o relacionamento com órgãos do sistema de ensino civil para o estabelecimento de parcerias com vistas à formalização do processo de equivalência dos cursos, intercâmbios acadêmicos e captação de recursos financeiros; e
- 23. promover a maior aproximação entre a MB e os setores responsáveis pelo sistema de ensino militar das demais Forças Armadas, de forma a estreitar o intercâmbio e ampliar o entrosamento entre os setores envolvidos (BRASIL, 2009a).

A nossa experiência profissional como Oficial Pedagoga da MB se dá em distintos estabelecimentos de ensino nestes últimos dezenove anos, de modo que foi possível verificar o interesse que as instituições militares integrantes do SEN e a Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM), órgão responsável pela supervisão funcional do ensino na MB, têm em avaliar o ensino que oferecem, buscando seu constante aperfeiçoamento no intuito de bem formar seu pessoal para o serviço militar-naval e alcançar a excelência do ensino e da formação.

Isso fica evidenciado na Estratégia Nacional de Defesa (END), estabelecida pelo Decreto nº 6.703/2008 (Brasil, 2008), quando relaciona como um dos principais aspectos positivos do atual quadro de defesa nacional,

a excelência do ensino nas Forças Armadas, no que diz respeito à metodologia e à atualização em relação às modernas táticas e estratégias de emprego de meios militares, incluindo o uso de concepções próprias, adequadas aos ambientes operacionais de provável emprego (BRASIL, 2008).

De acordo com a PoEnsM, o SEN tem um papel fundamental para o cumprimento da missão da MB, conforme estabelecido no seu Plano Estratégico, que é “preparar e empregar o Poder Naval, a fim de contribuir para a defesa da Pátria (...)”.

A evolução das práticas avaliativas na MB será abordada, mais detalhadamente, no capítulo 4. Inicialmente, a DEnsM determinou a aplicação de sua primeira metodologia de avaliação, fruto de recomendações da pesquisadora Márcia de Lourdes Alves de Oliveira, oficial pedagoga da MB à época. Ao realizar o Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Oliveira (1994) elabora uma sistemática de avaliação para as quatro Escolas de Aprendizes-Marinheiros (EAM) e, depois da validação da sistemática por

especialistas, sugere à alta Administração Naval que ela seja adotada em outras modalidades de cursos ministrados nas demais OM de ensino.

Em 2005, a DEnsM elabora nova metodologia de avaliação do ensino e sugere o desenvolvimento de uma pesquisa avaliativa sobre o Manual de Avaliação do SEN, conhecido também como a publicação DEnsM-2001, no Curso de Mestrado em Educação da UFRJ que realizávamos. A pesquisa foi desenvolvida e, em março de 2006, sob a orientação da Professora Doutora Ana Canen, a Dissertação intitulada “Analisando um modelo de avaliação: um estudo de caso no sistema de ensino naval” (Aguiar, 2006) foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aprovada.

Os resultados desse estudo foram entregues à alta Administração Naval. Nas considerações finais, ressaltamos os avanços e as possibilidades de melhoria e adequação da metodologia de avaliação adotada na MB para avaliar as OM de ensino que compõem o SEN. Recomendamos, também, outros estudos sobre a temática da avaliação institucional, no intuito de aprofundar questões discutidas na referida pesquisa, que, de certa forma, subsidiaram mudanças efetuadas na revisão da publicação DEnsM-2001. Outras militares, que atuam nos setores de pedagogia das Forças Armadas, realizaram trabalhos sobre a avaliação de Instituições de Ensino Militares, conforme veremos no capítulo 4, o que revela o interesse e a importância do tema em tela.

A DEnsM realizou a primeira revisão no Manual de Avaliação do SEN no ano de 2007. Foi um processo de análise e discussão de melhorias que contou com a participação dos elementos envolvidos no processo avaliativo de modo a respeitar as particularidades de cada organização de ensino. A partir das considerações das distintas experiências de aplicação do novo método avaliativo, nos anos de 2005 e 2006, a DEnsM efetuou as atualizações dos Roteiros de Avaliação (RotA), constantes da publicação supracitada.

Aguiar e Canen (2007) enfatizaram que era preciso considerar a metodologia da MB, assim como seus processos e instrumentos, como algo experimental, que necessita de uma meta-avaliação. Para as autoras, o estudo de caso da avaliação institucional recentemente instituída no sistema de ensino naval evidenciou que,

ao mesmo tempo em que se discute a necessidade de critérios de qualidade exigidos para uma OM de Ensino eficiente, tais critérios são muitas vezes ressignificados, negociados e hibridizados, dentro de visões plurais presentes nas instituições. Tal estudo permite visualizar tensões e potenciais do multiculturalismo para o aprimoramento da avaliação

institucional em perspectivas que buscam superar dicotomias e dogmatismos e resgatar hibridizações de discursos avaliativos e possibilidades para caminhar no sentido de equilíbrios entre pólos em tensão, no processo de avaliação (AGUIAR; CANEN, 2007, p.65).

A meta-avaliação é a avaliação da avaliação conduzida em uma instituição. Ela tem por finalidade ajudar a avaliação a realizar o seu potencial, como destacam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.594). Acreditamos que a prática da meta-avaliação na MB tem sido positiva no sentido de apontar novos desafios de mudança e melhoria no seu processo avaliativo. Penna Firme e Letichevsky (2002, p.296) argumentam que “a meta-avaliação fomenta a capacidade em avaliação”.

Mais adiante, veremos que os estudos realizados sobre as sistemáticas de avaliação adotadas na MB revelam os pontos positivos e as contribuições, além de diagnosticar os potenciais de crescimento, os aspectos que precisam ser repensados e aperfeiçoados no empreendimento avaliativo proposto. Nesse sentido, compactuamos com o pensamento de Fernandes (2001, p.75) de que a avaliação institucional é um processo complexo, e “não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada, possível e necessária”.

## 1.1 O PROBLEMA

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar as práticas de avaliação do ensino naval, verificando as dificuldades encontradas na implementação de uma *cultura de avaliação* na MB, com vistas ao aperfeiçoamento dos processos avaliativos presentes na instituição militar, mais especificamente nos processos que envolvem a Avaliação Pós-Escolar, por meio da meta-avaliação.

O termo *cultura da avaliação* é utilizado por Ristoff (1996, p.52-53) para caracterizar "um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções". Diferentes interpretações deste termo são apresentadas no capítulo 2.

A publicação DEEnsM-2001 apresenta como a avaliação institucional da MB se constitui e detalha as fases da avaliação e as dimensões contempladas, como a seguir.

O Método de Avaliação compreende procedimentos quantitativos e qualitativos, englobando dinâmicas de avaliação tanto interna quanto externa, a partir de cinco dimensões, Corpo Docente, Corpo Discente, Organização Didático-Pedagógica, Instalações e Avaliação Pós-Escolar, com diferentes indicadores, visando possibilitar conclusões objetivas sobre a qualidade do ensino e a capacitação ao pessoal da MB (BRASIL, 2011).

A Dimensão Pós-Escolar tem uma grande importância no contexto da avaliação institucional realizada na MB e seus resultados representam a qualidade da formação oferecida pelas OM de ensino, como explicitado abaixo.

Pressupõe-se que qualquer melhoria nas quatro primeiras dimensões significará um aperfeiçoamento relativo dos processos acadêmicos, com conseqüente melhoria na última dimensão. Desse modo, a busca da qualidade ocorrerá à medida que as dimensões relativas ao Corpo Docente, Corpo Discente, Organização Didático-Pedagógica e Instalações sejam estimuladas, a partir do estabelecimento de estratégias de melhoria, dentro de uma visão sistêmica, que considere processos acadêmicos interdependentes e interativos (BRASIL, 2011, p.1-4 e 1-5).

O problema pesquisado é a Avaliação Pós-Escolar, na qual ocorre o *feedback* do processo ensino-aprendizagem. A Dimensão Pós-Escolar refere-se aos resultados da aplicação dos roteiros da avaliação pós-escolar relativos ao desempenho acadêmico, militar-naval e/ou profissional dos militares cursados, durante o período de Estágio Inicial (EI) e de Estágio de Aplicação (EA).

No âmbito do CFN, os egressos dos cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento de praças são observados e avaliados durante um período de seis meses de estágio, por seus chefes diretos e por elementos que compõem a Banca Avaliadora do estágio da OM em que foram trabalhar, por meio de uma Folha de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem (FAPEA). Esta avaliação é restituída para os Centros de Instrução condutores dos cursos supracitados, que recebem o diagnóstico da qualidade da formação militar-naval e da formação técnico-profissional desses militares. Este modelo de avaliação pós-escolar também está presente nas instituições de ensino civil.

Cabe comentar que a avaliação pós-escolar é uma prática também adotada no SINAES, quando os estudantes são submetidos a exames no fim dos seus estudos. O princípio do compromisso com a formação considera que a avaliação deve ter a formação como objeto (AGUIAR, 2006, p.153).

Avaliar é um processo amplo que envolve a construção de instrumentos adequados, análise dos dados coletados e discussões sobre as ações decorrentes da avaliação com vistas à mudança de rumo.

De acordo com Elliot (2012, p.12-13), o “interesse do avaliador e do pesquisador em um determinado objeto ou fenômeno desencadeia uma série de intervenções e atividades sistemáticas que demandam acompanhamento, medição e julgamento”. Portanto, cabe verificar se a avaliação pós-escolar desenvolvida na MB tem provocado debates e estudos para revisões curriculares e mudanças de rumo na condução dos cursos do CFN e na formação do seu pessoal. Para isso, é preciso avaliar a avaliação pós-escolar que se pratica, verificando se ela tem atingido os padrões de uma avaliação de qualidade. O estudo, definido como uma meta-avaliação, irá revelar se o processo avaliativo da Dimensão Pós-Escolar de praças do CFN tem sido útil, viável, ético e preciso.

Durante as Visitas de Apoio Técnico-Pedagógico (VISAPED), realizadas pelo Departamento de Ensino do Comando do Pessoal de Fuzileiros Navais (CPesFN), as pedagogas de dois Centros de Instrução do CFN relataram que encontram dificuldades em receber a totalidade das FAPEA e que poucas informações qualitativas sobre o desempenho dos egressos avaliados na Dimensão Pós-Escolar são lançadas nos modelos avaliativos previstos. Estes relatos foram confirmados neste estudo por meio de entrevistas e análise documental e são apresentadas no capítulo 4, de modo a respaldar o desenvolvimento da pesquisa-ação relatada no capítulo 5.

Importante registrar o que representa a VISAPED no âmbito da instituição militar e quais são as suas finalidades. De acordo com a publicação DEnsM-2001, esta visita

caracteriza-se, em especial, pela ação de supervisão e apoio junto ao pessoal que desenvolve atividades de avaliação nos estabelecimentos de ensino da MB [...] Cabe à equipe responsável pela realização da VISAPED: a) identificar as dificuldades relativas à operacionalização da metodologia de avaliação, propondo ações que permitam enfrentá-las; b) promover, quando necessário, atividades de sensibilização; c) acompanhar o andamento das providências recomendadas; e d) realizar, sempre que necessário, visitas de supervisão e/ou apoio ao desenvolvimento dos Planos de Orientação Educacional e Pedagógica, buscando maior eficácia na condução do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2011, p.3-2 e 3-3).

Como pedagoga do Departamento de Ensino do CPesFN, ao realizar as VISAPED das OM de ensino do CFN, nos deparamos com alguns entraves no processo avaliativo da Dimensão Pós-Escolar que nos instigaram a investigar os resultados das avaliações do EI e EA de militares formados nos dois Centros de Instrução do CFN situados no Rio de Janeiro. O propósito foi

averiguar se os resultados da Avaliação Pós-Escolar dos cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento de praças fuzileiros navais (FN), têm sido impulsionadores de revisões curriculares e de melhorias na formação oferecida.

## 1.2 AS QUESTÕES DE ESTUDO

No decorrer do estudo, algumas questões nortearam as análises da pesquisa, como:

- 1) A avaliação Pós-Escolar no CFN tem contribuído para o aperfeiçoamento da formação oferecida?
- 2) Quais as principais alterações necessárias para a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-Escolar?

## 1.3 OBJETIVOS

Pretendemos com esta pesquisa apresentar uma contribuição à questão da meta-avaliação e da avaliação de programas de avaliação, buscando:

- 1) Investigar quais as contribuições da meta-avaliação para o aperfeiçoamento de práticas e programas de avaliação e para o avanço no conhecimento sobre avaliação na educação brasileira em perspectivas transformadoras;
- 2) Analisar os desdobramentos do processo avaliativo da dimensão pós-escolar de praças FN no aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de dois Centros de Instrução;
- 3) Desenvolver, no âmbito do CFN, um programa experimental de capacitação de Avaliadores do Processo Ensino-Aprendizagem; e
- 4) Realizar a meta-avaliação da avaliação pós-escolar de praças FN, de modo a perseguir os padrões de referência para uma avaliação de qualidade na MB.

## 1.4 JUSTIFICATIVA

O estudo se propôs a analisar e avaliar as práticas avaliativas, à luz dos padrões de referência do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), por considerar



de extrema relevância discussões mais amplas sobre o assunto no meio acadêmico e social para a construção e avaliação de propostas de avaliação da educação no Brasil.

No intuito de investigar a originalidade do estudo, realizamos o levantamento das pesquisas existentes sobre o assunto *avaliação* no banco de teses da base Minerva da UFRJ, sendo encontrados 47 trabalhos produzidos nos últimos cinco anos (2005-2009). Em uma busca avançada, procuramos o assunto *avaliação do ensino* e encontramos somente uma Tese de Doutorado em Educação, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), registrada no ano de 2005, com o título “Como não ter medo da Avaliação: Pesquisa Avaliativa no Programa de Capacitação Docente – PROCAD, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ”, de autoria de Marinilza Bruno de Carvalho, cujo orientador foi o Professor Doutor Alberto de Mello e Souza.

O propósito do estudo em tela foi apresentar

uma metodologia de avaliação aplicada no PROCAD/UERJ visando a identificar a trajetória evolutiva do referido programa com especial destaque para seus benefícios e impactos, demonstrando assim a visão transformadora e positiva do processo de avaliação (CARVALHO, 2005, p.19).

Realizamos, em complemento, consultas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para verificar o que se tem discutido sobre a questão da capacitação de avaliadores e quais foram os trabalhos apresentados nas reuniões ocorridas nos últimos seis anos – de 2005 a 2010.

Sobre o tema *meta-avaliação e treinamento/capacitação de avaliadores*, não foram encontrados registros de trabalhos. As discussões mais presentes foram sobre os temas “Avaliação Institucional” e “Políticas de Avaliação”, tanto no Grupo de Trabalho (GT) 05 – Estado e Política Educacional, quanto no GT 11 – Política de educação superior, conforme podemos observar no Anexo A.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.179), dois aspectos são tradicionalmente associados à revisão da bibliografia pertinente a um problema de pesquisa: a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou temas correlatos e a discussão do referencial teórico. Nesse sentido, outros levantamentos bibliográficos foram realizados em revistas científicas sobre os temas supracitados.

Os artigos publicados, nos últimos anos, na Revista “Ensaio” e na Revista “Meta: avaliação”, ambas da Fundação CESGRANRIO e que funcionam como veículo de divulgação da

prática e da teoria da avaliação, são citados no decorrer do estudo para enriquecimento das discussões teóricas sobre a avaliação institucional e do ensino e sobre a prática da meta-avaliação.

A Revista “Ensaio” é considerada por Tavares, Oliveira e Seiffert (2011, p.235) como um veículo de divulgação de pesquisas, estudos, “discussões e outros trabalhos críticos no campo da educação, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas e enfatizando as experiências e perspectivas brasileiras”, além de permitir o “intercâmbio com países da América Latina, México, Espanha, Portugal e a Comunidade de Língua Portuguesa” (Tavares, Oliveira e Seiffert, 2011, p.236).

Ressalta-se a importância desse periódico enquanto espaço de socialização dos estudos sobre avaliação da educação, especialmente da educação superior, destacando que a ênfase/tendência dos textos publicados contém a ideia da avaliação como desempenho e avaliação associada à qualidade da educação (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011, p.254).

Com base no acima exposto, além da relevância da discussão acadêmica sobre o assunto, esta pesquisa tem o intuito de contribuir para a reflexão das instituições de ensino, militares ou não, que realizam avaliações sistemáticas em busca da melhoria de seus processos educacionais. A experiência de avaliar a avaliação que se pratica na MB, de forma a aperfeiçoar normas, processos e instrumentos da avaliação, será de grande valia para as demais instituições no amadurecimento das questões avaliativas que podem surgir em novas propostas.

No ano de 2010, uma equipe de especialistas em meta-avaliação, da Fundação CESGRANRIO, foi contratada pela DEnsM, Organização Militar Orientadora Técnica (OMOT) em Educação, para realizar um estudo com o objetivo de validar a Metodologia de Avaliação do SEN. Os resultados deste estudo foram entregues a MB e disponibilizados pelo Departamento de Avaliação da DEnsM para o enriquecimento desta pesquisa, conforme apresentado no capítulo 4.

A melhoria dos currículos dos cursos ministrados na MB está diretamente associada ao resultado da avaliação da formação dos militares cursados. Na Diretriz 20 da PoEnsM, fica evidenciada a relação estreita entre avaliação e currículo. Os dados da avaliação devem permitir, “por meio de uma visão crítica, constatar a realidade acadêmica das OM do SEN” para promover a “melhoria da qualidade da capacitação oferecida”.

A diretriz supracitada nos indica que avaliação e currículo devem ser pensados de forma articulada na MB, de modo a evitar que “as constantes mudanças na estrutura e na condução dos

cursos por preferências pessoais e/ou ótica parcial do problema” aconteçam. Sobre políticas de avaliação, Sousa (2003) alerta que

não se pode falar de impactos de políticas de avaliação abstratamente, sendo necessário situar que procedimento ou processo estamos tomando como referência. Eventuais influências que a avaliação possa provocar no desenvolvimento do currículo escolar devem-se a finalidades e contornos de que ela se revestir. Assim, a apreciação de seus efeitos e impactos, sejam positivos ou negativos, só é possível realizar quando se toma para análise uma iniciativa concreta (SOUSA, 2003, p.176).

Formando, capacitando e preparando seu próprio pessoal, a MB tem uma oportunidade ímpar de acompanhar o desempenho profissional dos militares por meio dos resultados alcançados nas avaliações da chamada Dimensão Pós-Escolar. Esses resultados devem servir de subsídios para adequação dos currículos dos cursos e, conseqüentemente, para a melhoria da formação dos militares de forma contínua e sistemática.

A publicação DGPM-101 (BRASIL, 2009b) estabelece que a proposta de alteração curricular deva ser elaborada pela OM condutora do ensino, a partir da análise das observações das avaliações do SEN, mais precisamente a partir dos resultados da Avaliação Pós-Escolar.

Repensar a formação oferecida a partir dos resultados avaliativos é uma orientação normativa na MB, portanto, estudos como este são necessários para que haja a sensibilização de que avaliação do ensino, não somente na MB, mas em todo o cenário educacional, não seja praticada e discutida de forma dissociada das questões curriculares.

Recentemente, Fonseca (2010) realizou esse levantamento, focando um Centro de Instrução da MB que forma praças não pertencentes ao CFN. A pesquisa realizada pela autora, no Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA), está detalhada no capítulo 4. Os resultados da pesquisa em questão comprovaram que o processo de reformulação curricular

tem sido impactado mais significativamente pelas determinações, estudos e solicitações emanadas pelas Diretorias Especializadas, enquanto OMOT, bem como a partir de observações dos próprios oficiais do CIAA, e também pelo próprio avanço da tecnologia e das novas exigências profissionais que se têm sido impostas aos militares e civis da MB (FONSECA, 2010).

O estudo de Fonseca (2010) sobre a Avaliação Pós-Escolar constatou que “nos processos de reformulação curricular conduzidos no período de 2006 a 2010, no CIAA, a influência dos resultados da avaliação pós-escolar não tem sido o fator de maior impacto, em

virtude da consistência dos dados obtidos”. Não havia estudos sob este enfoque, até o momento, em centros de ensino e formação do CFN.

A busca de uma participação maior na discussão das questões avaliativas em prol de melhorias da qualidade da educação em contextos mais amplos se faz necessária. A avaliação pensada em separado dos demais processos educativos pouco contribui. Portanto, o preparo de avaliadores será de grande importância para que se comprometam e acreditem no ganho que a avaliação pode proporcionar ao SEN.

Multiplicam-se em grandes proporções as iniciativas, os projetos, as propostas e os profissionais da avaliação, mas nem sempre com sucesso no alcance de seus propósitos, seja porque os resultados não são confiáveis, seja porque há resistência para aceitá-las mesmo quando confiáveis ou ainda porque faltam profissionais capacitados em avaliação que enxerguem sua utilidade. A consequência dramática desse processo é que o benefício das necessárias mudanças jamais acontece ou chega onde deve chegar (OLIVEIRA, 2003, p.139).

A capacitação dos avaliadores da MB é de responsabilidade da DEnsM. O Manual DEnsM-2001 estabelece que “compete à DEnsM a promoção de cursos ou treinamentos que possibilitem a capacitação dos avaliadores”(BRASIL, 2011, p.1-6). Consideramos que esse trabalho de capacitação e preparo do avaliador é de suma importância para o estabelecimento de uma *cultura de avaliação* nas instituições. A preocupação com a boa aceitação do empreendimento avaliativo está presente na publicação que regula o assunto na MB, conforme evidenciado abaixo.

Ao capacitar tecnicamente avaliadores, é preciso sensibilizá-los para o processo avaliativo, que envolve comunicação de resultados claros e objetivos a grupos que muitas vezes têm uma visão negativa da avaliação, relacionando-a muito mais com sentimentos de punição e fracasso do que com os de autoanálise, com vistas à superação daquilo que se apresenta de forma negativa (BRASIL, 2011, p.1-6).

A DEnsM realiza a capacitação dos membros da Comissão de Avaliação de Cursos (CAC) e da Comissão de Avaliação do SEN (CAS). Porém, não está prevista a capacitação dos coordenadores das bancas avaliadoras de estágio e dos avaliadores, responsáveis pela condução da avaliação do processo ensino-aprendizagem nas distintas OM, cujos resultados compõem a avaliação da Dimensão Pós-Escolar. A divulgação sobre os processos que envolvem a avaliação institucional que se aplica no SEN se faz necessária.

A construção de uma mentalidade ou de uma *cultura da avaliação*, recomendada por Ristoff (1996), não se faz sem uma mudança de atitudes. O nosso argumento é que a capacidade de avaliar na MB deva ser desenvolvida por meio de um movimento de esclarecimento e preparo dos avaliadores, pois é preciso que os avaliadores compreendam a amplitude da metodologia de avaliação e se sintam parte integrante do processo.

Em função do argumento acima, estruturamos um programa experimental de capacitação de avaliadores do processo ensino-aprendizagem e desenvolvemos um treinamento para oficiais coordenadores de estágio, com duração de dois dias letivos. O objetivo geral do treinamento foi “preparar Oficiais do CFN selecionados para o exercício da função de coordenadores das bancas avaliadoras de Estágio Inicial e de Aplicação”. Trata-se de uma pesquisa-ação que, segundo André (2004, p.33), "envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo".

## 1.5 REFERENCIAL TEÓRICO

Os principais autores que compõem o quadro teórico da pesquisa e que oferecem sustentação ao presente estudo são Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Dias Sobrinho (2003), Ristoff (1995, 1996), Penna Firme e Letichevsky (2002) e Penna Firme et al (2009). Especificamente para o tema *meta-avaliação*, optamos pelos estudos do JCSEE, apresentados por Yarbrough et al (2011) e Elliot (2011).

Para referenciar as questões sobre *currículo*, optamos pelos estudos de Oliveira e Pacheco (2003), Afonso (2003), Goodson (1995) e Moreira e Silva (2002). E para as análises sob o olhar multicultural, os estudos de Canen (2005, 2008) e Canen e Canen (2005a, 2005b).

O multiculturalismo pode ser entendido como um conjunto de respostas à diversidade cultural (Canen e Canen, 2005a, p.25) e encontra terreno propício para desenvolver-se no momento em que a cultura passa a ser considerada central nas sociedades contemporâneas, segundo Canen e Moreira (2001, apud Canen e Canen, 2005a, p.23).

A meta-avaliação, tema central do estudo, se realiza à luz de *standards*, agrupados em quatro grandes categorias ou padrões, que são *utilidade, viabilidade, ética e precisão*, de acordo com Penna Firme e Letichevsky (2002). As autoras revelam que a avaliação é *útil* quando atende

às necessidades de informação prática para os usuários, divulgando o relatório a tempo de provocar impactos, fornecendo aos envolvidos no processo avaliativo os subsídios para sua capacitação em avaliação. A avaliação é *viável* quando é prudente, diplomática e simples, definida em procedimentos práticos. Ela é *ética* quando é realizada com o devido respeito ao bem estar dos envolvidos e quando há uma verificação completa e justa, e a transparência dos resultados. E, finalmente, a avaliação é considerada *precisa* quando

revela e transmite, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção; se define em termos de documentação do programa, análise contextual, descrição de propósitos e procedimentos, informação confiável, informação válida, informação consistente, informação sistemática, análise de informação quantitativa, análise de informação qualitativa, conclusões justificáveis, relatório imparcial e meta-avaliação (PENNA FIRME; LETICHEVSKY, 2002, p.292).

As categorias comentadas acima e a nova categoria “responsabilização da avaliação”, apresentada por Yarbrough et al (2011), são amplamente discutidas no capítulo 3. Buscamos nos estudos desses especialistas, a atualização e o aprofundamento dos conceitos e padrões presentes nas cinco categorias da meta-avaliação – utilidade, viabilidade, ética, precisão, e responsabilização da avaliação.

Esta pesquisa não considera o tema currículo como central, entretanto, buscou em alguns autores a fundamentação para a construção de um currículo para o treinamento de capacitação de avaliadores. Goodson (1995) retoma o pensamento de um historiador canadense, que entende currículo como o

curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjunto de roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (TONKINS, 1986, p.1, apud GOODSON, 1995, p.117).

Sabemos que o valor da avaliação encontra-se no fato do avaliado poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades e, tentando superar essas dificuldades, continuar progredindo. Para isso, ela deverá ser o instrumento dialético do avanço e da identificação de novos rumos. Concordamos com Demo (2002, p.17), quando afirma que “participação é conquista. Não é doação, dádiva, presente. Nem imposição”. Por isso, a participação dos elementos responsáveis pela condução da avaliação pós-escolar nas discussões da prática

avaliativa implementada pela MB, por meio da publicação DEEnsM-2001, se faz necessária. Afonso (2003) nos mostra que a

avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional das escolas ou, mesmo, a avaliação das políticas educacionais) deve visar sobretudo objectivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projectos de natureza mais emancipatória do que regulatória (AFONSO, 2003, p.43-44).

A avaliação deve ser um instrumento de reflexão na ação participativa de seus atores, envolvidos no processo avaliativo da instituição ou curso, como espaço democrático de construção coletiva e de negociação de estratégias visando à melhoria contínua dos resultados esperados. Participação é palavra de ordem em qualquer proposta avaliativa bem sucedida, como relata Oliveira a seguir.

Um fator sumamente crucial e que está presente neste momento atual de avaliação é o respeito à participação efetiva de todos os interessados no processo (ou *stakeholders*) e que independente de sua condição social, econômica, acadêmica ou outras, são elementos imprescindíveis que devem atuar no processo, desde sua concepção até seus resultados. Somente assim, a avaliação será útil nas necessárias transformações [...] (OLIVEIRA, 2003, p.140).

Consideramos importante que a avaliação diminua a distância entre os que elaboram a avaliação e os que aplicam a avaliação. Nesse sentido, ao elaborar um currículo para o programa experimental de capacitação de avaliadores, levamos em consideração que a participação crítica, compromissada e ativa em todo processo avaliativo tem importância fundamental para o sucesso de uma avaliação institucional. Isso foi explicitado durante o treinamento conduzido e relatado no capítulo 5, bem como oportunizado na condução dos debates promovidos entre os participantes convocados para a capacitação.

A avaliação pode ser um processo clarificador e de tomada de consciência das OM de ensino participantes do processo de formação dos militares quanto ao desempenho dos mesmos. Os resultados da avaliação pós-escolar devem impulsionar o pensamento sobre a construção e revisão de currículos que levem em consideração as necessidades levantadas por todas as OM que avaliam o desempenho dos militares formados. Carvalho (2005, p.25) afirma que a avaliação educacional "objetiva captar as dimensões relevantes da educação, gerando intervenções de aprimoramento e melhorias". Uma política de avaliação não deve

caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-

se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional (GOMES, 2002, p.275).

Penna Firme et al (2009, p.170) sugerem que “a construção de uma cultura da avaliação é necessária para que uma política de avaliação seja implementada efetivamente de modo a ser plenamente utilizada”. Entendemos que o estabelecimento dessa cultura ainda é um desafio a ser enfrentado na MB.

A avaliação contínua, com o comprometimento e o envolvimento direto de todos os segmentos da instituição, permite que, gradativamente, se construa e se consolide a cultura da avaliação e esta seja incorporada à cultura da organização. Essa incorporação se concretiza quando o processo avaliativo faz sentido para todos (DIAS, 2007).

Ao desenvolver esta pesquisa, ciente das limitações do estudo e longe de acreditar que esgotamos os temas abordados, pretendemos contribuir para o amadurecimento de práticas avaliativas, bem como apontar caminhos para a melhoria dos processos avaliativos e para o desenvolvimento de programas de capacitação de militares para o ato de avaliar.

## 1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo pode ser identificado como uma pesquisa avaliativa por se constituir uma meta-avaliação, em conjunto com a metodologia de pesquisa-ação. Ele se propõe a investigar um problema a partir de relatos de pedagogas, tendo como objetivo a meta-avaliação de práticas e procedimentos de avaliação pós-escolar, por parte dos oficiais coordenadores das bancas avaliadoras de estágio. A pesquisa-ação se deu por meio da condução de um treinamento experimental destes oficiais coordenadores, responsáveis por conduzir a avaliação pós-escolar dos militares egressos de cursos.

Existem várias correntes e representantes que fundamentam a pesquisa-ação, porém, optamos pelo estudo de Michel Thiollent (1994). O autor define que a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p.14).

Todos os passos do processo de pesquisa demandam do pesquisador, segundo Menezes (2009, p.133), uma postura de seriedade e compromisso com o seu objeto, evitando manipulações



que comprometam o resultado da pesquisa. O que pretendemos ao realizar uma pesquisa-ação é desenvolver uma ação planejada que resulte em melhoria nos processos que envolvem a avaliação pós-escolar no âmbito do CFN. De acordo com Barbier (1985, p.115), o projeto ligado à práxis passa por uma totalização em quatro etapas: desejo, vontade, decisão e ação.

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica indicada quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou na satisfação de uma necessidade e quando há envolvimento participativo ou cooperativo dos pesquisadores e demais participantes no trabalho de pesquisa, os sujeitos da pesquisa. Thiollent (1994, p.15) explica que na pesquisa-ação “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. É preciso não só constatar, mas atuar para além da constatação, não descuidando do rigor científico.

O envolvimento com a temática da avaliação do ensino naval e com a instituição militar na qual desenvolvemos o estudo, foram motivos de preocupações éticas e nos obrigaram a redobrar os cuidados com as questões metodológicas e éticas da pesquisa. Worthen et al (2004, p.434) nos alertam que é preciso ficar atento para que valores pessoais e crenças não distorçam a avaliação ou a pesquisa e afetem os resultados significativamente. Afinal, como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p.33-34), a “era da investigação livre de valores para as disciplinas humanas acabou” e, por isso, é preciso se cercar de cuidados para não ferir a ética da pesquisa.

O sentido ético da avaliação dá conteúdo à afirmação das subjetividades, papel fundamental da educação, que passa pela produção de sentidos dos sujeitos, afirma Dias Sobrinho (2004, p.724). Não há imparcialidade total nos julgamentos de valor inerentes a qualquer processo avaliativo. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.201) declaram que os avaliadores que defendem uma postura imparcial devem fazer um esforço considerável para evitar preconceitos pessoais que influenciem suas conclusões e julgamentos. Para os autores,

o avaliador realmente perspicaz sabe que o potencial que suas predisposições têm de influenciar os resultados de um estudo nunca pode ser esquecido e que mesmo a escolha dos métodos de controle das tendências pode ser tendenciosa (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.201).

Diante do desafio exposto, optamos por cumprir as exigências de órgãos de fiscalização de pesquisas com seres humanos para a certificação ética e a garantia da seriedade do estudo. Em agosto de 2011, a Faculdade de Educação da UFRJ ainda não dispunha de um Comitê de Ética em Pesquisa instituído, o que nos levou a procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria

Municipal de Saúde do Rio de Janeiro (CEP/SMSDC-RJ). Todos os documentos necessários para abertura de protocolo do projeto de pesquisa foram entregues e submetidos à apreciação do referido Comitê, que autorizou a realização da pesquisa no mês de setembro de 2011, conforme protocolo aprovado pelo nº 199/11, CAAE nº: 1836.0.000.314-11.

O CEP/SMSDC-RJ exige que toda alteração nos documentos apresentados fosse apreciado pelo Comitê para sua aprovação. No mês de outubro de 2011, apresentamos uma carta explicativa ao CEP para esclarecer que o treinamento planejado inicialmente para ser conduzido em cinco dias letivos, com vinte horas, foi reduzido para dois dias letivos, com dezesseis horas. Essa mudança foi justificada pela necessidade de não estender o tempo de ausência dos militares de suas OM de modo a não prejudicar a viabilidade da realização do treinamento. O novo modelo de currículo foi aprovado no mês de novembro.

Importante ressaltar que todos os eventos planejados para a realização dessa pesquisa seguiram conforme o cronograma constante do Anexo B, apresentado ao CEP/SMSDC-RJ. Antes de serem submetidos à pesquisa, todos os sujeitos participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Anexo C.

O problema inicial pesquisado consistiu da análise das contribuições da avaliação pós-escolar para as revisões curriculares dos cursos conduzidos no Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo (CIASC) e no Centro de Instrução Almirante Milcíades Portela Alves (CIAMPA). Importante registrar que estas duas OM de ensino são responsáveis pela formação da totalidade de oficiais e praças FN. Por ano, juntas, elas formam e capacitam em torno de dois mil militares.

Obtivemos a autorização do CPesFN, responsável pela supervisão pedagógica e pela condução das avaliações externas dos estabelecimentos de ensino pesquisados, para investigar os entraves da avaliação pós-escolar de praças do CFN, relatados pelos elementos envolvidos no processo avaliativo de militares egressos dos cursos, de modo a intervir em busca de soluções de melhoria desse processo.

Os métodos de coleta de dados utilizados foram entrevistas e análise documental. Para a análise documental, foram utilizados como fontes, os RAInt, os Relatórios de Avaliação Pós-escolar e as FAPEA das praças, o que permitiu a verificação dos resultados alcançados nas avaliações da Dimensão Pós-Escolar dos anos de 2010 e 2011.

Para as entrevistas, foram elaborados questionários com perguntas abertas para utilização da técnica de entrevista semi-estruturada que, segundo Lüdke e André (1986), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo adaptações. Vale registrar que estes instrumentos de coleta de dados foram validados por profissionais com conhecimento do assunto, que atuam no Departamento de Ensino do CPesFN.

O questionário, segundo Elliot (2012, p.15), é uma das formas mais usadas em investigação. Dentre outras finalidades, os questionários “são utilizados para verificar e avaliar conhecimento, opiniões, percepções, satisfação e expectativas”. Além disso, “as perguntas, tecnicamente elaboradas, favorecem a obtenção de respostas mais precisas. Os respondentes encontram maior liberdade e segurança na apresentação de suas respostas porque, em geral, são informados que têm o anonimato preservado” (Elliot, Hildenbrand e Berenger, 2012, p.26).

Três pedagogas foram entrevistadas. Duas responsáveis pela análise dos resultados da avaliação pós-escolar, uma do CIASC e a outra do CIAMPA. E uma do Departamento de Ensino do CPesFN, responsável à época pela supervisão das OM de ensino pesquisadas. Por questões éticas, as pedagogas entrevistadas serão identificadas como: Pedagoga A, com mais de quatro anos no exercício da função; Pedagoga B, com mais de dois anos no exercício da função; e Pedagoga C, com dois anos no exercício da função, aproximadamente.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos. No primeiro momento, as duas pedagogas dos Centros de Instrução responderam o questionário constante do Anexo D. No segundo momento, depois da realização do treinamento de capacitação dos avaliadores, as pedagogas responderam ao questionário constante do Anexo F para verificar os resultados da intervenção planejada por meio do treinamento de capacitação. E, a pedagoga responsável pela supervisão destas OM de ensino, respondeu o questionário constante do Anexo E, em um único momento.

Os sujeitos da pesquisa-ação foram os oficiais responsáveis pela coordenação das bancas avaliadoras de estágio inicial e de aplicação de praças FN, de distintas OM subordinadas ao Comando da Força de Fuzileiros da Esquadra (ComFFE), para o qual são designados os militares egressos dos cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento.

Por meio do documento constante do Anexo G, foram convocados para o treinamento experimental, realizado no auditório do CPesFN, além dos oficiais do ComFFE, os oficiais do Grupamento de Fuzileiros Navais do Rio de Janeiro (GptFNRJ) e do Batalhão Naval (BtlNav),

totalizando vinte e um oficiais. Vinte oficiais participaram, efetivamente, dos dois dias de treinamento.

De acordo com Thiollent (1994, p.16), “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação planejada”. Portanto, a partir dos problemas relatados pelas pedagogas e identificados por meio das entrevistas, foram planejadas as estratégias de ação, a intervenção. Como explica o autor, “trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada” (Thiollent, 1994, p. 19).

A intervenção propriamente dita foi realizada por meio da construção e da aplicação de um programa de capacitação para os oficiais coordenadores de estágio. O modelo de currículo elaborado para o treinamento consta do Anexo H. A divulgação da importância da avaliação, no intuito de sensibilizar os envolvidos no processo avaliativo, estava prevista no programa de capacitação, que foi conduzido como um seminário, definido por Thiollent (1994, p. 58), no qual consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.

A partir do diagnóstico realizado depois da aplicação de um instrumento de sondagem inicial, entregue aos sujeitos da pesquisa no primeiro encontro, demos início ao programa de capacitação, com o propósito de capacitar os oficiais responsáveis por coordenar as avaliações dos estágios em suas OM, preparando-os para realizar a meta-avaliação dos processos que envolvem a avaliação pós-escolar. Nesta ocasião, os participantes sugeriram estratégias de melhoria dos procedimentos previstos para a Avaliação Pós-Escolar no CFN, conforme apresentado no capítulo 5. O programa de treinamento, com duração de dezesseis horas, foi desenvolvido de acordo com as etapas de trabalho a seguir.

No primeiro dia: Apresentação da proposta de treinamento; Consentimento livre e esclarecido dos sujeitos da pesquisa; Sondagem inicial (aplicação de questionário) quanto ao conhecimento dos coordenadores das bancas avaliadoras de estágio sobre a metodologia de avaliação; levantamento de como ocorre a avaliação dos estagiários nas distintas OM (avaliação do processo ensino-aprendizagem); apresentação do problema; Avaliação Institucional - breve histórico da avaliação do ensino no âmbito do CFN; apresentação resumida dos capítulos mais importantes do Manual de Avaliação do SEN; Dimensões da avaliação e importância da Avaliação Pós-Escolar; Meta-avaliação: avaliação útil, ética/legal, precisa e viável; Avaliação para aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de carreira e da formação militar-naval; e

No segundo dia: Avaliação Pós-Escolar – detalhamento das avaliações previstas; documentos que regulam as distintas avaliações; avaliação dos cursos especiais e expeditos; avaliação e aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos; Relação de Tarefas Técnico-Profissionais (RTTP); clarificação dos critérios e juízos de valor; elaboração de propostas para avaliar os estagiários nas distintas tarefas; possibilidades de aperfeiçoamento do documento e das estratégias avaliativas; Revisão de procedimentos avaliativos e discussão das principais dificuldades do processo avaliativo; levantamento de soluções para melhoria do processo avaliativo; e sugestões de aperfeiçoamento.

Depois da realização do programa acima, foram aplicados novos instrumentos de coleta de dados aos coordenadores das bancas avaliadoras de estágio, no intuito de verificar o aprendizado adquirido. Além disso, os participantes realizaram a avaliação pedagógica do treinamento e seus resultados são também apresentados no capítulo 5.

Os resultados da avaliação pós-escolar das praças, referentes aos anos de 2010 e 2011, foram comparados antes e após a realização do treinamento de capacitação. Além disso, as pedagogas das OM de ensino que recebem os resultados da avaliação pós-escolar foram novamente entrevistadas para verificar se houve mudança do diagnóstico inicial.

Os estudos sobre a análise de conteúdo de Bardin (2009) foram basilares para a interpretação dos documentos e instrumentos coletados, bem como dos registros das discussões e sugestões levantadas nos encontros de capacitação. A categorização foi realizada de acordo com os padrões da meta-avaliação recomendada por Yarbrough et al (2011), estabelecidos pelo JCSEE (1994), sendo obedecidas as categorias *utilidade, viabilidade, ética e precisão*.

Ao definir o campo de utilização da análise de conteúdo, Bardin (2009, p.33) define que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A autora explica que

se nos tentamos nos distanciar dos métodos de análise de conteúdo e do domínio em que estes podem ser explorados, apercebemo-nos de que o campo de aplicação é extremamente vasto. Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2009, p.34).

Das muitas contribuições de uma pesquisa-ação relacionadas por Thiollent (1994, p.41), destacamos a possibilidade de, com este estudo, produzir regras práticas para resolver os problemas, planejando as correspondentes ações, e de discutir os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.

Não temos a pretensão de resolver todos os problemas diagnosticados com o estudo, mas de discutir possíveis caminhos de aperfeiçoamento dos processos avaliativos presentes na MB e no contexto educacional mais amplo. A realização da avaliação da avaliação pós-escolar provocou reflexões acerca dos passos necessários para o alcance dos padrões de uma avaliação de qualidade.

Além desse capítulo introdutório, a pesquisa apresenta mais cinco capítulos, organizados da seguinte forma: no segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da avaliação, situando o momento em que surge a prática da meta-avaliação; no terceiro capítulo, tratamos da meta-avaliação e descrevemos os padrões de uma avaliação de qualidade; no quarto capítulo, discutimos a evolução das práticas avaliativas e identificamos as principais dificuldades encontradas pelas OM de ensino na análise dos resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem e na elaboração do relatório da avaliação pós-escolar; no quinto capítulo, descrevemos como se deu o treinamento experimental de oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágio, apresentamos o resultado da meta-avaliação da avaliação pós-escolar e da intervenção realizada por meio da capacitação; e, por fim, no sexto capítulo, registramos nossas conclusões sobre o estudo.

## 2 O CAMPO DA AVALIAÇÃO EM DEBATE

Quatro seções nortearam as discussões desse capítulo teórico. Na primeira seção, trouxemos algumas reflexões sobre a evolução conceitual da avaliação, de modo a situar em que fase surge o termo “meta-avaliação” ou “avaliação das avaliações”. Na segunda seção, tratamos da avaliação e seus múltiplos papéis. Na terceira seção, apresentamos os modelos e abordagens avaliativas existentes, suas principais características, pontos fortes e limitações. E, por fim, na quarta seção, enfatizamos a importância do trabalho do avaliador e da capacitação de profissionais para o exercício da avaliação.

### 2.1 A EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO

A avaliação tem seu campo conceitual constituído historicamente. Não pretendemos desenvolver um estudo histórico das transformações conceituais da avaliação educativa neste momento, mas recordar, sucintamente, as distintas gerações da avaliação, suas principais mudanças nos papéis da avaliação educacional e seus significados para o campo.

Vários autores mencionam a evolução das práticas avaliativas de acordo com pelo menos quatro gerações conceituais da avaliação, desde o início do século XX. Dentre eles, destacamos Guba e Lincoln (2003) e Penna Firme (1994), que foram estudados e amplamente citados na pesquisa realizada por Aguiar (2006).

Segundo Vianna (2010, p.2), a avaliação educacional, no contexto brasileiro, começou a desenvolver-se tardiamente, em meados dos anos 60, ainda que com a quase total centralização nos processos de medida, situação esta que subsiste nos tempos atuais. Em contextos internacionais, a história da avaliação na educação

começa com as inquietações de Ralph Tyler (1949) que observava os índices de 70% de reprovações de alunos americanos nas escolas. Intentado mudar essa realidade por compreender na avaliação um instrumento capaz de estudar uma realidade para conhecê-la, modificá-la, inicia seus estudos na década de 40 e durante os anos 60 a produção teórica de Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake influenciaram a geração que começou a trabalhar nessa área (ANDRIOLA; RODRIGUES, 2010, p. 37).

Dias Sobrinho (2003, p.16) relata que Stufflebeam e Shinkfield apontam cinco períodos básicos da avaliação, e não quatro, porque eles consideram o período próximo aos anos 1950,

chamado por alguns de fase da “inocência”. Este autor alerta que, “como ocorre com qualquer outro fenômeno histórico, nem sempre é possível fixar datas exatas para caracterizar as configurações que a avaliação vai adquirindo na dinâmica da vida social em que se insere.”

O campo da avaliação educacional vai evoluindo na medida em que os estudiosos procuram respostas para as necessidades prementes, conforme destacam Andriola e Rodrigues (2010) a seguir.

Ao medir o desempenho e o progresso do estudante, Tyler (1949) buscava saber se os objetivos estavam sendo atingidos. Ao identificar as atividades e conflito de valores, embora ignorando as causas, a abordagem de interação/observação de Stake deveria ter uma finalidade útil. Stufflebeam foi transparente quando definiu a avaliação como processo de retroalimentação para tomada de decisão. Cronbach intentava desenvolver explicações e táticas de instrução bem como o desenvolvimento de materiais, e Scriven, ao avaliar os efeitos de um programa, buscava minimizar-lhe os fatores subjetivos (ANDRIOLA; RODRIGUES, 2010, p. 37).

A evolução das práticas avaliativas foi, então, caracterizada por gerações. O primeiro período da avaliação, a geração da **mensuração**, situa-se entre os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. É conhecido como período pré-Tyler e caracteriza-se pela grande quantidade de elaboração e aplicação de testes de inteligência e medições psicofísicas, que tinham como objetivos classificar e selecionar os alunos pelas suas capacidades físicas e mentais.

Como ressalta Dias Sobrinho (2003, p.16), os conceitos *avaliação* e *medição* eram vistos como intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista e centravam-se na determinação das diferenças individuais.

Sem dúvida as primeiras abordagens em avaliação foram fortemente influenciadas pelo pensamento positivista colocando demasiada ênfase na mensuração e exigindo rigor no isolamento de variáveis ou resultados imputáveis aos programas sociais avaliados. Embora possa conter mensuração, o processo avaliativo vai além da estrita mensuração (BARREIRA, 2002, p.40).

Avaliação como medição se insere no campo da psicologia e da psicometria, conforme citado abaixo.

Se ainda no século XIX os testes tiveram enorme importância para a evolução posterior da avaliação, em seus primórdios identificada quase exclusivamente com medidas psicológicas, e da própria psicologia, em grande monta dedicada à psicometria, é só no começo do século XX que a avaliação começou, gradualmente, a se desenvolver como prática aplicada à educação. Acompanhando os avanços dos conhecimentos na área da psicologia e certamente se beneficiando deles, desenvolveu-se com grande êxito o movimento e a cultura dos testes e medidas (DIAS SOBRINHO, 2003, p.17).



O papel da primeira geração era de mensuração do rendimento escolar por meio de instrumentos avaliativos. Canen (2005) comenta que as notas obtidas pelos alunos em testes padronizados eram aceitas como evidências concretas de seu desempenho. O avaliador era eminentemente técnico. Ele deveria conhecer e aplicar os instrumentos que revelavam o progresso dos alunos e os classificavam.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p.18), não havia uma “preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos”.

O segundo período da avaliação, chamado de geração da **descrição**, surge para suprir uma deficiência da primeira geração que elegeu os estudantes como objetos da avaliação. A medição não era mais concebida como equivalente à avaliação. Estudiosos apontavam para a necessidade de avaliar também os currículos escolares e desenvolver testes para medir os resultados da aprendizagem e o alcance dos objetivos educacionais, que eram definidos em termos de comportamento dos estudantes.

Nessa geração, situada entre os anos trinta e quarenta, surge a expressão *avaliação educacional*, de Ralph Tyler. Em 1949, Tyler escreveu o livro “Princípios Básicos de currículo e ensino” e foi considerado o fundador da avaliação de currículo e reconhecido como o “pai” da avaliação educativa (*Joint Committee*, 1981) porque trouxe grandes contribuições ao campo da avaliação. Segundo ele, o papel da avaliação era averiguar até que ponto os objetivos traçados foram alcançados pelo currículo e práticas pedagógicas.

Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções e prêmios correspondentes aos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p.19).

O avaliador, ainda bastante técnico, voltava sua atuação para a descrição de padrões fracos e fortes em relação a certos objetivos declarados, segundo Guba e Lincoln (2003, p.98). A avaliação não se identifica simples e unicamente como medida, mas apesar da ampliação do campo, permanece sendo técnica.

Dias Sobrinho (2003, p.19) explica que “os objetivos constituíam a origem dos critérios e normas e a avaliação consistia em determinar as coincidências e discrepâncias entre o prometido e o cumprido”. Para o autor, nesse momento, a avaliação “se desenvolve claramente de

acordo com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada pela ideologia utilitarista tão peculiar à indústria”.

No começo do século XX, principalmente nos Estados Unidos, a racionalidade inspirada na indústria se fortalece e a educação é influenciada pela ideia de eficiência. A avaliação permanece fora do processo de desenvolvimento do currículo e carece do juízo de valor para compreender a realidade com maior profundidade. Conforme relata Dias Sobrinho (2003, p.20), a avaliação se torna “um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”.

A avaliação comprometida com os objetivos, com a ideologia da eficiência e da racionalidade instrumental é amplamente utilizada ainda hoje por governos e agências contratadas para o exercício das funções reguladoras e classificatórias inerentes ao Estado.

Dias Sobrinho (2003, p.21) esclarece que a periodização de Stufflebeam e Shinkfield inclui a geração de 1946 a 1957 como sendo o terceiro período, conhecido como a era da **inocência**. De acordo com o autor, essa geração se caracterizou por certo descrédito quanto à avaliação e à própria educação. Talvez por isso não seja considerada pelos demais autores. Entretanto, esse terceiro período foi marcado por produções de trabalhos importantes para o campo da avaliação, dentre eles, o livro de Tyler (1949) citado anteriormente, e também pelo desenvolvimento de instrumentos utilizados em testes de alcance nacional e estadual e, portanto, merece ser considerado.

O quarto período, chamado de realismo, situa-se entre 1958 a 1972. É considerado como a terceira geração pelos demais autores, a geração do **juízo**. Procurando superar as limitações das gerações anteriores, essa geração introduz o juízo de valor ao ato avaliativo. “Todos os modelos pós-1967 coincidem, no entanto, em um ponto: a emissão de um julgamento de valor é uma parte integrante da avaliação” (Guba; Lincoln, 2003, p.99).

Vários estudiosos contribuíram para o avanço dessa geração, dentre eles, Cronbach (1963) e Scriven (1967), de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.22-24). Este autor explica que Cronbach considera que a avaliação deve se orientar pelas decisões. Um dos problemas da avaliação por objetivos era a espera até seus resultados finais para que os objetivos traçados fossem avaliados. A correção de rumo, ou seja, a decisão, não acontecia durante o desenvolvimento de um programa ou curso, mas somente ao seu final. Sobre Scriven, Dias Sobrinho (2003, p.23) comenta que sua notável contribuição “consiste na distinção entre funções

e objetivos. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para a tomada de decisões”.

A importância da decisão para a melhoria dos cursos também é defendida por Scriven. Ele faz a diferenciação da avaliação *formativa*, realizada ao longo do processo, da *somativa*, realizada depois do processo finalizado. A avaliação enquanto medida e descrição, sem um juízo de valor e uma tomada de decisão para oportunizar mudanças e melhorias, perde o seu sentido e não ultrapassa a esfera contemplativa.

Scriven (1967, apud Dias Sobrinho, 2003, p.24) define avaliação como “processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa”. São várias as definições sobre a avaliação, mas a de Scriven é amplamente aceita, conforme relatam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.35). Dias Sobrinho (2003, p.24) declara que o *Joint Committee* definiu, posteriormente, a avaliação como “o julgamento sistemático da valia ou mérito de um objeto, por exemplo, um programa, um projeto ou material de ensino”.

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.24).

Conforme defendido por Stake (1967, apud Guba e Lincoln, 2003, p.98), tanto a descrição quanto o julgamento eram essenciais na avaliação. O referido autor aponta para a necessidade de definir padrões para o julgamento. Neste momento, há uma preocupação maior com o caráter qualitativo da avaliação. Penna Firme (1994, p.7) relata que, nessa geração, surge a preocupação com o mérito e a relevância, características essenciais do juízo de valor. Ela esclarece que “não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos”. O avaliador assume o papel de juiz e todos os modelos avaliativos que surgem pós-1967 possuem como parte integrante a emissão de um julgamento.

A partir de 1970, inicia-se uma fase de construção teórica e de modelos avaliativos. O ano de 1973 é chamado de *período da profissionalização* porque “algumas universidades criam cursos de formação em avaliação. Organizações profissionais se constituem. Proliferam seminários e congressos na área”, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.23).

A avaliação ganha importância e visibilidade e se transforma em objeto de estudo por pesquisadores da área, como Cronbach e Scriven. É nessa nova fase que surge a “meta-avaliação” ou “avaliação das avaliações”, tema central do nosso estudo, apresentado no próximo capítulo.

As principais contribuições desse período foram reunidas por Dias Sobrinho (2003, p. 23-24). Segundo Stufflebeam e Shinkfield (apud Dias Sobrinho, 2003), as contribuições foram: a cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação; a qualificação, preparação e titulação dos avaliadores, entre outras. Mas, “a contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um *juízo de valor*”, declara Dias Sobrinho (2003, p.24).

As três gerações da avaliação, medição, descrição e julgamento, se complementam, mas ainda assim possuem limitações. Guba e Lincoln (2003, p.99) afirmam a existência de, pelo menos, três deficiências nelas, que são: a tendência ao gerencialismo; a falha em conseguir acomodar pluralismo de valores; e o compromisso excessivo com o paradigma de investigação.

Quanto à *tendência ao gerencialismo*, Guba e Lincoln (2003, p.99-100) explicam que a palavra *gerente* é utilizada para designar os clientes e patrocinadores que encomendam ou financiam a avaliação. Os autores relatam que a relação gerentes/administradores e avaliadores é raramente questionada, mas pode gerar problemas, como por exemplos, o gerente não participar da avaliação e/ou suas práticas administrativas ou gerenciais serem desconsideradas, não sendo responsabilizado por aquilo que o objeto da avaliação produz ou não.

A relação injusta entre gerente/avaliador também é apontada como um problema. De acordo com Guba e Lincoln (2003, p.100), “o gerente tem o poder para determinar quais questões a avaliação deve perseguir, como as respostas vão ser coletadas e interpretadas, e para quem os achados da avaliação serão disseminados”. Estes pontos podem ser discutidos entre o gerente e o avaliador, mas os autores alertam que, em caso de discordância, a decisão final será sempre do gerente, restando ao avaliador se recusar ou não a conduzir a avaliação sob as condições dadas. Os principais interessados não participam da avaliação, o que leva ao terceiro problema: a privação de direitos. Só ao gerente cabe determinar se os resultados da avaliação serão ou não divulgados e para quem.

Outra problemática do gerencialismo refere-se ao risco da relação entre gerente e avaliador tornar-se conivente. Guba e Lincoln (2003, p.100) comentam que “conceder ao gerente

o direito de determinar a forma de uma avaliação é, num sentido muito concreto, entrar em conchavo com ele ou ela”.

A *falha em conseguir acomodar pluralismo de valores* surge no momento em que a nossa sociedade passou a ser entendida como essencialmente pluralista e quando a afirmação da avaliação livre de valores não se sustentava mais. De acordo com Guba e Lincoln (2003, p.101), “argumentou-se durante muito tempo que, a despeito da existência de valores, os achados de uma avaliação podiam ser confiáveis porque a metodologia utilizada era científica e a ciência é demonstravelmente livre de valores”. Esse pensamento revelava o *compromisso excessivo com o paradigma científico de investigação*, outra deficiência das três primeiras gerações da avaliação, apontada pelos autores supracitados.

A extrema dependência dos métodos da ciência para guiar a avaliação resultou em problemas, como: a apreciação do objeto da avaliação fora do seu contexto, sob condições cuidadosamente controladas; a dependência exagerada das medições quantitativas; a pretensão de que os métodos “dão conta da verdade”, das coisas como elas realmente são; não havia negociação possível sobre o que é verdade, por acreditar na evidência científica; e, finalmente, a crença de que a ciência era livre de valores eximia qualquer responsabilidade moral do avaliador por suas ações.

A questão ética da avaliação deveria ser pensada. Dias Sobrinho (2004, p.722) afirma que o reconhecimento da avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social significa também admitir a sua dimensão ética, para além de sua complexidade epistemológica. “Atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos” (Dias Sobrinho, 2004).

Conforme afirmam Guba e Lincoln (2003, p.103), “nenhuma das três primeiras gerações responsabiliza o avaliador do que quer que surja de uma avaliação ou do uso que se pode fazer dos achados”.

O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais detalhadamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo a fundadora do sujeito, assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.27).

Em outro estudo, sob a perspectiva de Penna Firme (1994, p.7-8), os problemas identificados com maior intensidade nas três gerações supracitadas, considerados crucial para o surgimento da quarta geração, da **negociação**, são: o conflito de posições, valores e decisões entre o que solicita a avaliação e o que a executa; a dificuldade em chegar-se a um consenso, pelo pluralismo de valores entre os envolvidos no processo avaliativo; e a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas; além das falhas da participação e dos conflitos inerentes ao pluralismo de valores. Estes problemas apontam para a necessidade de incorporar a *negociação* como um dos elementos centrais da avaliação.

Surge, na década de noventa, uma abordagem alternativa para a avaliação, denominada de *avaliação construtiva responsiva*. Inicia-se a quarta geração da avaliação, caracterizada pela **negociação**. Conforme relatado por Dias Sobrinho (2003), para Stufflebeam e Shinkfield este é o quinto período da avaliação.

O termo construtivista, cunhado por Guba e Lincoln (2003), se fundamenta no paradigma construtivista de investigação, como alternativa ao paradigma científico. Esta metodologia para fazer a avaliação pode também ser chamada de interpretativa e hermenêutica.

No paradigma construtivista, é crucial o entendimento de que, diferentemente do dualismo sujeito-objeto, sugere que os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador e observado, metodologicamente. Tal paradigma rejeita a abordagem de controle manipulativo-experimental, que caracteriza fundamentalmente a ciência, e o substitui por um processo hermenêutico-dialético, o qual aproveita, ao máximo, a interação observador/observado para criar construções, o melhor possível, em determinada situação e no tempo apropriado (PENNA FIRME, 1994, p.8).

O termo “responsiva” utilizado por Stake, designa as várias maneiras de focalizar a avaliação. A avaliação responsiva é um processo interativo que se “desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação”, conforme comenta Penna Firme (1994, p.8). Na avaliação responsiva, “os avaliadores devem manifestar sensibilidade, ou seja, capacidade de resposta ao que os destinatários desejam conhecer” (Dias Sobrinho, 2003, p.34). Ela envolve os principais interessados no processo avaliativo, que discutem e negociam todos os passos da avaliação.

Sobre a negociação, Dias Sobrinho (2003) comenta que ela é

parte essencial da avaliação democrática e formativa. Se é fundamental, ela também pode introduzir graves riscos, como dificuldades no desenvolvimento do processo, de

obtenção de acordos ou má utilização das informações. A negociação deve fazer parte de todo o processo. Entretanto, é imprescindível que os indivíduos e grupos envolvidos obtenham acordos sobre os aspectos essenciais que constituirão a avaliação. Isso cria um vínculo moral ou um comprometimento com os procedimentos e a aceitação dos efeitos que se produzirão (DIAS SOBRINHO, 2003, p.126).

A avaliação responsiva é também chamada de naturalista porque acontece no meio natural e valoriza as experiências das pessoas envolvidas, utilizando linguagens e categorias do cotidiano, como entrevistas e observações informais, “a análise de contextos, a intervenção em situações concretas, a interação entre as pessoas etc. Portanto, o enfoque subjetivista vai priorizar o qualitativo” (Dias Sobrinho, 2003, p.124).

O papel do avaliador, nesta nova fase, é o de comunicador. Uma de suas maiores incumbências será “conduzir a avaliação de tal forma que cada grupo tenha que lidar e se confrontar com as construções de todos os outros”, um processo chamado por Guba e Lincoln (2003, p.105) de dialética hermenêutica. Estes autores alertam que a “avaliação responsiva procura alcançar o consenso em todas as reivindicações, preocupações e questões colocadas”, mas que raramente ou nunca isso é possível. Por isso, as avaliações não estão nunca completas. O processo é de permanente negociação, há distribuição de poder entre os distintos grupos, toda informação é levada em conta e, por isso, a participação é o elemento fundamental.

A participação de indivíduos e grupos gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas. Isso é assumido como fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos e o aperfeiçoamento dos serviços. A melhora da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, como, e particularmente a educação. Essa ideia é fundamental nas avaliações democráticas, participativas, negociadas, naturalistas e educativas (DIAS SOBRINHO, 2003, p.124).

Na quarta geração, há uma evolução do conceito de avaliação. Dias Sobrinho (2003, p.28) relata que a avaliação deixa de ser um processo exterior. A natureza e os papéis valorativos dinâmicos e políticos da avaliação são assumidos francamente. É uma abordagem mais madura, que “capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo” (Penna Firme, 1994, p.8). Os ganhos para o avaliador da quarta geração foram “colocar a relatividade no lugar da certeza, o empoderamento no lugar do controle e a humildade no lugar da arrogância” (Guba e Lincoln, 2003, p.109).

Segundo Dias Sobrinho (2003, p.35), o enfoque naturalista dessa geração tem “crescente aceitação, tanto em termos práticos quanto teóricos, especialmente porque, ao adotar a

negociação, valoriza e acolhe a pluralidade de valores e a liberdade de manifestação”. A participação é incentivada. Afonso (2003) afirma que sem a participação dos interessados

não é possível fazer uma reflexão política, teórica e tecnicamente consistente que ponha em confronto duas questões essenciais: a questão da *responsabilização* dos actores, escolas, dirigentes e decisores políticos, e a questão das possibilidades e limites da *avaliabilidade* desses mesmos actores, organizações, políticas e contextos. É pelo confronto crítico entre avaliabilidade e responsabilização que passa o aprofundamento de algumas das questões mais centrais das políticas e modelos de avaliação contemporâneos (AFONSO, 2003, p.54).

Vimos, portanto, as abordagens avaliativas que permeiam as gerações descritas. Mas, é preciso registrar que os sistemas categoriais são muitos e não são puros, como afirma Dias Sobrinho (2003). Concordamos com o autor quando afirma que nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua (Dias Sobrinho, 2003, p.92). Para o autor, as “avaliações podem combinar vários enfoques, dependendo das necessidades e das circunstâncias, ainda que mantenham a preferência por um ou outro” (Dias Sobrinho, 2003, p.35).

Canen (2009, p. 44) comenta sobre a complexidade da avaliação e afirma que “três elementos estão presentes no ato de avaliar: a *realidade ou prática julgada*; os padrões de referência, a partir dos quais nascem os *critérios de julgamento*; e o *juízo de valor* propriamente dito, com a tomada de decisão recomendada”.

Ao referir-se a um julgamento de valor, observa-se a não neutralidade da avaliação. Longe de ser um processo meramente técnico, avaliação é um procedimento que envolve escolhas, opções, crenças, ideologias, posições políticas, percepções, vieses e representações, que informam os critérios pelos quais uma realidade será julgada (CANEN, 2009, p. 44-45).

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.103), as diferentes propostas relativas à forma segundo a qual a avaliação deve ser feita, surgidas desde 1965, são implementadas com graus variados de fidelidade. A proliferação de modelos de avaliação, nas últimas décadas, fez nascer, na opinião dos autores, um dilema difícil para o avaliador, que fica sem saber qual seria o melhor modelo para seus objetivos.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.106), a diversidade das abordagens da avaliação surge dos variados tipos de conhecimento e visão de mundo de seus autores. Para eles, a maneira

mais frutífera de compreender as origens das diferentes conceituações da avaliação é examinar as distinções entre crenças filosóficas e ideológicas, preferências metodológicas e opções práticas de seus autores (e adeptos) derivadas da experiência



prévia. Coletivamente, essas três dimensões abrangem a maior parte do que consideramos os fatores importantes que contribuíram para a criação das diferentes escolas de pensamento avaliatório (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.106-107).

Quando pensamos em construir programas avaliativos para aferir a qualidade da educação, devemos ter como preocupação precípua o estabelecimento do que consideramos uma educação de qualidade. Nesse sentido, Depresbiteris (2005) alerta que, ao definirmos os critérios avaliativos,

não se poderá fugir da reflexão sobre o que é qualidade, afinal ela não é um ser abstrato. Por outro lado, não pode ser medida por uma nota classificatória. Tampouco podemos restringir a concepção de qualidade às normas da qualidade total, lógica pensada pelo mundo empresarial (DEPRESBITERIS, 2005, p.16).

A construção da qualidade consistente e abrangente, como explica Dias Sobrinho (2003, p. 176), impõe a necessidade de compreensão dos sentidos essenciais de uma instituição, sua missão, seu fim e seus objetivos fundamentais. Além disso, é preciso definir quais são os parâmetros e os padrões a serem alcançados pela instituição avaliada, que possa garantir se ela oferece ou não uma educação de qualidade. Portanto, os valores institucionais também devem ser discutidos e clarificados. Para Afonso (2009), qualquer que seja a

metodologia adoptada, o processo de avaliação passa sempre pela consideração de padrões de referência (explícitos ou implícitos, formais ou informais, referenciáveis nos discursos dos avaliadores ou apenas nas suas práticas de avaliação). Os padrões de referências são definidos a partir de uma selecção e hierarquização de valores relevantes, e consistem na conceptualização de factos e situações virtuais [...] (AFONSO, 2009, p.151).

A qualidade é a questão central da avaliação. Porém, como alerta Dias Sobrinho (2000, p.59), qualidade é um “termo portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente quando referida à educação”. A “utilidade dos indicadores de desempenho como instrumentos centrais para o controle da qualidade é bastante questionável, mas pela sua objetividade e precisão, eles têm um papel de destaque no conjunto dos procedimentos adotados” (Marchelli, 2007, p.360).

Segundo Canen (2005), uma instituição ou um ensino de qualidade, vai depender daquilo que se entende por qualidade, que deverá ser explicitado em critérios definidos e transparentes. A noção de qualidade educativa é uma construção social, variável no tempo, espaço e, sobretudo, nas diversas organizações intersubjetivas. A qualidade da educação é considerada

[...] um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio [...] Os juízos de valor da comunidade científica devem ser confrontados com a apreciação crítica da comunidade externa. Avaliar a qualidade implica necessariamente uma tomada de posição que pressupõe uma escolha de um sistema valorativo, dentre vários outros possíveis, num determinado meio social (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 212).

Em qualquer empreendimento avaliativo, não bastam produzir ou reunir informações sobre o objeto avaliado. Antes, devemos reconhecer o que é importante saber para que a informação seja efetivamente útil e possa subsidiar decisões de melhorias.

## 2.2 A AVALIAÇÃO E SEUS MÚLTIPLOS PAPÉIS

A avaliação deixou de ser domínio exclusivo do campo cognitivo e teve seu campo de atuação ampliado. A diversificação das práticas avaliativas corrobora o aumento da importância da avaliação, no terreno político, social e educacional. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.40) esclarecem que a avaliação é uma atividade científica e política, ao mesmo tempo, porque baseia-se, não exclusivamente, nos métodos das ciências e é usada para grande número de funções políticas.

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir (DIAS SOBRINHO, 2004, p.706).

Para Dias Sobrinho (2003, p.136) a avaliação é multidimensional, pela complexidade de formas e conteúdos, e multifuncional, pela pluralidade de funções e fins que lhe são atribuídos historicamente. De acordo com o autor, a avaliação hoje se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente educacionais. No campo educacional, o autor entende que a avaliação objetiva a melhora das funções propriamente educativas de uma instituição. É importante jamais perder de vista a complexidade da avaliação, pois toda avaliação tem a ver com ideias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder, alerta Dias Sobrinho (2004, p.710-711).

Scriven (apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) escreve sobre os muitos papéis que a avaliação desempenha. Ele faz a distinção de que a meta da avaliação é dar respostas a

perguntas avaliatórias significativas que são apresentadas, ao passo que os papéis da avaliação se referem às maneiras pelas quais essas respostas são usadas. Os conceitos de meta e papéis de Scriven equivalem ao que chamamos de propósito e usos da avaliação.

De acordo com Penna Firme (1994, p.9), na multiplicidade de modelos e abordagens avaliativas, como na evolução do conceito de avaliação, estão presentes tendências e tendenciosidades que convivem no cotidiano de programas, projetos e instituições. Stufflebeam e Shinkfield (apud Penna Firme, 1994) agrupam as avaliações em **pseudo-avaliações**, **quase-avaliações** e **verdadeiras avaliações**. De forma resumida, explicaremos cada uma delas.

As **pseudo-avaliações** falsificam informações e são tendenciosas ao favorecer determinados propósitos que não se justificam dentro de um processo avaliativo apropriado e ético. Há distorção de valores e os resultados dessas avaliações não são confiáveis e se tornam mera opinião. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.45), as pseudo-avaliações podem corroer a confiança que os legisladores e administradores de programas têm na utilidade da avaliação.

O maior perigo é que tais avaliações dissimulam intenções, informações e valores envolvidos, colocando em risco avaliadores e avaliandos. É preciso estar alerta em relação a esse tipo de abordagem. E não são poucas as avaliações dentro dessa categoria (PENNA FIRME, 1994, p.9).

As **quase-avaliações** são aquelas conduzidas seriamente, porém, que se assemelham mais à pesquisa. Penna Firme (1994) explica que esse tipo de avaliação prioriza “a verificação de hipóteses, a experimentação e a constatação rigorosa de congruência de resultados com objetivos, em vez do julgamento de valor”. Podemos afirmar que as **quase-avaliações** se situam nas duas primeiras gerações da avaliação que comentamos anteriormente. Elas se preocupam com o chamado rigor científico-metodológico e enfatizam grupos de controle e experimentais. Suas limitações são estreitar o âmbito da indagação e deixar de captar a pluralidade que o processo avaliativo deve contemplar.

As avaliações que se preocupam com juízos de valor que orientam melhor o curso das ações são as chamadas **verdadeiras avaliações**. Para Penna Firme (1994, p.9), essas avaliações podem ser situadas na geração da avaliação chamada responsiva, antes mencionada, porque são centradas nos interessados, na medida em que tomam as preocupações e as trabalham até sua plena solução. Nelas, o julgamento ocupa o lugar central no processo. Ao contrário das **quase-**

**avaliações**, elas defendem indagações mais amplas sobre o mérito e a relevância do objeto da avaliação.

Os usos da avaliação não se limitam a dar informações, alertam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Para os autores, os usos mais comuns da avaliação são ajudar os responsáveis pela tomada de decisões a definir suas políticas e assumir uma função política. Atualmente, a avaliação

inscreve-se no terreno das reformas, inovações, currículos, programas e projetos e exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas. Em outras palavras, a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo (DIAS SOBRINHO, 2003, p.9).

Sobre o objetivo da avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.38) entendem que é produzir julgamentos do valor do que está sendo avaliado. Os autores comentam sobre as limitações potenciais da avaliação, que por si só não cria soluções. A avaliação, na verdade, não resolve os problemas detectados, mas aponta caminhos para correções de rumo. Ela tem um caráter construtivo porque ajuda a produzir condições necessárias para os desenvolvimentos futuros (Dias Sobrinho, 2000, p. 65).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.45), para tornar-se útil, a avaliação deve ser utilizada correta e sensatamente. Ela serve

para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.57).

Muitos usos diferentes podem ser feitos dos juízos de valor que a avaliação proporciona, porém, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) argumentam que, em todos os casos, determinar o mérito e valor de alguma coisa será sempre o objetivo central do ato avaliativo.

A avaliação busca trazer à tona aspectos, dados e indicadores de que o objeto avaliado, seja ele um projeto, um programa ou um serviço, é adequado, eficiente, eficaz ou relevante, isto é, se demonstra ter algum valor ajuizado a partir de critérios estabelecidos pelo avaliador ou ainda sugeridos pelos interessados nos resultados da avaliação (ELLIOT, 2011, p.942).

Nos estudos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.40), encontramos como ponto de partida, o entendimento de que fazer julgamentos do valor de um programa será o objetivo da avaliação. A avaliação pode ser formativa ou somativa e as duas podem coexistir.

A avaliação somativa é uma “orientação voltada a avaliar ações ou produtos já realizados” (Dias Sobrinho, 2003, p.66). É utilizada para medir, fiscalizar, comparar. “Desde que não seja a única e exclusiva orientação, a somativa é muito importante quando se faz necessário conhecer informações e saber em que pontos se encontram os processos de realização de produtos ou projetos determinados” (Dias Sobrinho, 2003, p.66). Já a avaliação formativa,

tem uma função instrumental e pró-ativa: o processo de elaboração de conhecimento e de crítica, que constitui a avaliação, também produz no interior de seu próprio desenvolvimento a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo mesmo da avaliação e de seus agentes, bem como projeto o que é necessário para melhorar a instituição (DIAS SOBRINHO, 2000, p.66).

A avaliação formativa se preocupa com o processo e permite alterações de rumo no decorrer de um programa avaliado. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.48), a avaliação formativa leva a decisões sobre o desenvolvimento do programa e a somativa, leva a decisões relativas à continuidade do programa, sua adoção ou ampliação.

Quando há uma tendência a se avaliar exclusivamente para classificar, em um único e exclusivo momento, essa avaliação somativa é condenada, mas quando a avaliação é um somatório de avaliações diagnósticas e observações feitas ao longo de um processo, que fornece subsídios para complementar uma avaliação final, também chamada de somativa, não há o que se criticar (AGUIAR, 2006, p.71).

Podemos realizar avaliações internas ou externas e elas podem ser complementares entre si, aliadas a processos de autoavaliação. Há vantagens e desvantagens na utilização da avaliação interna ou externa. O avaliador interno conhece melhor o programa, mas pode se envolver com ele e não conseguir a objetividade necessária na avaliação. No entanto, o avaliador externo pode não conhecer tão bem o programa quanto alguém da equipe, mas tem como vantagem uma percepção imparcial e menos tendenciosa.

O avaliador interno pode ter muitas perspectivas e pontos cegos em comum com a equipe de outro programa e, por isso, deixar de lado até a possibilidade de levantar questões negativas sobre o programa. O avaliador externo, que não tem grande familiaridade com o programa nem com seu contexto, encontra chance muito menor de ser influenciado por percepções apriorísticas de seu valor básico (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.55).

A avaliação externa “amplia o diálogo, trazendo à cena novos interlocutores” (Dias Sobrinho, 2000, p.82). O avaliador externo pode considerar o programa ineficiente, sem sofrer influência de relações íntimas com o programa. Essa é uma grande vantagem. Ele deve manter

uma postura neutra. Sua orientação não deve ser nem positiva nem negativa. “É importante ficar atento para ver se os valores pessoais e as crenças do avaliador não estão distorcendo a avaliação” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.434).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.34) afirmam que a boa avaliação é parte essencial de bons programas. Eles alertam que avaliações descuidadas resultam muitas vezes em julgamentos defeituosos. Canen (2005) propõe avaliar a avaliação no sentido de verificar em que medida são enfatizados os aspectos regularórios, universalistas ou, ao contrário, relativizados os critérios em excesso. Ela defende que as principais tensões da avaliação devem ser negociadas passo a passo para que sejam trabalhadas de forma equilibrada - avaliação objetivista-avaliação responsiva (objetivismo-subjetivismo), regulação-valorização da diversidade (universalismo-relativismo), e processo-produto; formativa-somativa; diagnóstico-classificação.

Na avaliação de programas, tanto a avaliação formativa quanto a somativa são importantes

por causa das decisões necessárias durante os estágios de desenvolvimento de um programa para melhorá-lo e fortalecê-lo e – repetindo –, depois que se estabilizou, para julgar seu valor final ou determinar seu futuro (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.48).

Existem experiências positivas com avaliação de programas que combinam as dimensões formativas e somativas com as dimensões das avaliações internas e externas, como, a proposta do SINAES e a metodologia de avaliação adotada na MB.

Apesar das variações metodológicas possíveis, todos os sistemas de avaliação da qualidade contêm os seguintes elementos comuns: têm por necessidade basear-se em critérios pré-determinados e transparentes; contemplam uma combinação de auto-avaliação com avaliação externa; divulgam publicamente os resultados, embora isso se possa se estender desde a divulgação apenas do resultado final até o relatório completo de avaliação; e asseguram a validade do resultado da avaliação por um período de tempo específico (MARCHELLI, 2007, p.353).

Ao analisar a metodologia de avaliação adotada na MB, à luz dos princípios do SINAES, Aguiar (2006) declara que é possível verificar algumas semelhanças em relação à proposta do SINAES, pois contempla processos internos, externos e a autoavaliação. “A autoavaliação busca, em primeira instância o autoconhecimento, que favorece a construção de uma cultura da avaliação na instituição” (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro, 2006, p.431).

Um dos objetivos da pesquisa supracitada foi analisar comparativamente essas propostas de avaliação. Sobre a proposta do SINAES e seus princípios, Aguiar (2006) verifica que o

princípio da globalidade institucional “garante processos globais de avaliação, incluindo dinâmicas internas e externas que antecipam diversas abordagens e instrumentos” (Aguiar, 2006, p. 66).

O SINAES constitui-se em avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o ranking e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p.434).

Cabe registrar que a avaliação de políticas públicas e a análise de sistemas nacionais de avaliação não são objetos de estudo nesta pesquisa. Apontar caminhos para avaliar e melhorar as práticas avaliativas na MB, como nos demais contextos educacionais, constitui o nosso fio condutor.

Quanto à escolha da metodologia, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.78) comentam sobre as discussões e discordâncias durante os anos 1960 entre os defensores das abordagens qualitativas e os adeptos do método quantitativo. Os debates permaneceram nos anos 1970 e 1980 como se as duas linhas metodológicas fossem antagônicas e irreconciliáveis. Só em 1979 que se iniciou um diálogo entre os analistas que acreditavam nos benefícios da integração dos métodos quantitativos e qualitativos em estudos avaliatórios. Atualmente, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.119), a maior parte dos avaliadores contemporâneos “vê claramente os métodos quantitativos e qualitativos como abordagens compatíveis e complementares da avaliação de programas educacionais, sociais e empresariais”. A polarização cedeu lugar à integração das perspectivas, afirmam os autores. Dias Sobrinho (2000, p.67) não sugere que haja uma oposição entre quantitativo e qualitativo, mas uma relação dialética.

A ênfase qualitativa, como procedimento metodológico privilegiado, deve criar as possibilidades de entendimento nas questões propicias às divergências e construir acordo em torno dos programas e dos princípios fundamentais [...] Não devemos menosprezar a importância dos bancos de dados, do corpo de informações objetivas, das estatísticas, dos estudos quantitativos, que na realidade são o ponto de partida para qualquer intervenção qualitativa ou todo procedimento analítico interpretativo (DIAS SOBRINHO, 2000, p.67).

A flexibilidade metodológica começa a ser uma realidade. Barreira (2002, p.44) comenta que “há uma clara tendência em combinar abordagens qualitativas e quantitativas na avaliação de programas sociais. A adesão aos métodos qualitativos não significa, *a priori*, negação dos métodos quantitativos”.

Existe um consenso entre os estudiosos da avaliação, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.78), de que a avaliação é uma “empreitada técnica e política multidimensional que requer tanto novas conceituações quanto novos *olhares* de quando e como as metodologias existentes em outros campos podem ser usadas com propriedade”.

A variedade crescente de perspectivas metodológicas que está conquistando a legitimidade na avaliação de programas não aumenta apenas a variedade das formas de conceber e realizar avaliações; também enriquece a perspectiva de um campo ainda jovem demais para optar por um único paradigma ideal de avaliação (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.48).

### 2.3 MODELOS E ABORDAGENS DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

Alguns teóricos da avaliação publicaram propostas de classificação para os modelos de avaliação existentes. Das várias abordagens propostas na realização de estudos de avaliação de programas, comentaremos as seis abordagens gerais, categorizadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), destacando suas vantagens e desvantagens.

De acordo com os autores, as abordagens da avaliação podem ser classificadas em seis categorias, a saber: a) abordagens centradas em objetivos; b) abordagens centradas na administração; c) abordagens centradas no consumidor; d) abordagens centradas em especialistas; e) abordagens centradas no adversário; e f) abordagens centradas no participante. A classificação supracitada, segundo eles, foi realizada tomando por base o que consideram a força motriz da avaliação - as principais questões a ser resolvidas. Portanto, apresentaremos, de forma resumida, as características de cada abordagem, seus pontos fortes e suas fraquezas.

As **abordagens centradas em objetivos** se concentram na especificação de metas e objetivos e na determinação da medida em que foram atingidas. As avaliações se preocupam em verificar em que medida os propósitos de uma atividade foram alcançados. As informações coletadas servem para reformular as metas de uma atividade, a própria atividade, e os procedimentos e mecanismos de avaliação empregados para determinar o cumprimento das metas.

O nascimento dessa abordagem foi na década de 30 e sua evolução e refinamento tiveram a colaboração de muitos, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.130). Mas, para eles, foi Tyler quem a conceituou e popularizou na educação. Tyler (1942; 1950, apud



Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) via a avaliação como o processo de determinação da medida em que os objetivos de um programa são realmente alcançados. Sua abordagem de avaliação seguia os seguintes passos: a) estabelecer metas ou objetivos gerais; b) classificar as metas e objetivos; c) definir os objetivos em termos comportamentais; d) encontrar situações em que é possível mostrar que os objetivos foram alcançados; e) criar ou selecionar técnicas de mensuração; f) coletar dados relativos ao desempenho; e g) comparar os dados do desempenho com os objetivos formulados comportamentalmente.

Como vantagens da abordagem centrada em objetivos, podemos considerar a sua simplicidade, além do fato de que os responsáveis pelos programas podem refletir sobre suas intenções e resultados desejados. Essa abordagem permite a identificação de valores. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.143), sua ênfase em resultados claramente definidos como base de julgamento do programa ajuda os avaliadores a ver a base valorativa para julgar o programa.

Apesar dos adeptos dessa abordagem da avaliação a considerarem útil, muitos estudiosos apontaram limitações que precisam ser consideradas no momento da escolha por sua utilização. Os críticos afirmaram que

1) ela não tem componentes avaliatórios reais (que facilitem a mensuração e o julgamento dos objetivos em vez de resultar em juízos explícitos de mérito e valor); 2) não tem padrões para julgar a importância de discrepâncias observadas entre os objetivos e os níveis de desempenho; 3) despreza o valor dos objetivos em si; 4) ignora alternativas importantes que devem ser consideradas no planejamento de um programa; 5) negligencia transações que correm no interior do programa ou atividade que está sendo avaliado; 6) negligencia o contexto em que a avaliação é feita; 7) ignora resultados importantes que não aqueles abarcados pelos objetivos (os resultados involuntários da atividade); 8) omite evidências do valor do programa que esteja refletida nos próximos objetivos; e 9) promove uma abordagem linear e inflexível da avaliação (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.143).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), após relacionar todas as críticas, comentam que juntas elas sugerem que a avaliação centrada em objetivos pode resultar numa visão distorcida, limitando a sua efetividade e seu potencial.

Surge, em contrapartida a essa abordagem, a avaliação livre de metas. Scriven (1972, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) acredita que a função mais importante de uma avaliação livre de metas é diminuir a tendenciosidade e aumentar a objetividade, porque o avaliador evita tomar conhecimento das metas do programa e tem pouco contato com a equipe e diretor do programa. Além disso, o fato de não se permitir metas predeterminadas, para não

estreitar o foco do estudo avaliatório, aumenta a probabilidade do avaliador perceber efeitos colaterais imprevistos e se concentrar nos resultados reais do programa, e não em resultados pretendidos.

A avaliação centrada em objetivos e a avaliação livre de metas podem trabalhar juntas. Elas não são mutuamente exclusivas e podem se complementar. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.147) sugerem que o avaliador interno faça a avaliação centrada em uma meta e, o avaliador externo a faça livre de metas.

Na **abordagem da avaliação centrada na administração**, o interesse central é a identificação e o atendimento das necessidades de informação dos administradores que tomam as decisões. Seu objetivo é ajudar os decisores, público ao qual a avaliação centrada na administração se dirige.

Seu fundamento lógico é de que a informação avaliatória é parte essencial de decisões inteligentes e o avaliador pode ser eficiente trabalhando para administradores, legisladores, diretorias e outros profissionais que precisam de boas informações avaliatórias (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.151).

Nessa abordagem, o estudo avaliatório é orientado pelas pessoas que tomam as decisões e suas preocupações, necessidades de informação e critérios de eficiência. Stufflebeam (1968, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) tornou as decisões dos administradores de programas o eixo organizador da avaliação em vez dos objetivos do programa. O autor desenvolveu uma estrutura de avaliação conhecida pela sigla composta com as primeiras letras de cada tipo de avaliação – Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP). Ela foi pensada para auxiliar os gerentes e administradores, quando diante de quatro diferentes tipos de decisão educacional: a) avaliação de **contexto**, que se refere às decisões de planejamento; b) avaliação de **insumo**, que se refere às decisões de estruturação, ao determinar os recursos e estratégias alternativas do programa; c) avaliação do **processo**, que se refere às decisões de implementação; e d) avaliação do **produto**, que se refere às decisões de reciclagem.

Outro modelo de avaliação centrada na administração foi proposto por Alkin (1969, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004), bastante semelhante ao modelo CIPP. Seu modelo apresenta cinco tipos de avaliação: a) estimativa do sistema, que informa sobre o estado do sistema; b) planejamento do programa, que ajuda na seleção de programas; c) implementação do programa, que informa se o programa foi apresentado ao grupo apropriado e da maneira prevista; d) melhoria do programa, que informa sobre o funcionamento, objetivos e resultados do

programa; e e) certificado do programa, que informa sobre o valor do programa e seu potencial para ser usado em outro lugar.

Patton (1986, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) criou um modelo centrado na utilização, que pode ser visto também como uma abordagem centrada na tomada de decisões. Para ele, o primeiro passo da avaliação será o processo de identificar e organizar pessoas relevantes no aspecto de tomada de decisões e usuários das informações.

A abordagem centrada na administração tem sido útil na orientação de gestores de programas durante o planejamento, a operação e a revisão do programa. Além disso, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.160) comentam que a abordagem enfatiza o uso oportuno do *feedback* das pessoas que tomam decisões de modo que o programa não fica insensível às necessidades, recursos, desdobramentos e consequências de intervenções feitas. Outros pontos fortes podem ser destacados, conforme citação a seguir.

Talvez seu ponto mais forte seja o foco que oferece à avaliação [...] É essencial definir quais exatamente são as informações que é preciso coletar. Concentrar-se nas informações necessárias e nas questões pendentes dos administradores reduz o leque de dados relevantes e dá foco preciso à avaliação. Essa abordagem também enfatiza a importância da utilidade da informação (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.159).

Como pontos fracos dessa abordagem, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.160) listam a incapacidade adicional do avaliador de dar respostas a perguntas ou questões que podem ser importantes para o decisor e a preferência da abordagem por aqueles que estão na cúpula administrativa, podendo a avaliação se tornar injusta ou até antidemocrática. Outra limitação dessa abordagem é o fato de que, seguida em sua totalidade, pode resultar em avaliações caras e complexas. É preciso, ao planejá-la, considerar os recursos e tempo disponíveis para a realização da avaliação como um todo.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.161) alertam que, semelhante a qualquer abordagem, o avaliador centrado na administração precisa ser realista em relação ao trabalho que é possível fazer e não deve prometer mais do que pode realizar. Os autores comentam que pode haver necessidade de ajustes frequentes no plano de avaliação original se quisermos que essa abordagem dê certo.

Na **abordagem centrada no consumidor**, a questão central é fornecer informações avaliatórias sobre produtos para o uso dos consumidores ou clientes. A avaliação centrada no

consumidor é predominantemente somativa, mas as listas de verificação e os critérios propostos por órgãos de vigilância transformaram-se em instrumentos da avaliação formativa de produtos ainda em processo de criação.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.166), a importância da avaliação centrada no consumidor foi reconhecida entre meados e o final da década de 1960 à medida que novos produtos educacionais surgiam no mercado. Scriven (1960, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) contribuiu bastante para essa abordagem e fez a distinção entre avaliação formativa e somativa. Ele sugeriu os seguintes critérios para avaliar quaisquer produtos: a) evidências de ter alcançado importantes objetivos educacionais e não educacionais; b) resultados do acompanhamento; c) efeitos secundários e imprevistos e outros efeitos acidentais positivos ou negativos; d) alcance da utilidade; e) considerações morais; e f) custos.

Mais tarde, Scriven (1974, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) ampliou sua lista de critérios para verificação de produtos e, contratado pelo governo federal, foi responsável pela avaliação de mais de noventa produtos educacionais. O autor continua sendo o maior defensor dessa abordagem, apesar de assumir que ela não é perfeita e possui pontos fracos em algumas de suas aplicações.

Duas contribuições da avaliação centrada no consumidor foram citadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.175), a saber: a) disponibilizaram avaliações de produtos como um serviço prestado àqueles que não possuem tempo e nem informações necessárias para realizar um trabalho completo; e b) favoreceram o conhecimento adquirido pelos consumidores sobre os critérios mais apropriados para usar na seleção de produtos ou serviços educacionais.

Como ponto forte dessa abordagem, podemos considerar as listas de verificação, que são instrumentos simples e úteis para uma avaliação. Em contrapartida, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.176) apontam como limitações dessa abordagem, o aumento do custo dos produtos porque o tempo e o dinheiro investidos no teste dos produtos são, de maneira geral, repassados para o consumidor, e a inibição da criatividade, por conta do uso de padrões rigorosos de desenvolvimento e compra do produto.

A **abordagem centrada em especialistas** depende muito da aplicação direta de conhecimento especializado de profissionais para julgar a qualidade do que está sendo avaliado - uma instituição, um programa ou uma atividade. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.176) acreditam que essa abordagem, talvez, seja a mais antiga e a mais usada. Ela foi usada

formalmente na educação no século XIX, quando as escolas passaram a padronizar seus requisitos de admissão de alunos.

O sistema formal de pareceres profissionais, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.182) possui uma estrutura ou organização consolidada para dar pareceres periódicos, padrões públicos para usar esses pareceres e periodicidade predeterminada. A acreditação é a forma mais familiar do sistema formal de pareceres profissionais e consiste na aprovação de uma instituição por uma entidade. Os autores afirmam que a educação não foi a única área a institucionalizar os processos de acreditação para determinar e regulamentar a qualidade de suas instituições, a medicina e a advocacia também aceitaram o juízo de profissionais em relação às atividades de seus colegas.

Começando no início do século XIX, os órgãos nacionais e regionais de acreditação na área de educação suplantaram gradativamente nos Estados Unidos o sistema de inspeções escolares tomado emprestado à Europa Ocidental e tornaram-se uma grande força da educação durante a década de 1930 (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.182).

O exame de Flexner (1910, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004), destinado às escolas de Medicina dos Estados Unidos e Canadá no início do século XX, talvez seja o exemplo mais memorável dessa abordagem, na opinião dos autores supracitados. Seus pareceres tratavam da educação dos médicos e não da prática deles. A abordagem de Flexner se parece com a dos avaliadores atuais que veem o julgamento como a condição *sine qua non* da avaliação (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.183).

Sobre a acreditação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) comentam que a maioria concorda que ela tem desempenhado um papel importante na mudança institucional, apesar de alguns não a considerarem um verdadeiro sistema avaliatório. Eles distinguem os dois tipos de credenciamento existentes, a acreditação institucional e a acreditação especializada ou de programa. A primeira considera toda a instituição, suas entidades e atividades específicas. A segunda trata das várias subunidades de uma instituição, e cursos distintos. Os autores afirmam que “estar de acordo com os padrões de acreditação é, no mínimo, um símbolo de realização extremamente valorizado pela maioria das instituições” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.186).

Além dos sistemas de pareceres formais, muitos sistemas informais de pareceres também são característicos dessa abordagem centrada em especialistas. Alguns exemplos de

sistemas informais de pareceres profissionais foram citados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.188), como, pareceres de professores para determinar o avanço em termos de classificação ou continuidade de outros professores na instituição; pareceres *ad hoc* de grupos altamente especializados para avaliar propostas, projetos, revistas etc; pareceres *ad hoc* individuais para julgar o valor de uma entidade; e a avaliação do crítico educacional.

Foram considerados como pontos fortes da abordagem centrada em especialistas, a ênfase no papel crucial do parecer do especialista e da sabedoria humana no processo avaliatório, e a concentração de atenção em questões importantes como os padrões que devem ser usados na apresentação dos julgamentos sobre programas.

Como limitações dessa abordagem, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.195) relataram que os críticos sugerem que ela permite que avaliadores realizem, frequentemente, julgamentos que refletem pouco mais que preconceitos pessoais, além disso, os *supostos* conhecimentos especializados dos responsáveis pelos pareceres são vistos como um ponto fraco em potencial. Os autores comentam que a fácil penetração de preconceitos externos nos julgamentos de especialistas é uma preocupação constante. House (1980, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.197) notou que o sigilo pode ser outro problema nessa avaliação, pois “os profissionais costumam mostrar relutância em expor corajosamente sua visão no necessário relatório público”.

Na **abordagem centrada no adversário**, a oposição planejada em termos de pontos de vista dos diferentes avaliadores é o foco central da avaliação. Ao contrário da maioria dos tipos de avaliação que pretendem reduzir a tendenciosidade, essa abordagem procura “equilibrá-la tentando garantir justiça com a incorporação tanto de visões positivas quanto negativas na avaliação propriamente dita” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.202).

Não existe o pressuposto de que os proponentes e oponentes do programa que está sendo avaliado sejam imparciais em sua avaliação. Esperamos, pelo contrário, que suas preferências venham à tona à medida que apresentarem as respectivas defesas e ataques ao programa (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.202).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.202), a avaliação centrada em adversários é um termo que abrange um conjunto de práticas divergentes de avaliação que podem ser genericamente designadas como de natureza *antagônica*. São avaliações que possuem uma oposição planejada dos pontos de vista dos diferentes avaliadores ou equipes de avaliadores.

Owens (1970, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.204) foi o primeiro a empregar o paradigma do adversário para testar a utilidade de um modelo judicial modificado na avaliação de um currículo escolar hipotético. Dentro dessa abordagem, outros modelos foram utilizados para avaliar programas, como o de avaliação judicial, proposto por Wolf (1975, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.206), que incluía uma declaração das acusações, advogados que defendem lados opostos, testemunhas, um juiz e um corpo de jurados. Esse modelo possuía quatro estágios: a) geração de pontos de debate, para identificação das possíveis questões; b) seleção de pontos de debate, para excluir questões e melhorar o desenvolvimento daquelas que serão debatidas; c) preparação de argumentos, para coleta de evidência, síntese dos dados de avaliação para desenvolver os argumentos em favor das duas posições contrárias a serem apresentadas; e d) a audiência, para apresentação dos argumentos, avaliação destes e decisão do corpo de jurados.

Os pontos fortes das abordagens centradas em adversários, apresentados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.213), são a possibilidade de combiná-la com outras abordagens por ser ampla e pluralista, sua tendência em ampliar o leque de informações coletadas, e o interesse que criam nos públicos a que se destinam. Sobre os méritos do conceito do adversário em si, os autores comentam que

a maioria dos observadores concordaria que construir pontos de vista contrários numa avaliação tende a lançar luz tanto sobre os aspectos positivos quanto negativos de um programa de maneira mais eficiente que a maioria das outras abordagens da avaliação (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.213).

Outras vantagens dessa abordagem são: o planejamento substancial e rigoroso necessário à maioria das suas avaliações; a abertura a diversos pontos de vista e à participação dos interessados em suas conclusões; a antecipação de críticas inevitáveis; a abertura para examinar as questões e menos concentração num ponto de vista particular; e a meta-avaliação.

A meta-avaliação possibilita avaliar a avaliação porque, como explicam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.214), “a coleta, análise e interpretação de dados utilizados para corroborar qualquer ponto de vista serão criticadas minuciosamente pela oposição. Só resta fazer uma meta-avaliação mais geral do estudo como um todo”.

Parece evidente que a defesa do benefício da avaliação centrada em adversários é o aumento da representatividade dos dados, a justiça dos instrumentos, a comunicação

entre avaliadores e pessoas que tomam decisões e a identificação dos prós e contras (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.219).

Como limitações das abordagens da avaliação centrada em adversários, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.215-219) reuniram as seguintes: elas ainda não estão suficientemente bem desenvolvidas para servir de padrão ou modelo de atividades futuras; o paradigma jurídico pode resultar numa “mentalidade acusatória”, prestando um desserviço à avaliação e aos programas que estão sendo avaliados; a possibilidade da decisão ser mais influenciada pela capacidade de persuasão dos protagonistas do que pelo peso da evidência que serve de base a seus argumentos; o consumo de muito tempo e dinheiro exigidos na preparação de recursos humanos e fiscais; o fato dos juízes serem árbitros falíveis; a falta de um “supremo tribunal de apelação na avaliação” que retificaria julgamentos inadequados; e elas têm um potencial limitado para chegar à verdade de uma questão.

E, por fim, nas **abordagens centradas no participante**, o envolvimento dos participantes, ou seja, dos interessados no objeto da avaliação, é entendido como crucial para determinar valores, critérios, necessidades e dados da avaliação.

A partir de 1967, os teóricos da avaliação passaram a criticar a predominância de abordagens mecanicistas e insensíveis da avaliação, muito preocupadas com a definição e classificação de objetivos e com a criação de sistemas avaliativos altamente técnicos e sofisticados. As abordagens tradicionais da avaliação passaram a ser criticadas em função das muitas avaliações de larga escala feitas sem a presença dos avaliadores nos locais do programa avaliado. Faltava o elemento humano.

Um segmento crescente das comunidades da educação e da assistência social começou a dizer que o elemento humano, que se refletia nas complexidades da realidade cotidiana, assim como as diferentes perspectivas dos envolvidos na prestação de serviços, estava faltando na maioria das avaliações (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.224).

Depois do início da década de 1970, nasce essa nova abordagem que valoriza a experiência primeira com as atividades e os ambientes do programa. Stake (1967, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.225) foi o primeiro teórico da avaliação a dar impulso significativo a essa abordagem no campo da educação. A sua primeira análise do processo de avaliação

teve grande impacto sobre o pensamento desse campo e constituiu um alicerce simples, mas sólido de desdobramentos posteriores da teoria da avaliação. Ele afirmou que os



dois atos básicos da avaliação são *descrição* e *juízo* (as “duas faces” da avaliação). Por conseguinte, as duas principais atividades de qualquer estudo avaliatório formal são a descrição e o juízo completo daquilo que está sendo avaliado (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.227).

Guba e Lincoln (1981, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.225) examinaram as principais abordagens usadas na avaliação de programas e rejeitaram todas, exceto a noção de **avaliação responsiva** de Stake, que tem como foco central a discussão das preocupações e dos problemas com uma clientela. Eles também apresentam, em obra posterior (Guba & Lincoln, 1989, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.226), argumentos em favor do paradigma construtivista, conforme vimos na quarta geração da avaliação. Outro que contribuiu muito para a literatura da avaliação centrada no participante foi Patton (1975, 1986, 1990, 1994, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.226), com os textos de suas experiências de avaliação de campo.

Sobre a avaliação responsiva, Stake (1975, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.231) explica que ela se volta mais para as atividades do programa do que para suas intenções, ao responder às exigências de informações dos interessados. O objetivo fundamental da avaliação responsiva é melhorar a comunicação com os interessados e, para isso, o avaliador deve interagir com eles de maneira contínua. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.234) acreditam que a avaliação responsiva pode ser incluída em todas as outras.

O foco da avaliação responsiva está nas preocupações e nos problemas de seu público-alvo – na informação que ele deseja que o avaliador lhe dê. Um público pode desejar informações sobre os resultados do programa, outro pode querer saber como melhorar determinado processo e um terceiro pode estar preocupado com as informações que mostrariam aos interessados se o programa está sendo implementado corretamente. Qualquer uma dessas necessidades, ou todas elas, pode ser atendida por um avaliador responsivo, pois sua avaliação é feita sob medida para satisfazer (“responder a”) toda e qualquer necessidade de informação que os clientes da avaliação desejam ver satisfeita (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.227).

Nessa abordagem centrada no participante, há uma defesa da avaliação como meio de empoderar os interessados que ficavam privados de direitos humanos nas abordagens anteriores. O termo *empowerment* é utilizado por Fetterman e significa empoderamento. Para Fetterman (apud Depresbiteris, 2005, p.16), “a avaliação deve emancipar, liberar, esclarecer as pessoas, incentivando seu envolvimento no planejamento e na avaliação institucionais”.

As avaliações participativas ou que adotam a abordagem de empoderamento (*empowerment*) trabalham habilidades de avaliador junto aos avaliados quando

compartilham atividades avaliativas e instâncias de decisão com os participantes envolvidos. Nesses casos, a utilidade da avaliação aumenta. A capacidade de aprender a avaliar, que foi praticada durante o processo avaliativo, se torna, ela própria, um resultado da avaliação de extrema utilidade para os participantes (ELLIOT, 2011, p.948).

A avaliação que favorece o *empowerment* e a negociação é inovadora. “Um dos efeitos do *empowerment* é o envolvimento efetivo de todos os participantes do processo avaliativo, o que contribui para tornar a avaliação um processo mais democrático” (Depresbiteris, 2005, p.16). Nessa avaliação, explica Fetterman (1995), a investigação de valor ou mérito e planos para melhoria do programa torna-se o meio pelo qual a autodeterminação é fomentada.

A determinação do valor e planos de melhoria do programa avaliado são realizados pelo grupo de interessados, com o auxílio de um avaliador profissional. Quanto mais se alcança e se atualiza as metas traçadas, mais estimula o contínuo e cíclico processo de reflexão e autoavaliação. “A negociação vai possibilitar que os grupos envolvidos, atendendo à dinâmica de um processo democrático, definam suas concordâncias e eliminem possíveis situações de conflito, prejudiciais ao trabalho”, declara Vianna (2010, p.11-12).

De acordo com Fetterman (2004, p. 1066), três passos são necessários para o desenvolvimento de uma avaliação empoderadora. O primeiro consiste em pedir que os membros da equipe do programa e participantes definam sua missão. O segundo consiste em fazer um balanço das listas de atividades cruciais e essenciais ao funcionamento do programa e determinar quais são as atividades mais importantes. O terceiro e último passo consiste em fazer, com a equipe, uma lista de atividades como base para planos futuros e pedir que elaborem estratégias para atingir cada meta estabelecida.

O avaliador empoderador acrescenta ideias consideradas apropriadas, sem dominar a discussão. Seu papel principal é servir como um treinador e, como um facilitador, ajudar os membros do programa e participantes do processo, pedindo ou solicitando que eles esclareceram e documentem a avaliação e o que eles estão fazendo, para garantir que os objetivos específicos sejam alcançados (Fetterman, 2004, p. 1070).

Na abordagem em questão, os participantes da atividade a ser avaliada passam a ser envolvidos na determinação dos limites da avaliação e os avaliadores criam uma equipe de programa mais informada. Na maioria dos escritos de autores sobre esta abordagem,

o pluralismo de valores é reconhecido, acomodado e protegido mesmo que o esforço de sintetizar os julgamentos e as preferências muitas vezes discrepantes desses grupos

recaia sobre a sagacidade intuitiva e a capacidade de comunicação do avaliador (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.226).

As avaliações que usam a abordagem centrada nos participantes, de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.226-227), possuem as seguintes características: a) dependem do raciocínio indutivo, pois a compreensão do problema depende da observação e descoberta feitas no ambiente do programa; b) usam multiplicidade de dados, representações subjetivas e objetivas, qualitativas e quantitativas dos fenômenos avaliados; c) não seguem um plano padronizado, o processo de avaliação evolui à medida que os participantes ganham experiência na atividade; d) representam realidades múltiplas e não realidades simples, pois as pessoas interpretam as coisas de forma diferentes e não há verdade absoluta. Todas as perspectivas são aceitas como corretas e a tarefa crucial do avaliador é captar essas realidades e retratá-las sem sacrificar a complexidade do programa.

Outra abordagem da avaliação centrada no participante foi proposta por Parlett e Hamilton (1976, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.229) e recebeu o nome de *avaliação iluminadora*. Ela envolve o estudo do programa como um todo e, por isso, é aplicada a programas de pequena escala, porque o avaliador deve passar períodos substanciais de tempo no campo para esclarecer questões e características significativas do programa. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.229), a avaliação iluminadora preocupa-se basicamente com a descrição e interpretação, não com mensuração e previsão. Ela não faz julgamentos e possui três estágios básicos: observação; aprofundamento da pesquisa; e explanação.

A avaliação naturalista proposta por House (1983, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.235) também se refere à abordagem centrada no participante. Ela foi chamada de “naturalista” porque se dirige mais ao público sem conhecimento técnico, que usa linguagem comum e categorias de eventos da vida cotidiana. Tendo por objetivo uma generalização naturalista, se baseia mais na lógica informal, do que na formal.

O passo inicial do avaliador naturalista é identificar, primeiro, os interessados na avaliação, porque seus valores e perspectivas devem estar refletidos na avaliação. A obra mais significativa dessa área, afirmam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.236), foi a de Guba e Lincoln, que vincularam a avaliação naturalista à avaliação responsiva de Stake e descreveram procedimentos para implementar essa abordagem, como vimos no 2.1. As obras de Guba e

Lincoln (1981; 1989; 1985, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.236) ampliaram a discussão do método naturalista de investigação. Por este método,

o principal papel da avaliação é responder às exigências de informação do público-alvo de formas que levem em conta as diferentes perspectivas valorativas de seus membros [...] O estudo naturalista coloca o avaliador no papel de estudante, e aqueles que estão sendo avaliados no papel de informantes que “ensinam” o avaliador (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.236).

Os pontos fortes das abordagens centradas nos participantes, apresentados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.213), foram: a) a possibilidade de serem usadas facilmente por qualquer indivíduo sensível e em conjunto com outras abordagens por ser flexível, caso fosse desejo dos interessados na avaliação; b) usar tanto métodos qualitativos quanto os quantitativos; c) enfatizar o elemento humano da avaliação, ao dirigir a atenção para as necessidades daqueles para quem a avaliação está sendo feita; e d) flexibilidade, atenção a variáveis contextuais e promoção de múltiplas técnicas de coleta de dados que visam oferecer uma visão de aspectos cruciais do comportamento humano e organizacional.

Conforme alertam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.240), os pontos fortes dessa abordagem também podem ser suas limitações. Um exemplo disso é a ênfase mais na complexidade que na simplicidade, o que pode acarretar em maior popularidade entre os teóricos do que entre os participantes. Os críticos dessa abordagem apontam a subjetividade como uma limitação séria e acusam as avaliações de “genéricas e sem substância”. Sadler (1981, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.241) discutiu os procedimentos de dados intuitivos como fonte potencial de tendenciosidades nas avaliações naturalistas.

Outras limitações citadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.241-242) foram: a) o consumo de muito tempo; b) a limitação do número de casos que podem ser utilizados em função do trabalho intensivo que exige; c) o custo alto das abordagens; d) a dependência de técnicas que não levam a uma resposta certa ou errada; e e) a focalização progressiva que fazem da parcialidade do avaliador um problema.

No todo, os avaliadores que usam essas abordagens fariam muito bem em ter cautela nas interpretações e conclusões. No melhor dos casos, a maioria dos resultados pode ser considerada como fatos ancorados no contexto sobre os quais basear – e depois testar – generalizações experimentais (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.242).

Vimos, neste item, as seis alternativas que representam as principais escolas atuais do pensamento sobre avaliação de programas, suas características, pontos fortes e limitações. Podemos afirmar que não há uma abordagem perfeita e integrar todas elas em um modelo único seria um reducionismo não aceito por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) por vários aspectos. O primeiro, as abordagens baseiam-se em premissas filosóficas muito divergentes. Segundo, uma abordagem única atrairia um número grande de discípulos, o que traria uma redução da expansão do campo ainda prematuro. Na visão dos autores, “nossas concepções ainda foram muito pouco testadas e nossa base empírica é fraca demais para termos certeza de que noções devem ser preservadas ou descartadas” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.250). Portanto, o ideal para os profissionais da avaliação

é se sentir suficientemente à vontade para fazer escolhas entre um grande número de abordagens apropriadas à situação em vez de distorcer os interesses e as necessidades dos envolvidos na avaliação para fazer com que se encaixem na abordagem predileta (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.248).

Para os autores supracitados, o desafio é determinar que abordagem, ou combinações de conceitos delas, será mais relevante para a avaliação a ser realizada. O uso eclético das abordagens tem mais vantagens potenciais que desvantagens, afirmam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Os autores sugerem que o avaliador habilidoso não deve depender de uma só abordagem para planejar e realizar uma avaliação de alta qualidade.

Grande parte do potencial da avaliação está no alcance das estratégias que emprega e na possibilidade de combinar suas abordagens seletivamente. A adoção estrita e rígida de uma única abordagem deve dar lugar a avaliações mais maduras e sofisticadas que abram os braços para a diversidade. Reconhecemos que é uma tarefa difícil, mas isso não diminui sua importância (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.261).

A maior parte das abordagens da avaliação estudadas influencia a prática da avaliação de maneira significativa e todas elas são úteis. Mas, Stufflebeam (1981, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.241) afirma que há reduzida pesquisa empírica sobre os méritos de cada uma delas. Nesse caso, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.251) declaram que enquanto não tivermos “informações sólidas sobre a eficiência relativa das numerosas abordagens da avaliação, as escolhas entre as alternativas vão continuar sendo uma questão de preferência do avaliador”.

O valor das diferentes abordagens está na sua capacidade de ajudar-nos a pensar, a apresentar e despertar novas idéias e a criar novas técnicas e em servir de listas de

verificação mentais de coisas que devemos levar em conta, lembrar ou com as quais nos preocupar. Seu valor heurístico é muito grande; seu valor prescritivo parece muito menor (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.254).

## 2.4 O TRABALHO DO AVALIADOR E SEU PREPARO

O trabalho do avaliador é permeado de influências interpessoais, éticas e políticas, que podem prejudicar seu olhar e suas interpretações do objeto avaliado. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 428), “os fatores políticos, éticos e humanos estão presentes em praticamente toda avaliação de programa, e seguir em frente sem encará-los é sinal tanto de incompetência quanto de falta de ética”. Por isso, é preciso se cercar de cuidados, analisar e discutir abertamente os fatores humanos, éticos e políticos do estudo avaliatório para não comprometer e invalidar a avaliação propriamente dita. “Sejam quais forem os métodos usados, é importante ficar atento para ver se os valores pessoais e as crenças do avaliador não estão distorcendo a avaliação de tal forma que os resultados acabarão sendo afetados de maneira significativa” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p. 434).

Consideramos que o preparo técnico do avaliador é fundamental para minimizar o potencial de tendenciosidades e os problemas éticos que irá enfrentar. Mas, não só o avaliador deve estar comprometido com a seriedade ética da avaliação. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.442) afirmam que “aqueles que realizam e aqueles que usam os estudos avaliatórios dividem a responsabilidade de se educarem em relação às questões éticas relevantes”. Estes autores defendem que a ética não é responsabilidade exclusiva do avaliador, mas também dos financiadores, participantes e públicos da avaliação. O *Joint Committee* (1994) apresenta sua preocupação com a conduta ética na terceira categoria do *Program Evaluation Standards*, conforme veremos no capítulo 3.

Além da necessidade do avaliador apresentar uma conduta ética, ele deve adquirir conhecimento técnico específico para a área de avaliação

no que diz respeito a conceitos, modelos e metodologias. Esse profissional deverá também conhecer métodos quantitativos e qualitativos de coleta de dados, tratamento e modelagem. A este respeito, é necessário enfatizar a importância de assegurar que os avaliadores sejam preparados adequadamente para escolher os métodos mais adequados e, além disso, eles devem estar preparados para aplicar, analisar e comunicar os resultados (SERPA; PENNA FIRME; LETICHEVSKY, 2005, p.107).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.446), a literatura relativa à prática ética na avaliação é escassa. Porém, “se nenhuma avaliação é isenta de valores e sempre produz efeitos que de alguma forma a todos afetam, dos concernidos requer capacidades não só técnicas, mas também sociais e éticas” (Dias Sobrinho, 2004, p.722).

As diretrizes e princípios éticos são úteis na avaliação, entretanto, a “simples adoção de padrões éticos – por melhores que sejam – não é garantia de um comportamento ético. É impossível elaborar diretrizes que antecipem todos os problemas ou dilemas éticos potenciais” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p. 448).

Como é corrente em todo processo complexo de comunicação, em que se encontram interlocutores de distintos grupos, a avaliação participativa e democrática é penetrada de muitas contradições e disputas, que certamente trazem dificuldades e incertezas, mas sobretudo propiciam muitas possibilidades de aprendizagem e de experiências ricas dos significados da vida social (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 722).

Para enfrentar pressões políticas antiéticas, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.459) recomendam evitar o conflito de interesses e insistir em uma apresentação aberta, imparcial e completa das descobertas.

Dizer que a ausência total de tendenciosidade é inatingível não é sinônimo de defender o abandono das tentativas de reduzir a tendenciosidade ao mínimo possível. Continuamos acreditando que as informações da avaliação que forem as *menos* tendenciosas servem melhor aos interesses de *todos* os envolvidos (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.261).

Cabe ao avaliador estabelecer e manter uma boa comunicação com os interessados pelo empreendimento avaliativo. A aprovação e a cooperação dos que estão no poder e dos que são atingidos pelos resultados da avaliação são essenciais. Brandon, Lindberg e Wang (1993, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p. 430-431) descobriram que envolver os beneficiários de um programa na especificação dos atributos desse programa que devem ser discutidos aumenta a validade das descobertas da avaliação.

Utilizar uma linguagem clara e objetiva nos relatórios de avaliação e manter um diálogo aberto e franco com os participantes, interessados e envolvidos no processo avaliativo, são práticas necessárias ao bom andamento da avaliação. Elas minimizam as críticas e resistências ao empreendimento avaliativo. Há muitas críticas às práticas de comunicação dos avaliados e

muitos exemplos de comunicação precária, como um relatório técnico enfadonho e volumoso apresentado como o único produto final de um estudo avaliatório. Talvez a

mensagem não tenha chegado. Talvez os avaliadores se prendam demais aos aspectos técnicos e aos prazos e não tenham tempo de se dedicar à comunicação. Seja qual for o motivo, a comunicação precária pode ser letal para uma avaliação (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.428).

Algumas recomendações para as comunicações interpessoais numa avaliação são feitas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 429-430) como, preparar os clientes e outros interessados no estudo, alimentando-os com o que chamaram de “espírito de avaliação” ao informar os benefícios e as finalidades da avaliação; incentivar a participação dos interessados para aumentar a probabilidade do seu envolvimento; propor um prazo adequado para fazer toda a avaliação de modo a torná-la viável; solicitar e alimentar a participação externa para que interessados potenciais possam contribuir; alimentar um espírito de negociação e concessões mútuas em lugar de ações unilaterais, conquistando a confiança e o respeito de todos; ligar objetivos de longo prazo com ações imediatas e estabelecer objetivos intermediários como degraus para os objetivos mais distantes; delegar responsabilidades para promover o compromisso com a mudança e a criação de novos planos; incentivar memorandos, reuniões e trocas informais, pois ajudam na compreensão geral do que é uma avaliação; e reconhecer e proteger os direitos dos indivíduos para que não sejam ameaçados ou prejudicados pela avaliação que se realiza.

Estabelecer uma “cultura de avaliação”, expressão utilizada por Ristoff (1995), ainda é um desafio para instituições de ensino, que sofrem com as resistências de seus funcionários e alunos ao processo avaliativo. São dificuldades encontradas tanto por avaliadores internos quanto externos. De acordo com Ristoff (1996, p.52), um programa de avaliação deve ser contínuo. Para este autor, a continuidade facilitará a construção da cultura da avaliação, descrita como

um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar *com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados*. É a esta percepção que chamo de princípio de *adesão voluntária* (RISTOFF, 1995, p.49).

A preocupação diuturna com processos e resultados por parte de todos é o que se pretende buscar. Isso não acontece por acaso e leva tempo para se concretizar. “O desafio é articular as necessidades regulatórias com os tempos requeridos à construção de uma cultura da avaliação nas instituições” (Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro, 2006, p.435). Ristoff (1995)



esclarece que a ideia é vencer convencendo e não impondo. Fernandes (2001, p.75) também propõe trabalhar na direção da construção da cultura da avaliação, incorporada à instituição, como espaço de reflexão sistemática, com vistas a novas tomadas de decisão.

A pouca participação e envolvimento dos membros de uma instituição avaliada podem ser ocasionados por vários motivos, dentre eles, a falta de informação e divulgação do propósito da avaliação que se deseja realizar; a interpretação equivocada de que a avaliação tem caráter regulador e punitivo; e o descrédito pelos benefícios que o processo avaliativo poderá trazer para a instituição e seus membros.

Andriola e Rodrigues (2010), ao relatarem a experiência de autoavaliação institucional realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), destacam os obstáculos, desafios e resultados. Dentre os obstáculos e desafios, os autores listam

o individualismo dos profissionais, a repetição rotineira das práticas, o tempo de que dispunham e o tempo de que necessitavam, a desmotivação dos protagonistas, o desconhecimento, a desinformação e a falta de recursos orçamentários e, possivelmente, a falta de uma gestão que entendesse a necessidade e a importância da avaliação (ANDRIOLA; RODRIGUES, 2010, p.40).

Quanto aos resultados da pesquisa realizada, os autores supracitados observaram

o não envolvimento da maioria dos componentes nos trabalhos programados, principalmente por não terem cultura de avaliação com visão construtiva e avaliativa; a descontinuidade da participação de significativo número de membros das CPAs às reuniões ordinárias; e a atitude de reação dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos discentes a participarem da autoavaliação institucional (ANDRIOLA; RODRIGUES, 2010, p.40).

Mudar a visão negativa da avaliação é um processo que demanda tempo e cuidados, como não vincular o processo avaliativo a mecanismos de punição ou premiação. Na Tese intitulada “Como não ter medo da Avaliação: Pesquisa Avaliativa no Programa de Capacitação Docente – Procad, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ”, Carvalho (2005) defende uma metodologia

que considere a Avaliação sob a ótica da busca do aperfeiçoamento e do crescimento, orientada para uma prática sem conflitos, minimizando a distância entre o discurso dos Projetos de Avaliação e a realidade de sua aplicação, nos ambientes educacionais e na cultura instalada das Instituições (CARVALHO, 2005, p.18-19).

Quatro fatores críticos para a construção do Ambiente de Aplicação da Avaliação (AAA) Institucional são apresentados por Carvalho (2005). São eles: a) Planejamento e

Estruturação; b) Justificativa do processo avaliativo; c) Acompanhamento durante o processo; e d) Consenso de equipe no julgamento de valor. Esta autora explica que o planejamento é um elemento estrutural mais importante e deve contar com a participação de todos. “Constitui-se base para esta fase o conhecimento da cultura instalada e o momento proposto para a Avaliação (Carvalho, 2005, p.41).

Sobre a justificativa do processo avaliativo, Carvalho (2005) afirma que

é de extrema importância sensibilizar a comunidade avaliada da visão de construção e transformação, sem traumas, castigos ou penalidades. Os objetivos de aprimorar e crescer devem ser exacerbados e disseminados. Todo o processo avaliativo deve ser apresentado. A comunidade institucional precisa saber as vantagens de se avaliar [...] A elaboração de documentos de promoção da proposta é necessária. Folders, cartazes e manuais com divulgação clara do projeto, objetivos, como e quando será realizado, bem como a projeção dos benefícios e aprimoramentos deverá ser preparada e distribuída (CARVALHO, 2005, p.41).

No acompanhamento durante o processo, Carvalho (2005) declara que a equipe de avaliação ouve a comunidade nas suas considerações sobre o processo, analisa e faz correções no modelo proposto, caso julgue procedente. Quanto ao consenso de equipe no julgamento de valor, esta autora esclarece que é o momento da comunidade avaliar “se valeu a pena avaliar”. Neste momento, são construídas as projeções e recomendações de aprimoramento e transformações. A liderança da “aplicação das atividades avaliativas deverá ser transferida, da equipe de avaliação, para os avaliados, seus líderes e agentes de transformação, que deverão promover as ações transformadoras e perpetuar o processo e a nova visão” (Carvalho, 2005, p.42).

Para Ristoff (1995), a avaliação tem uma função educativa que irá conduzir o processo de instalação da “cultura da avaliação”. Ele considera que é um processo “penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede” (Ristoff, 1995, p.47).

A expressão “cultura da avaliação” integra, atualmente, a constelação de palavras técnicas no âmbito da comunidade educacional e aos poucos se vai tornando verdadeiro lugar comum, quase que simples figura de retórica; no entanto, é preciso que essa expressão se liberte do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação (VIANNA, 2009, p.13-14).

No Brasil, a expressão "cultura de avaliação" é atualmente entendida como uma compreensão global e aceitação no âmbito das instituições, organizações e da sociedade em geral, da importância da avaliação (Penna Firme et al., 2009, p.172). Quando a "cultura de avaliação"

está presente, há um conjunto de crenças aprendidas, valores, estilos e comportamentos que fazem com que a avaliação seja bem aceita (Penna Firme et al., 2009, p.172).

Toda prática de avaliação, se permanente, planejada e replanejada como processo de educação contínua, produz saberes que modificarão o entendimento, as consciências e, por conseguinte, as práticas cotidianas das instituições de ensino. O exercício permanente de tal prática poderá mudar a cultura acerca da efetividade da avaliação como processo educativo (ANDRIOLA; RODRIGUES, 2010, p.40).

O princípio da continuidade, recomendado por Ristoff (1996), irá permitir a comparabilidade dos dados de um determinado momento ao outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Vimos que, na avaliação de uma instituição, a participação intensa de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados, é fundamental.

A partir do espírito de uma nova cultura da avaliação, além da difusão dos resultados, é necessário que se definam diretrizes sobre como usar, produtivamente, esses resultados na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente e conseqüente, evitando-se, desse modo, que os resultados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória (VIANNA, 2009, p.13-14).

O valor de uma avaliação se reflete na utilização de seus resultados (Patton, 1986, apud Letichevsky et al., 2005, p.265) e o valor de uma meta-avaliação se reflete na utilização de seus resultados para a melhora do processo avaliativo e o fortalecimento da equipe de avaliação (Letichevsky et al., 2005, p.265).

É importante que as avaliações sejam discutidas por diferentes segmentos sociais e os seus resultados examinados em função da diversidade das características sociais e em relação à proposta política que define as linhas mestras da educação, alerta Vianna (2009, p.16). Este autor considera que a ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação.

Em relação à comunicação, Cousins e Leithwood (1986, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.460) afirmam que ela deve ser constante e a proximidade geográfica entre o avaliador e a pessoa que toma decisões aumenta a probabilidade de uso dos resultados da avaliação.

Envolver os usuários potenciais ao longo de todo o estudo é um ingrediente crucial no uso da avaliação. Eles precisam ser envolvidos no início para que suas expectativas relativas à avaliação sejam compreendidas. Precisam sentir que participaram do planejamento da avaliação e de seus métodos de operação. Precisam compreender as descobertas da avaliação e suas implicações para a ação. Precisam estar envolvidos nas

decisões da avaliação. A falta de qualquer uma dessas formas de envolvimento e comunicação provavelmente vai diminuir o potencial de uso das informações obtidas (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.586-587).

De acordo com Depresbiteris (2005, p.16), a instituição que se conhece, detectará, mais facilmente, seus sucessos, seus problemas e terá maior probabilidade de descobrir os meios para intervir na realidade e melhorar a qualidade de sua educação. Vieira e Freitas (2010) constatam na pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que ainda não se tem consolidada na instituição uma cultura de avaliação.

As falas oscilaram de um nível de ceticismo nessa construção em razão do pouco crédito que a avaliação tem hoje dentro da instituição, das resistências muito frequentes ao processo avaliativo, particularmente dos docentes, a outro nível de dificuldades de cunho mais técnico. Dificuldades mais concretas em operacionalizar as etapas da avaliação em face da estrutura multicampi da universidade chegando até as sinalizações de que o processo é de um recomeço e, por isso, mais difícil, de que há um possível engatinhamento nessa postura, ou mesmo de que não têm dúvida quanto a se instalar um processo de consolidação dessa cultura (VIEIRA; FREITAS, 2010, p. 455).

Experiências como esta nos levam a crer que a continuidade do processo avaliativo e a busca de melhores resultados devem ser incentivadas e perseguidas por todos os elementos participantes do processo avaliativo. Estes precisam ser mobilizados a isso e devem acreditar no potencial da avaliação. É um desafio para o avaliador, uma tarefa complexa, “elaborar uma proposta de avaliação de programa que atenda o ambiente e cultura da instituição, promova o conhecimento das ações e benefícios do programa e que tenha total participação dos envolvidos” (Carvalho, 2005, p.52).

A pesquisa de Andriola e Rodrigues (2010, p.53) revela que a autoavaliação participativa solicita: o desenvolvimento do sentimento de “pertencer”; capacidade de pensar em equipe; atualização permanente do diagnóstico e planejamento; humildade para admitir que precisa melhorar; compreensão e convicção dos benefícios que traz a autoavaliação; e decisão e envolvimento dos gestores; entre outros.

É preciso estabelecer uma boa comunicação dentro da instituição avaliada, entre os indivíduos e segmentos institucionais, para que ocorra o “aprofundamento de estudos, pesquisas, discussões, reflexões e argumentação sobre a atividade da avaliação” (Viera e Freitas, 2010, p.457). Os pesquisadores Vieira e Freitas identificaram que a Comissão Própria de Avaliação (CPA), na UNEB, ainda não havia conseguido estabelecer uma “sistemática de comunicação

capaz de construir as novas motivações para a difícil jornada da universidade se autoavaliar” (Vieira e Freitas, 2010, p.457), até o momento da pesquisa.

Vimos, com isso, que os desafios para o avaliador são muitos, o que requer dele um preparo adequado para enfrentá-los, como recomendam Penna Firme e Letichevsky a seguir.

A capacitação de profissionais para o exercício da avaliação e a expansão do conhecimento e da prática na área, para atingir, democraticamente, todos os envolvidos e interessados no desenvolvimento e no aperfeiçoamento da qualidade do foco da avaliação, é o desafio por excelência nessa entrada no século XXI. Acima de tudo, porém, é a qualidade da avaliação que vai garantir em última análise o sucesso da avaliação da qualidade (PENNA FIRME; LETICHEVSKY, 2002, p.290).

Vieira e Freitas (2010) comentam sobre a frágil capacitação dos docentes e técnicos na área de avaliação, o que reforça a necessidade de maior atenção para a questão supracitada por Penna Firme e Letichevsky.

Como consequência da falta de estímulo e de valorização da atividade de avaliação dentro da universidade, do ponto de vista da produção de conhecimentos, esse processo se ressentia da existência de limitado quadro de pessoal preparado, capacitado teórica e operacionalmente. Mesmo os membros das Comissões, as pessoas mais dedicadas ao trabalho avaliativo, são, em sua maioria, oriundas das mais diversas áreas e sofrem pela falta de uma efetiva articulação, integração, que seja mediada por uma reflexão teórica sobre a temática da avaliação (VIEIRA; FREITAS, 2010, p.453).

Para Penna Firme e Letichevsky (2002), a formação do avaliador é um desafio consequente para a avaliação no novo século. As autoras consideram “como imprescindível a capacitação de educadores, líderes, dirigentes e profissionais, nos vários âmbitos disciplinares, para melhor utilização da avaliação” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, p.290).

Profissionais de avaliação treinados no Brasil, segundo Penna Firme et al (2010, p.884), ainda é uma lacuna a ser preenchida. É preciso treinar uma equipe de avaliação adequadamente e aproximar os participantes do programa para assegurar a adequada aplicação da metodologia de avaliação e a compreensão das finalidades da avaliação. Vianna (2009) também considera que

um dos problemas a considerar em um programa de avaliação centra-se na capacitação técnica daqueles que se propõem a concretizar o empreendimento. Os “avaliadores” nem sempre dispõem de uma formação específica, abrangente da complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as suas atividades de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal. É o fazer por imitação ou o fazer pela reprodução de práticas tradicionais no ambiente escolar (VIANNA, 2009, p.16).

Dentre os obstáculos à eficiência do processo avaliativo relacionados por Reifschneider (2008, p.50), a ausência de medidas que deem prosseguimento ao processo é apontada, tais como, treinamento e tempo necessário. De acordo com Serpa, Penna Firme e Letichevsky (2005, p.108) “não será possível preparar um avaliador competente em quantidade e qualidade a menos que a avaliação seja reconhecida como uma profissão, regulamentada e apoiada por organizações de avaliadores”. Entretanto, enquanto a profissão de avaliador não é reconhecida, é preciso que o avaliador tenha os conhecimentos técnicos mínimos e experiências necessárias para o exercício de tão complexa função. Isso não impede que orientações e treinamentos sejam desenvolvidos e conduzidos por profissionais experientes na área.

A profissão de avaliação tem sido estudar formas de aumentar o uso de avaliações, segundo Patton (2005, p.71). Para este autor, alguns aspectos aprendidos são importantes para avaliações serem úteis: ser claro sobre os usos pretendidos; se comprometer com os resultados; usar os resultados de modo visível e de forma transparente, entre outros.

Os princípios orientadores da *American Evaluation Association* (AEA) para os profissionais da avaliação, citados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), reforçam a importância de uma conduta correta, honesta e respeitosa no trabalho a ser desenvolvido. A AEA estabelece cinco princípios, a saber: a) investigação sistemática, a ser realizada pelo avaliador; b) competência, que deve ser demonstrada pelo avaliador; c) integridade e honestidade, que devem ser garantidos pelo avaliador; d) respeito pelas pessoas, promovido pelo avaliador em todo seu percurso avaliativo; e e) responsabilidade pelo bem-estar geral e público, levando em conta a diversidade de interesses e valores de todos.

Em relação à competência do avaliador, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.603) explicam que é necessário possuir instrução, capacidades, qualificações e experiências adequadas para realizar as tarefas propostas na avaliação. Ter desempenho competente diante dos interessados é crucial para adquirir credibilidade junto a eles.

Existem três passos envolvidos no sentido de ajudar outros a aprenderem a avaliar seus próprios programas: 1) desenvolvimento de uma missão, visão, ou propósito; 2) fazer um balanço ou determinar os pontos fortes e fracos do programa; e 3) planejar o futuro, estabelecendo metas, e ajudar os participantes a determinar as suas próprias estratégias para alcançar os objetivos e as metas do programa (FETTERMAN, 2004, p.1066).

Outras sugestões para o trabalho do avaliador, apresentadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.603), são: adquirir competência diretamente ou por meio da ajuda de outros

que possuam conhecimentos especializados necessários, e procurar manter e aumentar suas competências, constantemente, para fazer o melhor trabalho possível nas avaliações. “Esse desenvolvimento profissional constante pode abranger cursos formais e treinamentos, estudos autodidatas, avaliações para aumentar a experiência e trabalho com outros avaliadores para adquirir qualificações e conhecimentos especializados” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.603).

Para realização da avaliação proposta pelo SINAES, segundo Rothen e Barreyro (2009), foi criado, em 2006, um Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), cuja finalidade é aumentar a participação da comunidade acadêmica no acompanhamento dos processos de avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação no Brasil. Os avaliadores são selecionados de acordo com um perfil e recebem uma capacitação prévia.

O BASis é um cadastro de avaliadores selecionados para realizar os processos de avaliação *in loco* dos cursos e instituições do SINAES, indicados por diversas entidades ou com livre inscrição do candidato, que cumprem requisitos pré-estabelecidos de perfil profissional, acadêmico e ético. Eles são previamente capacitados para depois comporem comissões de avaliação externa *in loco* (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.743).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.567) afirmam que a avaliação depende da capacidade de o avaliador perceber e interpretar a realidade, o que revela a importância de seu preparo para o desafio de avaliar adequadamente. O ato de avaliar necessita de um pensar valorativo. Aprender a pensar e agir valorativamente pode ter um impacto contínuo, declara Patton (2005, p.74).

O avaliador deve ter familiaridade com o contexto avaliado e, para isso, será preciso

conhecer bem o projeto, ou o programa que está sendo avaliado, em sua estrutura, organização, normas, ou ainda conhecer o grupo onde o objeto avaliado se insere ou serve. Essa familiaridade permitirá uma apresentação de resultados mais realista e mais próxima do entendimento dos interessados, pois o avaliador relatará algo do qual conhece os antecedentes e o entorno (ELLIOT, 2011, p. 949).

A tarefa do avaliador requer julgamentos avaliatórios, é necessário apontar os pontos fortes e as limitações do objeto avaliado, sugerir ações corretivas de maneira cuidadosa, sensível e profissional. “O avaliador não deve ter preferências por qualquer grupo de *stakeholders*, nem apresentar julgamentos tendenciosos. Tais posturas fazem parte de sua atuação como profissional” (Elliot, 2011, p.949). Todos esses cuidados nos revelam que a prática da avaliação

deve ser levada a sério. A avaliação requer um domínio de seus conceitos e instrumental a fim de que seus resultados sejam efetivos, como alerta Castro (2005). Este autor defende o argumento de que “avaliar não é para amadores”. Portanto, o amadurecimento teórico sobre a avaliação é importante.

É preciso que o avaliador tenha prudência na apresentação dos resultados avaliativos para não ferir suscetibilidades. “Todas as pessoas envolvidas na avaliação devem ter a garantia de que o processo de avaliação será conduzido com ética e que o uso dos resultados terá o propósito de melhorar o desempenho da instituição” (Sousa, 2000).

Na elaboração dos relatórios de avaliação, a apresentação dos resultados negativos merece cautela. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.577) recomendam que o avaliador proteja os direitos e as sensibilidades daqueles que a avaliação pode afetar. Os pontos fortes devem ser destacados primeiramente. Já as informações negativas e as limitações devem ser apresentadas posteriormente, no contexto mais positivo possível, para que o caráter ameaçador e punitivo da avaliação seja “reduzido ao mínimo de tal maneira que todos confiem que o propósito é o de ajudar a promover a melhoria da qualidade de ensino” (Sousa, 2000).

Na publicação que regula a metodologia de avaliação na MB, verificamos que a capacitação dos avaliadores constitui o primeiro passo para a realização do empreendimento avaliativo.

A capacitação técnica daqueles que terão a responsabilidade de conduzir os procedimentos relativos à avaliação em tela deve constituir ponto de partida, a fim de permitir concretizar, com sucesso, tal empreendimento. É preciso preparar, em todos os níveis, comissões e equipes de avaliadores, para que possuam a capacitação específica para a função (BRASIL, 2011, p.1-6).

Porém, nem todos os participantes do processo avaliativo recebem a capacitação prevista no documento, somente os elementos designados para compor as Comissões de Avaliação Interna e Externa. De acordo com Penna Firme e Letichevsky (2002, p.291), infelizmente, preencher a lacuna referente à falta de capacitação em avaliação entre profissionais nos programas é ainda um grande desafio a ser enfrentado na atualidade.

Conforme comentado anteriormente, os elementos participantes da Avaliação Pós-Escolar, no âmbito do CFN, responsáveis por avaliar o processo ensino-aprendizagem e verificar o desempenho dos egressos dos cursos durante o período de seis meses de duração dos EI e EA, não são submetidos a nenhum tipo de treinamento ou capacitação para conduzir avaliações. A



presença de um avaliador capacitado, responsável pelos processos avaliativos, aumenta a credibilidade da avaliação realizada.

Possuir domínio de suas atividades profissionais de avaliador e ainda conhecer o objeto sob avaliação também fazem parte do critério de credibilidade. A importância desse domínio pode variar de uma avaliação para outra. Muitas vezes, acredita-se que um grupo de especialistas de conteúdos pode conduzir adequadamente a meta-avaliação porque possui o conhecimento substantivo, mas nem sempre isso acontece. Assim, a presença do avaliador ou de sua equipe, com domínio da competência técnica, é necessária para garantir a credibilidade da meta-avaliação (ELLIOT, 2011, p.949).

Em função da carência de preparo dos elementos que realizam a avaliação pós-escolar na MB e entendendo a importância de desenvolver a capacidade em avaliar, elaboramos um currículo para a realização de um treinamento experimental para oficiais coordenadores das bancas avaliadoras de estágios. A condução do treinamento, suas etapas e resultados são apresentados no capítulo 5.

Enfatizamos que o preparo adequado dos avaliadores, participantes de todas as etapas e fases do empreendimento avaliativo, aumenta o entendimento do por que e para que se avalia e do comprometimento com os resultados alcançados. Defendemos que é necessário despertar os elementos participantes de todo o processo avaliativo de modo a favorecer o envolvimento que requer uma avaliação em todas as suas instâncias.

### 3 A META-AVALIAÇÃO

Três seções nortearam as discussões desse capítulo sobre meta-avaliação, tema central no desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção, trouxemos algumas reflexões sobre o surgimento da meta-avaliação e sobre o processo de construção dos padrões de qualidade da avaliação, aprovados pelo JCSEE. Na segunda seção, apresentamos as distintas definições de meta-avaliação e a diferença entre meta-avaliação somativa e formativa. Na terceira seção, descrevemos os padrões de avaliação e ressaltamos os benefícios que podem trazer ao avaliador e aos programas de avaliação.

De modo geral, apontamos a prática da meta-avaliação como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de avaliar e relacionamos os padrões da avaliação estabelecidos pelo JCSEE, conforme apresentados por Yarbrough et al (2011).

#### 3.1 O SURGIMENTO DA META-AVALIAÇÃO

Avaliar não é um processo simples. Sabemos que os resultados de uma avaliação mal conduzida podem ser injustos e provocar o sentimento de que a avaliação mais atrapalha do que ajuda. A avaliação bem sucedida, ao contrário, pode trazer muitas contribuições e julgar o real valor do objeto avaliado.

Os benefícios do processo avaliativo, conduzido de maneira adequada, são muitos. Sousa (2000) declara que a avaliação, entendida como um processo permanente, “será utilizada como um instrumento para identificar problemas, para corrigir erros e para introduzir mudanças que signifiquem uma melhoria imediata da qualidade do ensino e da instituição”.

A avaliação tem o potencial de transformar as pessoas e o objeto avaliado. Ao final de um empreendimento avaliativo, podemos verificar qual o impacto do programa avaliado. Vianna (2010, p.9) afirma que “uma avaliação procura determinar em que medida o programa teve algum significado para escola e para o sistema ao possibilitar outras experiências e mudanças de comportamento”.

Existem pelo menos três grupos de pessoas interessadas quando se realiza uma avaliação de determinado programa ou situação, segundo Penna Firme (1994),

aqueles que coordenam ou dirigem o programa ou projeto, imprimindo-lhe sua própria filosofia, aqueles que são os destinatários e portanto beneficiários do empreendimento, vivenciando seu cotidiano, e aqueles que são vítimas, ou seja, que podem ter sido afetados pelo processo avaliativo, por falhas na sua condução (PENNA FIRME, 1994, p.5).

Para evitar falhas no planejamento e na condução das avaliações são recomendados alguns padrões para a garantia de uma avaliação de qualidade. “O sucesso, a qualidade e a realização propriamente dita de uma avaliação estão condicionados a um bom processo de planejamento” (Chianca, 2001, p.29).

A própria avaliação deve ser avaliada por critérios gerais que servem de guia para avaliações de programas. Essa prática é denominada meta-avaliação. De acordo com Stufflebeam (1971, apud Depresbitteris, 2005, p.20), a boa avaliação requer que o próprio processo avaliativo seja avaliado por meio da meta-avaliação. A condução adequada das avaliações pode ser posta em cheque por meio de meta-avaliações, como aponta Elliot (2011, p.943). Mas, o que é meta-avaliação? Como e quando ela surgiu?

A meta-avaliação, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.594), começa a ser discutida formalmente por avaliadores em 1960. Nesta época, se começa a pensar o que se constitui uma boa avaliação e uma avaliação ruim (Scriven, 1967; Stake, 1970; Stufflebeam, 1968, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004). Porém, não havia consenso sobre os critérios propostos pelos avaliadores até então.

No final da década de 1970, um projeto que se propunha a desenvolver um conjunto amplo de padrões contendo critérios que fossem aceitos por todos em termos de qualidade da avaliação foi lançado e, conforme relatam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.595), Stufflebeam, em 1975, quando diretor do Centro de Avaliação da *Western Michigan University*, foi responsável pela formulação desses padrões e critérios.

O estudo de Stufflebeam foi orientado e autorizado pelo JCSEE, conhecido como *Joint Committee*. Este trabalho resultou da aprovação do *Standards for evaluations of educacional programs, projects, and materials* (*Joint Committee*, 1981). Esses padrões e critérios foram revisados treze anos mais tarde e publicados na obra “*The Program Evaluation Standards*” (*Joint Committee*, 1994), sendo de grande utilidade para os avaliadores e interessados na avaliação. Elliot (2011) apresenta um resumo histórico da criação dos padrões de avaliação, conforme a seguir.

Data de 1981 a publicação da primeira edição intitulada *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials* (Padrões para avaliações de programas, projetos e materiais educacionais), de autoria do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981). Após uma década de uso e de aceitação internacional dos padrões, o *Joint Committee* ampliou o escopo dos padrões, voltando-se para a avaliação de programas em diversas áreas e procedeu a ajustes e acréscimos necessários a essa finalidade. Em 1994, a segunda edição foi publicada com o título de *The program evaluation standards* (Padrões de avaliação de programas) (ELLIOT, 2011).

Em 2011, o JCSEE aprova a revisão dos padrões de avaliação, publicada no “*The Program Evaluation Standards*”, 3ª edição (Yarbrough et al., 2011). Na citação abaixo, Elliot (2011) explica como se deu o processo de atualização dos padrões e sua aprovação pelo *Joint Committee* (2011).

Em 2004, 10 anos após a publicação da 2ª edição dos Padrões, foi iniciado o processo de desenvolvimento para a publicação da 3ª edição. Esse processo foi semelhante ao anterior. A partir de um *survey* nacional dos membros do *Joint Committee*, o processo envolveu os comentários e sugestões de mais de 300 *stakeholders*, a seleção de uma equipe destes para investigar formatos compatíveis para as descrições dos padrões, apresentações diversas e revisões dos padrões por uma força tarefa composta por quatro membros, mais de 75 revisores nacionais e internacionais, seis audiências nacionais, testes de campo realizados por 50 usuários, validação por um painel em 2008, revisão geral pelo *Joint Committee* em 2009, sendo então considerados prontos para a certificação final como padrões de avaliação de programa concedida pelo *American National Standards Institute* (Instituto Americano de Padrões Nacionais). Em 2011, o *Joint Committee* é apoiado por 17 organizações (ELLIOT, 2011, p.951).

As principais alterações na 3ª edição do *The Program Evaluation Standards* são apresentadas no 3.3, assim como as razões para a escolha da utilização dos padrões aprovados na 2ª edição, por ocasião da elaboração do currículo experimental para a realização, na MB, do “Treinamento para coordenadores das bancas avaliadoras de estágio inicial e de aplicação”, conduzido em 2011, como apresentamos no capítulo 5.

Argumentamos que a prática da meta-avaliação se constitui em uma excelente estratégia para o desenvolvimento da capacidade de avaliar, não somente na MB. O meta-avaliador exerce um papel cada vez mais importante, o de investigar a qualidade da avaliação, fazer recomendações para a melhoria e para o uso adequado das avaliações (Yarbrough et al., 2011).

Discutir procedimentos para meta-avaliação é discutir a qualidade do processo de avaliação sendo, portanto, essencial considerar também os princípios que um avaliador deve continuar a dirigir, a luz dos critérios de uma avaliação verdadeira, uma avaliação da qualidade (LETICHEVSKY et al., 2005, p.260).

As vantagens da meta-avaliação são evidentes, afirma Elliot (2011). Esta autora comenta que, “em diversas instâncias, a necessidade de meta-avaliar uma avaliação, seu relatório ou o próprio processo avaliativo é a forma de atestar-lhes a qualidade ou de evidenciar pontos que ainda precisam ser burilados” (Elliot, 2011, p.960).

A literatura sobre meta-avaliação ainda é escassa no Brasil, assim como a sua prática. Elliot (2011) nos revela que, no exterior, a “meta-avaliação já dispõe de trajetória considerável”, mas no Brasil, apesar da 3ª edição dos padrões de avaliação ter sido publicada, “os esforços se mostram recentes” (Elliot, 2011, p.960).

Os exemplos brasileiros encontrados de meta-avaliação, na maior parte, são aplicações feitas por autores de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado. Apesar da relevância, os estudos representam um exercício acadêmico de boa qualidade, mas não se tornam retrato de uma prática difundida e consistente entre avaliadores profissionais (ELLIOT, 2011, p.961).

A Fundação CESGRANRIO foi convidada a realizar um curso de formação básica em avaliação para coordenadores, dirigentes, assessores e professores do Centro Universitário Newton Paiva, localizado na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. Esta experiência é relatada por Penna Firme e Letichevsky (2002). A instituição particular de ensino superior

criou uma comissão de avaliação institucional e contratou a Fundação Cesgranrio com o firme propósito de qualificar essa mesma equipe de avaliação e, mais amplamente, todo o seu pessoal docente e administrativo. O curso foi realizado com sucesso, para quarenta profissionais da instituição, incluindo a equipe de avaliação, com expectativa de democratizar para toda a instituição o conhecimento aí adquirido (PENNA FIRME; LETICHEVSKY, 2002, p.296).

No processo de condução do curso de formação, as autoras supracitadas comentaram que muitas dúvidas da equipe de avaliação foram sanadas e surgiu um significativo interesse em realizar uma avaliação de excelente qualidade. Para a realização da meta-avaliação do Centro Universitário, a Fundação CESGRANRIO foi novamente convidada para “ajudar a instituição na busca de excelência de sua auto-avaliação” (Penna Firme e Letichevsky, 2002, p.296).

O processo de meta-avaliação formativa da instituição foi precedido de negociações e decisões,

fortalecido pela abordagem de *empowerment* numa sequência de interações e ajustes seguindo, o melhor possível, os passos metodológicos pertinentes, até a culminância da avaliação institucional, que coincidiu por certo com a meta-avaliação somativa (PENNA FIRME; LETICHEVSKY, 2002, p.297).

A experiência de trabalho relatada acima foi considerada positiva, com evidências de sucesso narradas por Penna Firme e Letichevsky (2002). Uma das evidências de sucesso constatada foi a significativa mudança no entendimento da avaliação, que é considerada “resposta eloquente ao processo de capacitação”, pelas autoras. Estas acrescentam, ainda, que

a meta-avaliação, vinculada ao *empowerment*, não apenas venceu o desafio de uma capacitação em avaliação como institucionalizou, pelo menos, a esperança da dinâmica de um aperfeiçoamento contínuo e a satisfação de confirmar a descoberta de Patton (1986), de que ... “melhor do que deixar relatórios escritos é deixar pessoas transformadas” (PENNA FIRME; LETICHEVSKY, 2002, p.298).

De acordo com Penna Firme e Letichevsky (2002, p.296), a meta-avaliação “fomenta a capacitação em avaliação”, mas sobre o caso ilustrado do Centro Universitário Newton Paiva, as autoras destacam “uma capacitação em avaliação que fomentou uma meta-avaliação”.

A seguir, aprofundamos o significado de meta-avaliação e reunimos as contribuições de autores que destacam os benefícios do seu uso, bem como as orientações gerais para realizar uma meta-avaliação.

### 3.2 DEFINIÇÕES DE META-AVALIAÇÃO

A Meta-avaliação foi definida literalmente por Scriven (1991, apud Elliot, 2011, p.943) como “a avaliação de uma avaliação”. Penna Firme e Letichevsky (2002, p.289) também a definem assim porque ela requer que todo o processo avaliativo seja sempre avaliado e, de maneira flexível, reformulado quando necessário. A flexibilidade da avaliação é expressa quando ela própria se coloca em julgamento, de acordo com Depresbitteris (2005, p.20).

No processo avaliativo, informações e juízos devem ser escolhidos, desenvolvidos e analisados para serem válidos e não sujeitos a distorções. “Pela meta-avaliação, objetivos, metodologias, instrumentos, formas de coleta, análise e critérios de avaliação devem ser analisados de acordo com critérios pré-estabelecidos” (Depresbitteris, 2005, p.20). Os padrões de uma avaliação de qualidade servem de norte para a realização de meta-avaliações. De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2002), a avaliação

pode ou não implicar em processo sistemático como expressão da articulação de esforços, ideológicos e político-pedagógicos, visando à melhoria da instituição e de seus atores com base em procedimentos e indicadores que expressem o norte institucional construído coletivamente (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002, p.101).

A seguir, Stufflebeam (2001, apud Elliot, 2011) apresenta sua própria definição de meta-avaliação e as dimensões da avaliação de qualidade apontadas pelo *Joint Committee* (1994).

Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento - sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social - para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos (STUFFLEBEAM, 2001, apud ELLIOT, 2011, p.943).

As dimensões utilidade, viabilidade, ética e precisão, possuem denominações variadas na literatura sobre o assunto. Dimensões são também denominadas de atributos (Yarbrough et al., 2011; Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004; Elliot, 2011), de categorias (Penna Firme e Letichevsky, 2002; Chianca, 2001; Depresbiteris, 2005; Elliot, 2011), de diretrizes (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004) e de princípios (Chianca, 2001). Optamos por utilizar o termo “categoria”.

Existem duas razões para se proceder a uma meta-avaliação, na visão de Berends e Roberts (2003, apud Elliot, 2011). Uma é possibilitar a

verificação da aplicação de um código de comportamento adequado durante todo o estudo, ou seja, a ética adotada pelos avaliadores, se ela existe e como foi praticada. Outra concebe a meta-avaliação como uma prática de reflexão sobre todos os procedimentos utilizados na avaliação, dando oportunidade à incorporação de novos conhecimentos por parte não só dos meta-avaliadores, como também dos avaliadores, quando tomam ciência da análise realizada (ELLIOT, 2011, p. 943).

Outras formas e abordagens de meta-avaliação que representam a contribuição de diversos autores para a realização de meta-avaliações, somativas e formativas, são apresentadas por Elliot (2001). Por exemplo, Davidson (2005, apud Elliot, 2011) apresenta “cinco critérios fundamentais para orientar a meta-avaliação, buscando seu mérito ou qualidade intrínseca. São eles a validade, a utilidade, a conduta, a credibilidade e os custos”, porém optamos pelas orientações e pela abordagem do *Joint Committee* (1994), amplamente aceita pelos avaliadores.

Na visão de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), os padrões estabelecidos pelo JCSEE “continuam sendo o melhor quadro de referências que existe, de acordo com as quais tanto as avaliações quanto outros conjuntos de critérios e diretrizes da meta-avaliação devem ser julgados” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.600). Estes autores consideram que o *The Program Evaluation Standards* não é um livro de receita a ser seguido, mas admitem que ele

reune as “características de um bom estudo avaliatório sobre as quais há consenso” (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.600).

Os princípios de Joint Committee descritos não devem ser usados como uma “receita de bolo”, com passos precisos para serem seguidos. Eles podem ser considerados uma referência importante para ser usada nos momentos de planejamento e da avaliação do processo avaliativo (meta-avaliação) (CHIANCA, 2001, p.28).

A meta-avaliação pode ser formativa, somativa ou formativa-somativa. Vimos que a avaliação formativa complementa a avaliação somativa e vice-versa. A meta-avaliação formativa é empregada durante o processo de desenvolvimento da avaliação e “auxilia avaliadores a planejar, conduzir, melhorar, interpretar e comunicar os seus estudos de avaliação” (Stufflebeam, 2001, apud Elliot, 2011, p.944).

A avaliação formativa ocorre enquanto o programa ainda está em desenvolvimento, como esclarecem Yarbrough et al (2011). Ela “provê constante *feedback*, apontando necessárias correções e/ou indicando possíveis caminhos” (Penna Firme e Letichevsky, 2002, p.292). Ela pode ser feita com o propósito de se preparar para a avaliação somativa. Patton (2005, p.69) considera que a avaliação formativa enfatiza o aprendizado, a melhoria e a identificação de pontos fortes e fracos. Em equipe, beneficiários e avaliador trabalham colaborativamente para mudar as coisas que não estão funcionando de forma eficaz no programa.

Sobre a meta-avaliação somativa, podemos afirmar que ela ocorre ao término do processo avaliativo e consiste na “verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido” (Elliot, 2011, p.943). Penna Firme e Letichevsky (2002, p.292) explicam que a meta-avaliação somativa “irá julgar, por excelência, o mérito e a relevância da avaliação na sua conclusão, sempre à luz dos *standards* de avaliação”.

A avaliação somativa é, portanto, um julgamento de qualidade feito quando o programa estiver concluído (Yarbrough et al., 2011). Para Stufflebeam (2001, apud Elliot, 2011, p.944), as meta-avaliações somativas auxiliam os interessados a perceber tanto os pontos fortes como as fragilidades da avaliação realizada e ainda o seu mérito e valor. “Em outras palavras, o que se pretende é indagar e julgar se a avaliação em foco satisfaz os critérios de uma verdadeira avaliação” (Penna Firme e Letichevsky, 2002, p.292). A avaliação somativa visa subsidiar decisões sobre quais projetos continuam, quais mudam e quais terminam (Patton, 2005, p.69).



Existem três tipos de meta-avaliação que podem ser feitas, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.608): a realizada pelo avaliador original; a realizada pelos usuários da avaliação; e a realizada por avaliadores competentes. A primeira se refere à avaliação do próprio trabalho. O avaliador pode aferir o seu trabalho de acordo com os padrões do *Joint Committee* e com os princípios norteadores da AEA. O segundo, os usuários da avaliação podem julgar a adequação de um plano ou relatório da avaliação sem a ajuda de um avaliador profissional. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), o êxito dessa abordagem

depende muito da competência técnica do consumidor para julgar até que ponto a avaliação está de acordo com diretrizes como “informações válidas” ou “análise das informações quantitativas”. Mas, as Diretrizes do *Joint Committee* e os princípios norteadores da AEA não exigem, na verdade, uma formação técnica especializada (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.608).

O terceiro tipo de meta-avaliação, realizada por avaliadores competentes, parece ser a melhor opção possível, na visão de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). A MB optou por esse tipo, no ano de 2011, ao contratar os especialistas em meta-avaliação da Fundação CESGRANRIO para avaliar a qualidade da metodologia de avaliação do SEN, conforme detalhado no próximo capítulo.

Complementando os benefícios da meta-avaliação e como ela pode ser utilizada na prática, Chianca (2001) sugere que

perguntas pertinentes, relacionadas aos 30 princípios da avaliação do *Joint Committee*, podem ajudar os responsáveis pela avaliação de um programa ou organização no momento de análise da adequação de uma proposta de avaliação ou de relatórios avaliativos. Fazer uma lista com perguntas básicas pode ser uma ferramenta importante para este fim [...] Os avaliadores e gestores de organizações ou programas deverão desenvolver suas próprias listas de acordo com suas necessidades (CHIANCA, 2001, p.28).

Para aplicação dos padrões, o *Joint Committee* (1994) sugere alguns passos que podem ser úteis a quem irá realizar a meta-avaliação. São eles: conhecer o conteúdo dos padrões; tornar claro os propósitos da avaliação e o contexto da avaliação; e aplicar cada padrão considerando os propósitos e o contexto da avaliação. Considerando estes aspectos, detalhamos a seguir os padrões da avaliação.

### 3.3 PADRÕES DE AVALIAÇÃO

Apresentamos, neste momento, os padrões da avaliação, aprovados pelo JCSEE e publicados na 3ª edição do livro *The Program Evaluation Standards*, de autoria de Yarbrough et al (2011). Estes autores afirmam que os padrões possuem duas características principais. Em primeiro lugar, os padrões definem e identificam a qualidade da avaliação e guiam avaliadores e usuários da avaliação na busca da qualidade da avaliação. Em segundo lugar, eles esclarecem que os padrões não são “leis”, mas declarações voluntárias e consensos desenvolvidos com a participação ampla das partes interessadas e discutidas, revistas e aprovadas pelos membros do JCSEE, seguindo os procedimentos da *American National Standards Institute (ANSI)*.

Na obra supracitada, as quatro dimensões da qualidade da avaliação - utilidade, viabilidade, ética e precisão - permanecem e é criada uma nova dimensão chamada de responsabilização da avaliação - *evaluation accountability*. Esta categoria inclui três padrões e destaca a importância da meta-avaliação somativa e formativa, interna e externa. Ela consiste numa espécie de prestação de contas e trata 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).

A meta-avaliação que era vista, simplesmente, como um padrão da dimensão precisão, passa a constituir-se uma nova dimensão. A necessidade de melhorar e manter avaliações responsáveis por meio de meta-avaliações sistemáticas passa a ser mais enfatizada nesta edição. Além disso, foram incluídas, na última edição, uma “Tabela Funcional de Padrões”, um glossário, listas de documentação para cada dimensão da qualidade e informações sobre como aplicar as orientações nos estudos de caso e situações práticas, apresentados pelos autores.

De acordo com Letichevsky, Vellasco e Tanscheit (2007, p.448), o foco principal das discussões sobre a meta-avaliação é o critério de excelência para uma avaliação. Na obra *The Program Evaluation Standards*, Yarbrough et al (2011) apresentam os atributos de uma avaliação de alta qualidade e os padrões que sustentam o alcance de uma avaliação de qualidade, conforme aprovado pelo *Joint Committee* (2011). São trinta padrões de avaliação, organizados em cinco grupos que correspondem às cinco dimensões-chaves ou, conforme apresentado na obra, cinco atributos gerais para uma avaliação de qualidade: utilidade; viabilidade, também denominada de

exequibilidade (Elliot, 2011); ética, também denominada de adequação (Elliot, 2011) ou de propriedade (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004; Depresbiteris, 2005; Chianca, 2001), precisão; e responsabilização da avaliação (Elliot, 2011).

Os padrões podem ser aplicados para melhorar a qualidade e responsabilidade durante todas as fases da avaliação, de acordo com Yarbrough et al (2011). Segundo estes autores, a prática de avaliação é complexa e, por isso, eles recomendam que os padrões sejam usados em conjunto com o conhecimento prático, com os valores e experiências, para produzir produtos de alta qualidade na tomada de decisão. A utilidade e os benefícios do uso de padrões são destacados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), conforme abaixo.

Os avaliadores e seus clientes podem usar essas diretrizes para planejar ou revisar avaliações, para organizar a formação na área de avaliação e para monitorar ou fazer auditorias de avaliações formalmente encomendadas (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.600).

Para Elliot (2011), o *Joint Committee* oferece padrões não só para “a elaboração e execução de avaliações, como também para a realização de meta-avaliações”. Esta autora alerta que existem “outras formas ou abordagens que podem ser de grande utilidade aos avaliadores e interessados na qualidade das avaliações realizadas” (Elliot, 2011, p.943).

Os procedimentos apropriados para a realização de meta-avaliações podem variar de acordo com o tipo da avaliação realizada. A literatura apresenta algumas possibilidades para a condução de meta-avaliações. Talvez o marco de referência conceitual mais conhecido seja o produzido pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (ELLIOT, 2011, p.943).

Para referendar a nossa pesquisa, optamos pelos padrões de avaliação do *The Program Evaluation Standards* (1994), apresentados por Yarbrough et al (2011, p.261), que são agrupados em quatro grandes categorias - utilidade, viabilidade, ética e precisão. Apresentamos as denominações dos padrões utilizadas por Penna Firme e Letichevsky (2002).

Os modelos de meta-avaliação elaborados para a condução do treinamento de capacitação, realizado na MB, foram construídos com base nas categorias supracitadas. A escolha das quatro grandes categorias e não cinco foi feita pela pesquisadora levando-se em consideração que as categorias utilidade, viabilidade, ética e precisão, conservam a sua importância central, conforme declarado no prefácio da 3ª edição do *The Program Evaluation Standards* (2011).

Os padrões definidos pelo JCSEE se referem às características de excelência que configuram uma avaliação competente. Mas, conforme alerta o Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional (2003), os padrões devem ser revistos em contextos culturais diferentes. “As peculiaridades de cada organização ou programa aliadas ao bom-senso dos avaliadores e gestores, deverão dar o aspecto conveniente para cada processo avaliativo em particular”, alerta Chianca (2001, p.28).

Os padrões para a avaliação de programa foram desenvolvidos por avaliadores e usuários da avaliação de programa, nos Estados Unidos. Eles representam consensos sobre procedimentos para garantir a qualidade da avaliação de programa. Estes padrões podem vir a ser úteis em avaliações de programa na América Latina, mas devem ser cuidadosamente revistos quanto à sua aplicabilidade em um contexto cultural diferente daquele em que foram desenvolvidos (COMITÊ CONJUNTO SOBRE PADRÕES PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2003, p.129).

Na aplicação do *The Program Evaluation Standards*, os interessados devem decidir como criar as avaliações de melhor qualidade com base nas necessidades prioritárias. “Conforme a natureza da avaliação ou da meta-avaliação, a aplicação dos padrões será variada. Dependendo do objeto em foco, alguns padrões podem não ser adequados ao julgamento do programa, projeto, objeto ou evento” (Elliot, 2011, p 952).

As diferenças presentes no contexto organizacional merecem estudos para que as devidas adaptações na aplicação dos padrões sejam realizadas. Canen e Canen (2005, p.31) defendem que há necessidade de se criarem estratégias organizacionais que busquem a valorização da diversidade cultural e a sensibilização para suas vantagens, bem como indiquem caminhos para se lidar com a mesma, no cotidiano organizacional.

Ainda sobre a aplicação dos padrões, Yarbrough et al (2011) afirma que os padrões podem sim ser aplicados a todas as avaliações, mas a forma exata como serão aplicados irá diferir. Letichevsky et al (2005) declaram que a meta-avaliação pode ser dirigida de diferentes maneiras e, conforme abaixo, vimos que os autores valorizam a existência dos padrões para guiar o trabalho.

Como em qualquer processo que envolve a coleta de dados, a qualidade da informação e adequação do tratamento desta informação merecem atenção especial. Neste sentido, as listas de verificação são ferramentas importantes para auxiliar a direção de uma meta-avaliação, mas é preciso estar atento ao uso de formas adequadas para a coleta de informações que subsidiem seu registro, assim como o tratamento adequado dos dados coletados por elas (LETICHEVSKY et al., 2005, p.257).

Algumas características de um processo avaliativo necessitam de maior atenção, pois eles podem por em risco a qualidade da avaliação. Yarbrough et al (2011) afirmam que, em geral, o uso dos padrões pode favorecer considerável reflexão e atenção às necessidades de indivíduos e grupos e ao desenvolvimento da avaliação.

Detalhamos, a seguir, as cinco categorias apresentadas por Yarbrough et al (2011), e seus padrões para o alcance de uma avaliação de qualidade. Esclarecer estes termos tem um propósito primordial, segundo Yarbrough et al (2011), o de melhorar a comunicação sobre o valor e a qualidade. Estes autores explicam que a familiaridade com os termos e conceitos ajuda na comunicação sobre a natureza e o valor da informação que auxilia na tomada de decisão. Quando as partes interessadas na avaliação têm conhecimento dos conceitos e padrões, passam a se engajar efetivamente nas conversas que guiam e orientam os programas e suas avaliações (Yarbrough et al., 2011). É uma prática que favorece a participação.

### 3.3.1 A categoria utilidade

A utilidade é apresentada em primeiro lugar na avaliação de programas, pois, de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.596), o *Joint Committee* reconheceu que sem ela, uma avaliação não presta, por melhor que seja seu foco em termos de viabilidade, ética e precisão.

A ordem de listagem desses atributos não é acidental. O primeiro é a utilidade, pois se uma avaliação não é útil, não deverá ser executada. Caso este critério seja atingido, as condições para atender os atributos de viabilidade e de ética serão observados. E, somente se esses três atributos foram atendidos, os avaliadores precisam (e devem) dedicar-se à questão mais técnica de buscar a precisão na coleta e no tratamento de dados (LETICHEVSKY et al., 2005, p.259).

De acordo com Yarbrough et al (2011, p.7), embora a utilidade seja um atributo específico e independente de avaliações de altíssima qualidade, ela compartilha temas com outros atributos de qualidade. Estes autores afirmam que a conexão entre a utilidade e a precisão é particularmente forte. As duas categorias compartilham numerosos temas, como as interações entre interessados e avaliadores, comunicação e relatórios, a necessidade de clarificar as perguntas e os fins da avaliação e a colaboração necessária entre avaliadores e interessados na avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.7).

A utilidade da avaliação é medida, em parte, pelo grau em que as partes interessadas identificam o valor pessoal e organizacional adicionado como uma consequência do seu envolvimento na avaliação. Julgamentos sobre a utilidade da avaliação são feitos baseados na medida em que as partes interessadas encontram processos de avaliação de programas e produtos valiosos no atendimento de suas necessidades (Yarbrough et al., 2011, p.4).

A utilidade “assegura que a avaliação atenda às necessidades de informação prática para os usuários” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, p.292). Sobre o uso dos padrões da categoria utilidade, Yarbrough et al (2011, p.6) declaram que as partes interessadas no programa devem se tornar adeptas à utilização de todos os recursos disponíveis para ajudar a resolver problemas e melhorar as decisões. As avaliações podem informar julgamentos sobre o valor do programa, ou mérito, ou significado, e podem ajudar a melhorar ou desenvolver um programa e seus componentes específicos.

Com o envolvimento, as partes interessadas aprendem a especificar os objetivos da avaliação, desenvolvem o refinamento de perguntas, identificam as fontes de informação, debatem metodologias, selecionam, gerenciam informações e conhecimentos, formulam significados e juízos, e comunicam de forma a promover o entendimento e as decisões mais apropriadas aos contextos. Os resultados da avaliação devem ser utilizados para o bem do avaliado e para o seu crescimento. Quem avalia deve estar qualificado para saber usar os resultados com competência e segurança e justificar os critérios para poder julgar.

A utilidade refere-se à garantia em identificar as pessoas envolvidas na avaliação, de modo a atender às suas necessidades e interesses; à credibilidade dos avaliadores; à seleção de informações de forma abrangente para responder a perguntas sobre o objeto avaliado; à identificação dos fundamentos para interpretar resultados; à agilidade na produção e disseminação dos resultados e à clareza das informações avaliativas (DEPRESBITERIS, 2005, p.20).

Os padrões relacionados à categoria utilidade, em número de oito, têm o objetivo de “assegurar que uma avaliação estará a serviço das necessidades de informação dos usuários intencionais” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.130), o que aumenta as chances de utilização dos resultados da avaliação, conforme considera Chianca (2001, p.25).

*O impacto de um programa de avaliação está diretamente ligado ao sucesso da disseminação dos resultados. Uma política de divulgação dos resultados precisa considerar os diferentes grupos para que, em função de suas características, as informações que correspondem à diversidade dos interesses possam ser selecionadas.*

Assim, a validade de uma avaliação depende grandemente da disseminação criteriosa das informações para as várias audiências (VIANNA, 2010, p.12).

Os padrões que compõem a categoria utilidade, aprovados pelo *Joint Committee* (2011), são: U1 – Credibilidade do avaliador; U2 – Atenção aos interessados (*stakeholders*); U3 – Propósitos negociados; U4 – Valores explícitos; U5 – Informação relevante; U6 – Processos e produtos significativos; U7 – Comunicação oportuna e apropriada e relatório; U8 – Preocupação com as consequências e influência da avaliação.

De acordo com esses padrões, a avaliação deve ser conduzida por um avaliador ou equipe competente e isto deve servir como garantia de sua credibilidade; dar atenção a todos os interessados (*stakeholders*) na avaliação em foco; negociar os propósitos da avaliação e selecionar informação relevante de modo a atender às necessidades desses interessados; indicar os valores que embasam os propósitos, processos e a interpretação dos resultados; apresentar comunicações e relatórios que descrevam claramente o que foi realizado e que sejam entregues nos prazos estabelecidos; considerar as possíveis consequências e influência que os resultados da avaliação podem vir a ter (ELLIOT, 2011, p.951).

O primeiro padrão do *Joint Committee* (2011), **U1 – Credibilidade do avaliador**, já constava na lista do *Joint Committee* (1994), definido como o segundo padrão (U2). A credibilidade do avaliador é considerada importante para inspirar confiança. O avaliador deve possuir competência para realizar a avaliação de tal modo que as conclusões da avaliação tenham o máximo de credibilidade e aceitação. Yarbrough et al (2011, p.15) alertam que sem a credibilidade do avaliador a utilidade da avaliação está em risco.

Em avaliações em que os interessados na avaliação e os avaliadores trabalham em estreita colaboração, a credibilidade pode ser ganha ou perdida com base na qualidade das interações entre eles (Yarbrough et al., 2011, p.17). Vários aspectos são observados pelos interessados na avaliação. Como declaram Yarbrough et al (2011, p.16), os *stakeholders* irão avaliar o grau de entusiasmo e a energia dos avaliadores para trazer projetos, se eles são comprometidos e conscientes e se demonstram integridade na tomada de decisões.

Algumas recomendações para a implementação do padrão credibilidade do avaliador são listadas por Yarbrough et al (2011, p.17), a saber: adquirir credenciais de avaliação; tornar-se um membro ativo da comunidade de práticas avaliativas, inclusive internacionais; se manter atualizado com pesquisas que informam avaliações; apresentar uma declaração das qualificações e experiências relevantes ao programa a ser avaliado; clarificar quais os indivíduos responsáveis por vários elementos da avaliação em larga escala; ter o plano da avaliação revisto por outro

avaliador de credibilidade; construir boas relações de trabalho, ouvir, observar e esclarecer para reduzir ansiedades e obter cooperação dos *stakeholders*; aprender sobre e ser sensível às normas culturais e respeitar as perspectivas dos *stakeholders*; estabelecer e manter a credibilidade das interações, com entusiasmo; e tornar-se versátil metodologicamente.

Alguns possíveis riscos com respeito ao padrão supramencionado são descritos por Yarbrough et al (2011, p.18). Destacamos dois deles, a saber: não considerar como você, como avaliador, tem contribuído para a resistência e indiferença dos *stakeholders* ou mesmo para o desconforto com a avaliação; e trabalhar para estabelecer a credibilidade só com aqueles que têm cargos de liderança formais no programa, ignorando aqueles que são líderes informais.

O padrão **U2 – Atenção aos interessados** foi alterado em relação ao estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). O enfoque do padrão “U1 - Identificação dos interessados (stakeholders)”, estabelecido na segunda edição, era para que as pessoas envolvidas na avaliação ou por ela afetadas fossem identificadas para que suas necessidades fossem enfocadas. No padrão atual, o enfoque está na atenção que deve ser dedicada a toda a gama de indivíduos e grupos investidos no programa ou pela avaliação, conforme esclarecem Yarbrough et al (2011, p.23).

Identificar os *stakeholders* continua sendo importante, mas as interações com estes são consideradas fundamentais para que sejam esclarecidas as consequências imprevistas do programa. É preciso esclarecer todo mal entendido. As avaliações que acontecem, ignorando as desigualdades, contradições e conflitos, restringem o escopo de utilização da avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.23), prejudicando o padrão utilidade.

Das recomendações de Yarbrough et al (2011, p.25) para a implementação do padrão atenção aos interessados, destacamos as seguintes: atender aos interessados e estar sensível às normas organizacionais e culturais; desenvolver estratégias para sondar o contexto do programa com os *stakeholders*; considerar grupos ou comunidades cujas perspectivas são tipicamente excluídas; e criar condições para que os interessados tenham um envolvimento seguro e confortável, de modo a contribuir para uma participação autêntica.

Dentre os possíveis riscos com respeito a este padrão, relacionados por Yarbrough et al (2011, p.25-26), destacamos os seguintes: reconhecer indivíduos, grupos ou comunidades como interessados, coletando seus dados e depois não comunicar-se mais com eles; enganos de logística e de viabilidade do extenso envolvimento dos interessados; assumir que os valores dos



decisores são os mesmos dos demais interessados; e pressionar os indivíduos ou grupos de interessados a participar mais extensivamente que sua vontade ou tempo disponível.

No padrão **U3 - Propósitos negociados**, o propósito da avaliação deve ser identificado ou revisto baseado nas necessidades dos *stakeholders*. Estes avaliam a utilidade da avaliação pela extensão em que seus processos e produtos agregam valor às suas experiências com o programa, segundo Yarbrough et al (2011, p.29).

Não visualizamos padrão semelhante a este na edição anterior do *Joint Committee* (1994). Para o alcance do atual padrão, há necessidade de identificar as prioridades dos utilizadores da avaliação e renegociar os propósitos da avaliação, realinhar com as novas condições e estar aberto às mudanças de rumo.

Uma das estratégias em busca da qualidade do empreendimento avaliativo, citado por Yarbrough et al (2011, p.30), será proporcionar aos indivíduos dentro das organizações a oportunidade para se tornarem mais aptos para realizar investigação apreciativa, construir e gerir conhecimento, captar as evidências para a tomada de decisão, por meio do desenvolvimento da capacidade de se engajar na pesquisa avaliativa sistemática e de avaliar. Estes autores afirmam que é usual uma avaliação convocar uma equipe de avaliação interna para conduzir uma avaliação de melhoria, enquanto treina outros participantes para avaliar, oferecendo formação em princípios da investigação sistemática, como fim complementar.

Dentre as recomendações de Yarbrough et al (2011, p.31) para a implementação do padrão propósitos negociados, destacamos as seguintes: diferenciar as vontades das necessidades e ser claro sobre as prioridades para atender às necessidades específicas; ajudar os *stakeholders* a desenvolver formas de falar sobre avaliação e desenvolver um entendimento comum necessário para fins de negociação; antes ou durante os estágios de negociação dos fins da avaliação, clarificar a natureza do trabalho da avaliação; ajudar os *stakeholders* a entender a viabilidade e valor de abordar os fins da avaliação em momentos específicos do ciclo de vida do programa; e comunicar os fins e objetivos da avaliação e a necessidade de compreensão de que esses fins se destinam a servir a todos e que sejam significativos para todos.

Os possíveis riscos com respeito a este padrão, descritos por Yarbrough et al (2011, p.32) são: supor que as partes interessadas do programa tenham ratificado os propósitos expressos em um pedido formal de avaliação; concordar em conduzir a avaliação onde as necessidades e fins da avaliação estabelecidos pelos *stakeholders* conflitam com normas de

avaliação prática do avaliador; e concordar em implementar um método particular antes de esclarecer os fins da avaliação.

O padrão **U4 – Valores Explícitos** se assemelha ao padrão “U4 - Identificação de valores”, estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). O padrão anterior (Identificação de valores) exigia que as perspectivas, os procedimentos e o referencial usados para interpretar as conclusões fossem cuidadosamente descritos a fim de tornar claras as bases para juízos de valor. O padrão atual recomenda que as avaliações devem clarificar e especificar os valores individuais e culturais subjacentes aos propósitos, processos e julgamentos (Yarbrough et al., 2011, p.37).

A valoração está no coração de cada decisão e julgamento feito ao longo da avaliação, segundo Yarbrough et al (2011, p.37). De acordo com estes autores, quando os avaliadores desenvolvem o autoconhecimento de seus próprios valores, explicitando-os, as negociações que levem a um acordo formal com os *stakeholders* tornam-se mais fáceis. Ser sensível ao potencial interpretativo da linguagem ajuda os avaliadores e interessados a monitorar quando e como determinados valores estão moldando as atividades avaliativas e julgamentos, afirmam Yarbrough et al (2011, p.38).

Das recomendações para a implementação do padrão valores explícitos apresentadas por Yarbrough et al (2011, p.17), destacamos as seguintes: respeitar as contribuições dos *stakeholders* independente da posição que ocupam dentro da estrutura do programa; refletir sobre as implicações dos valores específicos, fortemente arraigados nos processos e atividades avaliativas; e oferecer oportunidades para que indivíduos e grupos possam examinar juntos planos avaliativos.

Dentre os possíveis riscos com respeito a este padrão, comentados por Yarbrough et al (2011, p.32), destacamos: impor seus próprios valores no projeto; ignorar as fortes reações negativas à proposta de atividades avaliativas; e assumir ou permitir que outros assumam que os avaliadores são objetivos e capazes de fazer juízos de valor livres de influências valorativas de qualquer natureza.

O padrão **U5 – Informação relevante** se assemelha ao padrão “U3 - Abrangência e seleção da informação”, estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). O padrão anterior recomenda que a informação coletada seja selecionada de forma abrangente para focar questões pertinentes sobre o programa e sensível às necessidades e aos interessados dos clientes e outros interessados que venham a ser especificados.

O padrão informação relevante também recomenda que as informações da avaliação sirvam às necessidades identificadas e emergentes dos utilizadores da avaliação. A informação é relevante se ela está conectada diretamente com as finalidades da avaliação e com as necessidades dos *stakeholders*, segundo Yarbrough et al (2011, p.45). A relevância da informação, assim como os fins da avaliação, devem ser objetos de discussão e negociação entre os avaliadores e os utilizadores da avaliação. Outro aspecto comentado pelos autores acima se refere à credibilidade da informação. Esta é julgada de menor ou maior credibilidade dependendo da fonte de dados e da aceitabilidade dos processos utilizados para coletá-los e analisá-los.

Para a implementação do padrão informação relevante, Yarbrough et al (2011, p.17) apresentam cinco recomendações. Dentre elas, destacamos: manter a seleção das informações limitada aos fins da avaliação e os *stakeholders* focados nas questões específicas, mas abertos a renegociação das necessidades; ter responsabilidade com a utilidade da informação usada na avaliação; e se concentrar em questões onde há maior necessidade de informação e sobre as informações de maior relevância.

Verificamos que Yarbrough et al (2011, p.32) apresentam sete possíveis riscos com respeito a este padrão. Dentre eles, cabe destacar os seguintes: acreditar que a simples fonte autorizada de informação pode fornecer toda a necessidade de informação; selecionar informação com base nas pressões feitas por diferentes *stakeholders*; manter as fontes de informações confidenciais, quando não há razão jurídica ou ética para isso; e supervalorizar informações, porque estão impressas e disponíveis.

No padrão **U6 – Processos e produtos significativos**, as atividades, descrições, resultados e julgamentos da avaliação devem incentivar o seu uso. Este padrão tornou-se mais amplo que o padrão “U5 – Clareza do relatório”, estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). O padrão anterior recomendava que os relatórios da avaliação descrevessem, claramente, o programa que está sendo avaliado incluindo seu contexto, bem como os propósitos, procedimentos e resultados da avaliação, de modo que a informação essencial seja fornecida e facilmente compreendida.

Processos e produtos são significativos quando possuem valor e significado para os *stakeholders*. De modo geral, a utilidade de uma avaliação é mais elevada quando permite que os *stakeholders* compreendam melhor os pontos fortes, as limitações e o potencial de seus programas (Yarbrough et al., 2011, p.51).

Segundo Yarbrough et al (2011, p.52), existem contextos avaliativos nos quais a utilidade é julgada pelo grau em que os *stakeholders* tornam-se mais auto-suficientes em investigação avaliativa e na compreensão de seus programas. A avaliação, neste sentido, torna-se significativa porque ela cria conhecimento, habilidades e atitudes e encoraja os *stakeholders* a continuar aprendendo sobre seus programas depois da avaliação formal ser concluída.

Para a implementação do padrão processos e produtos significativos, quatro recomendações são apresentadas por Yarbrough et al (2011, p.52). Destacamos duas delas: revisar regularmente as necessidades e expectativas avaliativas dos *stakeholders*; e os avaliadores devem valorizar o conhecimento e a visão dos *stakeholders* que podem contribuir para o programa.

Cinco possíveis riscos com respeito a este padrão são apresentados por Yarbrough et al (2011, p.32). Merecem destaque: usar o contrato inicial para estipular as atividades avaliativas e, depois, impô-las aos *stakeholders*; assumir que todos os *stakeholders* terão interesse de participar da avaliação e de aprender sobre seus programas; e atuar sem entender como os *stakeholders* estão pensando e reagindo em relação à avaliação.

O padrão **U7 – Comunicação oportuna e apropriada e relatório**, se assemelha ao padrão “U6 – Entrega a tempo e disseminação de relatório”, estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). O padrão anterior recomenda que tanto os relatórios de conclusões preliminares significativas, quanto os relatórios formais de avaliação devem ser divulgados entre os destinatários para que sejam utilizados na sua oportunidade. Com o mesmo sentido, o padrão atual recomenda que as avaliações devem comunicar, contínua e oportunamente, as necessidades de informação aos interessados.

As avaliações podem tornar-se irrelevantes quando elas retêm informação e resultados até que todas as atividades sejam concluídas, alertam Yarbrough et al (2011, p.57). Estes autores declaram que os avaliadores têm a responsabilidade de garantir que os *stakeholders* tenham acesso às informações importantes que emergem da avaliação e que as informações estejam disponíveis de forma a atender adequadamente às necessidades destes. O uso antecipado dos resultados pode garantir mudanças de rumo, para melhoria do programa.

Na implementação do padrão comunicação oportuna e apropriada e relatório, seis recomendações são feitas por Yarbrough et al (2011, p.52). Dentre elas, enfatizamos três: procurar a melhor forma de compartilhar a informação; planejar tempo para explicar a linguagem

técnica dos relatórios; elaborar planos cuidadosos de comunicação que complementam a comunicação informal e interativa com a formal.

Dos possíveis riscos com respeito a este padrão, relacionados por Yarbrough et al (2011, p.59), destacamos três: usar relatórios primários para reforçar a habilidade técnica do avaliador ou para prestar contas dos recursos utilizados na avaliação; assumir, sem confirmação, que os relatórios distribuídos são lidos e entendidos; e entregar os relatórios aos *stakeholders* e assumir que eles irão distribuí-los adequadamente.

O último padrão da categoria utilidade, o **U8 – Preocupação com as consequências e influência da avaliação**, se assemelha ao padrão “U7 – Impacto da avaliação”, estabelecido na versão do *Joint Committee* (1994). O padrão anterior recomenda que as avaliações sejam planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajarem um acompanhamento pelos interessados, no intuito de aumentar a probabilidade e utilização da avaliação. Para o alcance do atual padrão, Yarbrough et al (2011, p.65) recomendam que as avaliações devem promover responsabilidade e uso adaptativo, de modo a evitar consequências negativas indesejadas e usos indevidos.

A avaliação sistemática tem a capacidade de validar programas e catalisar mudanças benéficas em contextos de programas, políticas e práticas, como afirmam Yarbrough et al (2011, p.65). Estes autores acrescentam que avaliações sistemáticas são mais significativas quando elas também contribuem para a melhoria individual, social e organizacional. Avaliações que oferecem oportunidades para que os interessados testem suas hipóteses e afinem seus entendimentos, irão minimizar a probabilidade de consequências negativas (Yarbrough et al., 2011, p.66).

Na implementação do padrão preocupação com as consequências e influência da avaliação, quatro recomendações são listadas por Yarbrough et al (2011, p.52). Destacamos duas, a saber: identificar tanto mecanismos formais quanto informais que conectam os *stakeholders*; e ser assertivo e envolver adequadamente as partes interessadas que parecem “sabotar” a avaliação.

Cinco possíveis riscos com respeito a este padrão são relacionados por Yarbrough et al (2011, p.59), dos quais destacamos três: assumir que a avaliação tecnicamente excelente é suficiente para o uso positivo e para ter efetiva influência; perder de vista que os fins negociados da avaliação e as necessidades desses fins se destinam a servir; e falha em não perceber, em tempo hábil, que os resultados da avaliação podem prejudicar os direitos humanos.

Em síntese, a categoria utilidade possui oito padrões que norteiam as avaliações para que sejam bem planejadas, conduzidas, e relatadas de modo a encorajarem um acompanhamento pelos interessados e a sua maior utilização.

Os padrões de utilidade aqui apresentados

ajudam a apoiar a avaliação de alta qualidade por meio da atenção dada a todos os aspectos de uma avaliação. Seu objetivo é aumentar a probabilidade de que a avaliação terá consequências positivas e influência substancial [...] (YARBROUGH et al., 2011, p.8).

### 3.3.2 A categoria viabilidade

Avaliações são viáveis quando elas podem acontecer com um adequado grau de eficácia e eficiência, afirmam Yarbrough et al (2011, p.72). A viabilidade “assegura que a avaliação seja realística, prudente, diplomática e simples” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, p.292). A avaliação deve ser conduzida com negociação e participação dos interessados, em ambiente de cooperação e respeito do tempo e recursos necessários, para ter sucesso em sua realização.

A viabilidade indica serem necessários procedimentos práticos. Refere-se a uma avaliação planejada e realizada com previsão e antecipação das diferentes posições dos vários grupos de interesse, para que haja cooperação, e aos aspectos de boa utilização dos recursos (DEPRESBITERIS, 2005, p.20).

A viabilidade tem o objetivo de “assegurar que uma avaliação será realista, prudente, diplomática e frugal” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.130). De acordo com Yarbrough et al (2011, p.72), a viabilidade adequada serve como pré-condição para outros atributos de qualidade. A viabilidade deve ser garantida. Ela pode resultar em melhor utilização dos recursos e atividades mais eficientes e eficazes que apóiam os outros atributos de qualidade.

Conforme vimos anteriormente, a categoria viabilidade também é denominada de exequibilidade. Elliot (2011) apresenta a categoria e seus padrões abaixo.

Os quatro padrões de exequibilidade se relacionam com “efeitos de contextos, culturas, custos, política, poder e recursos disponíveis” (JOINT COMMITTEE, 2011, p. xxviii). São voltados para procedimentos que assegurem que a avaliação será gerenciada de modo efetivo, será prática e realística, será cuidadosa ao tratar do contexto e seus interesses políticos e culturais, será tanto efetiva quanto eficiente ao utilizar os recursos.

Esses padrões lidam com a dimensão política da avaliação, a praticidade dos procedimentos e os custos (ELLIOT, 2011, p.251-252).

Quatro conceitos chaves devem ser discutidos por avaliadores e *stakeholders*. Segundo Yarbrough et al (2011, p.72), é preciso desenvolver uma compreensão comum de **avaliabilidade**, **contexto**, **valores** e **responsabilidade**. Estes autores explicam que a **avaliabilidade** descreve o grau em que é possível avaliar um programa específico em tempo e lugar específicos; o **contexto** se refere às circunstâncias e ao ambiente cultural, político, econômico, geográfico e governamental no qual o programa ocorre; os **valores** se referem aos sistemas de conceitos e qualidades que os *stakeholders* usam para priorizar e avaliar os aspectos de suas vidas; e a **responsabilidade** relaciona-se ao uso de recursos (Yarbrough et al., 2011, p.72-74).

A categoria viabilidade inclui quatro padrões aprovados pelo *Joint Committee* (2011), um a mais em relação ao estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). São eles: V1 – Gerenciamento de projetos; V2 – Procedimentos práticos; V3 – Viabilidade contextual; e V4 – Uso de recursos.

O padrão **V1 – Gerenciamento de projetos** não existia nos padrões aprovados pelo *Joint Committee* (1994). Este padrão recomenda que as avaliações utilizem estratégias eficazes de gestão de projetos para ajudar a estruturar a avaliação e fazer o melhor uso dos recursos (Yarbrough et al., 2011, p.79).

Implementar uma efetiva estratégia de gestão de projeto pode ajudar na realização de avaliações em contextos difíceis mais sistematicamente e, portanto, de forma mais eficiente e eficaz, de acordo com Yarbrough et al (2011, p.79). Estes autores afirmam que um projeto de avaliação bem administrado identifica e focaliza as metas e objetivos específicos, equilibra o escopo, tempo, orçamento, riscos, conhecimento e habilidade necessários para a implementação do projeto com sucesso até a sua conclusão. O monitoramento do projeto é essencial para controlar o tempo e o custo.

A importância da competência da equipe de avaliação é enfatizada por Yarbrough et al (2011, p.80). Estes autores afirmam que, com uma equipe inexperiente, tempo e outros recursos podem ser necessários para treinamento, retardando a conclusão do projeto. Algumas vezes, investir em treinamento e desenvolvimento humano da equipe de avaliação existente é o plano mais viável de ação (Yarbrough et al., 2011, p.80).

Seis importantes recomendações são feitas por Yarbrough et al (2011, p.82) para a implementação deste padrão. Dentre eles, destacamos: a revisão das necessidades avaliativas dos

*stakeholders* e dos fins da avaliação, metas e objetivos no desenvolvimento do plano de gestão; identificar quem é responsável por implementar e controlar a qualidade de cada componente importante no plano de gestão; e ter certeza de que o plano de gestão é comunicado a todos que podem ajudar a implementá-lo e melhorá-lo.

Dentre os possíveis riscos com respeito a este padrão, relacionados por Yarbrough et al (2011, p.82-83), destacamos três: não envolver os *stakeholders* no desenvolvimento, na revisão, na melhoria e na implementação do plano de gestão; assumir que um plano de gestão não é necessário, pois todas as pessoas designadas para a avaliação são avaliadores experientes; e assumir que todos os membros da equipe estão comprometidos com o plano de gestão e que as atividades de monitorização e avaliação de produtos não serão necessárias.

O padrão **V2 – Procedimentos práticos**, também presente no *Joint Committee* (1994) e identificado como “V1”, recomenda que uma avaliação tenha procedimentos avaliativos práticos e sensíveis ao modo de funcionamento do programa, no sentido de reduzir ao máximo as perturbações provocadas durante a obtenção das necessárias informações.

Procedimentos práticos contribuem para melhorar a viabilidade e também promovem uma maior utilidade, ética, precisão e responsabilidade (Yarbrough et al., 2011, p.87). Procedimentos são as ações específicas e processos realizados em todas as fases da avaliação, do início ao fim. Eles são as ferramentas que fazem a ligação entre as questões da avaliação e do contexto cultural e político, conforme explicam Yarbrough et al (2011, p.87).

Dentre as quatro importantes recomendações feitas por Yarbrough et al (2011, p.88-89) para a implementação deste padrão, destacamos duas: rever as leis e regulamentos, metas, documentos orçamentários e relatórios do programa, a fim de aprender o suficiente sobre o programa e seu contexto para ser capaz de selecionar procedimentos adequados aos fatores culturais e contextuais; e ter acesso ao conhecimento privilegiado sobre os meios habituais que os programas operam, especialmente quando as operações reais são diferentes das descrições formais.

Alguns possíveis riscos com respeito a este padrão foram apresentados por Yarbrough et al (2011, p.89), como: deixar de analisar a avaliabilidade antes de realizar uma avaliação, resultando em desperdício de recursos; selecionar procedimentos que são práticos para apenas um grupo de interessados; e selecionar procedimentos baseados somente por conveniência, tempo ou dinheiro, ignorando o contexto cultural e a diversidade do programa.



O padrão **V3 – Viabilidade contextual**, também presente no *Joint Committee* (1994) como “V2 – Viabilidade política”, recomenda que as avaliações reconheçam, monitorem e equilibrem os interesses culturais e políticos e necessidades de indivíduos e grupos. O padrão anterior recomenda que a avaliação seja planejada e conduzida com conhecimento prévio das diferentes posições dos vários grupos de interesses afim de que sua cooperação possa ser obtida e as possíveis tentativas de qualquer desses grupos no sentido de prejudicar as atividades de avaliação ou de distorcer ou aplicar mal os resultados, sejam afastadas ou impedidas.

Fatores contextuais exercem considerável influência em todos os aspectos das avaliações, declaram Yarbrough et al (2011, p.93). Duas estratégias primárias que os avaliadores usam para melhorar a viabilidade contextual são investigar as influências políticas e culturais e se envolver em comunicações dinâmicas com os indivíduos e grupos (Yarbrough et al., 2011, p.93).

Quando os indivíduos ou grupos representam uma ameaça à viabilidade, os avaliadores devem atendê-los e envolvê-los. Os indivíduos e grupos que reconhecem e acreditam que podem contribuir para uma avaliação justa e útil são menos propensos a reter informações ou a tentar bloquear a avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.94). A participação de todos deve ser valorizada. É preciso ouvir os indivíduos para que tenham a oportunidade direta de contribuir para os processos avaliativos e a tomada de decisões.

Na implementação deste padrão, várias recomendações são listadas por Yarbrough et al (2011, p.95), dentre elas: reconhecer que indivíduos ou grupos possuem diferentes opiniões sobre o valor do programa e sua avaliação e, por isso, devem ser ouvidos; identificar e estabelecer comunicação com os interessados chave para promover uma compreensão equilibrada dos propósitos, benefícios e limitações do programa e da avaliação; e manter a avaliação dentro do cronograma ou, se não for possível, negociar novos prazos.

Os riscos possíveis em relação a este padrão, relacionados por Yarbrough et al (2011, p.96), são cinco. Destacamos dois deles, conforme a seguir: ignorar o contexto cultural e político; e responder somente às necessidades de um grupo chave de interessados, criando uma aparência de que as necessidades de um grupo são maiores que as de outro.

O padrão **V4 – Uso de recursos**, também presente no *Joint Committee* (1994) como “V3 - Custo-efetividade”, recomenda que as avaliações utilizem os recursos de modo efetivo e eficiente. O padrão anterior também recomenda que uma avaliação seja eficiente e produza informação de bastante valor para que os recursos despendidos possam ser justificados.

O uso eficaz e eficiente dos recursos permite maior qualidade da avaliação e maior impacto. Uma avaliação eficiente e efetiva não deve consumir mais recursos que o necessário para alcançar as metas, declaram Yarbrough et al (2011, p.99). Estes autores afirmam que alcançar um equilíbrio na utilização dos recursos de modo eficaz e eficiente exige planejamento, boa resolução de problemas, acompanhamento e prestação de contas.

As recomendações feitas por Yarbrough et al (2011, p.101) para a implementação deste padrão são cinco. Destacamos duas: identificar todos os importantes custos relatados para a realização da avaliação, incluindo pesquisas com seres humanos, equipamentos, materiais, treinamento e viagens e comparar com os recursos disponíveis; e discutir com os principais interessados os benefícios e custos da avaliação para que diferentes pontos de vista de custos e benefícios possam ser revelados.

Quanto aos possíveis riscos em relação a este padrão, Yarbrough et al (2011, p.101-102) enumeram seis. Dentre eles, destacamos: não considerar os benefícios, bem como o custo, quando se permite a participação dos interessados nos procedimentos de avaliação; e não reconhecer que o aumento de práticas culturalmente competentes na avaliação pode ser uma estratégia de redução de custos.

Em síntese, a categoria viabilidade possui quatro padrões que norteiam as avaliações para que sejam conduzidas “de maneira, realista, prudente, diplomática e moderada” (Chianca, 2001, p.26).

### 3.3.3 A categoria ética

A categoria ética assegura que “uma avaliação seja realizada ética e legalmente, com o devido respeito ao bem estar dos envolvidos na avaliação, bem como daqueles afetados pelos seus resultados” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, p.292). Os padrões de ética “visam assegurar que uma avaliação será conduzida dentro de normas legais e éticas” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.131). Conforme já comentado, a categoria ética também é denominada de propriedade e de adequação. Elliot (2011) explica que os padrões de adequação são sete e, juntos, eles pretendem

assegurar que a avaliação será desenvolvida respeitando aspectos morais, éticos e legais concernentes à qualidade da avaliação. Esses padrões são relativos ao bem estar das pessoas envolvidas na avaliação ou que possam ser afetadas por seus resultados. Lidam

com acordos e contratos entre clientes e avaliadores; tratam do respeito aos direitos dos participantes e a suas interações durante a avaliação, assim como cuidam de possíveis conflitos de interesses; focalizam o julgamento equilibrado de pontos fortes e fracos do objeto avaliado; tornam os resultados acessíveis aos interessados, apresentando um balanço contábil dos gastos com a avaliação (ELLIOT, 2011, p. 952).

A avaliação para ser ética, requer procedimentos consistentes e justos, de acordo com a ética profissional, de tal modo que a auto-estima, motivação, reputação e oportunidades de crescimento do avaliado sejam protegidos. A informação deve ser equilibrada mostrando aspectos de sucesso/potencial, dados e dificuldades, para consolidar sucessos e corrigir dificuldades, evitando conflitos e, se estes ocorrerem, devem ser resolvidos com honestidade e respeito.

A propriedade tem por objetivo assegurar uma avaliação legítima, ética, cuidadosa e que tenha respeito pelo bem-estar dos envolvidos no trabalho. Uma das diretrizes mais importantes da propriedade é o respeito à dignidade e ao valor do ser humano em suas interações com outras pessoas associadas à avaliação, de modo que os participantes não sejam ameaçados, nem prejudicados (DEPRESBITERIS, 2005, p.20).

A categoria ética engloba preocupações com os direitos, responsabilidades, comportamentos dos avaliadores e dos interessados na avaliação. Para ser legal, é preciso que a avaliação seja coerente com as leis locais, estaduais e federais. Além disso, para o respaldo ético, o avaliador pode solicitar um termo de consentimento para a realização da avaliação. Segundo Yarbrough et al (2011, p.107), quando avaliadores estão cientes dos requisitos legais e regulamentares e costumes e normas culturalmente determinadas, eles estarão mais bem posicionados para definir funções e responsabilidades e garantir os direitos dos participantes no processo de avaliação.

A categoria ética inclui sete padrões aprovados pelo *Joint Committee* (2011), um a menos em relação ao estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). São eles: E1 – Orientação inclusiva e responsiva; E2 – Acordos formais; E3 – Respeito aos direitos humanos; E4 – Clareza e justiça; E5 – Transparência e divulgação; E6 – Conflito de interesses; e E7 – Responsabilidade fiscal.

O primeiro padrão da categoria ética, aprovado pelo *Joint Committee* (2011), **E1 – Orientação inclusiva e responsiva**, já constava na lista do *Joint Committee* (1994), denominado como “E1 – Orientação para o serviço”. O padrão orientação para o serviço recomenda que as

avaliações sejam planejadas para assessorar as organizações para enfocarem e satisfazerem, efetivamente, o conjunto complexo de participantes.

O processo de avaliação responsiva e inclusiva abrange todas as consequências éticas e morais e também pode servir para aumentar a utilidade, viabilidade, precisão e responsabilidade. As avaliações responsivas atendem e interagem com as necessidades e características dos *stakeholders* e seus contextos (Yarbrough et al., 2011, p.113).

Em qualquer situação específica, os avaliadores e os interessados devem tomar decisões conscientes para o alcance da responsividade e inclusão, como orientam Yarbrough et al (2011, p.113). Estes autores afirmam que projetos, práticas e procedimentos de avaliação responsiva e inclusiva, também ajudam avaliadores a desenvolver uma relação justa e equitativa com os *stakeholders*.

Várias recomendações para a implementação deste padrão são listadas por Yarbrough et al (2011, p.114-115). Dentre elas, citamos três: identificar as partes interessadas em geral, reunir informações úteis a partir delas, e, em seguida, incluí-las nas decisões sobre os objetivos, questões e projeto da avaliação, para que elas reconheçam a oportunidade de participar como direito e responsabilidade; estar aberto a visões e interesses contraditórios e crenças em relação aos dados, conhecimentos e contextos que são influenciados pela cultura, história prévia e situações locais do programa; e respeitar e atender aos contextos locais e manter uma compreensão do programa em perfeita sintonia com as configurações do programa em que os participantes vivem e atuam.

Seis possíveis riscos em relação a este padrão são relacionados por Yarbrough et al (2011, p.116). Dentre eles, destacamos: conceber avaliações que colocam os *stakeholders* em certas posições de poder ou que discriminam determinados participantes e grupos; não atender adequadamente ao contexto ou a cultura em projetos e práticas de avaliação; e ignorar ou minimizar o valor político e a vibração inerente das posições e juízos de valor dos *stakeholders*.

O padrão **E2 – Acordos formais**, também presente no *Joint Committee* (1994), recomenda que as obrigações das partes formalmente envolvidas em uma avaliação devem ser acertadas por escrito para que tais partes sejam obrigadas a aderir a todas as condições do acordo ou formalmente renegociá-las.

Os acordos formais são úteis para focar e planejar a avaliação real e para realização de todas as partes responsáveis. Eles, muitas vezes, regulam o uso de recursos, responsabilidades e

outras obrigações. O processo de desenvolvimento de acordos escritos fornece aos avaliadores e clientes a oportunidade de rever e clarificar os respectivos direitos, responsabilidades e expectativas (Yarbrough et al., 2011, p.119).

Quando desenvolvidos com respeito mútuo e confiança, Yarbrough et al (2011, p.119) explicam que os acordos formais de avaliação servem para regular os processos de avaliação, ajudar à comunicação e fornecer a base para maior clareza e compreensão dos interesses das partes envolvidas.

Dentre as oito recomendações para a implementação deste padrão, listadas por Yarbrough et al (2011, p.121), destacamos três: estabelecer contratos de avaliação e memorandos de acordo, por meio de participação e consulta às partes interessadas, de modo a atender as necessidades dos avaliadores, clientes e *stakeholders*; negociar os acordos e revisá-los quando necessário; e ver o processo de acordo formal como uma oportunidade para melhorar a qualidade geral do processo de comunicação e produtos.

Quanto aos riscos em relação a este padrão, Yarbrough et al (2011, p.121-122) estabelecem nove. Destacamos os seguintes: negligenciar ou omitir elementos-chave nos acordos formais de avaliação ou os principais grupos de interessados no desenvolvimento dos acordos; alterar acordos sem o envolvimento de todos os avaliadores, clientes e outros principais interessados; e assumir que a proposta de avaliação revela as expectativas dos clientes e outras partes contratantes e é um acordo formal, sem a necessária revisão, discussão e aprovação.

O padrão **E3 – Respeito aos direitos humanos**, também presente no *Joint Committee* (1994), recomenda que as avaliações sejam planejadas e realizadas de tal forma que os direitos humanos e o bem-estar dos participantes e comunidades sejam respeitados e protegidos. Este padrão se preocupa com as relações humanas, com o respeito à dignidade e o valor das pessoas e, por isso, reúne as recomendações estabelecidas no padrão “E4 – Relações Humanas”, do *Joint Committee* (1994), agrupando os dois padrões anteriores (E3 e E4) em um só.

Os avaliadores devem respeitar a dignidade e o valor humano nas interações com as pessoas envolvidas na avaliação para que os participantes não sejam ameaçados ou prejudicados. A proteção aos direitos humanos e legais e o respeito à dignidade dos participantes devem ser partes integrantes dos processos de avaliação e produtos.

Para Yarbrough et al (2011, p.126), avaliadores culturalmente competentes devem estar cientes e constantemente aprendendo sobre as influências culturais presentes nos

empreendimentos avaliativos. Proteger os direitos e o bem-estar dos *stakeholders* e de suas comunidades exige a compreensão das origens culturais e sociais e dos valores característicos importantes de suas respectivas organizações ou comunidades (Yarbrough et al., 2011, p.125).

Empreender estratégias multiculturais pode melhorar o desempenho das organizações multiculturais, segundo Canen e Canen (2005, p.41). Estes autores definem operacionalmente que estratégias multiculturais “é um conjunto de caminhos desenvolvidos para lidar com a diversidade cultural, bem como para proporcionar desafio a preconceitos com relação às diferenças e minimização de choques culturais”.

Práticas e procedimentos avaliativos adequados respeitam e promovem a dignidade dos diversos grupos, culturas e populações tradicionalmente carentes, segundo Yarbrough et al (2011, p.125). Avaliadores têm a responsabilidade de garantir os fundamentos morais das instituições participantes, colegas, comunidades culturalmente diferentes e grupos, além de desenvolver estratégias para reduzir e administrar conflitos éticos presentes no desenho e na condução da avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.126).

Das sete recomendações para a implementação deste padrão, listadas por Yarbrough et al (2011, p.121), destacamos três: monitorar as interações dos membros da equipe de avaliação e as partes interessadas para garantir o respeito, mesmo diante de opiniões divergentes; assegurar que os compromissos éticos como o respeito à dignidade e a humanidade das pessoas sejam evidenciados em todos os processos de avaliação e produtos; e desenvolver métodos culturalmente sensíveis, congruentes e que suportam o bem-estar das comunidades e participantes.

Nesse sentido, acrescentamos a importância de

fomentar estratégias organizacionais que desenvolvam o respeito, a compreensão e a valorização da pluralidade cultural e de identidades diversas, no âmbito das organizações. A sensibilidade para modos diferentes de perceber as relações humanas e as organizações, ligados às identidades culturais plurais, pode avançar na criação de uma cultura organizacional multicultural bem-sucedida (CANEN; CANEN, 2005, p.55).

Os possíveis riscos em relação a este padrão são relacionados por Yarbrough et al (2011, p.116). Dentre os cinco, destacamos: deixar de consultar as partes apropriadas onde as expectativas legais ou culturais requerem uma atenção exclusiva para a proteção e respeito dos direitos; assumir que todos os indivíduos, participantes e comunidades no processo de avaliação observam as mesmas noções de cuidado, respeito e dignidade; e não desenvolver a competência

cultural necessária para determinar o que é aceitável e não aceitável na prática de avaliação em outras culturas diversas.

O padrão **E4 – Clareza e Justiça** recomenda que as avaliações sejam claras e justas para as partes interessadas na resolução das necessidades e propósitos. Avaliações justas seguem os princípios e procedimentos que ajudam a garantir os direitos das partes interessadas. No *Joint Committee* (1994), o padrão “E5 - Avaliação completa e justa” também enfatiza a questão da justiça e recomenda que a avaliação seja completa e justa no exame e no registro de aspectos positivos e nos negativos do programa que esteja sendo avaliado de tal modo que os pontos fortes possam ser desenvolvidos e as áreas problemáticas atendidas.

Justiça, segundo Yarbrough et al (2011, p.131), não exige que todas as partes interessadas na avaliação sejam tratadas exatamente da mesma maneira ou que recebam benefícios semelhantes a partir do programa ou da avaliação. Em vez disso, justiça requer atenção adaptável e confortável para os indivíduos e grupos das necessidades em relação aos custos, assegurando simultaneamente que todos os direitos sejam suportados.

As regras que orientam as decisões da avaliação devem ser transparentes e claras. Manter clareza e entendimento mútuo sobre direitos, necessidades e propósitos no apoio da justiça exige uma comunicação permanente com os diferentes atores e grupos em todas as fases da avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.133).

Na luta por justiça e clareza, os avaliadores devem estar conscientes dos papéis que desempenham e utilizar as suas posições de forma positiva. Nos seus contatos com todos os stakeholders, os avaliadores não devem abusar de sua autoridade para orientar os processos de avaliação, enganar o público sobre esses processos, promover suas próprias agendas, ou ser desleal dentro ou fora da avaliação (YARBROUGH et al., 2011, p.133).

Sete recomendações para a implementação deste padrão são feitas por Yarbrough et al (2011, p.123-134) e, dentre elas, destacamos três: guardar os direitos dos *stakeholders* e garantir que eles sejam apoiados por políticas de avaliação, processos e produtos; manter estratégias de comunicação que promovam mais clareza e justiça; e facilitar a compreensão da tomada de decisão e estruturas de poder no âmbito dos programas e contextos e seu impacto sobre os direitos dos *stakeholders*.

De acordo com Yarbrough et al (2011, p.134), cinco possíveis riscos em relação a este padrão podem ser vislumbrados. Dentre eles, destacamos: tomar decisões sobre quais os direitos das partes interessadas, sem precisar ou comunicar as bases de tais decisões; e concordar em

encobrir avaliações quando os resultados dessas avaliações podem ser usados para enfraquecer os direitos das partes interessadas.

O padrão **E5 – Transparência e divulgação** - recomenda que a avaliação forneça uma descrição completa das descobertas, das limitações e das conclusões a todos os interessados a menos que isso viole as obrigações legais ou de decoro. Este padrão, constante da lista do *Joint Committee* (1994), denominado como “E6 – Disseminação de resultados”, orienta que as partes formalmente envolvidas em uma avaliação devem assegurar que a totalidade dos resultados, bem como suas limitações estejam disponíveis para as pessoas afetadas pela avaliação e quaisquer outras com direitos legais explícitos de receber os resultados.

A divulgação refere-se a uma comunicação aberta com todos os grupos interessados sobre as informações que eles têm o direito de saber. As avaliações também devem divulgar informações que podem beneficiar os interessados, quando a divulgação não viola códigos legais, de ética ou profissional (Yarbrough et al., 2011, p.139).

Divulgação a serviço da transparência, explicam Yarbrough et al (2011, p.139), exige que os papéis, valores, propósitos e expectativas sejam claramente apresentados durante todos os ciclos de avaliação. Estes autores afirmam que a devida transparência e divulgação evita injustiça que pode resultar quando os indivíduos não têm acesso às informações de que precisam e, portanto, não são capazes de decidir ou agir com o entendimento e os conhecimentos necessários que devem estar disponíveis para eles.

O clima de transparência pode levar a uma maior aceitação e credibilidade, bem como aumentar o uso e a precisão da avaliação. Mas, é preciso que os avaliadores sejam sensíveis ao direito das pessoas para não divulgarem informações sem cuidado, sem privacidade e confidencialidade, e sem o devido respeito pelos direitos humanos.

Das seis recomendações feitas por Yarbrough et al (2011, p.141) para a implementação deste padrão, destacamos as seguintes: assegurar que a informação credível, completa e honesta seja fornecida para as partes interessadas e clientes; assegurar a divulgação de todas as principais fontes de apoio, quer monetário e em espécie, para a avaliação; e manter linhas abertas de comunicação e ser acessível aos interessados durante o processo de avaliação, de modo que a divulgação transparente esteja disponível para eles.

Alguns possíveis riscos em relação a este padrão foram identificados por Yarbrough et al (2011, p.141) e, dentre eles, destacamos: violar a privacidade das partes interessadas e direitos de



confidencialidade, em um esforço para ser precisa ou completa durante a coleta de informações; falha em entender, determinar, ou negociar o controle e liberação dos resultados da avaliação de forma a proteger as partes interessadas; e revelar informações sensíveis ou embaraçosas sem justa causa ou benefício compensatório.

O padrão **E6 – Conflito de interesses**, também presente no *Joint Committee* (1994), recomenda que os conflitos de interesses sejam tratados com abertura e honestidade para não comprometerem os processos e os resultados da avaliação.

Conflitos de interesses são inevitáveis, afirmam Yarbrough et al (2011, p.145). Estes autores explicam que nas avaliações, os conflitos de interesses surgem e afetam todos os grupos e partes interessadas, incluindo os avaliadores. Muitas vezes, o modo como os conflitos de interesses são administrados é muito mais importante do que sua mera existência. Processos de avaliação de alta qualidade identificam, limitam ou controlam situações onde os conflitos podem comprometer a qualidade da avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.145).

Uma das vantagens de se trabalhar para identificar e gerir os conflitos de interesses é ter a oportunidade para compreender os elementos específicos e únicos que afetam a avaliação, o avaliador e o programa. A avaliação será de maior qualidade se melhor servir aos direitos e necessidades das partes interessadas e a sociedade em geral.

Sete recomendações são feitas por Yarbrough et al (2011, p.141) para a implementação deste padrão. Dentre elas, destacamos três: garantir que os conflitos de interesses sejam discutidos de forma aberta e produtiva ao longo do processo de avaliação; atender a conflitos reais e potenciais, sempre que ocorrer, em um espírito de compreensão mútua, deliberada e de aprendizagem; e estar especialmente alerta para os conflitos que podem ser mais evidentes durante os estágios finais da avaliação quando os resultados são apresentados.

Quanto aos possíveis riscos em relação a este padrão, Yarbrough et al (2011, p.148) citam seis. Dentre eles, destacamos: assumir como avaliador que você não tem conflito de interesses; decidir não levantar a questão de conflito de interesses porque lidar com isso seria muito confuso; e deixar de relatar sérios conflitos de interesses como potenciais limitações da avaliação.

Por fim, o padrão **E7 – Responsabilidade fiscal**, também presente no *Joint Committee* (1994), recomenda que a alocação e o dispêndio de recursos pelo avaliador reflitam sólidos procedimentos contábeis além de prudência e responsabilidade ética de tal forma que as despesas

sejam justificadas e apropriadas. As avaliações deverão ser responsáveis por todos os recursos gastos e cumprir com sólidos procedimentos e processos fiscais (Yarbrough et al., 2011, p.151).

Responsabilidade fiscal na avaliação refere-se às obrigações e deveres para uma boa gestão de todos os recursos de avaliação para que possam ser usados eficazmente, de forma adequada e sem desperdício. Ela inclui o monitoramento dos usos atuais dos recursos, seguido das melhores práticas de auditoria e elaboração de relatórios de monitoramento disponíveis para efeitos de supervisão (Yarbrough et al., 2011, p.151).

Para a implementação deste padrão, seis recomendações foram feitas por Yarbrough et al (2011, p.152) e, dentre elas, destacamos três: consultar com os clientes sobre as ocorrências previstas que ameçam a viabilidade financeira da avaliação; proporcionar oportunidades para os avaliadores, clientes e patrocinadores revisitarem os recursos fiscais e processos periodicamente durante todo o processo avaliativo; e manter registros fiscais precisos e claros, detalhando as despesas exatas.

Dentre os possíveis riscos em relação a este padrão apontados por Yarbrough et al (2011, p.152-153), destacamos: utilizar recursos não aprovados no orçamento; não planejar o aumento dos custos ao longo do tempo ou por causa de problemas inesperados; e assumir que as estimativas de custos são sempre precisas sem pedir outras opiniões.

Em síntese, a categoria ética possui sete padrões que ajudam a garantir que as considerações éticas, legais e profissionais orientem a conduta respeitosa e justa nas interações no decorrer das avaliações (Yarbrough et al., 2011, p.109).

Os valores éticos e legais são protegidos dependendo da maneira e do contexto com que são empregados os padrões da ética nas avaliações. Vimos, então, que os padrões da categoria ética asseguram que os direitos dos *stakeholders* sejam protegidos.

#### **3.3.4 A categoria precisão**

A Precisão assegura que “a avaliação revela e transmite, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, p.292). Os padrões de precisão “visam assegurar que uma avaliação irá revelar e produzir informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que

determinam mérito e relevância do programa avaliado” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.131).

Os padrões de precisão buscam garantir que a informação técnica da avaliação referente às características que determinam o valor ou mérito do programa sob avaliação será adequada e confiável. São oito padrões que abordam a descrição do programa e do contexto; tratam de características de validade, fidedignidade e gerenciamento da informação; focalizam a análise dessa informação, a justificativa das conclusões e decisões, assim como a abrangência e a imparcialidade dos comunicados divulgados e dos relatórios elaborados (ELLIOT, 2011, p. 952).

É preciso produzir informação significativa e, por isso, tecnicamente correta, explicitando com clareza o que se espera para os avaliados. Os procedimentos devem ser documentados de tal modo que possam ser explicitados, conhecidos e verificados oferecendo informação confiável. As fontes de informação devem ser descritas e identificadas de tal modo que possam ser verificadas na sua significação. Toda informação coletada, quantitativa e qualitativa, deve ser respeitada e sistematicamente verificada e revisada, de modo a facilitar julgamentos e ser eficazmente utilizada.

A precisão tem por objetivo revelar e transmitir informações tecnicamente adequadas acerca das características que determinam o valor ou mérito do objeto avaliado. Tem relação direta com uma avaliação sistemática, com decisões imediatas de reformulação dos possíveis problemas encontrados. Para garantir a precisão é necessário pensar a respeito da análise do contexto institucional em que a avaliação será feita, sobre a descrição de finalidades e nos procedimentos avaliativos, assim como na credibilidade dos instrumentos de coleta e das fontes de informação (DEPRESBITERIS, 2005, p.20).

A categoria precisão inclui oito padrões aprovados pelo *Joint Committee* (2011), cinco a menos em relação ao estabelecido pelo *Joint Committee* (1994). São eles: P1 – Conclusões e decisões justificadas; P2 – Informação válida; P3 – Informação confiável; P4 – Descrição explícita do programa e do contexto; P5 – Gestão da informação; P6 – Análises de projetos sólidos; P7 – Fundamentação explícita da avaliação; e P8 – Comunicação e Informação.

A precisão consiste na veracidade das representações de avaliação, proposições e conclusões, especialmente aquelas que suportam os julgamentos sobre a qualidade dos programas ou componentes do programa. O objetivo central dos padrões de precisão é o de minimizar a presença e o impacto de três fatores: inconsistências, distorções e concepções erradas. Os padrões de precisão exigem quadros para discutir as linguagens específicas, conceitos, culturas e

conhecimentos que são privilegiados em qualquer avaliação específica, especialmente aquelas que recebem a atenção e mais recursos (Yarbrough et al., 2011, p.160).

A precisão não é demonstrável em sentido absoluto e podem ter julgamentos muito diferentes sobre a precisão de um processo de avaliação. Portanto, é importante comunicar como uma avaliação cria precisão em cada programa específico e contexto de avaliação, segundo Yarbrough et al (2011, p.160).

Por meio da comunicação contínua, avaliações individuais informadas pelos padrões de precisão podem servir para educar os usuários sobre as formas de aumentar a precisão. Se a precisão é devidamente apoiada e comunicada, os resultados da avaliação e as conclusões são mais propensas a serem vistas como confiável, aumentando a probabilidade de uso adequado (YARBROUGH et al., 2011, p.160).

O primeiro padrão da categoria precisão, denominado **P1 – Conclusões e decisões justificadas**, se assemelha ao padrão “P10 – Conclusões justificadas”, do *Joint Committee* (1994). Este padrão recomenda que as conclusões a que se chega numa avaliação sejam explicitamente justificadas a fim de que possam ser julgadas pelos interessados. As conclusões da avaliação e as decisões devem ser explicitamente justificadas nas culturas e contextos onde elas têm consequências.

Para justificar conclusões sobre resultados e impactos, os avaliadores devem atender a métodos de suporte e projetos de pesquisa. Ser explícito sobre os pressupostos permite avaliações para aperfeiçoá-los e também lança luz sobre a justificação para os resultados, conclusões e consequências que se seguem. Assim, os valores e perspectivas das partes interessadas são importantes não apenas para a utilidade, viabilidade e ética, eles também são fundamentais para conclusões precisas e decisões sobre o programa (Yarbrough et al., 2011, p.166).

Sete importantes recomendações para a implementação deste padrão são feitas por Yarbrough et al (2011, p.166-167) e, dentre elas, destacamos: esclarecer as responsabilidades dos membros da equipe de avaliação e outras partes interessadas para elaborar interpretações precisas, conclusões e recomendações; certificar-se de que as interpretações e conclusões refletem as construções e a terminologia do programa teórico, tal como definido por aqueles que vão tirar conclusões e fazer julgamentos; e na implementação de todos os padrões de precisão, manter a perspectiva de que seu valor reside no apoio às conclusões sólidas e decisões nas culturas e contextos onde as conclusões e decisões têm consequências.

Dentre os seis possíveis riscos em relação a este padrão apontados por Yarbrough et al (2011, p.167), destacamos: assumir que os resultados e as conclusões que são precisas da perspectiva da equipe de avaliação irão resultar em conclusões precisas e decisões dos *stakeholders*; ignorar diferenças culturais ou outras perspectivas conceituais e assumir que os métodos tecnicamente adequados são o fator mais importante ou necessário apenas para conclusões justificadas e decisões; e assumir que a precisão das informações da avaliação será o fator único ou o mais importante nos contextos em que ocorrem as decisões.

O padrão **P2 – Informação válida**, também presente no *Joint Committee* (1994) como “P5”, recomenda que os procedimentos de coleta de informação sejam escolhidos ou elaborados e depois implementados de modo a assegurar que a interpretação a que se chegue seja válida para o uso pretendido.

As informações da avaliação devem servir aos fins pretendidos e apoiar interpretações válidas. A validade em suas várias ênfases é um tema integrado a todos os padrões da categoria precisão, segundo Yarbrough et al (2011, p.171). Estes autores alegam que a finalidade específica do padrão “informação válida” é enfatizar o caráter fundamentalmente interpretativo e conceitual de validade. Em ambientes de avaliação, as diferenças de interpretações da linguagem, experiências, e outras informações devem ser explicitadas e analisadas. Quaisquer conceitos incompletos ou pouco diferenciados podem produzir equívocos que comprometem a precisão (Yarbrough et al., 2011, p.172).

Algumas concepções são especialmente difíceis de definir universalmente, porque elas são construídas de forma bastante diferente em diferentes línguas, culturas, ou campos de estudos. Chegar a um acordo sobre como definir os termos que representam conceitos abstratos é especialmente difícil (YARBROUGH et al., 2011, p.172).

Em face do acima exposto, Yarbrough et al (2011) recomendam que os avaliadores envolvam os clientes, patrocinadores e outros *stakeholders* para ter certeza de que o escopo das interpretações está alinhado com suas necessidades.

Outras recomendações para implementação deste padrão são feitas pelos autores supracitados. Dentre elas, destacamos: esclarecer os entendimentos conceituais dos *stakeholders*, termos e linguagem por meio de grupos focais, reuniões municipais ou outros procedimentos para identificar áreas problemáticas em avaliações específicas; e ser explícito sobre os termos-chave e proposições das teorias formais e termos de pesquisa e entendimentos que são originários do ambiente.

Dos sete possíveis riscos em relação a este padrão, apontados por Yarbrough et al (2011, p.174-175), destacamos: adotar termos técnicos de uma ou mais ciência social sem investigar sua adequação para a definição de avaliação e sem facilitar a compreensão adequada dos seus significados e referências pelos principais interessados ou respondentes; ignorar diferenças entre os significados subjacentes ou valores ligados a termos e assumir que os termos comuns significam a mesma coisa para todas as partes interessadas; e privilegiar somente as representações dos grupos mais poderosos, ignorando outros grupos de *stakeholders*.

O padrão **P3 – Informação confiável**, também presente no *Joint Committee* (1994) como “P6”, recomenda que os procedimentos de coleta de informação sejam escolhidos ou elaborados e depois implementados de modo a assegurar que a informação obtida seja suficientemente confiável para o uso pretendido.

Procedimentos de avaliação devem fornecer informações consistentes e confiáveis. Confiabilidade é definida como a coerência das informações e procedimentos de coleta de informações e é importante como uma pedra angular para a validade (Yarbrough et al., 2011, p.179).

Medidas padronizadas, observações, ricas descrições, classificações, entrevistas, transcrições e outros tipos de informações qualitativas e quantitativas exigem atenção à consistência e confiabilidade, conforme declaram Yarbrough et al (2011, p.179). Estes autores recomendam que os avaliadores investiguem a confiabilidade e a reprodutibilidade dos métodos que formam as bases para todos os resumos de informações importantes, incluindo descrições dos programas, componentes do programa e os contextos.

Outras cinco recomendações para implementação deste padrão são listadas por Yarbrough et al (2011, p.181). Dentre elas, destacamos: considerar a construção de repetições de fontes de informação, procedimentos de pontuação, observações e análises para aumentar a confiabilidade ou fornecer as informações necessárias sobre a confiabilidade e validade; ter acesso a especialistas que podem projetar, avaliar e comunicar as preocupações técnicas e procedimentos relacionados à confiabilidade; e ter em mente a viabilidade, ética e utilidade dos procedimentos antes de assumir que os procedimentos destinados a aumentar a confiabilidade serão suficientes e eficientes.

Seis possíveis riscos em relação a este padrão são relacionados por Yarbrough et al (2011, p.174-175) e, dentre eles, destacamos: apenas investigar a confiabilidade dos testes e

avaliações de resultados e não considerar a qualidade do programa e a avaliação de documentação e descrições; e falha ao educar os usuários da informação sobre o papel limitado, mas essencial da confiabilidade na categoria precisão.

O padrão **P4 – Descrição explícita do programa e do contexto**, alarga o conceito do padrão “P2 – Análise do contexto” do *Joint Committee* (1994). Este padrão recomenda que o contexto no qual se insere o programa seja examinado com suficiente detalhamento para a identificação de possíveis insuficiências sobre o próprio programa.

As avaliações devem documentar os programas e seus contextos com detalhe adequado. É importante identificar quaisquer outros programas, projetos ou fatores de contexto que podem afetar a qualidade, implementação, desempenho e resultados do programa avaliado.

Fatores contextuais podem ampliar ou diminuir o funcionamento do programa, direta ou indiretamente, e podem ter efeitos positivos ou negativos nos participantes do programa ou no próprio programa. Por exemplo, quando o pessoal do programa tornar-se consciente dos processos de avaliação e resultados, eles podem mudar suas atitudes e comportamentos, especialmente se as decisões com base na avaliação afetarem os recursos disponíveis para eles ou suas oportunidades de emprego ou encargos (Yarbrough et al., 2011, p.187).

O impacto da avaliação deve ser documentado como parte do contexto do programa. Descrições precisas ajudam a educar os *stakeholders* ao descrever o programa vivido pelos participantes, a equipe do programa e outras partes interessadas.

Cinco recomendações para implementação deste padrão são listadas por Yarbrough et al (2011, p.181). Dentre elas, destacamos: depender de conceitos, termos e tipos de informação que são suficientemente precisos e tratar a solidez do raciocínio a partir de informações analisadas sobre as conclusões do programa e seu contexto; considerar a teoria do programa quando descrever os programas, projetos e seus subcomponentes; e escolher o nível certo de especificidade na descrição, listando os componentes, subcomponentes e elementos a serem avaliados e os níveis que ocupam no programa ou projetos.

Dos doze possíveis riscos em relação a este padrão relacionados por Yarbrough et al (2011, p.189-190), destacamos quatro: assumir que as descrições dos programas propostos representam precisamente o programa tal como foi implementado; depender demais de impressões infundadas de pessoal ou avaliadores; assumir que a avaliação não interage com ou

altera o programa e seu contexto, não descrevendo tais mudanças; e ignorar a importância da teoria do programa quando não está explicitada.

O padrão **P5 – Gestão da informação** agrupa quatro padrões do *Joint Committee* (1994): “P4 – Fontes de informação justificáveis”, “P7 – Informação sistemática”, “P8 – Análise da informação quantitativa” e “P9 – Análise da informação qualitativa”. Este padrão recomenda que as avaliações empreguem métodos sistemáticos de coleta de informações, verificação, análise e armazenamento.

As fontes de informação utilizadas na avaliação de um programa devem ser descritas com suficiente detalhamento de tal modo que a adequação da informação possa ser aferida. Além disso, a informação coletada, quantitativa ou qualitativa, deve ser processada e sistematicamente revisada, para que as questões avaliativas sejam efetivamente respondidas.

As avaliações podem contar com uma grande variedade de métodos para fornecer informações que os usuários precisam. Este padrão ocupa-se com as questões sobre a quantidade de informação a recolher, que tipos de informações devem ser coletadas, como armazenar informações e como pensar sobre os métodos a partir da perspectiva de precisão. O armazenamento de informações requer atenção meticulosa aos detalhes e a proteção contra qualquer diminuição do âmbito e da representatividade, alertam Yarbrough et al (2011, p.195).

Várias recomendações para implementação deste padrão são listadas por Yarbrough et al (2011, p.195-196). Destacamos as seguintes: considerar as muitas fontes potenciais de informação, incluindo os documentos existentes e as pessoas; escolher os métodos que fornecem informações com o equilíbrio adequado de amplitude e profundidade necessária para as perguntas e propósitos da avaliação; alinhar os principais conceitos utilizados para descrever efeitos de avaliação, implementação do programa e os resultados das avaliações; planejar, avaliar e comunicar de forma precisa as vantagens e desvantagens potenciais, o alcance e as limitações dos diferentes métodos, de modo que as escolhas acertadas sejam feitas; e evitar problemas de armazenamento de informações e manter a precisão, evitando erros de armazenamento, sabotagem ou outras influências corruptoras.

Dos cinco possíveis riscos em relação a este padrão relacionados por Yarbrough et al (2011, p.196-197), destacamos três: esperar que a informação seja aceita sem perguntas sobre a sua exatidão; esperar para criar nos interessados uma responsabilização de métodos e valorização de qualidade metodológica, depois da coleta de informações; e assumir que as atitudes,



estratégias e abordagens que são suficientes para produzir informações de pesquisa serão a precisão do trabalho em todas as configurações de avaliação.

O padrão **P6 – Análises de projetos sólidos**, não constante da lista de padrões do *Joint Committee* (1994), trata dos projetos de avaliação. Ele recomenda que as avaliações empreguem projetos tecnicamente adequados e análises que são apropriadas aos fins da avaliação. Cada avaliação exige uma concepção global que responda às características dos componentes do programa e do programa, os fatores de contexto e os propósitos da avaliação, declaram Yarbrough et al (2011, p.201).

Todos os projetos sólidos de avaliação devem abordar dois recursos necessários para a precisão da avaliação: logística e lógica. A preocupação com a logística enfatiza que muitos detalhes específicos de apoio à precisão da avaliação devem ser considerados e geridos de forma eficaz. A segunda característica dos projetos sólidos refere-se ao papel de modelos de avaliação na criação de um quadro para o raciocínio. Análises precisas também são necessárias para o raciocínio sólido das conclusões. Elas permitem que informações sejam agregadas, descritas, resumidas e compreendidas e as suas limitações explicitadas no contexto das questões de avaliação. Sem o raciocínio sólido, tecnicamente adequado, a análise é prejudicada (Yarbrough et al., 2011, p.201).

Das sete recomendações para implementação deste padrão, relacionadas por Yarbrough et al (2011, p.204), destacamos quatro: selecionar projetos com base em quão bem eles servem aos fins selecionados de avaliação, às questões e ao raciocínio necessário para transformar logicamente as informações em interpretações e conclusões; garantir experiência adequada para implementar projetos sólidos em ambientes de avaliação em que a aplicação pode ser um desafio; estar pronto para as decisões sobre projetos que impliquem compromisso e um grau de incerteza; e modificar projetos, anualmente, para aumentar a precisão, conforme necessário, e especialmente em resposta aos eventos inesperados, necessidades e propósitos.

Dentre os sete possíveis riscos em relação a este padrão relacionados por Yarbrough et al (2011, p.204-205), destacamos três: não se preparar para os resultados decepcionantes da avaliação e as inevitáveis tentativas de impugnar as interpretações ao criticar o projeto selecionado ou a qualidade da execução; fazer escolhas de projetos em consulta com os administradores nos níveis mais altos sem conferir com a equipe que será responsável pela

gestão; e falhar ao implementar um projeto bem escolhido por não assegurar que o projeto está sendo implementado corretamente.

O padrão **P7 – Fundamentação explícita da avaliação** se assemelha aos padrões “P3 – Propósitos e procedimentos explicitados” e “P10 – Conclusões justificadas” do *Joint Committee* (1994), que recomendam que os propósitos e procedimentos da avaliação sejam acompanhados e descritos com suficiente detalhamento de modo a serem identificados e aferidos e que as conclusões a que se chega numa avaliação sejam explicitamente justificadas de modo a serem julgadas pelos interessados. Portanto, as informações e análises de resultados, interpretações, conclusões e julgamentos devem ser claras e completamente documentadas na avaliação.

Avaliações sistemáticas devem ir além dos modelos informais, implícitos ou intuitivos para chegar a conclusões. Por isso, este padrão chama a atenção para a necessidade de fundamentações lógicas e explícitas como base para os resultados, as conclusões e julgamentos da avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.209).

As recomendações de Yarbrough et al (2011, p.210-211) para implementação deste padrão totalizam oito. Destacamos três delas: começar com as questões mais importantes, ao elaborar as fundamentações explícitas da avaliação; após as linhas fundamentais explícitas da avaliação, analisar e avaliar as declarações e os pressupostos para a sua completude; e criar tabelas ou outros resumos que são adaptados para as mais importantes questões, interpretações, conclusões e decisões, e torná-los disponíveis para os usuários-chave e *stakeholders*.

Os possíveis riscos em relação a este padrão são relacionados por Yarbrough et al (2011, p.211-212). Dentre os onze, destacamos: usar uma linha de raciocínio ou uma fonte de evidência para extrair conclusões definitivas quando várias linhas e fontes seriam mais precisas; deixar de fora passos importantes ou suposições nas fundamentações da avaliação; não resolver as limitações de informações específicas ou análises já que apoiam as interpretações e conclusões desejáveis; e assumir que uma abordagem de projeto específico é inerentemente mais lógica, sem referência a contextos, propósitos de avaliação e implementação de fidelidade.

O padrão **P8 – Comunicação e Informação**, também presente no *Joint Committee* (1994) como “P11 – Relatório imparcial”, recomenda que as comunicações avaliativas tenham uma margem adequada de proteção contra equívocos, preconceitos, distorções e erros. Os procedimentos de elaboração do relatório de avaliação devem prover garantias contra distorções

provocadas por sentimentos pessoais e tendenciosidades das pessoas envolvidas na avaliação, de tal modo que os relatórios de avaliação reflitam, fielmente, os resultados da avaliação.

Avaliações precisas são construídas com comunicações precisas, que são necessárias durante todas as fases da avaliação. A comunicação precisa é especialmente importante durante as fases da avaliação onde os métodos e projetos são discutidos, selecionados e implementados (Yarbrough et al., 2011, p.218).

Avaliações precisas exigem um modelo inclusivo de comunicação humana baseada na cooperação e negociação, segundo Yarbrough et al (2011, p.218). Estes autores explicam que a comunicação precisa ocorre quando todos os envolvidos na avaliação compartilham seus conhecimentos reciprocamente e cooperativamente com o objetivo de uma compreensão compartilhada. A precisão melhora, para todos os interessados, quando há o compromisso de abertura e transparência, a flexibilidade em ouvir as ideias e conceitos dos outros e a vontade de dar e receber, de forma a criar o entendimento.

Na implementação deste padrão, várias recomendações são feitas por Yarbrough et al (2011, p.219-220). Dentre elas, enfatizamos três: desenvolver um plano de comunicação para apoiar a precisão da avaliação - os planos devem ser adequados às necessidades e mudanças e à avaliação amplamente discutida entre os principais parceiros; considerar eventos de coleta de informações como ocasiões para comunicação formal e informal - uma entrevista de grupo focal pode começar ou terminar com um breve relatório sobre as conclusões preliminares ou sobre descrições de componentes do programa; e selecionar ou criar diretrizes para assegurar que os relatórios formais sejam precisos em detalhes.

Alguns possíveis riscos em relação a este padrão foram identificados por Yarbrough et al (2011, p.220-221) e, dentre eles, destacamos: não se comunicar com clareza suficiente para evitar mal-entendidos e equívocos sobre fontes de informação, métodos de coleta de dados e abordagens alternativas; não se comunicar de modo a ajudar a construir entendimentos comuns de conceitos importantes; deixar de analisar e rever planos e procedimentos de comunicação, conforme necessário, para evitar inconsistências e equívocos; e deixar as necessidades de comunicação de um grupo de *stakeholders* afetarem desproporcionalmente as prioridades de comunicação ou alocação de recursos, resultando em omissões, erros ou distorções.

A precisão discute validade, confiabilidade e redução de erros e tendências, declaram Yarbrough et al (2011, p.xxviii). Os padrões da categoria precisão ajudam a garantir a qualidade

da coleta de dados, das análises, da lógica, das conclusões e da comunicação dos processos avaliativos.

### 3.3.5 A categoria responsabilização da avaliação

A categoria responsabilização da avaliação, aprovada pelo *Joint Committee* (2011), é apresentada na 3ª edição da obra *The Program Evaluation Standards*, de Yarbrough et al (2011). São estabelecidos três novos padrões que reforçam o uso da meta-avaliação e alargam o conceito do padrão “P12 Meta-avaliação”, antes apresentado na categoria precisão pelo *Joint Committee* (1994). Compõem esta categoria os seguintes padrões: R1 – Documentação da avaliação; R2 – Meta-avaliação Interna; e R3 – Meta-avaliação Externa.

Os três padrões da nova categoria, responsabilização da avaliação, encontram apoio nos padrões anteriores, de utilidade, exequibilidade, adequação e precisão. 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. Estão diretamente relacionados à meta-avaliação e, por concepção, utilizam todos os 27 padrões, desde que pertinentes ao que estiver sendo julgado (ELLIOT, 2011, p. 952).

Responsabilização refere-se a um tipo de prestação de contas, do uso responsável dos recursos. Documentar e promover a responsabilidade da avaliação exige esforços semelhantes aos necessários para a responsabilização do programa. Isso requer uma avaliação da avaliação, chamada de meta-avaliação. Yarbrough et al (2011, p.226) afirmam que, tomados em conjunto, os três padrões da categoria responsabilização da avaliação apoiam o desenvolvimento da capacidade de avaliação, a melhoria contínua da avaliação (propósitos formativos) e o julgamento sobre a qualidade da avaliação uma vez que a avaliação seja concluída (propósitos somativos).

Uma perspectiva meta-avaliativa procura as principais características de qualidade da avaliação em cada situação específica e identifica o que é necessário para julgar e melhorar a qualidade da avaliação. Ela também cria um conjunto de aprendizagem significativa para as avaliações e usos das avaliações no futuro (Yarbrough et al., 2011, p.227).

O termo meta-avaliação denota uma avaliação sistemática das avaliações e seus subcomponentes. De acordo com Yarbrough et al (2011, p.227), quando se aplica a utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e padrões de responsabilização de avaliação para julgar a qualidade das avaliações e seus componentes, faz-se meta-avaliação. Assim como outras

avaliações, meta-avaliações requerem análise das evidências, comunicação e acompanhamento com as partes interessadas.

A própria avaliação deve ser formativa e somativamente avaliada com relação aos padrões pertinentes para que sua realização seja apropriadamente conduzida e, quando concluída, possa ser cuidadosamente avaliada pelos seus interessados, nos aspectos positivos e negativos. Tanto o processo de desenvolvimento da avaliação quanto o seu impacto para o programa devem ser avaliados a fim de garantir que o processo avaliativo seja adequado.

Todas as meta-avaliações aplicam instrumentos referentes aos padrões selecionados para chegar a conclusões sobre a qualidade das avaliações ou os seus subcomponentes. Eles podem ser orientados e apoiados por listas, formulários, tabelas e narrativas, de modo que os usuários finais podem seguir as normas, os critérios, a lógica e as conclusões para chegar às suas próprias conclusões e decisões (Yarbrough et al., 2011, p.227).

Uma meta-avaliação “pode ser efetuada de várias maneiras, por meio da utilização de diferentes instrumentos, mas o uso de listas tem sido o procedimento mais adotado por muitos avaliadores e centros de avaliação, gerando resultados satisfatórios”, relatam Letichevsky, Vellasco e Tanscheit (2007, p.452).

A meta-avaliação pode ser interna ou externa. Quando meta-avaliações internas e externas estão previstas, por vezes, o meta-avaliador externo assume uma maior responsabilidade pela meta-avaliação somativa. Entretanto, todos os *stakeholders* são responsáveis por compreender se a qualidade da avaliação é suficiente para as suas finalidades e reais utilizações. Até mesmo as meta-avaliações podem ser avaliadas. Yarbrough et al (2011, p.229) declaram que, na prática, meta-avaliações devem ser responsabilizadas pela sua qualidade, mas geralmente não exigem meta-avaliação externa formal.

O padrão **R1 – Documentação da avaliação**, também presente no *Joint Committee* (1994) como “P1- Documentação do programa”, constante da categoria precisão, recomenda que o programa avaliado seja descrito e documentado clara e corretamente para que ele seja nitidamente identificado.

As avaliações devem documentar completamente os propósitos negociados, projetos implementados, procedimentos, dados e resultados. Assim como programas, as avaliações e os seus contextos devem ser documentados com detalhes adequados. Quando os detalhes pertinentes

sobre as avaliações e os seus contextos não estão suficientemente documentados, os julgamentos sobre a qualidade da avaliação podem ser seriamente limitados (Yarbrough et al., 2011, p.231).

A documentação da avaliação serve à categoria responsabilização por fornecer a base para julgar a qualidade da avaliação. A documentação deve ser precisa, suficiente e pertinente, tendo em conta os fins da meta-avaliação. Documentar uma avaliação com precisão também pode servir para outros usos instrumentais e conceituais, além da responsabilização da avaliação, afirmam Yarbrough et al (2011, p.232).

Seis importantes recomendações são feitas por Yarbrough et al (2011, p.232-233) para a implementação deste padrão. Dentre eles, destacamos: determinar quem terá a documentação de avaliação, para que fins, e especificar as dimensões da qualidade, necessidades e questões a serem abordadas pela documentação; estender as consequências de documentação de avaliação e influências da orientação e da perspectiva meta-avaliativa após a avaliação ser concluída; e com base na tabela da documentação necessária e disponível, decidir quando e como proteger a documentação adicional.

Dentre os seis possíveis riscos em relação a este padrão, relacionados por Yarbrough et al (2011, p.233), destacamos: não antecipar totalmente a documentação que será necessária para as meta-avaliações e julgamentos de responsabilidade; não considerar o retorno sobre o investimento realizado para a documentação de avaliação na tomada de decisões sobre como fornecer recursos para isto; continuar com uma meta-avaliação interna ou externa, na ausência de informação adequada; e deixar de considerar os riscos, custos e benefícios de abordagens específicas de documentação de avaliação.

O padrão **R2 – Meta-avaliação Interna** recomenda que os avaliadores usem esses e outros padrões aplicáveis para examinar a responsabilização da concepção da avaliação, os procedimentos utilizados, as informações coletadas e os resultados. Este padrão e o padrão “R3 – Meta-avaliação Externa” se complementam para apresentar uma imagem completa da meta-avaliação sistemática. Ambos devem ser considerados nos processos de planejamento e orçamento para garantir que os recursos de avaliação sejam bem geridos. Em muitas situações, realizar meta-avaliação interna e externa em complementaridade e colaboração pode produzir os melhores resultados (Yarbrough et al., 2011, p.237).

Avaliadores externos podem colaborar com avaliadores internos e funcionários do programa, sem danos à sua condição ou a independência. Colaborações de avaliadores internos e

externos sobre a mesma avaliação produzem avaliações misturadas com perspectivas tanto interna quanto externa, afirmam Yarbrough et al (2011, p.237).

Quando toda a organização tem um compromisso de desenvolver a capacidade de avaliação e deseja que a avaliação seja o mais útil e precisa possível, a diferença esperada na independência entre os avaliadores internos e externos podem desaparecer. Independentemente de uma avaliação ser interna ou externa, a sua qualidade depende de como ela aborda essas normas do programa de avaliação e todas as dimensões de qualidade exigidas na situação específica (YARBROUGH et al., 2011, p.238).

Assim como a avaliação interna e externa, a meta-avaliação interna e externa compartilha importantes semelhanças. Ambos os tipos de meta-avaliação sistematicamente identificam os fatores que devem ser resolvidos para apoiar as decisões de melhoria da avaliação e podem ajudar no julgamento da qualidade da avaliação, para fins somativos ou formativos, além de contribuir para que os *stakeholders* confiem na avaliação.

Meta-avaliações internas proporcionam alguns benefícios especiais, porque diretamente aumentam a comunicação entre avaliadores e usuários da avaliação e ajudam a resolver as diferenças de perspectivas, experiências e conhecimento prévio sobre o programa e os processos de avaliação. Esta melhoria da comunicação também pode contribuir para o processo de utilização da meta-avaliação. Os avaliadores tomam consciência da sua própria responsabilidade a sério e destinam recursos para realizar a meta-avaliação interna. Esta consciência pode afetar positivamente a opinião dos *stakeholders* sobre a realização do programa responsável e sobre o valor das avaliações (Yarbrough et al., 2011, p.238-239).

Das seis recomendações para a implementação deste padrão, listadas por Yarbrough et al (2011, p.239), destacamos quatro: lembrar que a meta-avaliação interna cria valor para os usuários identificados por meio da prática reflexiva informada pela documentação de alta qualidade; adotar uma perspectiva meta-avaliativa e planejar a meta-avaliação interna para julgar a utilidade, viabilidade, ética e precisão, desde o início da avaliação; assegurar que os recursos são adequados para a meta-avaliação interna; e selecionar pelo menos uma pessoa com conhecimentos técnicos adequados para gerenciar os processos de meta-avaliação interna durante a avaliação.

Os possíveis riscos em relação a este padrão são relacionados por Yarbrough et al (2011, p.239-240). Dentre os cinco, destacamos três: meta-avaliar a avaliação apenas como conceito e não realmente implementá-la, experimentá-la e usá-la por outros; comprometer a avaliação original, transferindo recursos necessários a partir dela para a meta-avaliação interna; e prestar

muito pouca atenção à meta-avaliação interna, prejudicando assim o seu potencial de documentar avaliação de qualidade e de melhorar a avaliação.

O padrão **R3 – Meta-avaliação Externa** recomenda que patrocinadores do programa de avaliação, clientes, avaliadores e outras partes interessadas, incentivem a realização de meta-avaliações externas e façam uso dos padrões da categoria responsabilização da avaliação e das demais categorias estudadas.

A meta-avaliação interna ou externa, segundo Yarbrough et al (2011, p.245), tanto pode apoiar melhorias contínuas ou documentar os pontos fortes e limitações das avaliações depois de estarem concluídas, tanto servem a uma grande ou pequena variedade de audiências de avaliação, incluindo pessoal do programa, os avaliadores, e outras partes interessadas.

Meta-avaliações externas e internas também diferem entre si em aspectos importantes. Meta-avaliadores internos e externos podem formar uma equipe para trabalharem numa abordagem combinada. Porém, meta-avaliadores externos não são membros das organizações e não têm um papel direto no programa ou na sua avaliação. Eles têm uma distância estrutural do programa e sua avaliação se destina a reduzir os conflitos de interesses e tendências e, por isso, a meta-avaliação externa é vista como mais objetiva que a meta-avaliação interna.

Como as avaliações requerem julgamento, prática reflexiva e resolução de problemas, a principal vantagem das meta-avaliações externas será fornecer uma nova perspectiva sobre a avaliação. Meta-avaliadores externos podem trazer uma nova maneira de pensar sobre a avaliação e seu valor. O sistema inteiro pode ser visto a partir de um novo ponto de vista. Às vezes, essa nova maneira de pensar é fundamental para a responsabilização crescente de avaliação para abordagens criativas de melhoria da avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.248).

Das dez recomendações de Yarbrough et al (2011, p.248-249) para a implementação deste padrão, destacamos as seguintes: esclarecer as expectativas sobre as necessidades e propósitos da meta-avaliação; identificar as vantagens e desvantagens relativas da meta-avaliação interna, externa, ou do uso conjugado destas, e decidir sobre como e quando utilizá-las; listar os recursos necessários para a meta-avaliação externa, incluindo a adequação de qualquer documentação de avaliação pré-existente; rever recursos, documentação e necessidades adicionais de coleta de dados; e identificar os valores, normas e outras dimensões de qualidade necessários aos julgamentos da meta-avaliação.



Dentre os possíveis riscos em relação a este padrão apontados por Yarbrough et al (2011, p.249), destacamos: não abordar e esclarecer os propósitos da meta-avaliação externa; não garantir os recursos adequados para a meta-avaliação externa e, assim, prejudicar a sua capacidade de atingir seus fins; e não se preparar adequadamente para a meta-avaliação externa no início do processo de avaliação, tornando assim mais difícil ou impossível garantir provas e recursos suficientes.

Em síntese, a categoria responsabilização da avaliação introduz três novos padrões. Estes, também são suportados pelos outros 27 padrões previstos nas categorias utilidade, viabilidade, ética e precisão.

A meta-avaliação interna e externa é amplamente discutida nesta categoria. Ela fornece a metodologia utilizada para aumentar a qualidade e documentar a avaliação, abrange os resultados da avaliação de qualidade, ao balancear as categorias utilidade, viabilidade, ética e precisão.

Apesar dos benefícios que a meta-avaliação pode trazer, ela ainda é pouco utilizada nos dias de hoje. Além disso, Elliot (2011, p.960) comenta que, no Brasil, a literatura sobre meta-avaliação ainda permanece escassa para os interessados, o que prejudica a composição de grupos coesos que possam fortalecer tal tipo de estudo.

Embora a raridade de boas meta-avaliações seja compreensível, não é facilmente perdoável, pois permite que práticas avaliatórias de má qualidade passem despercebidas e, pior ainda, que sejam repetidas muitas e muitas vezes em detrimento da classe (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.612).

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.612), mesmo com a grande publicidade e com a ampla aceitação e existência dos padrões do *Joint Committee*, “pouco cresceu o número de avaliações submetidas a um exame mais minucioso”. Isso nos leva a defender o quanto ainda é necessário abordar e aprofundar o tema meta-avaliação e reforçar a importância de seu uso premente e estratégico para melhoria da qualidade das avaliações planejadas e implementadas em diversas instâncias.

## **4 EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA MB E A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR**

Este capítulo trata da evolução das práticas avaliativas adotadas na MB, seu embasamento legal e teórico, além dos estudos realizados sobre a avaliação do ensino militar no meio acadêmico e no âmbito da MB e demais Forças Armadas (FA). No intuito de contextualizar a evolução das práticas de avaliação do ensino conduzido em instituições militares, o presente capítulo está organizado em três grandes seções.

Na primeira seção, apresentamos como a avaliação do ensino na MB é concebida, de forma a caracterizá-la por sua natureza e identidade institucionais. Na segunda seção, apresentamos a trajetória dos estudos realizados sobre a temática da avaliação institucional, descrevendo o surgimento e o aperfeiçoamento de sistemáticas de avaliação em instituições de ensino das FA.

Na terceira e última seção, reunimos os estudos e pesquisas realizadas sobre a avaliação do ensino na MB e em outras instituições, os novos horizontes sobre a temática, e as descobertas e desafios que se apresentam sobre o processo avaliativo da Dimensão Pós-Escolar.

### **4.1 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO NA MB**

O ensino na MB é regido por lei particular e possui características próprias. Este ensino obedece a um processo contínuo e progressivo de educação, atualizado e aprimorado constantemente, “desde a formação inicial até os níveis mais elevados de qualificação, visando a prover ao pessoal da Marinha o conhecimento básico, profissional e militar-naval necessário ao cumprimento de sua missão constitucional” (BRASIL, 2006, art.1º).

Cabe ao Comandante da Marinha estabelecer a PoEnsM, baixando diretrizes para o órgão de direção setorial responsável pela supervisão e administração das atividades de ensino relacionadas com o pessoal da Marinha. Nas disposições gerais da PoEnsM consta a importância do SEN para a MB.

O SEN desempenha um papel fundamental para o cumprimento da missão da Marinha, estabelecida no Plano Estratégico da Marinha (PEM) - “Preparar e empregar o Poder Naval, a fim de contribuir para a defesa da Pátria (...)”, prevendo entre suas diretrizes principais a capacitação do pessoal para o emprego, eficiente e eficaz, do Poder Naval e

para a absorção adequada da constante evolução tecnológica dos sistemas navais (BRASIL, 2009a, p.1).

A DEEnsM é o órgão central do SEN, a quem cabe “exercer, sem prejuízo da subordinação prevista, a orientação normativa, a supervisão funcional e a fiscalização específica das organizações de execução do ensino” (BRASIL, 2009b, p.1-1).

4.2.4 - Caberá à DEEnsM, como órgão central do SEN, orientar os estabelecimentos de ensino e as OMOT, no que se refere ao controle administrativo dos cursos e estágios, realizando, se necessário, verificações assistemáticas.

4.2.5 - Caberá ao CPesFN e à DSM o controle e o acompanhamento dos cursos e estágios realizados pelo pessoal do CFN e do CSM, respectivamente, observando, no que couber, as normas deste capítulo (BRASIL, 2009b, p.4-1).

Os cursos do SEN “têm equivalência com os níveis e modalidades de ensino estabelecidos nas diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 2009b, p.1-3). O ensino na MB atua como um sistema porque

se dá como um processo contínuo e progressivo de educação sistemática, constantemente atualizado e aprimorado que, por intermédio de diferentes tipos e níveis de ensino (os elementos, os subsistemas), com exigências sempre crescentes, desde iniciação até os padrões mais apurados da técnica, da aptidão e da cultura profissional geral, objetiva a habilitação e a qualificação profissional compatíveis com as necessidades navais (DIAS, 2007).

Destacamos três princípios basilares para o ensino na MB, estabelecidos em lei, que revelam a importância da pesquisa e de estudos contínuos sobre o tema proposto neste trabalho, que são: a garantia do padrão de qualidade; a avaliação integral e contínua; e o efetivo aproveitamento da qualificação adquirida, em prol da Instituição.

Entendemos que é por meio da avaliação, contínua e integral, que será possível verificar o efetivo aproveitamento da formação adquirida no SEN, bem como a qualidade desta. Isso fica evidenciado na PoEnsM, quando define como um dos objetivos do ensino na MB “avaliar os cursos do SEN de modo a permitir a contínua melhoria da qualidade do ensino e da capacitação oferecida”. Dias Sobrinho (2004, p.719) considera a avaliação o principal instrumento para assegurar o êxito e a direção das reformas.

Consideramos que o aperfeiçoamento das práticas avaliativas adotadas na MB é de extrema importância para o cumprimento das disposições previstas em lei. É preciso avaliar a avaliação do ensino adotada na instituição militar, ou seja, fazer uso da meta-avaliação para

melhoria das práticas, processos, métodos e instrumentos avaliativos vigentes. De acordo com a PoEnsM, a realização de estudos que objetivam aperfeiçoar a metodologia de avaliação do ensino é incentivada na MB, conforme podemos constatar na diretriz abaixo.

20. aperfeiçoar, continuamente, a Sistemática de Avaliação do SEN, de modo a se constituir em um processo de investigação criterioso, contínuo e dinâmico, a fim de produzir dados que permitam, por meio de uma visão crítica, constatar a realidade acadêmica das OM do SEN e, como consequência, promover a melhoria da qualidade da capacitação oferecida, evitando-se as constantes mudanças na estrutura e na condução dos cursos por preferências pessoais e/ou ótica parcial do problema (BRASIL, 2009a).

Atualmente, as normas para avaliação do ensino na MB são estabelecidas pela Diretoria-Geral do Pessoal da Marinha (DGPM) e a metodologia de avaliação do ensino, suas etapas e instrumentos avaliativos, são apresentados na publicação DEnsM-2001, intitulada “Manual de Avaliação do SEN”, que encontra-se na 2ª revisão (BRASIL, 2011).

Os estabelecimentos de ensino da MB são as organizações militares responsáveis pela condução dos cursos e estágios do SEN, supervisionadas e avaliadas pela DEnsM ou pelo CPesFN, de acordo com o normatizado.

É importante comentar que os estabelecimentos de ensino do CFN são acompanhados e avaliados pelo Departamento de Ensino do CPesFN, conforme definido no parágrafo 2º, do art. 16 da Lei de Ensino da Marinha.

O planejamento, a administração geral, a direção, o controle e a supervisão técnico-pedagógica dos cursos destinados ao pessoal do Corpo de Fuzileiros Navais serão feitos pelo órgão de direção setorial do Corpo de Fuzileiros Navais, observada a orientação normativa da DEnsM, sem prejuízo da subordinação prevista na estrutura da Marinha (BRASIL, 2006).

O CPesFN, ao realizar as Avaliações Externas de suas OM de ensino, convida um representante do Departamento de Ensino da DEnsM para compor a CAS, de modo que a OMOT de Educação possa, de forma integrada, validar os resultados alcançados pelas avaliações realizadas no âmbito do CFN. As Avaliações Externas das OM do SEN ocorrem de três em três anos, como podemos notar na publicação abaixo.

3.3.5 - A Avaliação Externa é promovida, a cada três anos, pelo órgão de ensino responsável pela supervisão funcional (DEnsM ou CPesFN) do estabelecimento de ensino, com colaboração de representantes de outras OM, tecnicamente capacitados para a avaliação a empreender (BRASIL, 2009b, p.3-2).

Ao final do processo avaliativo, os dados coletados são processados e consolidados no Relatório de Avaliação Externa (RAExt). A partir do RAExt dos diversos estabelecimentos de ensino, a “DEnsM, em cooperação com o CPesFN, elaborará até 30 de maio do ano subsequente o Relatório de Avaliação do Sistema de Ensino Naval (RAvSEN)” (Brasil, 2009b, p.3-2).

O RAvSEN é divulgado, anualmente, a todas as OM envolvidas, com informação aos Órgãos de Direção Setorial (ODS). “Constarão do RAvSEN as conclusões acerca das avaliações conduzidas, bem como o detalhamento das ações a empreender, na busca da contínua melhoria da capacitação do pessoal da Marinha” (Brasil, 2009b, p.3-5).

#### 4.2 ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTOS DE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Os poucos estudos que versam sobre a avaliação do ensino militar, no contexto das FA, realizados tanto no meio acadêmico quanto nas próprias instituições militares, todos são tomados por uma mesma intenção – assessorar o alto escalão superior quanto ao aperfeiçoamento de metodologias e processos avaliativos que permitam diagnosticar a qualidade do ensino ministrado, de modo a permitir contínuos ajustes em prol da melhoria da formação militar.

Diferente de outros estabelecimentos de ensino que formam, preparam e capacitam os profissionais para atuarem no mercado de trabalho e não necessariamente na própria instituição formadora, a MB tem uma tarefa ímpar de formar e capacitar os próprios militares, membros da corporação, responsáveis por desempenhar papéis e funções que irão garantir o cumprimento da sua missão constitucional. Dentro desta perspectiva, a preocupação com a avaliação da qualidade da formação oferecida nos estabelecimentos de ensino que compõem o SEN esteve sempre presente.

Na atual publicação que normatiza a condução da avaliação do SEN essa preocupação fica formalmente evidenciada.

A Avaliação do SEN contempla um trabalho integrado e planejado de coleta e análise de informações e dados estatísticos, bem como de difusão de resultados, visando a identificar em que grau tem sido atendido o propósito de capacitar o pessoal, militar e civil, para o exercício, na paz e na guerra, dos cargos e funções previstos na organização da Marinha, em conformidade com o disposto na Lei do Ensino na Marinha (BRASIL, 2009b, p. 3-1).

Podemos relatar três momentos distintos da avaliação do ensino na MB. Num primeiro momento, as organizações de ensino utilizavam modelos próprios, elaborados pelos setores de pedagogia, para avaliar a qualidade do ensino ministrado. Não existia um modelo padrão de roteiro de avaliação, cada OM elaborava o seu. Os instrumentos avaliativos eram chamados de inquéritos pedagógicos e eram aplicados aos docentes e discentes.

O segundo momento da avaliação do ensino na MB se deu a partir de 1996, depois da determinação da DEnsM de adotar, em todas as OM de ensino, a “Sistemática de Avaliação do Sistema de Ensino Naval”, conhecida como SAVSEN. Esta metodologia de avaliação foi utilizada por mais de dez anos nas OM de ensino supervisionadas pela DEnsM.

A utilização da sistemática SAVSEN marca a primeira iniciativa de avaliação institucional da MB. Esta metodologia de avaliação foi pensada e construída durante a realização do Curso de Mestrado, cuja pesquisa teve como objetivo

elaborar e validar uma proposta de sistemática de avaliação contínua destinada ao Curso de Formação de Marinheiros, ministrado nas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Até então, cada Organização de Ensino da Marinha avaliava seus cursos de maneira independente, com instrumentos e critérios diferenciados. Esta metodologia foi posteriormente adaptada a outras modalidades de cursos, para que todas as Organizações de Ensino da Marinha utilizassem um modelo de avaliação único, que englobasse todo o SEN (AGUIAR, 2006, p. 79-80).

#### 4.2.1 Estudo sobre a Sistemática de Avaliação do SEN (SAVSEN)

O estudo, que resultou na criação da sistemática de avaliação, chamada SAVSEN, foi realizado pela pedagoga Márcia de Lourdes Alves de Oliveira, Oficial da MB naquela época. A autora apresentou, sob a orientação da Professora Ligia Gomes Elliot, a dissertação intitulada “Sistemática de Avaliação do Curso de Formação de Marinheiros: uma proposta” no Mestrado em Educação da UFRJ, em dezembro de 1994.

Os objetivos da pesquisa foram elaborar e validar uma proposta de sistemática de avaliação destinada ao Curso de Formação de Marinheiros, ministrado nas quatro EAM.

Para fundamentação da proposta de Sistemática, procedeu-se à análise da legislação e de estudos existentes na Marinha sobre a formação profissional de seu pessoal, bem como sobre aspectos relativos à avaliação. Procurou-se, também, conhecer o estágio em que se encontrava a avaliação nas Escolas de Aprendizes-Marinheiros e em outras Instituições Civil e Militares (OLIVEIRA, 1994).

A autora descreve, no capítulo inicial de sua pesquisa, como era realizada a supervisão funcional das atividades técnico-pedagógicas desenvolvidas no SEN, por meio de um Programa de Assistência Técnico-Pedagógica conduzido pela DEnsM. Ela relata ainda que, ao longo de seis anos de desenvolvimento do Programa (1988 a 1994), foram possíveis a identificação de problemas e o levantamento de questões que afligiam aos que atuavam na área de ensino da MB.

A preocupação com a avaliação do ensino era crescente. No intuito de promover discussões sobre os problemas e questões supracitadas, a DEnsM organizou, em outubro de 1993, o Seminário “Avaliação: Perspectivas e Tendências”. Participaram deste evento, militares e civis da MB, militares do Exército Brasileiro (EB) e da Força Aérea Brasileira (FAB) e professores de renome na área de avaliação.

Em termos operacionais, o seminário pretendeu: (a) refletir sobre a sistemática de avaliação global e a tomada de decisão no processo de mudança; (b) analisar algumas abordagens atuais da avaliação, tanto no que se refere a seus aspectos globais como também, em particular, aos do ensino-aprendizagem; (c) identificar e analisar indicadores de uma escola de qualidade; (d) discutir a Sistemática de Avaliação do Ensino Naval, tendo como referencial teórico a visão contemporânea da avaliação; e (e) elaborar linhas gerais para um programa de revisão da Sistemática de Avaliação do Ensino Naval, do qual decorram ações concretas de revisão do processo de ensino (OLIVEIRA, 1994).

De acordo com Oliveira (1994), a complexidade do assunto e suas implicações na MB e o tempo destinado à realização do Seminário, inviabilizaram o aprofundamento de todas as questões acima. Entretanto, a referida autora afirma que foi possível realizar “uma análise das práticas avaliativas desenvolvidas nas diferentes OM da Marinha, oportunidade em que se constatou a inexistência de uma Sistemática de Avaliação de Cursos”. Como resultado do seminário, também foi constatada a necessidade de se criar procedimentos sistemáticos “de coleta, análise e fluxo das informações visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem”.

Em face do acima exposto, Oliveira (1994) justifica a importância do estudo que realizou e explica a delimitação da sua pesquisa, em função do tempo disponível para a realização desta. O trabalho foi dividido em quatro partes. Nos dois primeiros capítulos, a autora apresenta a situação-problema e a metodologia, caracteriza o Curso de Formação de Marinheiros e as práticas avaliativas adotadas nas EAM, relata práticas avaliativas de outras instituições, e apresenta a revisão da literatura especializada sobre avaliação para fundamentação do estudo.

No capítulo três, a autora elabora e valida uma proposta de Sistemática de Avaliação. Para avaliação e validação da proposta pelos especialistas foram utilizados um Roteiro e cinco

instrumentos construídos com base no estudo realizado pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Os especialistas julgaram que a proposta atendia, de um modo geral, aos atributos utilidade, exequibilidade, adequação e precisão, apontando algumas sugestões que foram incorporadas à proposta apresentada, em versão final, no quarto e último capítulo.

A proposta elaborada representará, no entanto, uma sugestão válida, que poderá, num futuro próximo, ser estendida às demais modalidades de cursos, desde que feitas as devidas e necessárias adaptações (OLIVEIRA, 1994, p.8).

A sugestão da autora de estender a sistemática de avaliação às demais modalidades de cursos, foi aprovada pela alta Administração Naval e normatizada pela DEEnsM. Destacamos no trabalho da autora a preocupação, à época, de construir uma sistemática de avaliação com a participação dos principais envolvidos com a condução e supervisão do ensino na MB.

A metodologia de avaliação SAVSEN foi utilizada pelas OM de ensino durante quase uma década. A DEEnsM elaborou uma nova metodologia de avaliação que veio substituir a primeira, após constatar a

necessidade de alterações na metodologia, processo natural após alguns anos de sua criação, onde ocorreram sugestões de mudanças e pequenos ajustes, que ainda não constavam nos documentos normativos e oficiais sobre avaliação, e visando acompanhar as mudanças ocorridas no campo da avaliação institucional (AGUIAR, 2006, p. 16).

#### **4.2.2 Estudo sobre a nova Metodologia de Avaliação do SEN – Manual DEEnsM-2001**

Realizamos, no período de 2004 a 2006, um estudo sobre a nova metodologia de avaliação do SEN, elaborada pela DEEnsM, durante Mestrado em Educação na UFRJ. O incentivo para investigação do assunto partiu do próprio Departamento de Avaliação da DEEnsM.

Apresentamos abaixo, a relevância da pesquisa, bem como a nossa motivação profissional à época.

A oportunidade de realizar o estudo de caso, trazendo as experiências vividas com a aplicação da metodologia de avaliação anterior, para analisar comparativamente a metodologia recém-aprovada pelo Diretor de Ensino da Marinha, bem como oferecer sugestões de melhoria ao final da pesquisa, desperta o nosso interesse, em função do envolvimento profissional com o tema, como também o interesse da própria instituição militar, pois tenciona contribuir para o aprimoramento da avaliação por ela realizada (AGUIAR, 2006).



A metodologia utilizada na citada pesquisa foi o estudo de caso de cunho etnográfico e foram apresentados quatro capítulos. Ao comparar as duas metodologias de avaliação utilizadas pela MB, verificamos mudanças e avanços consideráveis no atual método avaliativo. Dentre elas, podemos citar: a maior abrangência e interligação dos aspectos avaliáveis, com ênfase na visão ampla da qualidade do ensino oferecido pelas OM do SEN, a busca de um equilíbrio entre a regulação e a diversidade na avaliação com a construção de instrumentos avaliativos com dimensões e categorias semelhantes, porém com aspectos e pesos diferenciados nos indicadores; e a preocupação com a preparação e a conscientização do pessoal envolvido com a avaliação, procurando mudar a visão negativa da avaliação, entre outras (Aguiar, 2006, p.160).

Ressaltamos que o modelo de avaliação institucional adotado pela MB “abre caminhos para novas discussões sobre o tema da avaliação institucional, ainda pouco explorado no meio acadêmico” (Aguiar, 2006) e, portanto, a continuidade dos estudos se faz necessária. A preparação do pessoal envolvido nos processos avaliativos, por exemplo, ainda é uma questão a ser trabalhada na MB.

Especificamente para a Marinha, além de sugerirmos estudos mais aprofundados sobre a questão da qualidade política do seu modelo de avaliação, consideramos pertinentes pesquisas futuras sobre o ganho proporcionado pela nova metodologia de avaliação ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino naval (AGUIAR, 2006, p. 166).

Ao participar de nossa banca examinadora do Mestrado, a Professora Dra. Thereza Penna Firme (2006) recomendou que a MB criasse um movimento de avaliação que visasse preparar o seu pessoal para avaliar. Penna Firme alertou que “o avaliador não deve perder de vista, ao fazer uma pesquisa avaliativa ou uma avaliação, a necessidade de se verificar até que ponto a pesquisa/avaliação foi útil, viável, precisa e ética/legal” (Aguiar, 2006, p. 157).

No ano de 2010, a MB, por intermédio da DEnsM, contrata a Fundação CESGRANRIO para realizar a pesquisa sugerida acima, no intuito de validar a Metodologia de Avaliação do SEN. Os resultados do estudo, coordenado pela Dra. Penna Firme, foram apresentados em relatório e são comentados no 4.2.4.

De forma a contribuir para o aperfeiçoamento da metodologia de avaliação, instituída pela publicação DEnsM-2001, apresentamos sugestões de aprimoramento dos instrumentos avaliativos utilizados na MB e explicamos que não houve a pretensão de esgotar o tema durante o

seu estudo, mas de “contribuir para o amadurecimento de questões relativas ao tema avaliação, bem como fornecer elementos para discussão de possíveis mudanças no modelo de avaliação”.

Em 2007, a DEEnsM realiza a primeira revisão da publicação DEEnsM-2001, após análise das sugestões encaminhadas pelas OM usuárias do Manual de Avaliação do SEN, bem como as registradas no trabalho de Aguiar (2006).

Cabe destacar que a Diretoria de Ensino da Marinha oportunizou momentos de diálogo durante a elaboração do instrumento de avaliação, solicitando a colaboração dos interessados e, também, de negociação, na medida em que as OM de Ensino podem sugerir mudanças na metodologia, buscando seu aperfeiçoamento. Isto irá proporcionar e subsidiar um movimento de meta-avaliação, viabilizando discussões de práticas avaliativas flexíveis e transformadoras (AGUIAR, 2006, p. 163).

Apontamos na pesquisa supracitada que o manual em questão possui critérios objetivos, definidos *a priori*, mas que é importante renegociar os instrumentos avaliativos em um processo avaliativo que preza pela participação dos envolvidos. Constatamos que a DEEnsM incentiva a participação das OM de ensino, permitindo que encaminhem, àquela Diretoria Especializada (DE), sugestões para a adequação da metodologia de avaliação.

Para garantir a adequação da Metodologia de Avaliação do SEN, anualmente, quando da elaboração do Relatório de Avaliação Interna, cada OM poderá apresentar suas sugestões para melhoria do processo, permitindo, assim, que o mesmo seja, também, permanentemente aprimorado (BRASIL, 2011, p.1-8).

Ao final do trabalho, visualizamos outros caminhos e campos de estudo para futuros pesquisadores de modo que o tema seja constantemente pesquisado e aprimorado.

Outras questões foram surgindo durante o estudo, que podem servir de tema para futuras pesquisas, rumo ao amadurecimento de práticas avaliativas transformadoras. Dentre elas, a questão da meta-avaliação, ou seja, a oportunidade de se avaliar um modelo de avaliação, utilizando as categorias utilidade, viabilidade, exatidão e a ética [...] (AGUIAR, 2006, p.166).

Os estudos sobre a temática da avaliação institucional e/ou da avaliação do ensino que se seguem aos trabalhos acadêmicos de Oliveira (1994) e Aguiar (2006), não só na MB, mas em outras instituições civis e militares, serão comentados a seguir. Foram levantados os estudos realizados no período de 2006 a 2010.

#### 4.2.3 Outros estudos na MB e demais Forças Armadas

No âmbito da própria MB, verificamos que os estudos sobre a temática da avaliação do ensino continuaram. No ano de 2007, foi apresentada uma monografia intitulada “A avaliação como instrumento útil para o Sistema de Ensino Naval” pela pedagoga Cassia Sant’anna da Silva Dias, Oficial da Marinha, servindo à época no Departamento de Avaliação da DEnsM, como requisito parcial para a conclusão do Curso Superior, realizado na Escola de Guerra Naval (EGN).

O objetivo do estudo realizado por Dias (2007) foi apresentar a avaliação “como um instrumento útil, capaz de contribuir para o aprimoramento da gestão do ensino no Sistema de Ensino Naval”. A autora reconhece o potencial da avaliação, mas alerta que seus processos são desafiadores. No ano de 2007, a nova metodologia de avaliação do SEN encontrava-se em seu segundo ano de implementação nas OM de ensino da MB.

A avaliação é considerada, por Dias (2007), um instrumento útil para o SEN na busca de alternativas de revitalização e desenvolvimento contínuo. Entretanto, esta autora alerta que é necessário que o avaliador tenha competência, criatividade e sensibilidade contextual para permitir negociações e incentivar o engajamento adequado dos interessados. “A absorção e sustentação de programas de avaliação dependem essencialmente do comprometimento do pessoal capacitado, para levar o esforço adiante” (Dias, 2007). Ainda sobre a capacitação dos avaliadores, a autora alerta que estes nem sempre

dispõem de uma formação específica e abrangente na complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as suas atividades de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal. É o fazer por imitação ou o fazer pela reprodução de práticas tradicionais. Há, assim, a necessidade de promover a capacitação e o treinamento de pessoas com experiência na atividade fim da instituição, para que as avaliações tenham prosseguimento e não fiquem restritas a uma existência episódica sem maiores consequências (DIAS, 2007).

A avaliação institucional poderá impulsionar melhorias e contribuir para o crescimento constante da instituição, desde que todas as facetas do processo avaliativo sejam estudadas, monitoradas e bem conduzidas por todos os envolvidos. É preciso acreditar no potencial da avaliação.

A importância da existência de mecanismos de informação e avaliação da gestão do ensino, do corpo docente e discente, da organização didático-pedagógica, das instalações

destinadas ao ensino e até mesmo do desempenho dos alunos pós-curso, aliada a uma divulgação de seus resultados consolidados, com propriedade e de forma ética, permite que a avaliação passe a ser encarada não como uma tarefa burocrática e impositiva. Nesse contexto, a avaliação consiste em um valioso recurso inserido na cultura do próprio Sistema de Ensino Naval ao fornecer subsídios para importantes decisões que afetam os rumos do ensino naval. Com a alteração dessa perspectiva, a avaliação passa a ser considerada uma questão de interesse, sendo empregada de forma integral e contínua, visando a retroalimentar ao aperfeiçoar o Sistema como um todo (DIAS, 2007).

Ainda no mesmo ano, Aguiar e Canen (2007) publicam, na Revista Ensaio, um artigo sobre o estudo de caso referente à avaliação institucional no SEN, embasado na pesquisa de Aguiar (2006) e enfatizam a importância de práticas avaliativas que objetivam o controle da qualidade, mas que levem em conta, também, a missão e identidade institucionais. Para as autoras, é preciso trabalhar as tensões inerentes ao ato de avaliar.

Temos argumentado pela superação das dicotomias do tipo avaliação objetivista e avaliação responsiva, regulação e relativismo, avaliação por processo, formativa e diagnóstica e avaliação por produto, somativa e classificatória. Nesse sentido, o desafio do avaliador será trabalhar as tensões da avaliação, buscando perceber a complexa relação entre respeito à identidade institucional e regulação da qualidade de ensino, tendo em vista projetos educacionais mais amplos, bem como as fertilizações possíveis entre processos avaliativos de caráter regulador, somativo e aqueles formativos, diagnósticos (AGUIAR; CANEN, 2007).

Nesse sentido, Aguiar e Canen (2007) consideram que o multiculturalismo pode trazer contribuições para práticas avaliativas que busquem o equilíbrio entre pólos de regulação e controle e pólos de negociação e respeito à pluralidade cultural. Para as autoras, o “olhar multicultural sobre as tensões avaliativas pode ajudar na compreensão de possíveis caminhos pelos quais a avaliação institucional possa avançar, cada vez mais, como processo de crescimento de instituições e atores educacionais” (Aguiar e Canen, 2007, p.55). A competência multicultural, alertam Canen e Canen (2005a, p.119), não é capaz de garantir, por si só, um ambiente organizacional livre de conflito, mas pode contribuir para a construção de um etos organizacional no qual as vantagens podem certamente contrabalançar as desvantagens.

No caso da MB, Aguiar e Canen (2007) comentam que é uma organização própria,

com cláusulas pétreas e missão cultural singular que, no contexto de um processo de avaliação institucional a partir do olhar multicultural que defendemos, deve ser respeitado e incorporado, ainda que sempre tensionado com a pluralidade cultural dos atores e das próprias instituições de ensino que compõem o Sistema de Ensino Naval (AGUIAR; CANEN, 2007, p.57).

Identificamos outro estudo sobre a avaliação do ensino militar, realizado no ano de 2009, na Faculdade de Educação da UFRJ, durante Mestrado em Educação, por Rosângela Barbosa, Oficial Pedagoga da FAB, com o objetivo de

analisar a sistemática de avaliação praticada na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), a partir de uma perspectiva multicultural, a fim de elucidar até que ponto há uma participação efetiva da comunidade interna no processo avaliativo desta Organização. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo exploratório, tendo como estratégia de investigação o estudo de caso do tipo etnográfico, já que visa promover uma compreensão aprofundada das práticas de avaliação desenvolvidas, especificamente, em uma das organizações de ensino da Aeronáutica, neste caso, a ECEMAR (BARBOSA, 2009).

Estudiosos do tema avaliação institucional e do multiculturalismo referendaram o estudo de Barbosa (2009, p.13). Esta autora afirma que a “avaliação institucional apresenta-se como uma ferramenta de gestão capaz de produzir importantes benefícios não só para a instituição educacional, mas também para a sociedade”. A perspectiva multicultural, argumenta Barbosa (2009, p.16), “proporciona uma lente de análise capaz de focalizar a avaliação a partir de processos mais amplos e flexíveis, que incluem a problemática cultural e a questão da identidade institucional”.

Sobre o multiculturalismo, a autora explica que “reconhece a diversidade cultural que envolve as organizações multiculturais, categoria na qual podem ser inseridas as Organizações das Forças Armadas”. Canen e Canen (2005a, p.56) declaram que o multiculturalismo está presente dentro da organização, exigindo sensibilidade e abertura para pontos de vista e identidades diferentes, por parte do pessoal que nela atua.

Ao fazer um levantamento de estudos anteriores sobre o tema avaliação, mais especificamente daqueles que tratam de processos avaliativos em instituições de ensino militares, a Barbosa (2009) cita que o

tema “avaliação” foi objeto de estudo, em 1991, de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRJ, intitulada “A sistemática de avaliação do ensino no Ministério da Aeronáutica: uma avaliação intrínseca”. Elaborado pela pedagoga Neyde Lúcia de Freitas Souza, oficial da Aeronáutica, o estudo faz uma análise comparativa dos documentos normativos de avaliação do Departamento de Ensino da Aeronáutica, em relação ao referencial teórico trabalhado. O estudo aborda a avaliação a partir de um enfoque mais voltado para as questões de natureza técnica, com ênfase na validade e na fidedignidade dos instrumentos de coleta e metodologia de análise de dados [...] (BARBOSA, 2009, p.25).

Além disso, a pesquisadora cita os trabalhos realizados por Oliveira (1994) e Aguiar (2006) que versam sobre a avaliação institucional praticada na MB, comentados anteriormente.

A pesquisa de Barbosa partiu da seguinte problemática: em que medida a organização de ensino militar, ECEMAR, “poderia flexibilizar sua sistemática de avaliação, a partir de uma perspectiva multicultural, de maneira a articular a diversidade cultural de sua comunidade interna com sua missão institucional?” (Barbosa, 2009). A autora entende que

a despeito dos poucos estudos desenvolvidos sobre a avaliação institucional no contexto das Forças Armadas, por meio da nossa prática profissional como pedagoga da ECEMAR, percebemos que existe, atualmente, uma tendência favorável a um estilo de gestão mais aberta ao diálogo com o efetivo, sobretudo, nas organizações militares de ensino (BARBOSA, 2009, p.26).

Verificamos com o trecho abaixo que a autora sugere a elaboração de uma proposta de avaliação institucional para a Organização de ensino pesquisada, conforme existente na MB.

Os resultados obtidos com este estudo apontam para a possibilidade de criação de um projeto de avaliação institucional na ECEMAR que, a partir do momento em que ampliasse as condições para o crescimento institucional e individual, poderia identificar causas de problemas e fragilidades; fortalecer as relações de cooperação entre todos os segmentos institucionais e aumentar a vinculação da ECEMAR com sua comunidade interna (BARBOSA, 2009).

Neste mesmo ano, elaboramos um artigo, publicado na Revista Marítima Brasileira, com o propósito de

resgatar a discussão da avaliação institucional, refletindo sobre os paradigmas e modelos de avaliação existentes, buscando propostas e alternativas para se avaliar instituições educacionais, levando em consideração suas finalidades educacionais (AGUIAR, 2009).

Apontamos, neste trabalho, alguns caminhos para a construção de um programa avaliativo, como, por exemplo, a elaboração de instrumentos avaliativos adequados; e o incentivo à participação coletiva no empreendimento avaliativo (Aguiar, 2009). Acreditamos que

é por meio do planejamento e acompanhamento que se pode assegurar a continuidade e unidade do processo de avaliação e, conseqüentemente, o crescimento da instituição. A avaliação dos efeitos de uma instituição de ensino requer a elaboração e o planejamento prévio de uma teoria do estabelecimento, que seria o seu projeto político-pedagógico, definindo quais são as suas finalidades e seus objetivos educacionais, políticos e sociais (AGUIAR, 2009).

Ainda na MB, no ano de 2010, dois estudos sobre a metodologia de avaliação do SEN foram apresentados, como requisito parcial para a conclusão do Curso Superior, realizado na EGN. Ambos de pedagogas com experiências de aplicação das sistemáticas de avaliação do SEN.

Verificamos que Fonseca (2010) desenvolveu um estudo de caso, no CIAA, sobre a Avaliação Pós-Escolar e reformulação curricular nos cursos de aperfeiçoamento de praças ministrados na referida instituição de ensino. Conforme explicitado no resumo do trabalho, a autora apresenta inicialmente

conceitos teóricos sobre a relação entre currículo e avaliação educacional, destacando a importância da avaliação do sistema de ensino escolar como instrumento coletivo de busca de melhoria e aperfeiçoamento do currículo, e o papel da avaliação institucional como ferramenta de gestão de qualidade dos cursos no Sistema de Ensino Naval. Em seguida, são relatados os resultados da análise sobre como tem sido incorporados os dados obtidos na avaliação pós-escolar, pelos responsáveis pelo processo de reformulação curricular do referido centro de instrução, nos currículos de dois Cursos de Aperfeiçoamento de Praças, reformulados no período de 2006 a 2010 (FONSECA, 2010).

Enfatizando a relação direta entre currículo e avaliação, constante nas publicações que regulam a metodologia de avaliação do SEN, a autora tem como objetivo verificar em que medida os dados coletados pela dimensão Pós-Escolar têm contribuído no processo de reformulação dos currículos dos cursos.

Os resultados do estudo apontam que as sugestões de inclusão de conteúdos nos currículos dos cursos avaliados, constantes nos Relatórios de Avaliação Pós-Escolar, ainda são pequenas. A autora verifica que há uma

prática de reformulação curricular mais influenciada pelo avanço da tecnologia, pelas necessidades das Diretorias Especializadas e por aspectos detectados pela própria escola responsável pela condução do curso, do que por subsídios oriundos da avaliação pós-escolar (FONSECA, 2010, p.18).

Com outro enfoque, desenvolvemos, no mesmo ano, um estudo de caso, no CIASC, para verificar as contribuições da metodologia de avaliação do SEN para a OM de ensino pesquisada. Realizamos uma análise comparativa dos resultados alcançados pelo Centro de Instrução (Aguiar, 2010). Esta pesquisa foi também publicada em Aguiar e Lins (2013).

A relevância do estudo está na possibilidade da Marinha, mais especificamente a DEnsM e o CPesFN, como órgãos supervisores do ensino, realizar a meta-avaliação, defendida por Penna Firme e Letichevsky (2002), avaliando a contribuição da avaliação normatizada pela DEnsM, verificando sua utilidade para a melhoria do ensino, ao

analisar a evolução dos resultados alcançados historicamente pelo Centro de Instrução supracitado, avançando na questão da avaliação contínua e contribuindo para o aperfeiçoamento e a melhoria da formação de seu pessoal (AGUIAR, 2010, p.7).

Na intenção de realizar a meta-avaliação, delimitamos o foco de estudo, de acordo com o tempo disponível para realizar a pesquisa. Dos quatro padrões estabelecidos para julgar uma avaliação de qualidade, foi escolhida a categoria *utilidade*, no intuito de verificar se a aplicação do manual DEnsM-2001, por um período amostral de três anos, contribuiu para a melhoria do ensino no CIASC. Para isso, traçamos os objetivos abaixo relacionados.

Analisar as contribuições da Metodologia de Avaliação do SEN para a melhoria da qualidade do ensino no CIASC; comparar os resultados da avaliação global do ensino, apresentados nos Relatórios de Avaliação Interna (RAInt) e Externa (RAExt) da OM, de 2007 a 2009; e relacionar as ações decorrentes e metas estabelecidas pelo Centro de Instrução em busca da excelência do ensino (AGUIAR, 2010, p.7).

A análise comparativa demonstrou uma evolução dos resultados alcançados pelo CIASC. Além disso, o estudo “permitiu verificar um comprometimento da OM em termos de definição de metas, a curto e médio prazos, a partir da análise qualitativa dos aspectos apontados pela CAS nas Avaliações Externas” (Aguiar, 2010, p.21-22).

Ao avaliar a própria avaliação que se realiza, verificando seu mérito e relevância, constatamos que a metodologia de avaliação - DEnsM-2001 - contribuiu para “a melhoria da qualidade do ensino no CIASC, sendo uma ferramenta útil e eficaz na busca contínua por padrões de excelência no ensino, cumprindo o propósito para o qual foi criada” (Aguiar, 2010, p.22).

Ressaltamos, entretanto, que é preciso aperfeiçoar continuamente os procedimentos e instrumentos avaliativos em busca de uma avaliação de qualidade, verificar até que ponto foram alcançados os demais padrões, *viabilidade*, *ética* e *precisão*. Instrumentos avaliativos inadequados podem gerar informações não fidedignas ou inválidas, colocando todo o empreendimento avaliativo em risco. Como alerta Dias (2007), para que os resultados obtidos por intermédio de instrumentos avaliativos atuem de forma impactante para as ações em busca de melhorias, exige-se cuidado e, especialmente, uma preocupação permanente com a sua qualidade.



#### 4.2.4 A Meta-avaliação realizada pela Fundação CESGRANRIO

O processo de validação da metodologia de avaliação das organizações militares de ensino que compõem o SEN foi conduzido pela Equipe de Meta-avaliação da Fundação CESGRANRIO no ano de 2010, em parceria com a DEnsM. Cabe registrar que o CESGRANRIO, como denominado adiante, foi designado por meio de licitação para conduzir o trabalho definido como Meta-avaliação na MB.

Depois do envio de ofícios explicativos para instituições de ensino e empresas propondo o acompanhamento e a análise da operacionalização da Metodologia de Avaliação em lide, em dois órgãos de ensino da MB, a DEnsM e o CESGRANRIO assumiram o compromisso da meta-avaliação, por meio de um contrato formal que estipulava as ações, procedimentos e prazos para realização da tarefa. As partes envolvidas definiram e delimitaram a missão de avaliar a avaliação externa, conduzida pela equipe da DEnsM, com o objetivo de julgar a qualidade desse processo de avaliação.

Os especialistas do CESGRANRIO destacam que “a finalidade da Meta-avaliação é ajudar a avaliação a realizar o seu potencial” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.13). A MB foi elogiada por ter permitido que uma instituição civil realizasse a meta-avaliação em duas organizações de ensino militar, pertencentes à Força.

Vale, portanto, ressaltar e louvar a iniciativa da Marinha em submeter sua ação avaliativa do Ensino à apreciação de especialistas da área, no caso a Fundação CESGRANRIO, uma vez que ainda é raro constatar que a Meta-Avaliação é procedimento indispensável e de rotina nas organizações, nos cursos e programas de desenvolvimento, nas diversas áreas de conhecimento e formação (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2011, p.12-13).

Conforme já mencionado, a Equipe de Meta-Avaliação do CESGRANRIO foi coordenada pela Professora Dra. Thereza Penna Firme e contou com a participação de mais seis membros. Na MB, a CAS foi composta também por seis membros. Nas duas Avaliações Externas realizadas, a CAS contou com a participação de três Oficiais Pedagogas do Departamento de Avaliação da DEnsM, além de outros militares.

O processo de validação consistiu na análise prévia das publicações e instrumentos utilizados na Avaliação do SEN; no acompanhamento das visitas de avaliação na Diretoria de Hidrografia e Navegação (DHN) e no Centro de Adestramento Almirante Marques de Leão

(CAAML), ambos situados no Rio de Janeiro; e na emissão de relatório com recomendações/parecer da equipe de especialistas.

Cabe esclarecer que a metodologia de avaliação da MB estabelece duas dimensões da avaliação, a interna e a externa. Com o propósito de investigar a qualidade do ensino, as dimensões se complementam, conforme visão dos especialistas.

Uma e outra abordagem avaliativa tem, portanto, um objetivo comum e instrumentos metodológicos semelhantes mas pretendem se complementar, alcançando uma visão mais aprofundada da realidade enfocada ou seja, integrando a percepção interior mais familiar aos membros da instituição e uma percepção exterior mais neutralizada e que se entende como ver de perto nos detalhes e ver mais longe para ampliar o horizonte (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2011, p.6).

Entretanto, o relatório deixa claro que a avaliação interna das OM supracitadas não foi objeto de investigação por parte dos especialistas do CESGRANRIO, apesar de considerarem que os resultados apresentados “poderão ser úteis ao processo avaliativo interno, graças à interação que venha a ocorrer entre todos os envolvidos na busca da qualidade do ensino naval”. Eles complementam que a “avaliação interna é a percepção mais familiar e mais próxima, a avaliação externa, a percepção mais afastada e neutralizada, num horizonte mais amplo e a Meta-avaliação a percepção da profundidade” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.12).

As Avaliações Externas das OM de ensino visitadas ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2010. Em ambos os casos, a avaliação *in loco* teve a duração de quatro dias, em horário integral, sendo realizadas, além de interlocuções, análises de documentos e preenchimento de formulários padrão.

O relatório do CESGRANRIO explicita a questão avaliativa norteadora da meta-avaliação, que consistiu em indagar “até que ponto a metodologia de avaliação externa do Ensino da Marinha atende aos padrões de uma avaliação de qualidade?” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.6). A forma de conduzir a meta-avaliação também é clarificada, como podemos ver abaixo.

É a luz dos padrões de uma avaliação de qualidade – **utilidade, viabilidade, ética e precisão** – e considerando os componentes específicos de cada um desses padrões, que a presente meta-avaliação chega a sua conclusão aqui resumida. Especificamente, entende-se por **meta-avaliação**, a avaliação da própria avaliação para julgar sua qualidade (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2011, p.6, grifo do autor).

Os critérios ou padrões de excelência empregados - **utilidade, viabilidade, ética e precisão** - são universalmente definidos por um grupo de especialistas e profissionais de competência reconhecida internacionalmente, conforme vimos no capítulo 3.

A escolha dos parâmetros da meta-avaliação é justificada pelos especialistas do CESGRANRIO, que acrescentam que “esses padrões, em constante revisão até o presente tem sido a diretriz mais eloquente para se julgar a qualidade de uma avaliação” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.14).

Os quatro grandes atributos acima englobam trinta critérios, conforme definidos por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Esses critérios, anteriormente apresentados, auxiliam no estabelecimento de um juízo de valor sobre a qualidade da avaliação. A equipe de Meta-Avaliação do CESGRANRIO utilizou como método de coleta de dados a observação e o registro das manifestações que evidenciassem o alcance destes trinta padrões ou critérios.

Conhecidos esses padrões pelos membros da equipe de Meta-Avaliação, estes seguiram um roteiro que abrangesse a percepção de evidências de todos os padrões por parte de todos os observadores. Em outras palavras, era preciso que todos os membros da equipe tivessem a oportunidade de buscar intencionalmente evidências de cada padrão específico dentro do respectivo padrão maior (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2011, p.17).

O relatório explica que “esse conjunto de evidências vinculadas a padrões específicos e amplos de excelência, esperados numa avaliação de qualidade, foram essencialmente a base para a descoberta dos resultados” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.18).

Ter clareza dos critérios avaliativos é um passo importante para o sucesso de um programa. Não só os avaliadores devem ter o conhecimento do que se espera de uma avaliação de qualidade, mas também aqueles que são seus usuários e, ao mesmo tempo, atingidos pelos resultados da avaliação.

Para uma avaliação, não é suficiente a construção de instrumentos de coleta de dados ou de uma esmerada organização de registros, com gráficos e tabelas. Fundamental é dispor de critérios analíticos bem estabelecidos, que permitam compreender o que os dados significam, o que está se passando na instituição de forma contextualizada e para onde ela caminha. Entende-se por avaliação institucional um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição, que permite compreender, todas as dimensões e implicações, com vistas a estimular o aprimoramento (DIAS, 2007).

Os resultados da pesquisa avaliativa conduzida pela equipe de Meta-avaliação do CESGRANRIO atestam que “a avaliação externa do Ensino Naval atende aos padrões de

qualidade” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.28). Para cada padrão, foram apresentados comentários e sugestões de melhoria.

Quanto ao padrão **Utilidade**, que assegura que “uma avaliação atenda às necessidade de informação prática de determinadas clientelas dos usuários visados” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.20), a equipe considerou que há margem para seu aperfeiçoamento, especialmente, na “ampliação do escopo da avaliação atingindo a verificação da excelência no desempenho do profissional, por meio de procedimentos que propiciem a fidedignidade dos dados coletados na dimensão pós-escolar” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22).

O padrão **Viabilidade**, que “pretende assegurar que uma avaliação seja realística, prudente, diplomática e simples” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22), foi considerado alcançado. Porém, para seu aperfeiçoamento, foi sugerido que o RotA, instrumento de coleta e registro, fosse revisto, “ênfatizando mais o significado dos conceitos do que os valores numéricos atribuídos” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.23). No padrão específico “V1 – Procedimentos Práticos”, foi recomendado que “o instrumento de coleta de dados e registro poderia ser simplificado para tornar sua aplicação mais prática” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22).

Em 2011, a DEEnsM realizou um estudo para revisão de todos os RotA das OM de ensino do SEN. Como representante do Departamento de Ensino do CPesFN, responsável pela supervisão das OM de Ensino do CFN, comparecemos à reunião, convocada por aquela DE, conforme documento constante do Anexo I.

Em reunião prévia conduzida pelo Departamento de Ensino do CPesFN, foram discutidas coletivamente as propostas de alteração dos itens do RotA com os representantes dos setores de ensino do CIASC, CIAMPA e CEFAN. Depois da citada reunião, apresentamos as sugestões de alteração dos instrumentos avaliativos das OM supracitadas, para estudo do Departamento de Avaliação da DEEnsM.

O relatório do CESGRANRIO explica que o padrão **Ética** assegura que “uma avaliação seja realizada legalmente e eticamente com devido respeito ao bem estar dos envolvidos na avaliação, bem como daqueles afetados pelos seus resultados” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.23). Apesar de ter sido considerado como alcançado, os especialistas recomendam para o padrão em questão o contínuo aperfeiçoamento “especialmente no que se refere a um processo de capacitação dos envolvidos em avaliação, para reafirmar uma atitude apreciativa no julgamento do mérito e da relevância do foco da avaliação” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.25).

A importância da capacitação dos avaliadores também foi defendida no estudo de Dias (2007). Na MB, a promoção de cursos ou treinamentos que possibilitem a capacitação dos avaliadores é de competência da DEnsM, conforme registrado em norma específica sobre o assunto abaixo.

A capacitação técnica daqueles que terão a responsabilidade de conduzir os procedimentos relativos à avaliação em tela deve constituir ponto de partida, a fim de permitir concretizar, com sucesso, tal empreendimento. É preciso preparar, em todos os níveis, comissões e equipes de avaliadores, para que possuam a capacitação específica para a função (BRASIL, 2011, p. 1-6).

O Departamento de Avaliação da DEnsM tem sido responsável por atender a necessidade de realização de treinamentos de capacitação dos membros das CAS, de acordo com o planejamento anual das Avaliações Externas das OM de Ensino que compõem o SEN. Atualmente, a capacitação é realizada somente com as equipes que conduzem a Avaliação Externa.

A capacitação periódica dos avaliadores das comissões internas de avaliação das OM de ensino ou de bancas de estágio, que realizam a avaliação pós-escolar dos egressos dos cursos nas distintas OM da MB, não acontece. Os especialistas do CESGRANRIO recomendaram “propiciar oportunidades de capacitação em avaliação dos profissionais envolvidos com a condução da avaliação interna e externa e incluindo a participação em eventos e congressos de âmbito nacional e internacional” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.29-30). Autores como Penna Firme e Letichevsky (2002), Vianna (2009) e Elliot (2011) reforçam a importância da capacitação e do preparo dos avaliadores para o sucesso de um programa avaliativo.

Um dos problemas a considerar em um programa de avaliação centra-se na capacitação técnica daqueles que se propõem a concretizar o empreendimento. Os “avaliadores” nem sempre dispõem de uma formação específica, abrangente da complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as suas atividades de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal (VIANNA, 2003, p.16).

De acordo com o relatório do CESGRANRIO, o padrão **Precisão** também foi alcançado. Foi registrado que este padrão assegura “que a avaliação revele e transmita, teoricamente, informações adequadas sobre as características que determinam a relevância ou o mérito do programa que esteja sendo avaliado” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.25).

No intuito de aperfeiçoar o padrão supracitado, a referida meta-avaliação recomendou a “reformulação dos critérios de natureza qualitativa no processo avaliativo, o que repercuta na revisão estrutural do RotA simplificando sua formatação e dando maior transparência e significado aos resultados” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.28). Quanto ao padrão específico “P9 - Análise de informação qualitativa” foi evidenciado que

a informação de natureza qualitativa está de certo modo inserida no processo mas precisa ser evidenciada de modo mais explícito de forma a contribuir para uma apreciação integral. Tal componente precisaria ser replanejado e incorporado ao instrumental de coleta de dados e registro de dados (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2011, p.27).

Na reunião convocada pela DEEnsM com o objetivo de rever os RotA das OM de ensino do CFN, as oficiais pedagógicas do setor de avaliação da DEEnsM esclareceram que alguns itens do RotA estavam sendo alterados e outros inseridos, fruto das recomendações apresentadas pela equipe de especialistas do CESGRANRIO. Como forma de enfatizar mais os aspectos qualitativos da avaliação, foram inseridos, na última revisão da publicação DEEnsM-2001, itens que exigem entrevistas com discentes e docentes para o diagnóstico do nível de satisfação destes com o curso realizado ou que ministra na OM de ensino avaliada.

Nas conclusões da Meta-Avaliação realizada pelo CESGRANRIO, a equipe de especialistas registra que

a avaliação externa do Ensino Naval atende aos padrões de qualidade no sentido de ser **útil** enquanto atende às necessidades de informação de seus usuários e se realiza com a intenção de produzir um impacto favorável ao aperfeiçoamento do ensino naval, **viável**, na medida em que é adaptada à realidade das organizações militares em tempo hábil, respeitando prazos e sendo administrada com diplomacia pertinente; **ética** por transcorrer num clima de respeito entre os envolvidos na avaliação, apontando com a devida sensibilidade os sucessos e as dificuldades no desenvolvimento do programa e atendendo às diretrizes legais da Diretoria de Ensino, **precisa**, enquanto mapeou meticulosamente o campo da indagação, utilizando roteiro previamente delineado e ampliando fontes e técnicas de coleta, de modo a abrir espaço para formulação de juízo de mérito sobre a qualidade interna do programa de ensino e de relevância sobre seus resultados, na formação de profissionais (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2011, p.28-29, grifo do autor).

O relatório incentiva outros olhares sobre o objeto de estudo porque “sempre resta, no escopo da avaliação, um espaço para outras interpretações que possam contribuir à melhor e mais nítida percepção da realidade” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.13). Desta forma, dar prosseguimento a processos de meta-avaliação para garantir a qualidade das avaliações consta

como uma das recomendações conclusivas da Meta-Avaliação realizada pela Fundação CESGRANRIO.

Esta recomendação serve de mola propulsora para o surgimento de novos temas para estudo, novos enfoques e recortes sobre o assunto, dentro e fora da MB. Conforme apresentamos no capítulo seguinte, damos continuidade ao estudo da meta-avaliação na MB, sob um novo viés. Realizamos, no decorrer do treinamento experimental de oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágios, a meta-avaliação da avaliação pós-escolar conduzida no CFN.

#### 4.3 A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR EM DEBATE

Perseguir a construção de uma avaliação útil, viável, ética e precisa é o desafio que nos move. Avaliar com qualidade uma instituição, um programa, um curso, não é uma tarefa simples, pois sabemos que vários fatores interferem no processo avaliativo. Por isso, é preciso ter princípios técnicos para orientar tal prática. De acordo com Chianca, Marino e Schiesari (2001), “qualquer profissão contém princípios orientadores técnicos e/ou éticos que visam garantir que o resultado proveniente de sua prática seja da maior qualidade possível”.

Como vimos anteriormente, os padrões utilidade, viabilidade, ética e precisão, aprovados pelo JCSEE (1994), pautaram a meta-avaliação realizada pela equipe de especialistas da Fundação CESGRANRIO para julgar a qualidade da avaliação realizada na MB. Dar continuidade a processos de meta-avaliação na MB foi um dos aspectos recomendados por esta equipe. Além disso, para cada padrão de qualidade alcançado, foram sugeridos aperfeiçoamentos, melhorias a serem realizadas, que podemos chamar de *potenciais de crescimento*.

Os padrões **Utilidade** e **Ética** trazem como *potenciais de crescimento* as questões que se referem “a verificação da excelência no desempenho do profissional, por meio de procedimentos que propiciem a fidedignidade dos dados coletados na dimensão pós-escolar” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22) e “a um processo de capacitação dos envolvidos em avaliação, para reafirmar uma atitude apreciativa no julgamento do mérito e da relevância do foco da avaliação” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.25), respectivamente.

As questões da utilidade dos processos avaliativos conduzidos durante os períodos de estágio das praças formadas e dos dados coletados na condução da avaliação pós-escolar foram pesquisadas, no intuito de responder as seguintes questões:

- 1) a avaliação Pós-Escolar no CFN tem contribuído para o aperfeiçoamento da formação oferecida?;
- 2) os instrumentos e procedimentos instituídos para avaliar a formação estão adequados?; e
- 3) quais as principais alterações necessárias para a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-Escolar?

Ao pesquisar a nova metodologia de avaliação implementada pela MB durante o Mestrado, surgem novas indagações e oportunidades de dar prosseguimento ao processo de aperfeiçoamento da avaliação institucional em questão, como por exemplo, criar na MB um movimento de avaliação que visasse preparar o seu pessoal para avaliar, ação sugerida, em Aguiar (2006), pela Professora Doutora Penna Firme. Além disso, as recomendações dos especialistas em meta-avaliação da Fundação CESGRANRIO apontam que ainda resta o que melhorar na condução das práticas avaliativas previstas na MB.

Verificamos a necessidade de investigar os processos avaliativos na condução da Dimensão Pós-Escolar, de certa forma atendendo ao recomendado pelos especialistas em meta-avaliação para que haja “a verificação da excelência no desempenho do profissional, por meio de procedimentos que propiciem a fidedignidade dos dados coletados na dimensão pós-escolar” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22). É preciso verificar se os dados coletados na avaliação pós-escolar têm contribuído para as revisões curriculares dos cursos conduzidos no CIASC e no CIAMPA.

Depois de cinco anos de implementação da metodologia de avaliação nas OM pesquisadas, consideramos que um balanço dos benefícios trazidos pelo programa de avaliação institucional pode subsidiar as decisões sobre a continuidade ou mesmo o aperfeiçoamento do método avaliativo da MB. Podemos observar, abaixo, que as pedagogas entrevistadas foram unânimes em considerar positiva a aplicação da metodologia de avaliação em questão.

A aplicação da Metodologia de Avaliação DEnsM-2001 permitiu uma série de reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. Foram realizados Conselhos de Ensino, foram revistas as questões pedagógicas, foram realizados estudos sobre os dados emitidos pelos alunos e docentes, oriundos da aplicação dos questionários da sistemática de avaliação e, de forma geral, houve uma atenção bem maior aos aspectos pedagógicos e didáticos da OM (Pedagoga A).

A metodologia contribuiu, sobretudo, na elevação da excelência do ensino, pois ela determina padrões necessários para um ensino de qualidade. Ela possibilitou, por



exemplo, verificarmos se os objetivos estabelecidos no currículo foram alcançados, ou não, lançando um olhar crítico na nossa realidade acadêmica (Pedagoga B).

O estabelecimento de critérios avaliativos semelhantes para os Centros de Instrução, em suas cinco dimensões, favorece a uma padronização de procedimentos, tanto no nível executivo, quanto no gerencial, respeitando as características dos cursos conduzidos em cada um dos Centros. Tal fato reduz, ainda, a influência de aspectos pessoais no planejamento/ condução dos cursos (Pedagoga C).

Verificamos nos dados acima que somente a Pedagoga B se refere ao benefício que a avaliação pode dar ao aperfeiçoamento do currículo do curso avaliado, interligando avaliação e currículo. Verificar se os objetivos estabelecidos no currículo foram alcançados é uma prática que se assemelha a abordagem centrada em objetivos criada por Tyler e pode ser utilizada na avaliação do processo ensino-aprendizagem adotada na MB.

Quanto aos aspectos que podem ser aperfeiçoados na concepção e nos procedimentos de aplicação da metodologia de avaliação, na visão das pedagogas entrevistadas, observamos sugestões de alterações de padrões estabelecidos e adequações dos instrumentos avaliativos.

Acredito que a questão da mensuração dos dados pode ser revisada e estudada, pois, ainda existem itens constantes do Roteiro de Avaliação que geram dificuldade de interpretação. Também a questão da divulgação dos dados, que de certa forma ocasiona uma comparação entre as OM, quando deveria apenas ser observada a situação da OM em relação a ela mesma. Os parâmetros NA e NO, constantes da metodologia como um todo e do Pós-escolar, ainda geram dificuldade de interpretação (Pedagoga A).

Apesar da necessidade da padronização para uma melhor aferição de resultados, cada OM tem sua realidade e necessita ser olhada dessa forma. Um dos pontos a serem aperfeiçoados seria: A pontuação elevada para os Instrutores com Curso de Aperfeiçoamento (são 15 pontos), deixando de fora os militares que não realizam este curso e o número de tempos diários destinados ao estudo deveria ser adequado à nossa realidade (Pedagoga B).

Aguardar os resultados da meta-avaliação externa e as recomendações feitas pelos especialistas da Fundação CESGRANRIO, bem como “as críticas e sugestões desse processo para que possamos fazer uma reavaliação da metodologia, à luz das perspectivas internas e externas”, foi sugerido pela Pedagoga C em relação ao perguntado na entrevista. Conforme comentado anteriormente, essa foi a postura adotada pela DEnsM. Depois do recebimento e da análise do relatório do CESGRANRIO, o Departamento de Avaliação da DEnsM conduziu reuniões com as OM interessadas para renegociação e revisão dos instrumentos avaliativos constantes da metodologia DEnsM-2001.

Importante ressaltar que esta pesquisa tem como foco a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-Escolar. Quanto a este aspecto, ao pesquisar sobre a condução da avaliação pós-escolar e de como as OM de ensino coordenam a avaliação dos estágios de militares que concluem os cursos, vimos que vários procedimentos estão sendo realizados e que há, ainda, dificuldades de recebimento dos dados por meio dos documentos oficiais, além de ser observada a falta de preenchimento de todos os campos e aspectos da avaliação nos modelos instituídos.

Após decorridos seis meses do estágio de Aplicação no caso do C-Ap e do C-Espc são encaminhadas por ofício as Folhas do Processo ensino-aprendizagem (FAPEA) e os conceitos militares dos estagiários. Nesse momento, existem algumas dificuldades em conseguir a totalidade dos dados, nem sempre tais ofícios encaminham todas as FAPEA e as folhas de avaliação do conceito [...] existe uma dificuldade que nem todas as OM permitem que o militar realize aquelas manobras e exercícios necessários para a avaliação e isso acarreta uma quantidade de respostas NA e NO muito grande, o *não aplicável e não ocorreu*. Há ainda dificuldade também em relação à interpretação destes escores usados (Pedagoga A).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve reunir informações úteis que subsidiem decisões de melhorias nos cursos avaliados, portanto, ela deve ser aperfeiçoada de modo que elementos da administração do ensino fundamentem propostas de ajustes curriculares oportunos e necessários. Vimos que a avaliação centrada em administradores enfatiza a importância da utilidade da informação, ou seja, os dados oriundos da avaliação do processo ensino-aprendizagem devem ser úteis para os gestores, Titulares das OM de ensino.

Cabe registrar que a publicação DGPM-101 (Brasil, 2009b) estabelece que a Avaliação Pós-Escolar consiste na segunda fase da Avaliação Interna da OM de ensino e, por isso, ela é de responsabilidade da OM condutora do curso avaliado, mesmo sendo conduzida após a conclusão deste. Portanto, cabe a elas elaborar estratégias para sanar as dificuldades supracitadas. As iniciativas das OM ainda não foram suficientes e outros aspectos merecem estudos, conforme declara a Pedagoga entrevistada.

Não percebo uma “coordenação” efetiva pelas OM de Ensino. Não por desinteresse das mesmas, mas por ser um processo realizado por setores (carreira e ensino) diferentes e, conseqüentemente, com objetivos distintos. Faz-se necessário o estabelecimento de um fluxo de informações sobre a distribuição dos militares, após os cursos, que envolva o setor administrativo e as OM de Ensino, de modo que permita o controle, por parte dessas, do destino de seu público alvo para efeito de coleta de informações acadêmicas (Pedagoga C).

O fato das OM de ensino não serem informadas da OM de destino dos militares formados dificulta bastante a cobrança do envio dos dados da totalidade dos estagiários e no prazo estipulado em publicações vigentes sobre o assunto, como relatam as pedagogas a seguir.

Muitas vezes não é fácil descobrir a OM em que os militares estão realizando o estágio. O Comando tem encaminhado notas em BONO buscando minimizar este problema, mas ainda assim perdura essa dificuldade (Pedagoga A).

Não temos recebido a totalidade apesar da solicitação em BONO e nem estamos recebendo no período estabelecido. Ex: Apesar de já termos enviado o relatório ao CPesFN, ainda estamos recebendo avaliações. Outro ponto importante são as EAD e o juízo de valor. Nessa turma recebemos a totalidade do juízo de valor, diferente da turma anterior e com relação às EAD, de 13 OM, só 5 enviaram, mas é um problema que persiste (Pedagoga B).

A tentativa de, por meio da divulgação em Boletim de Ordens e Notícias (BONO), alertar as OM dos prazos de envio dos documentos tem sido ineficaz, o que nos leva a afirmar que ainda não existe uma *cultura de avaliação* presente em todos os elementos e setores participantes da avaliação institucional na MB. O comprometimento de todos deve ser estimulado por meio da divulgação e disseminação da importância e dos benefícios da avaliação do ensino naval.

Brandon, Lindberg e Wang (1993, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 430-431) afirmam que a validade das descobertas da avaliação aumenta quando os beneficiários são envolvidos e, no caso das praças da MB, os beneficiários são todos aqueles que trabalham na Força e a sociedade em geral, que terão militares bem formados, aptos a desempenharem suas funções e cumprirem a missão constitucional de defender a Pátria. Portanto, envolver os usuários potenciais ao longo de todo o estudo avaliativo tem uma importância crucial.

A comunicação com os interessados deve ser contínua e a interação entre eles intensificada para que compreendam as descobertas da avaliação e suas implicações para a ação, como vimos em Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.586-587).

As notas em BONO são o veículo de comunicação mais utilizado entre as OM de ensino e as OM receptoras de militares para avaliação do desempenho em estágios. A realização de palestra de esclarecimento sobre a importância da avaliação pós-escolar para alunos que estavam em fase de conclusão dos cursos de carreira foi uma nova estratégia utilizada pela OM ensino, conforme declara a Pedagoga A.

Usamos notas em BONO para alertar do período de entrega das avaliações. Os alunos dos cursos de carreira de praças também participam de palestra onde os aspectos da avaliação pós-escolar são abordados (Pedagoga A).

Nós solicitamos o envio em BONO, consolidamos os dados recebidos e fazemos uma análise expressa num relatório enviado ao Departamento de Ensino do CPesFN (Pedagoga B).

As ações acima ainda são incipientes para a esperada mudança de atitude das OM que realizam a avaliação dos estágios inicial e de aplicação. Para o estabelecimento da “cultura da avaliação” é preciso uma adesão voluntária, no sentido de vencer convencendo. O treinamento para os coordenadores de bancas avaliadoras de estágio pode ser o primeiro passo para a disseminação dessa cultura. A partir do treinamento, os coordenadores poderão atuar como multiplicadores da importância do envolvimento efetivo de todos os militares que realizam a avaliação pós-escolar.

Quanto à adequação do período de observação e avaliação dos estagiários, as opiniões foram distintas. Enquanto duas pedagogas consideram o período adequado, a Pedagoga A sugere que o período seja ampliado por mais seis meses e acredita “que o ideal seria de um ano para verificação do estágio de aplicação”. Consideramos que o período de seis meses proporciona maior agilidade no processo de retroalimentação da qualidade do ensino ministrado pela OM formadora, oportunizando o tempo necessário para efetuar as correções de rumo e o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos.

Outro aspecto levantado para estudo consiste na adequação da distribuição dos militares pelas diversas OM, pois nem sempre elas são correlatas às funções a serem “desempenhadas pelos egressos do curso recém concluído e tornam, por vezes, as informações colhidas irrelevantes, não agregando valor às avaliações dos currículos praticados nos diversos cursos conduzidos (Pedagoga C). Percebemos, mais uma vez, a necessidade dos setores da carreira e do ensino somarem esforços para melhoria destes aspectos.

Ao perguntarmos se todas as tarefas previstas para cada especialidade da RTTP e na Análise de Trabalho do Soldado Fuzileiro Naval (SD-FN) são avaliadas pelas OM dos estagiários, duas pedagogas responderam negativamente e uma considerou que sim, na maioria. Observamos que tanto a situação do militar desempenhar outras funções não previstas na avaliação, durante o período do estágio, como a distribuição do militar para OM não correlata às

funções a serem avaliadas, impedem a realização de um processo avaliativo adequado, isso confirma a observação feita pela Pedagoga C, anteriormente.

Não. Mas muitas vezes o trabalho não é específico daquela OM e em outras são atividades que nem todos desempenham. Ex. taifeiro (Pedagoga B).

A distribuição dos militares, definida pelo setor de carreira, deve ser pensada levando-se em consideração as necessidades do setor de ensino. O trabalho do setor de ensino não deve ser isolado e sim interligado aos demais setores que tomam decisões que se transformam em obstáculos à eficiência do processo avaliativo. Sugerimos o amadurecimento desta questão pela alta Administração Naval, visto que a avaliação dos estágios é uma exigência de carreira e também do ensino. Acreditamos que a negociação é o caminho para decisões entre o que solicita a avaliação e o que a executa.

Sobre a adequação dos instrumentos avaliativos, perguntamos se os critérios previstos na FAPEA são claros e adequados. Houve unanimidade em considerar que estes estão adequados. Porém, foi comentado que avaliadores não familiarizados podem ter dificuldades na atribuição de pontos às tarefas. Os erros no preenchimento das FAPEA são aspectos que precisam melhorar, na visão da Pedagoga A.

Acredito que estejam adequados, porém não claros com relação à atribuição de pontos ao desempenho de tarefas, dificultando os avaliadores, geralmente não familiarizados com a atividade, avaliar tarefas tão específicas como as RTTP (Pedagoga C).

Os aspectos levantados acima reforçam a necessidade da MB realizar encontros ou treinamentos de capacitação de avaliadores, para que todas as dúvidas sejam sanadas, as estratégias de melhoria e sugestões de aperfeiçoamento dos instrumentos e dos processos de avaliação do desempenho dos militares nos estágios possam ser discutidas e definidas com a participação dos principais interessados, práticas comuns na avaliação responsiva de Stake (1975, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.231), citada no capítulo 2. O foco da avaliação responsiva, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.227), está nas preocupações e nos problemas de seu público-alvo - na informação que ele deseja que o avaliador lhe dê.

O próprio Manual de Avaliação do SEN revela a preocupação que a MB tem em capacitar adequadamente os avaliadores, quando estabelece que as “comissões e equipes de avaliadores” (Brasil, 2011, p.1-6) necessitam de capacitação específica para a função. Entretanto, comissões ou equipes de avaliadores capacitados para conduzir a avaliação dos estágios, a

chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem no CFN, cujos resultados são apresentados na Dimensão Pós-escolar, ainda não é uma realidade instituída.

Um dos fatores para a realização de revisões e ajustes nos currículos dos cursos na MB está associado ao *feedback* da qualidade da formação dos militares, realizado por meio das observações e avaliações dos desempenhos dos estagiários, na Avaliação Pós-escolar. Neste sentido, há uma estreita relação entre currículo e avaliação. Um dos fatores geradores de necessidade de alteração nos currículos de cursos e estágios pelos estabelecimentos responsáveis pela condução destes ocorre em decorrência de observações ou informações geradas pela aplicação da metodologia de avaliação do SEN (Brasil, 2009b, p.4-3).

Verificamos que as normas de ensino na MB exigem que, sistematicamente, currículo e avaliação sejam pensados de forma interligada. A avaliação adequada irá subsidiar as necessárias melhorias nos currículos e, conseqüentemente, na formação, como também irá atestar a qualidade e o acerto nos rumos traçados em função dos resultados alcançados na avaliação pós-escolar dos militares. Oliveira e Pacheco (2003, p.125) alertam que é preciso que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntos.

Para responder se a “avaliação pós-escolar desenvolvida na MB tem provocado debates e estudos para revisões curriculares e mudanças de rumo na condução dos cursos do CFN e na formação do seu pessoal?”, foi necessário investigar nas OM de ensino do CFN, junto às responsáveis pelas análises pedagógicas dos currículos dos cursos, se as informações recebidas das OM que avaliam os estagiários têm contribuído para o aperfeiçoamento dos currículos e da formação propriamente dita.

A Pedagoga B considera que sim, porém não teceu detalhes sobre sua observação. Em contrapartida, as demais pedagogas consideram que não e justificam suas observações.

Não muito. Ainda não existe uma mentalidade sobre a avaliação que permita o preenchimento dos questionários com dados aprofundados e que possam nortear uma revisão bastante embasada. Pequenas indicações já são possíveis, mas não com grande representatividade (Pedagoga A).

Nos últimos oito anos, aproximadamente, em que sirvo no CFN, não tenho visto registro de alterações curriculares cuja justificativa para sua implantação tenha sido resultado de avaliações formais das OM clientes, por assim chamá-las. Embora seja esta uma das razões para dar início a uma revisão curricular (Pedagoga C).

Assim como verificado por Fonseca (2010) nos cursos de carreira de praças não fuzileiros navais, as alterações e revisões curriculares, no âmbito do CFN, são propostas com poucos subsídios oriundos dos relatórios de avaliação pós-escolar. Ainda não há uma estreita relação entre a aferição da qualidade da formação, por meio da avaliação pós-escolar, com as revisões curriculares dos cursos avaliados, apesar das publicações que tratam do assunto enfatizarem esta relação, conforme vemos abaixo.

O processo de revisão curricular tanto pode ter origem nas próprias Organizações Militares responsáveis pela condução dos cursos, em decorrência das observações e informações obtidas por intermédio da aplicação da Sistemática de Avaliação dos Cursos do Sistema de Ensino Naval, como nos diferentes setores da Marinha, em virtude da aquisição, incorporação, modernização ou quaisquer alterações nos meios, sistemas e equipamentos empregados. O mais importante, entretanto, é que qualquer alteração proposta esteja fundamentada em dados concretos e não em opiniões pessoais (BRASIL, 2000, p.10).

Importante verificar quais são as ações empreendidas pelas OM de ensino, a partir da análise das avaliações do processo ensino-aprendizagem, encaminhadas pelas OM dos estagiários. Souza (2005) esclarece que é preciso verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou não. Para isso, o autor afirma que

é indispensável que o programa tenha bem definido os indicadores referentes à situação inicial do programa, aos seus ganhos esperados e, posteriormente, aos resultados obtidos. Deve ser definido o critério de sucesso, que expressa o patamar mínimo estabelecido para os indicadores de objetivos. A comparação entre os critérios de sucesso e os resultados obtidos permite julgar as realizações de um programa. Mais do que julgar, a avaliação procura entender as razões para o acontecido. O desejável é conhecer o impacto do programa sobre os seus benefícios finais, mas frequentemente não se dispõe desta informação (SOUZA, 2005, p.93).

Dias Sobrinho (2003, p.136) declara que a avaliação no campo educacional objetiva a melhoria das funções propriamente educativas de uma instituição e, portanto, a avaliação pós-escolar deve verificar a adequação do currículo e o cumprimento do objetivo geral do curso avaliado e, de modo mais amplo, revelar a qualidade do ensino ministrado na OM de ensino e da formação do militar estagiário.

Nos dados abaixo, constatamos que há um trabalho sério, que exige a análise dos dados avaliativos e de outros documentos relativos ao curso avaliado por vários profissionais das OM de ensino pesquisadas, no intuito de respaldar futuras alterações curriculares, se for o caso.

Todos os dados são analisados pelo setor pedagógico da OM. É elaborado um relatório com os dados oriundos do pós-escolar destes cursos, que são encaminhados e analisados pelos Encarregados de curso, pelo Chefe de departamento de instrução e ainda pelo Superintendente de Ensino, os quais realizam a análise dos fatos indicados e verificam a adequabilidade dos currículos dos cursos, bem como possíveis necessidades de alterações, revisões de carga horária e de conteúdo, revisão nos Projetos Específicos ou mesmo nos currículos. Em alguns casos, já foram sinalizadas dificuldades ou necessidades de alteração curricular e, quando acontece, são feitas as devidas correções (Pedagoga A).

Juntamente com os coordenadores de disciplina temos orientado maior ênfase em determinados conteúdos que fazem parte do currículo e que alguns militares não alcançaram o êxito desejado [...] Por meio da análise, buscamos mudanças ou damos maior ênfase nos itens que são realmente pertinentes para a formação (Pedagoga B).

Os comentários acima nos revelam que as OM de ensino se mobilizam no sentido de interpretar, checar e analisar as informações coletadas, de modo a subsidiar decisões de alterações curriculares dos cursos avaliados. Mesmo de posse das folhas de avaliação sem o embasamento qualitativo que se espera, há um esforço das OM formadoras em realizar estudos sobre o diagnóstico apresentado. Outras medidas revelam o grau de comprometimento das OM de ensino em prol das melhorias exigidas pela metodologia de avaliação do SEN, em outras dimensões avaliadas, como registrado abaixo.

As OM têm buscado rever seus planos de metas, empreendendo ações corretivas nos aspectos cujo índice de avaliação estejam abaixo dos padrões estabelecidos pela metodologia. Dentre as principais ações estão o aumento das oportunidades de capacitação oferecidas aos seus docentes; o acompanhamento frequente do desempenho acadêmico dos discentes, intensificando procedimentos de controle na elaboração dos instrumentos de medidas, divulgação de hábitos de estudo, e buscando oportunizar tempo para o estudo individualizado (Pedagoga C).

Sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, realizado nos Estágios Inicial e de Aplicação, foco de nossa investigação, solicitamos que as pedagogas nos apresentassem sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento dessa prática no CFN. Dentre as sugestões, a questão do setor de carreira subsidiar as OM de ensino com as informações sobre a distribuição dos militares e outras pertinentes foram reforçadas, além da ideia de implementar uma sistemática que auxilie no controle dos dados necessários aos setores de carreira e ensino, concomitantemente.

Acredito que para termos um retorno maior das OM receptoras, necessitamos saber onde estão os militares formados (Pedagoga B).

Criar uma sistemática de controle que envolva desde a distribuição de militares egressos de cursos por OM de estágio; passando pela interrupção do mesmo; reinício; função em que está empregado; avaliador do estágio; conclusão; envio da FAPEA, devidamente



preenchida e acompanhada pelo Juízo de valor do Comandante da Unidade; e recebimento pela OM de Ensino. Todas as etapas em um só lugar, como por exemplo, no Sistema de Gerenciamento de Pessoal (SiGeP), e em sequência estabelecida pelas funcionalidades de cada setor, visando a impedir que uma etapa subsequente seja realizada antes do preenchimento das informações da etapa anterior (Pedagoga C).

Além das questões supracitadas, o aumento do envolvimento e comprometimento dos participantes do processo avaliativo também foi citado para oportunizar o esperado *feedback* da qualidade da formação, bem como a necessidade de se buscar a instalação de uma “cultura de avaliação”.

Tem havido um trabalho de conscientização com relação ao preenchimento das Folhas de Avaliação, mas é importante que se busque ampliar esse trabalho de conscientização e criar uma cultura de avaliação porque, muitas vezes, ainda existem resistência e dificuldade em perceber isso como um fator de *feedback* que propicie melhoria nos cursos (Pedagoga A).

Ao desenvolvermos o estudo sobre meta-avaliação na MB, além dos estudos anteriores sobre a avaliação que se pratica na instituição e a experiência que temos na área de ensino e na condução das VISAPED e das Avaliações Externas nas OM de ensino do CFN que nos servem de bagagem profissional, tomamos como ponto de partida para a investigação o estudo realizado pelos especialistas da Fundação CESGRANRIO. Na Meta-avaliação do CESGRANRIO foi recomendada a melhoria nos padrões Utilidade e Ética.

No padrão Utilidade, os especialistas recomendaram a verificação da excelência no desempenho do profissional, por meio dos resultados da avaliação pós-escolar, foco deste estudo. Na primeira etapa de nossa pesquisa, procuramos investigar os processos avaliativos da dimensão pós-escolar no intuito de responder as questões enumeradas nesta seção.

A fidedignidade dos dados coletados na dimensão pós-escolar e a utilidade destes para o aperfeiçoamento do ensino conduzido na OM de ensino são *potenciais de crescimento* no estudo meta-avaliativo apresentado em 4.2.4.

Os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com pedagogas dos Centros de Instrução e do Órgão de supervisão, responsável pelas análises de revisões curriculares de cursos do CFN, nos revelam que as avaliações do desempenho dos estagiários que compõem os resultados da Dimensão Pós-escolar, pouco contribuem para subsidiar mudanças de rumo na formação destes militares. A avaliação pós-escolar dentro deste quadro perde um pouco seu sentido. É preciso reunir informações úteis que subsidiem decisões de melhorias. Worthen

Sanders e Fitzpatrick (2004) afirmam que para tornar-se útil, a avaliação deve ser usada de forma correta e sensata, o que não vem ocorrendo integralmente com a avaliação pós-escolar.

Respondendo a primeira questão sobre a contribuição da avaliação pós-escolar para o aperfeiçoamento da formação oferecida, verificamos que ainda não há uma prática avaliativa adequada, com o preenchimento das fichas de avaliação com dados aprofundados que possam embasar revisões curriculares. Faz-se necessário que a avaliação pós-escolar dê respostas às perguntas avaliatórias, como indica Scriven (apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004). Ou seja, é preciso que seus resultados revelem o que pode ser aperfeiçoado na formação oferecida pela OM de ensino.

A melhora das funções propriamente educativas de uma instituição, como relata Dias Sobrinho (2003, p.136), tem sido observada pelas pedagogas nas OM do CFN, por meio da aplicação da Metodologia de Avaliação do SEN. Podemos afirmar que há um consenso entre estas sobre os benefícios da avaliação realizada nas OM de ensino, nas quais se estabelecem planos de metas e ações corretivas são empreendidas a partir dos resultados da avaliação.

Quanto à avaliação pós-escolar, há necessidade de avanços no sentido de torná-las um processo avaliativo que identifique problemas, corrija erros e introduza mudanças que signifiquem uma melhoria imediata da qualidade do ensino e da instituição (Sousa, 2000). Entendemos que as dificuldades relatadas pelas pedagogas são impecilhos para uma avaliação de qualidade.

Os processos que envolvem a avaliação pós-escolar precisam ser revistos e aprimorados para que não haja atraso no envio das FAPEA, não tenha avaliações incorretas, incompletas e pouco fundamentadas, sem os aspectos qualitativos observados. Para que a avaliação seja útil e precisa são necessárias ações de demandem uma redução do número de respostas NA, NO e “nada consta” nas FAPEA. Conforme nosso referencial teórico, um dos atributos de uma avaliação precisa é a comunicação e a informação. Este atributo assegura que os relatórios formais sejam precisos, ricos em detalhes, o que não tem sido observado no envio dos documentos avaliativos.

Sobre a adequabilidade dos instrumentos avaliativos, respondendo a segunda questão desta seção, identificamos na fala das pedagogas que há uma unanimidade em considerar que eles estão adequados. Apesar disso, houve um comentário sobre a não familiarização dos avaliadores com a atividade de avaliar, observada na tarefa de atribuir pontos ao desempenho das tarefas

específicas dos estagiários. Este comentário reforça a necessidade de oferecer aos avaliadores um treinamento para o exercício da atividade avaliativa, o que foi realizado experimentalmente e apresentado no próximo capítulo.

Para evitar uma ótica parcial do problema, as principais alterações necessárias para a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-escolar, terceira questão desta seção, será abordada posteriormente.

Quanto ao “processo de capacitação dos envolvidos em avaliação, para reafirmar uma atitude apreciativa no julgamento do mérito e da relevância do foco da avaliação” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.25), apresentamos a proposta de um currículo para condução de um treinamento experimental para oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágio, como tentativa de atender ao recomendado.

A estratégia de intervenção para melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-escolar e a tentativa de atender a sugestão de uma das Pedagogas entrevistadas, em relação a criar uma *cultura de avaliação* e realizar um “trabalho de conscientização”, são apresentados no próximo capítulo. Nele, são descritos os caminhos metodológicos usados na realização de nossa intervenção, durante o planejamento e a condução de um programa experimental de capacitação de oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágio, a análise dos dados coletados e da meta-avaliação realizada, bem como os resultados da intervenção.

O programa experimental de capacitação de oficiais coordenadores de bancas avaliadoras foi planejado e realizado no intuito de atender ao recomendado pelos especialistas que realizaram a meta-avaliação na MB e apontaram para a necessidade de melhoria do padrão Ética no sentido de desenvolver um “processo de capacitação dos envolvidos em avaliação, para reafirmar uma atitude apreciativa no julgamento do mérito e da relevância do foco da avaliação”.

Elaboramos uma ação planejada que visa contribuir e apontar caminhos para a melhoria dos processos que envolvem a avaliação pós-escolar, prevista na metodologia de avaliação do SEN. Thiollent (1994, p.70) explica que ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema.

## **5 A META-AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE MELHORIA**

Este capítulo está dividido em seis seções de forma a detalhar cada etapa do estudo. Nele são descritos os caminhos metodológicos e resultados alcançados com a pesquisa-ação, planejada a partir do diagnóstico sobre a Dimensão Pós-escolar, apresentado no capítulo anterior. Segundo Thiollent (1994, p.21), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente.

Na primeira seção, descrevemos o objetivo geral do treinamento experimental realizado com os oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágio; a construção do currículo do treinamento; o planejamento e a execução dos encontros previstos; e a avaliação diagnóstica realizada com os oficiais, antes do treinamento e depois, para verificar o valor agregado com a capacitação.

Na segunda seção, analisamos os resultados de questionários aplicados aos participantes do treinamento sobre a condução do processo avaliativo nas OM em que atuam como coordenadores, numa perspectiva comparativa entre o que está previsto na publicação que regula os procedimentos da avaliação pós-escolar e o que está sendo realizado efetivamente nas distintas OM.

Na terceira seção, apresentamos os resultados da meta-avaliação da avaliação pós-escolar, realizada com os oficiais coordenadores, depois de apresentados os padrões de uma avaliação de qualidade. As avaliações e sugestões de melhoria desta meta-avaliação são categorizadas por padrões, à luz dos estudos de Bardin (2009).

Na quarta seção, reunimos as avaliações de todos os oficiais participantes do treinamento, registradas por meio de questionários pedagógicos, de modo a subsidiar decisões da alta Administração Naval sobre a continuidade da condução de treinamentos para avaliadores do processo ensino-aprendizagem e sobre a necessidade de possíveis ajustes no programa experimental de capacitação.

Realizamos, na quinta seção, a análise comparativa dos dados quantitativos e qualitativos das avaliações de estágio, constantes dos documentos das OM de ensino, antes e depois da condução do treinamento dos oficiais coordenadores de bancas avaliadoras. E,

finalmente, na sexta seção, apresentamos as considerações sobre os resultados da pesquisa em sua totalidade, dialogando com os teóricos da avaliação estudados.

### 5.1 CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES: O ANTES E O DEPOIS

Ao planejar um programa experimental de capacitação de oficiais que desempenham a função de coordenadores de bancas avaliadoras de estágio em distintas OM nas quais vão servir as praças em período de avaliação de estágio, nosso primeiro passo foi elaborar um currículo para o treinamento proposto. Estabelecemos os conhecimentos técnicos mínimos necessários para o exercício de tão complexa função.

Apresentamos, sucintamente, os aspectos principais que perpassaram as reflexões e decisões das etapas de planejamento curricular e de execução do treinamento propriamente dito. De acordo com Moreira e Silva (2002),

o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais (MOREIRA; SILVA, 2002, p.20-21).

Primeiramente, é importante ressaltar que a MB possui uma Metodologia para a Elaboração e Revisão de Currículos de Cursos do Sistema de Ensino Naval (Brasil, 2000). E, portanto, a proposta de currículo apresentada foi elaborada de acordo com estas orientações metodológicas em vigor. Este documento estabelece que

para a adequada execução e necessário controle da formação profissional desejada, torna-se imprescindível um planejamento detalhado de todo o processo, de modo a garantir que todas as ações venham a convergir no sentido do alcance dos objetivos traçados. A concretização desse planejamento, então, é traduzida em um documento denominado **CURRÍCULO** (BRASIL, 2000, p.1).

Visando à padronização da terminologia adotada na MB, vários conceitos são apresentados na metodologia em lide. Dentre eles, os conceitos de objetivo geral do curso e da disciplina, de carga horária e dia letivo. “O objetivo geral de um curso constitui a definição sintética do tipo de capacitação profissional que se pretende conferir” (Brasil, 2000, p.3).

Para o treinamento em avaliação, estabelecemos como objetivo geral, “preparar Oficiais do CFN selecionados para o exercício da função de coordenadores das bancas avaliadoras de

Estágio Inicial e de Aplicação”. Para a execução do treinamento, definimos como carga horária e dias letivos, dezesseis horas e dois dias, respectivamente.

A elaboração de um currículo pressupõe a adoção de uma série de operações que visam, em última análise, assegurar uma adequada definição dos seus elementos componentes, uma harmoniosa inter-relação entre eles e, até mesmo, à avaliação do planejamento realizado (BRASIL, 2000, p.3).

O conteúdo curricular do treinamento experimental foi pensado de modo a oferecer aos participantes uma pequena base no campo de conhecimento da meta-avaliação e clarificar os procedimentos instituídos na MB para realização da Avaliação Pós-Escolar, enfatizando a importância dos resultados da Dimensão Pós-Escolar para a Avaliação Institucional como um todo. Sobre as disciplinas curriculares, Macedo (1999) esclarece que elas

não representam necessariamente campos de saber cientificamente estabelecidos. São espaços curriculares criados com critérios específicos, alguns deles reproduzem esses campos de saber cientificamente estabelecidos, outros buscam tematizar questões julgadas relevantes em um dado momento histórico (MACEDO, 1999, p.57).

Para compor a proposta de currículo, definimos três importantes disciplinas, cada qual com seu propósito: I - Avaliação Institucional; II - Meta-avaliação; e III - Procedimentos para a Avaliação Pós-Escolar.

A Disciplina I - Avaliação Institucional - tem como objetivo geral preparar o aluno para descrever os principais aspectos relativos ao Método de Avaliação utilizado no SEN. Ao final desta disciplina, o aluno deverá ser capaz de identificar os fundamentos, fases e dimensões da metodologia de avaliação da MB. Para isso, na condução desta, apresentamos um breve histórico da avaliação do ensino no âmbito do CFN, um resumo dos capítulos mais importantes do Manual de Avaliação do SEN, as Dimensões da avaliação e a importância da Dimensão Pós-Escolar para a melhoria da capacitação oferecida nas OM de ensino.

A Disciplina II - Meta-avaliação - tem como objetivo geral preparar o aluno para identificar as categorias estabelecidas para a realização da Meta-Avaliação. As categorias utilidade, viabilidade, ética e precisão foram detalhadas e a realização da meta-avaliação da avaliação pós-escolar foi incentivada no intuito de verificarmos sua qualidade e adequação para subsidiar propostas de aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de carreira e da formação militar-naval.

Na condução da Disciplina II foram esclarecidos o conceito e as diretrizes da meta-avaliação; foram apresentados a Meta-Avaliação ocorrida na MB, um breve anúncio dos distintos momentos e estudos de avaliadores internos e externos à instituição sobre a avaliação do SEN; e foi enfatizado o conceito de *cultura da avaliação*, de modo a incentivar os participantes a aceitarem o desafio de implementar em suas OM a efetiva “cultura de avaliação pós-escolar”.

Como responsáveis por processos avaliativos, consideramos importante que os coordenadores tenham conhecimento dos padrões de uma avaliação de qualidade e realizem meta-avaliações da avaliação pós-escolar realizada em suas OM, além de atuarem como “multiplicadores” desse conhecimento e da prática meta-avaliativa. O *Joint Committee* (1994) não exige uma formação técnica especializada dos usuários da avaliação para a realização da meta-avaliação, mas sugere alguns passos úteis. Um deles é conhecer o conteúdo dos padrões.

A Disciplina III - Procedimentos para a Avaliação Pós-Escolar - tem como objetivos gerais preparar o aluno para descrever os procedimentos para a realização da Avaliação Pós-Escolar e discutir os instrumentos norteadores da avaliação do processo ensino-aprendizagem. A construção coletiva dos instrumentos avaliativos aumenta a possibilidade de aceitação e o comprometimento com a avaliação que se pratica. A avaliação como processo permanente, afirma Dias (2007, p.14), será instrumento de construção e consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual todos se identifiquem e se comprometam.

Dois momentos marcaram a condução da Disciplina III, como relatamos abaixo.

No primeiro, detalhamos as avaliações dos estágios e descrevemos os documentos que regulam a Avaliação Pós-Escolar. Explicamos como são realizadas as avaliações dos cursos especiais e expeditos e verificamos a necessidade de aperfeiçoar os modelos avaliativos vigentes.

No segundo momento, realizamos em conjunto a revisão do processo avaliativo como um todo. Analisamos a RTTP de duas especialidades, Motores e Máquinas (MO) e Infantaria (IF), e a Análise de Trabalho do SD-FN. Julgamos coletivamente a clarificação dos critérios e juízos de valor e discutimos como avaliar os estagiários nas distintas tarefas. Nesta ocasião, os participantes do treinamento foram incentivados a relatarem suas experiências de avaliações e as principais dificuldades do processo avaliativo de suas OM, para identificarmos as possibilidades de atendimento dos entraves ao processo avaliativo de qualidade.

A avaliação deve emancipar, esclarecer pessoas, incentivando seu envolvimento no planejamento e avaliação institucionais. Um dos efeitos do *empowerment* é o

envolvimento efetivo de todos os participantes do processo avaliativo, o que contribui para tornar a avaliação um processo democrático (DIAS, 2007, p.15).

Uma prática que favorece a participação pode estimular o engajamento efetivo dos usuários e envolvidos em conversas e discussões que guiam e orientam os programas e suas avaliações. A capacitação dos oficiais coordenadores para o ato de avaliar consiste na tentativa da pesquisadora de provocar nestes uma mudança de atitude, para que se vejam co-participantes e se tornem comprometidos com o processo de avaliação em suas OM e com a metodologia de avaliação institucional da MB, apresentando suas dificuldades cotidianas e sugestões para melhoria das práticas avaliativas previstas.

Para que a avaliação tenha o impacto esperado, é preciso que todos valorizem e utilizem os seus resultados da avaliação. Engajá-los, incluindo suas preocupações nas questões avaliativas, seria uma maneira de criar interesse no uso contínuo da avaliação. Os processos de avaliação se apresentam desafiadores, mas o ponto chave do sucesso reside, por um lado, na combinação entre a competência, a criatividade e a sensibilidade contextual do avaliador e, por outro lado, nas negociações e no engajamento adequado dos interessados. A absorção e sustentação de programas de avaliação dependem essencialmente do comprometimento do pessoal capacitado, para levar o esforço adiante (DIAS, 2007, p.15).

A pesquisa-ação trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar (Thiollent, 1994, p.21). Ela oportuniza levantar a situação sob vários prismas e ângulos para que sejam discutidas e negociadas as estratégias de ação. Segundo Thiollent (1994, p.19), pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. Desta forma, apresentamos as dificuldades dos oficiais no desempenho de suas funções no 5.2, e suas avaliações e contribuições no 5.3. As informações colhidas durante o treinamento podem embasar estudos e decisões da Alta Administração Naval sobre a condução dos processos avaliativos na MB, mais especificamente nas OM do CFN.

Com Viera e Freitas (2010, p.457) vimos que o aprofundamento de estudos, pesquisas e discussões sobre a atividade da avaliação são importantes para se estabelecer uma boa comunicação dentro da instituição avaliada, entre os indivíduos e segmentos institucionais. Por isso, entendemos que a pesquisa-ação realizada aumenta as chances de aproximar os elementos participantes do empreendimento avaliativo conduzido nas distintas organizações do CFN, de forma a desenvolver o entendimento, o diálogo e a reflexão das especificidades e dificuldades de



cada OM representada, para o estabelecimento de estratégias de melhoria na condução da avaliação pós-escolar. Os *stakeholders* devem ser respeitados e atendidos em suas necessidades. É preciso oferecer a oportunidade de se tornarem protagonistas ao invés de ouvintes passivos, defende Dias (2007, p.15).

A opção pela pesquisa-ação se deu porque ela é

considerada pelos seus formuladores como uma metodologia alternativa em relação às tradicionais. Privilegia uma ação de intervenção a ser acompanhada, planejada, avaliada e replanejada coletivamente, com o objetivo de elaboração participativa de conhecimentos que possam vir a ser internalizados e vivenciados pelos sujeitos envolvidos e, com o tempo, tornarem-se cultura (ANDRIOLA; RODRIGUES, 2010, p.48).

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (Thiollent, 1994, p.26). Os atores da situação observada são os oficiais responsáveis pela condução dos estágios nas distintas OM do CFN, nas quais se realizam as avaliações do processo ensino-aprendizagem, conhecida como a avaliação pós-escolar.

As avaliações da dimensão pós-escolar devem embasar estudos para o aprimoramento curricular dos cursos avaliados. É a avaliação da avaliação que irá garantir a avaliação da qualidade. Segundo Oliveira e Pacheco (2003, p.119), nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação.

Na definição do público-alvo do treinamento, ficamos em dúvida entre convocar os oficiais coordenadores de estágio ou os oficiais avaliadores de estágio. Optamos pelos oficiais coordenadores dos estágios, pois cabe “a este oficial fornecer as orientações necessárias aos avaliadores” (Brasil, 2010a, p.12-3). Além disso, cabe ao oficial coordenador do estágio “prontificar o preenchimento das Folhas de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem e encaminhá-las, por ofício, até dez dias úteis após aquelas datas, às OM responsáveis pela condução dos cursos dos militares avaliados” (Brasil, 2010b, p.3-2).

Consideramos que os oficiais coordenadores, uma vez capacitados, têm a possibilidade de atuarem como “multiplicadores” do conhecimento adquirido e como orientadores dos demais elementos participantes do processo avaliativo na OM em que trabalham, dentro do seu nível hierárquico. Ao ocuparem funções de maior antiguidade na OM, maior será a possibilidade dos

oficiais coordenadores de disseminarem, entre avaliadores e avaliados, qual a importância da avaliação pós-escolar para o aperfeiçoamento da formação oferecida pelas OM de ensino, e de contribuir, com o apoio do Titular da OM, para o aprimoramento das práticas avaliativas durante o período de estágio das praças em prol de um diagnóstico mais preciso do desempenho destes. Buscar o envolvimento efetivo de todos os participantes do treinamento e da avaliação pós-escolar para que estes sejam parceiros nesta mesma busca é o ideal que nos move.

Foram convocados, por meio do documento constante do Anexo G, ao todo 21 oficiais coordenadores de estágio, representantes de dezoito OM subordinadas ao ComFFE, setor para o qual são distribuídos os militares que necessitam cumprir estágios referentes aos cursos de carreira realizados. Também foram convocados os oficiais coordenadores de outras duas OM, do GptFNRJ e do BtlNav. A primeira, por concentrar a maior parte dos soldados formados pelo Curso de Formação de Soldados Fuzileiros Navais (C-FSD-FN), que necessitam cumprir Estágio Inicial. E, a segunda, por concentrar a maior parte dos militares da especialidade de música, que necessitam cumprir Estágio de Aplicação na Companhia de Música do BtlNav, localizada em área fisicamente próxima ao local em que ocorreu o treinamento.

No primeiro dia letivo, ao recebermos os oficiais coordenadores para a realização dos encontros, no auditório do CPesFN, explicamos que a proposta de capacitação faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, cujos objetivos foram também apresentados. Esclarecemos, inicialmente, as etapas do treinamento e alertamos que a participação dos oficiais era voluntária. Dos 21 oficiais que compareceram, um foi dispensado por necessidade de serviço. Os vinte oficiais restantes aceitaram participar da pesquisa e do treinamento experimental e assinaram o TCLE.

Antes da apresentação dos conteúdos do treinamento e dos problemas enfrentados pelas OM de ensino, realizamos uma sondagem inicial quanto ao nível de conhecimento e preparo dos coordenadores das bancas avaliadoras de estágio para a função. O questionário de sondagem, constante do Anexo J, foi aplicado com o propósito diagnosticar o nível de conhecimento sobre a avaliação institucional na MB, os documentos e procedimentos que normatizam a realização da avaliação pós-escolar, entre outros aspectos.

No segundo momento, ao término do treinamento, o mesmo questionário foi aplicado aos coordenadores das bancas avaliadoras de estágio com o objetivo de identificar avanços no conhecimento sobre os assuntos abordados na capacitação, numa perspectiva comparativa das

respostas apresentadas nos dois momentos.

Segundo Thiollent (1994, p.47-48), o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível e a fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.

Verificamos que, apesar da solicitação para as OM indicarem os oficiais que exercem a função de coordenador de estágio para a realização do treinamento, algumas indicaram oficiais que não tinham experiência no exercício da atividade. Dos vinte oficiais, dez não exerciam a função de coordenador, outros exerciam por pouco tempo. Somente seis oficiais exerciam a função por mais de seis meses, período de duração das observações e avaliações do estagiário.

Das comparações feitas antes e depois do treinamento, destacamos a pergunta feita sobre a finalidade dos Estágios Inicial e de Aplicação. Antes do treinamento, os oficiais responderam, em sua maioria, que era “avaliar a adaptação das praças às atividades da OM” e avaliar a conduta, o desempenho, a aptidão. Poucos se referiram ao processo ensino-aprendizagem e a formação. Somente dois oficiais responderam como finalidade, “avaliar o sistema de ensino naval” e “supervisionar o ensino”.

Em contrapartida, depois do treinamento, onze oficiais responderam que a finalidade dos estágios era avaliar o desempenho dos militares; sete responderam que era avaliar o sistema de ensino naval, subsidiando possíveis revisões curriculares; um respondeu que era analisar a eficiência e as discrepâncias nos processos de ensino das OM de formação, assim como evidenciar possíveis melhorias; e um respondeu que era dar *feedback* do aprendizado dos conhecimentos ministrados nos cursos de carreira. Portanto, todos passaram a associar a avaliação ao aprendizado e ao desempenho do aluno fruto da formação adquirida e do ensino ministrado nas OM de ensino.

Verificamos que a mentalidade dos oficiais começa a mudar sobre a real necessidade de efetuar avaliações dos militares após a realização dos cursos de carreira, sobre qual a utilidade dos resultados alcançados. Observamos que a avaliação dos estágios, antes, era entendida como uma exigência de carreira e que, depois, passa a haver um entendimento sobre a importância das avaliações para as reformulações curriculares e, conseqüente, melhoria do ensino e da formação dos militares.

A utilidade da avaliação, seus fins, seus benefícios, devem ser esclarecidos para que se

tenha clareza do porque e para que se avalia. Vimos, com Penna Firme e Letichevsky (2002, p.292), que a categoria utilidade “assegura que a avaliação atenda às necessidades de informação prática para os usuários”. Portanto, as OM de ensino, principais usuárias da avaliação pós-escolar, necessitam de avaliações precisas e detalhadas sobre o desempenho dos formandos.

Os oficiais coordenadores foram informados que as OM de ensino são as principais interessadas no resultado da avaliação pós-escolar. Na categoria utilidade, o padrão U2 - Atenção aos interessados - recomenda que as pessoas envolvidas na avaliação ou por ela afetadas devem ser identificadas para que suas necessidades sejam enfocadas. Para que a avaliação pós-escolar seja útil é preciso que ela esteja “a serviço das necessidades de informação dos usuários intencionais” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.130), ou seja, das OM responsáveis pela condução dos cursos.

As publicações que tratam da avaliação pós-escolar foram citadas durante o treinamento e alguns extratos foram apresentados para o esclarecimento dos procedimentos que envolvem os processos avaliativos da dimensão pós-escolar. Ao compararmos as respostas dos oficiais sobre tais publicações, verificamos que, antes do treinamento, cinco oficiais não souberam responder quais eram as publicações que regulam o assunto em lide. Dez oficiais responderam que era a publicação CGCFN-11 (Brasil, 2010a). Esta tratava do assunto até o ano de 2010, quando foi criada uma publicação específica de ensino, a CGCFN-111 (Brasil, 2010b). A questão da avaliação pós-escolar, denominada no CFN como “avaliação do processo ensino-aprendizagem”, também passou a ser detalhada na publicação CGCFN-111. Somente cinco oficiais responderam corretamente a questão, indicando as duas publicações ou a publicação CGCFN-111.

Depois do treinamento, identificamos que um oficial ainda cita a publicação CGCFN-11, que trata da avaliação de estágio como requisito de carreira. A própria CGCFN-11 não deixa dúvida quando define que “a avaliação do desempenho dos estagiários, com vistas à realimentação do ensino, está normatizada na publicação CGCFN-111 - Normas para Administração de Ensino no Âmbito do Corpo de Fuzileiros Navais” (Brasil, 2010a, p.12-4).

Isso nos leva a crer que o preparo para o exercício da função de coordenador de estágio é essencial. O coordenador do estágio deverá orientar os avaliadores e, portanto, deve ter certeza das normas e orientações vigentes sobre a avaliação pós-escolar e se manter atualizado para ter credibilidade e inspirar confiança nos elementos participantes do processo avaliativo. A credibilidade do avaliador é um padrão recomendado por Yarbrough et al (2011, p.15), na

categoria utilidade.

Sobre o local e o período de envio das FAPEA, verificamos que, antes do treinamento, dezessete oficiais coordenadores não souberam responder ou responderam incompletamente a questão proposta. Alguns oficiais responderam que as FAPEA devem ser enviadas para o CPesFN, procedimento não mais adotado desde de 2009. O CPesFN e as OM de ensino publicaram várias notas em BONO alertando que as FAPEA devem ser encaminhadas para as OM responsáveis pela condução dos cursos avaliados. Além disso, com a aprovação da CGCFN-111, no ano de 2010, este procedimento foi normatizado, sem margem para interpretações equivocadas.

As respostas dos coordenadores, depois de realizado o treinamento, revelam que ainda não estão sedimentados os procedimentos instituídos para a condução da avaliação pós-escolar, apesar de notarmos evoluções dos números apresentados no parágrafo anterior. Observamos que oito oficiais responderam corretamente o local e o período de envio das FAPEA, nove oficiais só responderam ou acertaram o período de envio, e seis oficiais ainda responderam que as FAPEA devem ser enviadas para locais indevidos, como o CPesFN e a DEnsM. Vimos que esclarecer prazos, procedimentos e termos da avaliação se faz necessário para que os coordenadores das bancas de avaliação se tornem familiarizados com as publicações que regulam a avaliação pós-escolar e não tenham dúvidas e muito menos resistências ao processo avaliativo, de modo a implementar uma avaliação do processo ensino-aprendizagem de qualidade em suas OM.

Caso os resultados da avaliação pós-escolar sejam enviados, equivocadamente, para o CPesFN ou DEnsM, as OM de ensino serão as principais prejudicadas. O extravio ou atraso das FAPEA atrapalham o fechamento do resultado da Dimensão Pós-Escolar e o preenchimento dos Relatórios de Avaliação da OM, além de não permitir o diagnóstico preciso e fidedigno do desempenho da totalidade dos alunos formados.

O *Joint Committee* (1994) esclarece, no padrão U5 - Informação relevante - da categoria utilidade, que as informações da avaliação devem servir às necessidades identificadas e emergentes dos utilizadores da avaliação, que, no caso da MB, são as OM de ensino responsáveis pela formação avaliada. Yarbrough et al (2011, p.45) explicam que a informação é relevante se ela está conectada diretamente com as finalidades da avaliação e com as necessidades dos *stakeholders*.

Em resumo, podemos destacar nesta seção alguns aspectos que carecem de estudos por

parte da alta Administração Naval. Depois de analisarmos os dados sobre o nível de conhecimento dos oficiais coordenadores sobre o processo de avaliação pós-escolar, comparando suas respostas ao questionário aplicado antes e depois da condução do treinamento, fica evidente o despreparo destes para o exercício da função de coordenador de bancas avaliativas de estágios.

Com o treinamento, observamos algumas evoluções no sentido de identificarem as publicações que regulam os procedimentos para a realização da avaliação do processo ensino-aprendizagem, os prazos previstos e o propósito desta avaliação. Porém, também observamos que permanece o entendimento equivocado de alguns oficiais quanto ao local de envio da FAPEA, o que prejudica o *feedback* esperado pela OM condutora do curso avaliado.

Defendemos que a formação e o preparo do avaliador e de pessoas responsáveis pela condução de processos avaliativos são imprescindíveis para a correta condução e o sucesso de qualquer empreendimento avaliativo. Aumentar as competências relacionadas por Worthen et al (2004, p.603) para avaliar por meio da capacitação se faz urgente.

Temos ciência de que profissionais de avaliação treinados no Brasil ainda é uma lacuna a ser preenchida, segundo Penna Firme et al (2010, p.884). Entretanto, esta lacuna pode ser minimizada na MB por meio de um preparo inicial para a equipe de avaliação pós-escolar, possível de ser realizado por profissionais da área de pedagogia, sob a coordenação do Departamento de Avaliação da DEEnsM.

## 5.2 A CONDUÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR NAS DISTINTAS OM: ENTRE O PREVISTO E O POSSÍVEL

Comentamos anteriormente que a publicação que regula a avaliação pós-escolar, no âmbito do CFN, é a CGCFN-111 (Brasil, 2010b). A avaliação visando à realimentação do processo ensino-aprendizagem é tratada no capítulo três da referida norma. Os modelos das FAPEA e do Juízo de valor do Titular da OM constam de seus anexos, bem como as “Orientações para condução do estágio”.

Procuramos, neste espaço, realizar uma análise comparativa entre o que está normatizado nas “Orientações para condução do estágio” e o que tem sido realizado nas distintas OM do CFN, representadas pelos oficiais coordenadores participantes da pesquisa. O

questionário, constante do Anexo K, foi aplicado aos oficiais coordenadores. Antes, foi feita a exposição sobre o que está previsto na publicação CGCFN-111(Brasil, 2010b) para cada elemento participante da avaliação pós-escolar: Titular da OM, Coordenador do estágio, Avaliador do estágio, e Estagiário. Sousa (2000) afirma que é o confronto entre a situação existente e a ideal que orienta a avaliação para o início de um processo de melhoria da qualidade do ensino e o melhor desempenho do curso. Realizamos este confronto para oportunizar a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-Escolar.

Os oficiais coordenadores foram orientados a responderem as questões com seriedade e franqueza, justificando suas respostas. Consideramos que o momento era propício para que as dificuldades encontradas por eles, no desempenho de suas funções, fossem registradas e trazidas para estudo. A participação destes durante o treinamento foi estimulada e considerada primordial para o enriquecimento da pesquisa. Concordamos com Sousa (2000) quando defende uma avaliação coletiva, participativa e livre de ameaças. A avaliação institucional deve seguir alguns princípios como destaca o autor abaixo.

Os princípios da participação, da democracia, da transparência e da responsabilização são também os que devem estar subjacentes à problematização em torno da avaliação institucional, da avaliação da gestão e, mais genericamente, também da avaliação educacional (AFONSO, 2003, p.54).

Observamos que uma das recomendações para a implementação do padrão “atenção aos interessados”, na categoria utilidade, é criar condições para que os interessados tenham um envolvimento seguro e confortável, de modo a contribuir para uma participação autêntica (Yarbrough et al., 2011, p.25). A ética do processo e a segurança do propósito da avaliação deverão levar todos a confiarem e a desejarem que ela faça parte do seu dia a dia (Sousa, 2000).

A participação de todos os componentes da instituição, com seus aportes, é fundamental para uma visão abrangente de avaliação e posterior comprometimento com as ações de melhoria. Os atores que convivem na instituição produzem, na experiência do cotidiano, um conhecimento da instituição que pode revelar uma realidade diferente daquela descrita nos documentos oficiais (DIAS, 2007, p.15).

Nas análises feitas procuramos também verificar a categoria viabilidade da avaliação pós-escolar conduzida nas OM representadas pelos oficiais coordenadores. A categoria viabilidade e seus quatro padrões asseguram “que uma avaliação será realista, prudente, diplomática e frugal” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.130).

A participação dos interessados e a negociação, em ambiente de cooperação, são necessárias para a realização de uma avaliação viável.

Apresentamos nas tabelas abaixo o resultado da aplicação do questionário que nos revela quais orientações previstas na publicação em vigor são cumpridas nas distintas OM pesquisadas. Para justificar suas respostas, os oficiais apresentam suas dificuldades e as especificidades de suas OM.

Dentre as orientações previstas para o Titular da OM, observamos na Tabela I que algumas não são realizadas pela maioria deles, como as atribuições das letras b), c) e e). Importante registrar que foram computadas, na letra b), somente dezenove respostas, ao invés de vinte, porque um dos oficiais não soube responder ao questionamento proposto, talvez porque não exerça a função de coordenador em sua OM. Destacamos, em negrito, as respostas mais frequentes em cada padrão avaliado, para melhor visualização.

<b>TABELA I - TITULAR DA OM</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) O Titular da OM tem conhecimento das normas sobre EI e EA	<b>18</b>	2
b) O Titular da OM estabelece junto com o coordenador as tarefas do EI e EA aplicáveis a sua OM	2	<b>17</b>
c) O Titular da OM estabelece quais as tarefas que serão executadas em outra OM, quando não dispõe de meios	4	<b>16</b>
d) O Titular da OM certifica-se de que foram prestadas todas as informações necessárias ao Estagiário	<b>11</b>	9
e) O Titular da OM acompanha o andamento do estágio, exigindo do Coordenador frequentes relatórios sobre o desempenho do Estagiário	5	<b>15</b>

Dentre as justificativas para o diagnóstico apresentado na Tabela I, em relação às atividades não realizadas conforme prevê a norma, podemos destacar as seguintes: seis oficiais responderam que devido às inúmeras atividades do Titular da OM, algumas delas são delegadas ao coordenador do estágio; um oficial comentou que o Titular da OM orienta o coordenador que seja feita a avaliação da melhor maneira possível, sem definir quais tarefas deverão ser executadas pelos estagiários; e dois oficiais comentaram que não há coordenação com outras OM, de modo que os estagiários são empregados nas tarefas da OM e, no momento da avaliação, são verificadas quais são as tarefas dos estágios.

Alguns oficiais responderam que o estabelecimento de quais tarefas do estágio devem ser executadas em outras OM, não é feito porque é inviável para a realidade de suas unidades,



devido a falta de tempo, ao efetivo reduzido e a sobrecarga de tarefas na rotina de trabalho, o que faz com que os estagiários sejam empregados somente nas tarefas da própria OM.

Na categoria viabilidade, o padrão VI - Gerenciamento de projetos - recomenda que as avaliações utilizem estratégias eficazes de gestão de projetos para ajudar a estruturar a avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.79). É preciso monitorar projetos. Um planejamento elaborado, logo no início do período de estágio, facilitaria o cumprimento das exigências da avaliação pós-escolar. A viabilidade desta avaliação deve ser garantida e, para isso, é necessário verificar a avaliabilidade, segundo Yarbrough et al (2011, p.72).

Um projeto de avaliação bem administrado identifica e focaliza as metas e objetivos específicos, equilibra o escopo, tempo, orçamento, riscos, conhecimento e habilidade necessários para a implementação do projeto com sucesso até a sua conclusão. O monitoramento do projeto é essencial para controlar o tempo e o custo (YARBROUGH et al., 2011, p.79).

A prática de avaliar, ao término do período do estágio, somente as tarefas aplicáveis à OM em que o estagiário atua, inviabiliza o cumprimento integral das tarefas do estágio e, conseqüentemente, a realização de uma avaliação pós-escolar ampla e precisa. Este costume acarreta em grande quantidade de respostas NA e NO (não aplicável e não ocorreu) nas FAPEA que são encaminhadas para a OM de ensino, como relatado no capítulo 4.

É preciso que as finalidades do período de estágio sejam levadas em consideração, pois as “praças recém cursadas cumprem estágios com as seguintes finalidades: a) complementação prática do curso realizado; b) avaliação de desempenho e adaptação à carreira naval; c) verificação do processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 2009b).

De acordo com a vivência da Pedagoga A, foi observado que “ainda não existe uma mentalidade sobre a avaliação que permita o preenchimento dos questionários com dados aprofundados” de modo a embasar revisões curriculares no âmbito do CFN. Isso reforça a imperiosa necessidade de rever o valor da avaliação. Segundo Patton (1986, apud Letichevsky et al., 2005, p.265), o valor de uma avaliação se reflete na utilização de seus resultados e, por isso, os resultados da avaliação devem ser precisos e confiáveis.

As situações supramencionadas merecem atenção, para que ocorra uma mudança de mentalidade e de procedimentos. O período do estágio deve ser respeitado e as tarefas a serem desenvolvidas pelos militares cumpridas integralmente. Consideramos as categorias da meta-avaliação um excelente parâmetro para reavaliar os procedimentos que envolvem a avaliação

pós-escolar. Para se ter uma boa avaliação é preciso que o próprio processo avaliativo seja avaliado.

Com Yarbrough et al (2011), aprendemos que a categoria viabilidade assegura que uma avaliação seja realista, ou seja, as atividades previstas no empreendimento avaliativo devem ser exequíveis, o que não tem acontecido em algumas OM que conduzem as avaliações dos estágios, conforme podemos ver nos comentários dos oficiais coordenadores a seguir. Por questões éticas, os oficiais que realizaram o treinamento e responderam aos instrumentos aplicados nesta pesquisa, assim como as OM representadas por eles, têm as suas identidades preservadas.

Devido à mentalidade de pouca importância, os estágios não estão tendo a devida atenção. Às vezes, pela rotina das OM e o calendário de eventos imposto pela necessidade do serviço, há indisponibilidade de tempo para que se possa acompanhar e aplicar os estágios conforme o previsto nas publicações (Oficial coordenador).

Devido às condições de pessoal existentes na OM, por vezes, se faz necessário atribuir a função a oficiais sem experiência (Oficial coordenador).

Devido aos diversos encargos, muitas vezes, a função de coordenador fica em última prioridade, assim como a de avaliador (Oficial coordenador).

Quanto à atribuição do Titular da OM de acompanhar o andamento do estágio, exigindo relatórios, verificamos, na letra e), que somente cinco deles cumprem tal procedimento. Para as respostas negativas, várias justificativas foram apresentadas pelos oficiais coordenadores, como: a responsabilidade é delegada para o coordenador do estágio, uma vez que o Titular da OM possui inúmeras responsabilidades e pouco tempo; somente são emitidos os relatórios normatizados; o acompanhamento não é feito com tanta frequência; o Titular acompanha, porém não exige relatório; e, normalmente, o relatório é cobrado somente ao final do estágio.

No capítulo 2, quando descrevemos as diferentes abordagens de avaliação de programas categorizadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), vimos que aquelas centradas em objetivos se preocupam em verificar em que medida os propósitos de uma atividade foram alcançados, permitindo reformulação das metas de uma atividade, a própria atividade, e os procedimentos e mecanismos de avaliação empregados para determinar o cumprimento das metas.

A abordagem centrada em objetivos pode ser utilizada como uma ferramenta para o acompanhamento da condução do processo avaliativo dos estágios nas distintas OM. A comunicação entre o Titular da OM e seus oficiais coordenadores e avaliadores deve ser

permanente. Vieira e Freitas (2010, p.457) defendem que nas instituições é preciso estimular discussões, reflexões e a argumentação sobre a atividade da avaliação. Eles reforçam a importância da boa comunicação dentro da instituição avaliada.

Estas respostas nos trazem à tona a seguinte preocupação: “ser realista em relação ao trabalho que é possível fazer”, como recomendam Worthen et al (2004, p.161). Não adianta planejar e instituir processos avaliativos incompatíveis com a realidade. A falta de tempo e recursos pessoal e material, além da priorização no cumprimento de outras tarefas cotidianas de maior proximidade com a atividade-fim da OM, são elementos complicadores e até impeditivos para a realização de uma avaliação pós-escolar de excelente qualidade, que atenda ao propósito para o qual foi concebida.

Na Tabela II podemos verificar o nível de preparo dos oficiais coordenadores e o quanto das tarefas atribuídas a eles é realizado nas OM nas quais desempenham a função.

<b>TABELA II – COORDENADOR DO ESTÁGIO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) O Oficial indicado como Coordenador de Estágio possui sólidos conhecimentos militares-navais e da especialidade	9	11
b) O Coordenador do Estágio conhece as normas, no que se referem aos EI, EA, Análise de Trabalho do SD-FN e às RTTP atinentes aos Estagiários que coordena	17	3
c) O Coordenador do Estágio informa a Praça estagiária sobre o propósito do Estágio, as tarefas aplicáveis; as datas de início e término; o sistema de avaliação; as condições para aprovação e reprovação; e a repercussão do resultado do Estágio na carreira	10	10

Sobre os conhecimentos exigidos para o exercício da função de coordenador de estágio, observamos, na letra a), que a maioria dos oficiais não os possui. Alguns oficiais justificaram suas respostas, conforme a seguir:

Sabemos da importância dos coordenadores de estágio, porém, as diversas fainas impedem o gasto de tempo no aprimoramento e no aumento do conhecimento sobre a especialidade (Oficial coordenador).

Muitas das vezes o oficial escolhido como coordenador não tem tal conhecimento, uma vez que os oficiais saem do batalhão e quem assume a função de coordenador é o oficial que “sobra” no batalhão (Oficial coordenador).

O oficial em questão sou eu e só estou adquirindo tal conhecimento agora (Oficial coordenador).

Os registos acima representam uma lacuna a ser preenchida – a capacitação de avaliadores. Tanto na MB, quanto em outros contextos, como afirmam Penna Firme et al (2010), há necessidade de treinar uma equipe de avaliação. Um dos padrões da categoria utilidade é o padrão U1 - credibilidade do avaliador. Esta credibilidade é conquistada por meio da demonstração de entusiasmo, energia, integridade, compromisso, consciência e envolvimento do avaliador em suas interações com os avaliados. Sem a credibilidade, a utilidade da avaliação está em risco (*Joint Committee*, 1994).

Nas “Orientações para condução do estágio”, são estabelecidas uma série de procedimentos para o oficial coordenador em atenção ao estagiário. Entretanto, como podemos visualizar na letra c), somente a metade dos oficiais coordenadores entrevistados informam a Praça estagiária sobre, o propósito do Estágio; as tarefas aplicáveis; as datas de início e término; o sistema de avaliação; as condições para aprovação e reprovação; e a repercussão do resultado do Estágio na carreira.

Os seguintes comentários foram feitos pelos oficiais coordenadores, em relação ao não cumprimento da atribuição constante da letra c): normalmente existe somente a preocupação com a função que o estagiário vai exercer; não tem sido comum abordar o assunto, apenas quando da chegada dos militares na OM. Essa abordagem deveria ser mais frequente; só informo para quem pergunta; e não há uma reunião para se explicar os parâmetros do estágio.

O padrão U2 - atenção aos interessados, definido na categoria utilidade, recomenda que é preciso clarificar a natureza do trabalho da avaliação e comunicar os seus fins aos envolvidos, como estabelecido nas normas e tarefas do coordenador, constante da letra c), e que não têm sido cumpridas por todos os oficiais coordenadores de estágio. Uma reunião inicial, por ocasião da apresentação dos estagiários nas OM, deve ser feita para divulgação e esclarecimento de todas as orientações necessárias aos interessados.

A categoria ética recomenda que as avaliações sejam conduzidas dentro de normas legais e éticas. As normas para a condução da avaliação pós-escolar estão registradas em publicações da MB, disponíveis para os militares interessados. O cuidado ético nas práticas avaliativas dos estagiários deve ser intensificado. Os padrões da categoria ética devem ser revisitados, pois eles englobam preocupações com os direitos, responsabilidades, comportamentos dos avaliadores e dos interessados na avaliação. De acordo com Worthen et al (2004), a ética é responsabilidade de todos que participam da avaliação. É preciso definir funções

e responsabilidades e garantir os direitos dos participantes no processo de avaliação (Yarbrough et al., 2011, p.107).

Na Tabela III podemos verificar como tem sido desenvolvido o trabalho dos oficiais avaliadores do estágio no cotidiano de suas OM. Algumas tarefas não são realizadas pela maioria dos oficiais avaliadores, conforme vimos nas letras b) e d).

<b>TABELA III – AVALIADOR DO ESTÁGIO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) O Oficial avaliador conhece as normas que se referem aos EI, EA, Análise de Trabalho do SD-FN e às RTTP atinentes aos Estagiários que avaliará	<b>13</b>	7
b) O Oficial avaliador orienta o estagiário nas tarefas diárias, em conformidade com a Análise de Trabalho do SD-FN e as RTTP	7	<b>13</b>
c) O Oficial avaliador observa o Estagiário na realização das tarefas, corrigindo-o, quando necessário	<b>12</b>	8
d) O Oficial avaliador avalia continuamente o desempenho do Estagiário, de acordo com o grau de realização das tarefas	9	<b>11</b>
e) O Oficial avaliador mantém o Estagiário informado do resultado de sua avaliação, orientando-o quanto as correções necessárias	10	10

Na letra b), que trata da orientação que o oficial avaliador deve dar aos estagiários, foram apresentadas as seguintes justificativas para os números apresentados: devido as fainas correlatas, a maioria das vezes o oficial não se dedica como deveria aos estagiários; a orientação é dada de acordo com a necessidade do serviço; e devido ao baixo efetivo e sobrecarga de tarefas, o oficial não se ocupa com esta tarefa.

Conforme justificativas supramencionadas, cabe revisitarmos o padrão E2 - acordos formais, da categoria ética, que recomenda a revisão de obrigações, direitos e responsabilidades. No caso das “orientações para condução do estágio”, faz-se necessário rever estes aspectos não cumpridos e estabelecidos na norma CGCFN-111 (Brasil, 2010b), de modo a definir estratégias para que as OM possibilitem aos oficiais avaliadores o cumprimento integral de suas atribuições inerentes ao exercício de tão importante função.

Na letra c), em relação à observação do Estagiário pelo oficial avaliador na realização das tarefas e na correção destas sempre que necessário, foi comentado que nem sempre é possível ao avaliador observar seus estagiários. Foi registrado que devido ao baixo efetivo e sobrecarga de

tarefas, o oficial não se ocupa com esta tarefa. Isso reforça a recomendação de rever, mais uma vez, o padrão U2 - atenção aos interessados, da categoria utilidade.

Sobre a avaliação contínua do desempenho dos estagiários, foram apresentadas as seguintes justificativas para os números apresentados na letra d): não há tempo para tal atribuição; devido ao baixo efetivo e sobrecarga de tarefas, o oficial não se ocupa com esta tarefa; normalmente não é feita pois o oficial considera a atividade sem grande importância; e devido as inúmeras atividades, não se avalia constantemente.

A avaliação contínua do estagiário e a correção de rumo no desempenho de suas tarefas não podem ser relegadas para segundo plano ou mesmo esquecidas durante o período de estágio. A complementação de sua formação e a sedimentação dos conhecimentos adquiridos durante o curso que acabou de finalizar deve se concretizar na prática diária de suas tarefas específicas em cada OM. As dificuldades encontradas, tanto na oportunidade de executar tais tarefas, quanto na execução destas propriamente ditas, devem ser reveladas e renegociadas entre os envolvidos no processo avaliativo em questão. Vimos que o padrão U4 - valores explícitos, da categoria utilidade, recomenda que é preciso oferecer aos indivíduos e grupos oportunidade de examinar juntos planos avaliativos.

Quanto ao procedimento de manter o Estagiário informado do resultado de sua avaliação, orientando-o quanto às correções necessárias, vimos que a metade dos oficiais avaliadores não o cumpre. As justificativas para este quantitativo foram: devido ao baixo efetivo e sobrecarga de tarefas, o oficial não se ocupa com esta tarefa; o avaliado não tem acesso direto à sua avaliação; normalmente o avaliador orienta o estagiário ao longo do estágio e somente ao término do mesmo é que o estagiário toma ciência do resultado da avaliação; devido às atividades da OM torna-se inviável o coordenador e o avaliador acompanhar e orientar os estagiários.

A avaliação pós-escolar deve fornecer informação relevante, padrão U5 recomendado na categoria utilidade, de modo que estas informações estejam conectadas com as finalidades da avaliação e com as necessidades dos *stakeholders*.

Destacamos dois depoimentos abaixo que revelam claramente as dificuldades das OM em cumprirem os procedimentos instituídos para a condução e avaliação dos estágios e como a avaliação dos estagiários tem sido realizada, efetivamente.

O baixo efetivo disponível a bordo faz com que tanto estagiários quanto avaliadores e coordenadores passem a maior parte do estágio sem contato algum. Na hora de avaliar, quase sempre já em cima do prazo, o avaliador e o coordenador, recorrem a algumas

praças mais antigas que o estagiário, que porventura realizaram junto dele algumas tarefas. A sugestão que fica é que haja um militar destacado em cada unidade somente para conduzir os estágios, o ano inteiro nessa única função (Oficial coordenador).

Na nossa OM existe uma carência de oficiais para executar as tarefas rotineiras e administrativas da unidade. O estágio, assim como a avaliação, fica prejudicado, pois na atual conjuntura, os militares no estágio não têm uma orientação adequada (Oficial coordenador).

Com base nos comentários acima, apontamos a necessidade de repensar a condução da avaliação pós-escolar. Ser flexível, reformular as práticas, rever condutas e replanejar o processo avaliativo em questão, são ações recomendadas. A meta-avaliação requer que todo o processo avaliativo seja sempre avaliado e, de maneira flexível, reformulado quando necessário. Segundo Depresbitteris (2005, p.20), a flexibilidade da avaliação é expressa quando ela própria se coloca em julgamento. Os benefícios da avaliação pós-escolar que se pratica na MB devem ser levados em consideração e a sua utilidade também.

Na Tabela IV podemos verificar a conduta dos estagiários durante o período de avaliação nas distintas OM. Observamos que a prática das tarefas pelos estagiários precisa ser intensificada, mas alguns problemas impedem que isso ocorra, de acordo com os relatos dos oficiais coordenadores, como: a falta de pessoal que obriga a OM a empregar os estagiários em diversas tarefas, impossibilitando o emprego do estagiário em uma única função; e a falta de tempo disponível.

<b>TABELA IV - ESTAGIÁRIO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) Os Estagiários dedicam-se com empenho na execução das tarefas que lhes são atribuídas	<b>18</b>	2
b) Os Estagiários praticam as tarefas de acordo com as orientações do Avaliador, o maior número de vezes possível	9	<b>11</b>
c) Os Estagiários se preocupam em saber executar todas as tarefas aplicáveis	<b>14</b>	6

Sobre a preocupação dos estagiários em saber como executar as tarefas aplicáveis à sua especialidade, alguns oficiais coordenadores comentaram que os estagiários não veem isso como prioridade, já que o foco é conseguir cumprir a sobrecarga de tarefas na OM com efetivo reduzido. Um dos oficiais coordenadores relatou que “a carga administrativa/operativa da OM, aliada ao desconhecimento das normas, tornam os estágios mais uma burocracia”. Esta visão se

coaduna com a de outros oficiais quando declaram que a condução e avaliação dos estágios não é uma tarefa prioritária nas OM. Outro oficial coordenador relatou durante a condução do treinamento que os estagiários, ao chegarem nas OM, são considerados “massa de manobra”, ou seja, são empregados nas funções e tarefas relacionadas à atividade-fim da OM.

Além dos comentários acima, outros confirmam que a avaliação dos estágios não tem sido realizada nas OM da forma como foi concebida e que, portanto, é preciso rever os aspectos levantados pelos oficiais coordenadores abaixo destacados.

A problemática da falta de pessoal e tempo pesa por demais sobre a avaliação dos estágios. Além disso, o oficial avaliador não tem competência de avaliar todos os militares estagiários, quando são muitos, por estar sempre envolvido em diversas tarefas e dependendo da graduação da praça, distante deste. No caso de soldado e cabo, os sargentos, que estariam mais próximos destes, conseguiriam uma avaliação mais realista (Oficial coordenador).

A avaliação é uma tarefa de extrema importância, porém, sem a mudança de paradigma de que ela é realmente uma ferramenta para melhoria dos cursos de formação, sempre será tratada de forma secundária às atividades da OM. As rotinas ou manobras serão prioridades. Em relação aos estagiários, muitas vezes são tratados de maneira geral, porém cada um tem sua individualidade. Quando tratados em grupo, é difícil definir em uma resposta positiva ou negativa a dedicação e o desempenho dos mesmos (Oficial coordenador).

A individualidade do estagiário deve ser respeitada. Na categoria ética, vimos que a avaliação requer procedimentos consistentes e justos, de modo que a auto-estima, motivação, reputação e oportunidades de crescimento do avaliado sejam protegidos. O padrão E3 - Respeito aos direitos humanos - recomenda que os avaliadores respeitem a dignidade e o valor humano nas interações com as pessoas envolvidas na avaliação para que os participantes não sejam ameaçados ou prejudicados. Além disso, de acordo com Kandola e Fullerton (1998, apud Canen e Canen, 2005a), um ambiente organizacional em que todos se sentem valorizados e com seus talentos aproveitados resulta na consecução mais eficiente dos objetivos propostos pela própria organização.

Quando perguntamos se o período de observação e avaliação dos estagiários era considerado adequado, a maioria dos oficiais coordenadores respondeu que sim. Entretanto, alguns comentários dos oficiais que complementam a informação merecem registro, como, o atropelo de tarefas na OM contribui para a falta de tempo para observar o estagiário em todas as tarefas da RTTP; o oficial que avalia, muitas vezes, não acompanha o militar avaliado; devido à constante falta de pessoal nas OM, ocorrem problemas inerentes a necessidade de serviço e os



estágios são interrompidos; e, na maioria das vezes, o estagiário não termina o estágio dentro da subunidade que iniciou porque é movimentado dentro da própria OM ou fora, interrompendo o estágio. Estes aspectos complementam outros já relacionados como dificuldades encontradas pelas OM e reforçam a urgente necessidade de uma prática de reflexão sobre todos os procedimentos utilizados na avaliação pós-escolar.

Nos questionários aplicados aos oficiais coordenadores, antes e depois do treinamento, verificamos que a grande maioria, mais de 75% deles, revela que não consegue realizar a avaliação da totalidade de tarefas previstas na RTTP das praças especializadas e aperfeiçoadas e na Análise de Trabalho do SD-FN, durante o período de estágio conduzido em suas OM.

Vários foram os motivos citados para o não cumprimento de todas as tarefas previstas. Dentre eles, o alto índice de rotatividade de pessoal, por movimentações; pela necessidade de empregar os militares em funções específicas que atenda as demais tarefas atribuídas a OM; por situações que o militar desempenha uma função que não é a matriz de sua especialidade; devido à natureza administrativa da OM, não podemos aplicar as RTTP típicas de OM operativa; por falta de tempo para gerar eventos onde sejam observados itens que não são vistos no dia a dia; porque a OM, em sua atividade, não desempenha todas as tarefas contidas na RTTP proporcionando uma avaliação não tão ampla quanto deveria (um soldado do Batalhão Logístico não executa as mesmas tarefas de um soldado do Batalhão de Infantaria); e pouco se conhece sobre RTTP.

Um dos padrões éticos que deve ser perseguido na condução das avaliações dos estágios nas OM é o E2 - Acordos formais. As obrigações das partes formalmente envolvidas em uma avaliação devem ser acertadas por escrito para que todos possam aderir as condições dos acordos formais ou renegociá-las. Vimos que estes acordos formais são úteis para focar e planejar a avaliação real. As tarefas atribuídas às partes envolvidas na avaliação dos estágios encontram-se formalmente escritas em publicações da MB, porém necessitam de revisão em função da dificuldade que as OM, representadas pelos coordenadores de bancas avaliadoras de estágio, apresentam no seu cumprimento integral. Uma das recomendações para a implementação deste padrão, listadas por Yarbrough et al (2011, p.121), é negociar os acordos e revisá-los quando necessário.

Nesta seção vimos que há uma distância entre o que está previsto em normas que regulamentam a condução da avaliação do processo ensino-aprendizagem na MB, mais especificamente no CFN, e o que efetivamente é cumprido nas distintas OM pelos elementos

envolvidos no processo avaliativo. Nas “orientações para condução do estágio” são estabelecidas ações a serem empreendidas pelo Titular da OM, pelo Oficial coordenador do estágio, pelo Oficial avaliador e pelo próprio Estagiário.

A viabilidade de cumprir todas as ações definidas para cada elemento participante da avaliação dos estágios, em função das dificuldades apresentadas nas respostas dos oficiais sujeitos da pesquisa, merece atenção da alta Administração Naval. Observamos que a falta de tempo e a sobrecarga de tarefas na rotina das OM, aliadas a falta de pessoal e de comprometimento com o ato de avaliar, prejudicam sobremaneira a condução de uma avaliação pós-escolar de qualidade, que atenda aos padrões de uma verdadeira avaliação, definidos pelo *Joint Committee* (1994).

### 5.3 RESULTADOS DA META-AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR

A meta-avaliação pode ser dirigida de diferentes maneiras, como declaram Letichevsky et al (2005) e seus procedimentos podem variar de acordo com o tipo da avaliação realizada, explica Elliot (2011, p.943). Para a realização da meta-avaliação, cujos resultados apresentamos neste momento, utilizamos como referência conceitual os padrões do *Joint Committee* (1994).

Durante a condução do treinamento experimental de oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágio, depois de explicitados os padrões para a realização da meta-avaliação, dois modelos de roteiro para a realização da meta-avaliação foram respondidos por estes oficiais no intuito de avaliarem a avaliação pós-escolar conduzida em suas OM. São eles: a “Lista de verificação para julgar planos de avaliação”, constante do Anexo L, e o Roteiro para Meta-avaliação, constante do Anexo M.

Realizar a meta-avaliação com os participantes do processo avaliativo foi uma tentativa de envolver os oficiais coordenadores na problemática da avaliação do SEN e “dar voz” a eles, como elementos atuantes do empreendimento avaliativo presente na MB. Este envolvimento é um efeito do *empowerment*, como revela Depresbiteris (2005, p.16).

Com Yarbrough et al (2011, p.xx), vimos que as partes interessadas na avaliação devem ter conhecimento dos conceitos e padrões, para se engajarem efetivamente nas conversas que guiam e orientam os programas e suas avaliações. Acreditamos que o processo avaliativo deve ser bem aceito e constantemente avaliado por todos para que cumpra o papel a que se destina e

seja útil, viável, ético e preciso. Os resultados da avaliação devem ser efetivamente aproveitados, o que pode ser medido pela meta-avaliação, como reforça Elliot (2011).

É importante enfatizar que a meta-avaliação deve verificar em que medida os resultados da avaliação estão sendo utilizados. Tal procedimento se torna um forte indicador do alcance do critério de utilidade. Quanto mais os resultados forem usados pelos participantes ou pelos interessados na avaliação, mais forte se torna o atendimento ao critério de utilidade (ELLIOT, 2011, p.948).

Os padrões definidos pelo JCSEE (1994) se referem às características de excelência que configuram uma avaliação competente. Estes padrões serviram de referência para a meta-avaliação que os oficiais coordenadores realizaram sobre a avaliação pós-escolar conduzida no CFN. Como Yarbrough et al (2011), entendemos que os padrões de uma avaliação de qualidade podem ser aplicados para melhorar a qualidade e responsabilidade durante todas as fases da avaliação. Portanto, as categorias utilidade, viabilidade, ética e precisão e seus padrões foram basilares no julgamento dos oficiais coordenadores e os resultados e justificativas desta etapa do treinamento são apresentadas neste momento.

A “Lista de verificação para julgar planos de avaliação” é uma compilação das características de um bom estudo avaliatório e foi apresentada por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.602). Os autores explicam que a lista de verificação está baseada nos padrões do *Joint Committee* e nos permite uma visão sobre três diretrizes importantes para a condução de um processo avaliativo. Ela nos permite verificar se os interessados foram identificados, se as informações da avaliação são fidedignas e se os procedimentos são práticos na avaliação pós-escolar que se realiza nas distintas OM do CFN. Ao reunirmos as respostas dos oficiais coordenadores, apresentamos abaixo os resultados no atendimento destas diretrizes.

A Tabela V apresenta o diagnóstico do atendimento dos critérios previstos na Diretriz “Identificação dos interessados”. Os números apresentados nas letras b) e c) nos revelam, em sua maioria, o não atendimento de dois critérios.

<b>TABELA V – DIRETRIZ IDENTIFICAÇÃO DOS INTERESSADOS</b>		
<b>ATENDIMENTO DOS CRITÉRIOS</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
a) Os públicos da avaliação foram identificados?	<b>17</b>	3
b) As necessidades dos públicos foram identificadas?	8	<b>12</b>
c) Os objetos da avaliação são coerentes com as necessidades do público?	9	<b>11</b>
d) As informações a ser fornecidas aos interessados os ajudam a tomar as decisões necessárias ao programa?	<b>19</b>	1

Sobre o critério da identificação das necessidades dos públicos, constante da letra b), foi comentado que há falta de conhecimento das necessidades dos principais envolvidos na avaliação pós-escolar. Por elas não serem identificadas, não são atendidas.

Na categoria ética, o padrão E1 – orientação inclusiva e responsiva – garante que uma avaliação responsiva atende e interage com as necessidades e características dos *stakeholders* e seus contextos. Yarbrough et al (2011, p.113) esclarecem que práticas e procedimentos de avaliação responsiva e inclusiva ajudam avaliadores a desenvolver uma relação justa e equitativa com os *stakeholders* e isto se faz necessário na avaliação pós-escolar.

Este encontro de capacitação dos oficiais coordenadores de estágio permitiu que fossem reveladas as principais dificuldades encontradas por eles no desempenho de suas funções. Os oficiais coordenadores registraram, por meio de questionários aplicados no decorrer do treinamento, vários aspectos que atrapalham o bom desempenho de suas funções e, dentre eles, se destacam a falta de tempo e o acúmulo de tarefas nas OM por falta de pessoal, já mencionados em 5.2.

Várias especificidades foram apontadas no desempenho da função de coordenador, como os depoimentos a seguir: o militar deixa de realizar algumas tarefas que fazem parte da avaliação devido à baixa disponibilidade de pessoal; a falta de militares proporciona uma grande demanda de trabalho e missões dificultando o acompanhamento do militar avaliado; por ser novo no Batalhão, só pude avaliar por curto período de tempo; a OM possui tarefas particulares diferentes de outras OM operativas em que nem sempre é possível obter uma avaliação precisa; existem perguntas avaliativas que não são facilmente observadas no dia a dia da OM; e as diversas atividades existentes na OM ocasionam a ausência de avaliadores e coordenadores por vários períodos.

Verificamos, mais uma vez, que os oficiais consideraram a falta de pessoal, recursos e tempo, como as principais dificuldades encontradas no desempenho da função de coordenador de estágio em suas OM. Eles argumentam que, com mais pessoal, a falta de recursos e tempo poderia ser minimizada, pois poderiam ser escalados militares para terem exclusivamente as funções relativas ao estágio. A sugestão dada é “fazer o período de avaliação ser realmente de avaliação” (Oficial coordenador). A avaliação para ser viável deve ser planejada respeitando o tempo e os recursos disponíveis no sentido de tornar as atividades mais eficientes e eficazes.

Sobre os objetos da avaliação, tema constante na letra c) da tabela acima, estes não foram considerados coerentes com as necessidades do público por mais da metade dos oficiais. As justificativas apresentadas foram: cerca de 20% das tarefas constantes da RTTP da especialidade do estagiário não são aplicadas à OM dele, isso impede que o estagiário cumpra integralmente o estágio; a inadequação da RTTP com as tarefas das subunidades; o fato da OM ter missões específicas da arma, não sendo uma unidade de infantaria, faz com que algum procedimento seja adotado especificamente para a avaliação; sendo uma OM administrativa, há certa dificuldade em contemplar grande parte das RTTP, ficando poucas para fazer a efetiva avaliação; e é necessário enquadrar os estagiários na posição correta na Tabela de Lotação (TL) para que sejam avaliados e realizem todas as tarefas previstas na RTTP.

As necessidades do público devem ser sanadas durante o período do estágio. Caso a OM não tenha condições de avaliar o estagiário em determinada tarefa, a publicação que regula o assunto na MB recomenda a solicitação do apoio mútuo entre as OM.

Caso sua OM não disponha dos meios e equipamentos necessários para a execução das tarefas aplicáveis ou caso eles estejam inoperantes, procure conduzir o Estágio, ou executar parte das tarefas aplicáveis em outra OM, no que for possível. É importante que o Estagiário execute o máximo possível de tarefas aplicáveis (BRASIL, 2010b).

A seguir, a Tabela VI apresenta o diagnóstico do atendimento dos critérios previstos na Diretriz “Informações fidedignas”. Nas letras a) e c) somente foram computadas dezenove respostas, ao invés de vinte, porque um oficial não respondeu ao questionamento proposto.

<b>TABELA VI – DIRETRIZ INFORMAÇÕES FIDEDIGNAS</b>		
<b>ATENDIMENTO DOS CRITÉRIOS</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
a) Os procedimentos de coleta de informações são claros?	<b>18</b>	<b>1</b>
b) São tomadas medidas para garantir o mínimo de erros?	<b>7</b>	<b>13</b>
c) A contagem de pontos ou os procedimentos de codificação foram influenciados pela perspectiva pessoal do avaliador?	<b>14</b>	<b>5</b>
d) As informações foram obtidas com o uso de instrumentos de avaliação que podem ser verificados?	<b>17</b>	<b>3</b>

Os resultados revelam o não atendimento do critério sobre medidas tomadas para garantir o mínimo de erros. Em relação às medidas, a maioria considerou que elas não são tomadas porque a avaliação dos estágios não é considerada realista, devido à demanda de tarefas e atividades previstas para as OM que avaliam. A categoria precisão aponta para a necessidade de

avaliar, sistematicamente, para tomada de decisões imediatas de reformulação dos possíveis problemas encontrados.

É preciso assegurar que o projeto está sendo conduzido corretamente, de acordo com o padrão P6 – análises de projetos sólidos, da categoria precisão. Sem as medidas corretivas necessárias durante a realização do estágio, nada poderá ser feito após o período de observação e avaliação, quando o Titular da OM tiver que enviar a FAPEA para a OM de ensino, preenchidas com NA e NO nas tarefas não realizadas. A avaliação feita desta forma terá pouca consistência e validade no atendimento das necessidades de *feedback* da qualidade da formação dos militares recém cursados.

Quanto aos procedimentos de coleta de informações, somente um oficial entende que não são claros e justificou que os considera extensos. Sobre a influência pela perspectiva pessoal do avaliador na contagem de pontos ou nos procedimentos de codificação, alguns oficiais comentaram que parte do processo avaliativo é subjetivo e explicaram que, algumas vezes, são observadas as informações do chefe imediato.

Somente três oficiais assinalaram que as informações não foram obtidas com o uso de instrumentos de avaliação que podem ser verificados porque algumas avaliações são subjetivas e faltam dados, na opinião destes. Sobre os instrumentos avaliativos, procuramos investigar se os oficiais coordenadores consideram os critérios avaliativos das FAPEA dos EI e EA, constantes dos Anexos N e O, claros e adequados. Verificamos que a maioria deles, totalizando dezesseis respostas, consideram que sim e os outros quatro oficiais responderam negativamente, justificando que “a escala avaliativa é um pouco confusa, no que diz respeito às diferenças qualitativas e quantitativas” (Oficial coordenador) e que “não há muita clareza quanto à diferença entre os graus 4 e 5, que equivalem a *executar a tarefa completa* e *executar a tarefa com perfeição*. Fica muito subjetivo e sujeito ao bom senso do avaliador” (Oficial coordenador).

Retirar dúvidas quanto ao preenchimento de instrumentos avaliativos, discutir e propor ajustes nestes e estudar mecanismos para minimizar as tendenciosidades inerentes ao ato de avaliar, podem ser objetivos traçados para futuros treinamentos de capacitação de avaliadores.

A Tabela VII apresenta o diagnóstico do atendimento dos critérios previstos na Diretriz “Procedimentos Práticos”. Os resultados revelam o não atendimento de todos os critérios previstos na diretriz. As justificativas para estes números são: o tempo escasso e o pessoal, muitas

vezes, não disponível; os recursos não são adequados com a realidade; e a inviabilidade pela falta de tempo.

<b>TABELA VII – DIRETRIZ PROCEDIMENTOS PRÁTICOS</b>		
<b>ATENDIMENTO DOS CRITÉRIOS</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
a) Os recursos (pessoal, material, tempo) da avaliação são adequados para realizar as atividades previstas?	4	<b>16</b>
b) Os planos administrativos foram especificados para a realização do estudo avaliatório?	3	<b>17</b>
c) Foi feito um planejamento adequado para aumentar a viabilidade de atividades complexas?	1	<b>19</b>

No julgamento de planos de avaliação, os oficiais coordenadores de bancas avaliativas de estágio revelaram suas maiores dificuldades no cumprimento dos procedimentos práticos, retratando a inviabilidade de cumprir os critérios definidos no quadro acima por falta de tempo e de pessoal. Estes dados nos apontam a necessidade da alta Administração Naval rever os padrões que compõem uma avaliação viável, de modo a torná-la realista e possível de ser implementada nas distintas OM da MB.

Apresentamos em seguida os resultados da meta-avaliação, realizada pelos oficiais coordenadores de estágio. No capítulo 3, vimos que os padrões definidos pelo JCSEE se referem às características de excelência que configuram uma avaliação competente. Portanto, organizamos os dados pelas quatro grandes categorias do JCSEE (1994) em tabelas, enumeradas em sequência às demais acima apresentadas.

A Tabela VIII apresenta os resultados numéricos da avaliação da categoria utilidade. Destacamos em negrito as respostas mais frequentes em cada padrão avaliado, para melhor visualização.

<b>TABELA VIII – CATEGORIA UTILIDADE E SEUS PADRÕES</b>	<b>ALCANÇADO</b>	<b>PARCIALMENTE ALCANÇADO</b>	<b>NÃO ALCANÇADO</b>
U1 - Identificação do interessado	<b>15 – 75%</b>	4 – 20%	1 – 5%
U2 - Credibilidade do avaliador	<b>12 – 60%</b>	8 – 40%	-
U3 - Alcance e seleção das informações	1 – 5%	<b>17 – 85%</b>	2 – 10%
U4 - Identificação dos valores	4 – 20%	<b>15 – 75%</b>	1 – 5%
U5 - Clareza do relatório	3 – 15%	<b>11 – 55%</b>	6 – 30%
U6 - Agilidade na produção e disseminação do relatório de avaliação	2 – 10%	<b>10 – 50%</b>	8 – 40%
U7 - Impacto da avaliação	2 – 10%	<b>9 – 45%</b>	<b>9 – 45%</b>

A categoria utilidade é fundamental em qualquer empreendimento avaliativo. Ela vem em primeiro lugar porque o *Joint Committee* reconheceu que sem ela, uma avaliação não presta (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p.596).

Segundo Yarbrough et al (2011, p.4), os julgamentos sobre a utilidade da avaliação são feitos baseados na medida em que as partes interessadas encontram processos de avaliação valiosos no atendimento de suas necessidades. Analisando os resultados apresentados no quadro acima, podemos considerar que a categoria utilidade foi parcialmente alcançada na avaliação da avaliação pós-escolar, já que os seus padrões, em sua maioria, foram considerados parcialmente alcançados. Somente os dois primeiros padrões, U1 e U2, foram considerados alcançados.

Defendemos que a credibilidade do avaliador, padrão U2, aumenta quando este demonstra estar devidamente capacitado e esclarecido sobre os documentos que regulam o programa de avaliação. Neste sentido, o preparo para o exercício da função de coordenador de estágio é crucial, assim como dos oficiais avaliadores e praças que auxiliam no processo avaliativo durante a condução dos estágios no âmbito do CFN.

Em função da avaliação dos padrões U3, U4, U5 e U6, podemos afirmar que é preciso maior atenção quanto aos aspectos do alcance e seleção das informações, da identificação dos valores, da clareza do relatório de avaliação e da agilidade na sua produção e disseminação. O relatório de avaliação produzido pelas OM de ensino, a partir dos resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem, devem ser enviados às OM avaliadoras de estágio, para que sejam disseminadas as ações decorrentes da avaliação pós-escolar. Isso aumentará a credibilidade destas OM avaliadoras em relação ao processo avaliativo como um todo, já que reter informação e resultados pode tornar a avaliação irrelevante. Vimos no padrão U7 – comunicação oportuna e apropriada e relatório, da categoria utilidade, que as avaliações devem comunicar, contínua e oportunamente, as necessidades de informação aos interessados.

A avaliação deve atender às necessidades de informação prática dos usuários para ser considerada útil, de acordo com Penna Firme e Letichevsky (2002, p.292). Por isso, entendemos o motivo pelo qual a avaliação do padrão U7 - impacto da avaliação variou entre parcialmente alcançado e não alcançado. É necessário um esforço maior no alcance do que é recomendado neste padrão. O impacto da avaliação, que seriam as alterações curriculares e o aperfeiçoamento dos cursos, subsidiados pelos resultados da avaliação pós-escolar, ainda não se concretizou ou se



tornou uma prática frequente nas OM de ensino do CFN. Fato este relatado por pedagoga com experiência no setor responsável por receber e analisar as alterações curriculares propostas.

O padrão impacto da avaliação, substituído pelo padrão U8 - preocupação com as consequências e influência da avaliação, no JCSEE (2011), recomenda que as avaliações sejam planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajarem um acompanhamento pelos interessados para aumentar a probabilidade e utilização da avaliação. Para isso, a avaliação deve ter resultados úteis que justifiquem esforços e tempos disponíveis e os recursos financeiros gastos, como alerta Sousa (2000).

O objetivo da utilidade, segundo Yarbrough et al (2011, p.8), é aumentar a probabilidade de que a avaliação terá consequências positivas e influência substancial. No caso da avaliação pós-escolar, seus resultados devem impactar, ou seja, devem impulsionar revisões curriculares e ajustes necessários nos cursos, se tornando útil para melhoria da formação de praças FN. O uso dos resultados tem o propósito de melhorar o desempenho da instituição. As consequências positivas seriam cursos de melhor qualidade e uma formação adequada às necessidades das OM e da MB.

A Tabela IX apresenta os resultados numéricos da avaliação da categoria viabilidade. Segundo Penna Firme e Letichevsky (2002, p.292), a viabilidade assegura que a avaliação seja realística, prudente, diplomática e simples.

<b>TABELA IX – CATEGORIA VIABILIDADE E SEUS PADRÕES</b>	<b>ALCANÇADO</b>	<b>PARCIALMENTE ALCANÇADO</b>	<b>NÃO ALCANÇADO</b>
V1 - Procedimentos práticos	<b>12 – 60%</b>	5 – 25%	3 – 15%
V2 - Viabilidade política	3 – 15%	<b>12 – 60%</b>	5 – 25%
V3 - Custo-efetividade	7 – 35%	<b>10 – 50%</b>	3 – 15%

Ao analisarmos os resultados acima, podemos considerar que a categoria viabilidade foi parcialmente alcançada. Os resultados revelam que somente o padrão V1 - procedimentos práticos - foi considerado alcançado pela sua maioria. Os demais padrões, V2 e V3, foram considerados parcialmente alcançados.

O percentual de 60% no julgamento do padrão V1 nos revela que ainda não há uma unanimidade em considerar que os procedimentos da avaliação pós-escolar são práticos. Estes foram, inclusive, questionados e julgados como não adequados no roteiro anterior, como visualizamos na Tabela VII.

A categoria viabilidade, também denominada de exequibilidade, tem uma grande importância e serve como pré-condição para outros atributos de qualidade (Yarbrough et al., 2011, p.72). Os padrões V2 e V3, viabilidade política e custo-efetividade, precisam ser repensados porque foram parcialmente alcançados.

O padrão V2 - viabilidade política - recomenda que as necessidades de indivíduos e grupos sejam equilibradas. Uma das recomendações de Yarbrough et al (2011, p.88-89) para a implementação deste padrão consiste em revisar leis e regulamentos, metas, e relatórios do programa, a fim de aprender o suficiente sobre o programa e seu contexto para ser capaz de selecionar procedimentos adequados aos fatores culturais e contextuais. Para realização deste trabalho de revisão de normas e procedimentos, muitos dados da pesquisa podem servir de subsídios para o setor responsável pela orientação técnica sobre o assunto.

Relacionamos, no 5.2, as dificuldades dos oficiais coordenadores de estágio em cumprirem as orientações previstas nos documentos e publicações vigentes na MB. No 5.3, apresentamos as avaliações e contribuições destes para o aprimoramento dos processos avaliativos que envolvem a avaliação pós-escolar. A falta de pessoal, recursos e tempo, dentre outros aspectos apontados, necessitam de estudos para revisão e seleção de procedimentos viáveis e adequados ao contexto das organizações pertencentes a MB, responsáveis por conduzir a avaliação pós-escolar no âmbito do CFN. As especificidades de cada OM responsável por conduzir a avaliação durante o período de EI e EA devem ser analisadas cuidadosamente para que ocorra o respeito à diversidade institucional. O multiculturalismo propõe o equilíbrio entre visões plurais e individuais e

deve representar uma lente que auxilia no diagnóstico de tensões entre visões que se pretendem mais "universalistas" e outras mais "relativistas" na abordagem de temas mais convencionais da educação. Em outras palavras, essas tensões dão-se no contexto das discussões entre universalismo e relativismo, traduzidas, por exemplo, na análise de propostas e políticas que buscam apresentar parâmetros ou diretrizes comuns em educação (por exemplo, diretrizes curriculares nacionais, parâmetros curriculares nacionais, sistemas de avaliação de larga escala) e sua convivência com outras que valorizam a diversidade, a pluralidade (currículos locais, processos de avaliação diagnóstica e formativa, e assim por diante) (CANEN, 2008).

O padrão V3 - Custo-efetividade - recomenda a utilização de recursos de modo efetivo e eficiente. A utilização eficaz e eficiente dos recursos permite maior qualidade da avaliação e maior impacto.

Para que os recursos despendidos sejam justificados, uma avaliação deve ser eficiente e produzir informação de bastante valor. O padrão V3 foi considerado parcialmente alcançado em função da não utilização efetiva dos resultados da avaliação pós-escolar como subsídio para revisões e alterações dos currículos dos cursos avaliados, como mencionado anteriormente no padrão U7 - impacto da avaliação.

A Tabela X apresenta os resultados numéricos e percentuais da avaliação da categoria ética. Uma avaliação ética requer o devido respeito ao bem estar dos envolvidos e daqueles afetados pelos seus resultados. Os resultados abaixo nos revelam que a avaliação foi considerada ética em função dos quatro padrões alcançados dos sete avaliados. A maioria dos oficiais considerou que os padrões E3, E4, E6 e E7 foram alcançados. O padrão E5 variou entre alcançado e parcialmente alcançado e o padrão E8 não foi considerado no contexto da meta-avaliação realizada.

<b>TABELA X – CATEGORIA ÉTICA E SEUS PADRÕES</b>	<b>ALCANÇADO</b>	<b>PARCIALMENTE ALCANÇADO</b>	<b>NÃO ALCANÇADO</b>
E1 - Orientação para o serviço	7 – 35%	<b>12 – 60%</b>	1 – 5%
E2 - Acordos formais	7 – 35%	<b>10 – 50%</b>	3 – 15%
E3 - Direitos dos indivíduos	<b>15 – 75%</b>	2 – 10%	3 – 15%
E4 - Relações humanas	<b>15 – 75%</b>	4 – 20%	1 – 5%
E5 - Avaliação completa e justa	<b>8 – 40%</b>	<b>8 – 40%</b>	4 – 20%
E6 - Apresentação dos resultados da avaliação	<b>9 – 45%</b>	7 – 35%	4 – 20%
E7 - Conflitos de interesses	<b>9 – 45%</b>	6 – 30%	3 – 15%
E8 - Responsabilidade fiscal	Não Aplicável (NA)		

Preocupações com os direitos, responsabilidades, comportamentos dos avaliadores e dos interessados na avaliação estão presentes na categoria ética. O padrão E1 - Orientação para o serviço – requer que as avaliações sejam planejadas para assessorar as organizações para enfocarem e satisfazerem, efetivamente, o conjunto complexo de participantes. Portanto, os dados quantitativos e qualitativos das avaliações dos estágios devem atender às necessidades de informação das OM formadoras, de modo que as instituições de ensino possam rever, adequar e aperfeiçoar os currículos dos cursos e a formação dos militares. Nesse sentido, a qualidade das avaliações realizadas e enviadas para as OM de ensino deve ser melhorada.

No capítulo 3, vimos que o padrão E2 - Acordos formais - recomenda que as obrigações das partes formalmente envolvidas em uma avaliação devem ser acertadas por escrito para que

tais partes sejam obrigadas a aderir a todas as condições do acordo ou formalmente renegociá-las. Este padrão foi considerado parcialmente alcançado em função do não cumprimento das orientações previstas na publicação CGCFN-111 (Brasil, 2010b), que podem ser consideradas como acordos formais. Abordamos este problema no item anterior.

Verificamos que há um distanciamento entre o que está previsto na publicação que regula a condução dos estágios e a avaliação do processo ensino-aprendizagem e o que está sendo possível executar nas distintas OM, representadas por seus oficiais coordenadores de estágio. Argumentamos que as dificuldades apresentadas pelos oficiais no desempenho de suas funções devem ser analisadas e os acordos formais renegociados para que todas as partes envolvidas na avaliação pós-escolar tenham condições de realizar um trabalho sério e criterioso e possam aderir e disseminar a *cultura da avaliação*.

Consideramos que o padrão E5 - avaliação completa e justa - teve uma avaliação bem dividida entre parcialmente alcançado e alcançado. O alcance parcial do padrão se deve aos aspectos comentados nos quadros referentes à aplicação da lista de verificação para julgar planos de avaliação. Os pontos que precisam melhorar foram detalhados pelos oficiais na diretriz “identificação das necessidades dos públicos”.

A Tabela XI apresenta os resultados numéricos e percentuais da avaliação da categoria precisão. No padrão P7, somente dezenove respostas foram computadas, pois um oficial não respondeu o solicitado.

<b>TABELA XI – CATEGORIA PRECISÃO E SEUS PADRÕES</b>	<b>ALCANÇADO</b>	<b>PARCIALMENTE ALCANÇADO</b>	<b>NÃO ALCANÇADO</b>
P1 - Documentação do programa	<b>11 – 55%</b>	9 – 45%	-
P2 - Análise do contexto	7 – 35%	<b>11 – 55%</b>	2 – 10%
P3 - Descrição de finalidades e procedimentos	5 – 25%	<b>13 – 65%</b>	2 – 10%
P4 - Fontes de informações confiáveis	<b>9 – 45%</b>	<b>9 – 45%</b>	2 – 10%
P5 - Informações válidas	<b>9 – 45%</b>	<b>9 – 45%</b>	2 – 10%
P6 - Informações confiáveis	5 – 25%	<b>12 – 60%</b>	3 – 15%
P7 - Informações sistemáticas	5 – 25%	<b>9 – 45%</b>	5 – 25%
P8 - Análise das informações quantitativas	6 – 30%	<b>8 – 40%</b>	6 – 30%
P9 - Análise das informações qualitativas	5 – 25%	<b>9 – 45%</b>	6 – 30%
P10 - Conclusões justificadas	5 – 25%	<b>13 – 65%</b>	2 – 10%
P11 - Relatório imparcial	8 – 40%	<b>10 – 50%</b>	2 – 10%
P12 - Meta-avaliação	3 – 15%	6 – 30%	<b>9 – 45%</b>

Os resultados da tabela acima nos revelam que, de modo geral, a categoria precisão foi parcialmente alcançada em função dos nove padrões, dos doze previstos, serem avaliados como parcialmente alcançados. A maioria dos oficiais considerou o padrão P1 alcançado e os padrões P4 e P5 variaram entre alcançados e parcialmente alcançados.

O Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional (2003, p.131) esclarece que os padrões de precisão asseguram que uma avaliação revele e produza informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam mérito e relevância do programa avaliado. As informações geradas pela avaliação, tanto quantitativas como qualitativas, devem ser válidas, confiáveis e sistemáticas. Outros padrões são importantes para a garantia de uma avaliação precisa.

No padrão P12, dois oficiais consideraram como não aplicável ao contexto da avaliação, anulando suas respostas, e os demais oficiais consideraram a meta-avaliação não alcançada, em sua maioria. A prática da meta-avaliação da avaliação pós-escolar não era comum entre os oficiais coordenadores de estágio e o conhecimento dos padrões de uma avaliação de qualidade foi transmitido durante o treinamento de capacitação conduzido experimentalmente. Por isso, era de se esperar que o resultado da avaliação sobre o padrão P12 não fosse positivo.

O tema “meta-avaliação” foi considerado pelos oficiais coordenadores como um dos assuntos de maior relevância e utilidade no treinamento. Além disso, os valores de ética, viabilidade, utilidade e precisão que norteiam a avaliação, foram considerados por estes como um dos tópicos de maior importância na condução do treinamento.

Vimos, no capítulo 3, que conhecer o conteúdo dos padrões; tornar claro os propósitos da avaliação e o contexto da avaliação; e aplicar cada padrão considerando os propósitos e o contexto da avaliação são passos úteis para a realização da meta-avaliação sugeridos pelo *Joint Committee* (1994). Procuramos seguir estes passos durante a etapa da meta-avaliação proposta na pesquisa-ação.

Compactuamos com o pensamento de Yarbrough et al (2011) quando argumentam que os padrões podem ser aplicados para melhorar a qualidade e responsabilidade durante todas as fases da avaliação. A meta-avaliação da avaliação pós-escolar realizada pelos próprios oficiais coordenadores provocou uma análise crítica das práticas avaliativas nas distintas OM nas quais os militares realizam os estágios e várias sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem foram relacionadas pelos participantes do treinamento.

Apresentamos as sugestões oriundas dos dias letivos do treinamento e registradas nos questionários, como forma de contribuição para futuros estudos por parte da alta Administração Naval. Defendemos que a avaliação deve ser sempre bem-vinda, mas temos consciência de que ela sozinha não resolve todos os problemas descortinados. A avaliação em si

não cria uma solução – embora possa sugerir-la. A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.57).

Procuramos organizar os comentários pelas categorias avaliadas na meta-avaliação da avaliação pós-escolar, estudadas no capítulo 3. Realizamos a categorização das sugestões que, segundo Bardin (2009, p.145), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Neste momento, faremos um registro resumido das sugestões dos oficiais coordenadores para melhoria das quatro grandes categorias estabelecidas pelo *Joint Committee* (2004). Sobre a categoria utilidade, podemos citar as seguintes sugestões: o estágio deverá se tornar mais claro e eficiente, se, de alguma forma, a interação entre avaliado e avaliador se intensificar; os militares devem ser lotados em funções onde exercerão atividades relativas à sua especialidade, como preconizado na CGCFN-11 (Brasil, 2010a); os militares devem cumprir estágio nas OM apropriadas às suas especialidades; e é preciso evitar, ao máximo, a interrupção do estágio, mesmo por motivo de cursos de interesse da OM. Quanto à interrupção do estágio, um oficial justificou os motivos pelos quais a interrupção é necessária na sua OM e sugeriu uma nova prática.

Sobre a categoria viabilidade, muitas sugestões de melhoria foram feitas. Verificamos que algumas delas se referem ao aumento de pessoal e de tempo disponíveis para a realização da avaliação do estágio propriamente dita, como: completar o efetivo das OM, de forma que os estagiários possam concluir o estágio sem interrupções; e os avaliadores e coordenadores realmente terem tempo disponível para se dedicar ao desenvolvimento de atividades avaliadoras.

Em complemento, há também sugestões para a reestruturação da atividade avaliativa a ser realizada no período do estágio, tornando-a prioritária e melhor organizada durante este período. São elas: fazer uso de uma nova visão sobre a avaliação, ao determinar um período

específico para avaliação à parte da rotina normal da OM, tornando viável uma atenção maior à tarefa e reduzindo os riscos de falta de análise caso a caso; criação de um ou dois dias bimestrais que seriam dedicados apenas à avaliação, mantendo com isso observação contínua, confecção de relatórios para o Titular da OM, orientação ao estagiário e a criação de inúmeras situações onde o estagiário estaria inserido para então ser avaliado; deixar os estagiários na OM com a única função de ser avaliado, para que sejam acompanhados de perto e avaliados corretamente; e organizar um estágio nos moldes de um curso, com uma equipe no batalhão com a finalidade exclusiva de conduzir esse estágio, sendo necessário um aumento de efetivo.

Na categoria ética, destacamos a preocupação manifestada pelos oficiais coordenadores com os sujeitos participantes da avaliação, avaliadores e avaliados, durante a condução do processo avaliativo. Os seguintes comentários podem ser agrupados nesta categoria: a presença de um militar de fora da OM, destacado apenas para ser o “Fiel do Estágio”, assessorando o avaliador e o orientador em suas raras oportunidades de se dedicar aos estágios, otimizando esse tempo; a sugestão da avaliação ser, na verdade, a união de diversas avaliações, transcorridas durante os vários períodos de adestramento ocorridos ao longo dos seis meses de estágio. Isso daria a chance, mais expedita, do estagiário corrigir, por si só, suas atitudes.

Um dos oficiais coordenadores registrou que “na verdade, tem se notado na OM, que os militares apresentam deficiência em alguns aspectos de sua formação, dificultando a avaliação” (Oficial coordenador). Isso nos leva a considerar que os dados da avaliação da dimensão pós-escolar, em que os estagiários recebem sempre conceito Muito Bom e Excelente, não condizem com os fatos observados no cotidiano da OM. Os registros das dificuldades apresentadas pelos estagiários devem ser feitos, detalhadamente, e devem chegar ao conhecimento das OM formadoras, para que possam rever seus currículos e reforçar os ensinamentos em que o desempenho foi considerado deficiente. São necessários dados fidedignos e ricos de informação qualitativa para garantir que os relatórios de avaliação não se esgotem em si mesmo, mas sejam ferramentas úteis na reformulação curricular e correção de rumos na formação das praças avaliadas.

Para a melhoria da categoria precisão, várias sugestões foram feitas para o aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos ou do próprio processo de avaliação. Em relação ao aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos destacamos as seguintes sugestões: o sistema de valoração poderia ser melhorado, com a revisão dos critérios de avaliação, com itens mais

abrangentes e diversificados; ter um espaço de redação livre na FAPEA que obriga ao avaliador observar melhor as dificuldades apresentadas pelos estagiários; abrir um campo para avaliação dos SO/SG que trabalham com o estagiário; e as RTTP de cabos e sargentos são semelhantes apresentando basicamente um aumento do número de tarefas para sargento, portanto, se reduzir o número de tarefas e especificar melhor as atividades, até com ajuda das OM de ensino, obter-se-ia resultados mais reais.

Algumas sugestões foram feitas no intuito de permitir uma maior aproximação do avaliador com o avaliado, como: ter um avaliador mais próximo do militar, como os Sargentos avaliando os Cabos e Soldados; e com relação à avaliação dos cabos e sargentos motoristas, deveria ser feita por suboficiais e primeiros sargentos da função ou da Companhia (CIA) do militar avaliado, uma vez que, os mesmos convivem diariamente na execução direta com o avaliado.

E, finalmente, em relação à melhoria do processo avaliativo propriamente dito, duas observações merecem estudos: tornar o processo mais simples, mesmo que perdesse em detalhes, a fim de torná-lo mais exigível e fidedigno; e realizar uma pré-avaliação, na qual o estagiário teria uma noção de como estaria o seu desempenho, antes da avaliação em si.

Vimos que informação válida e confiável são padrões da categoria precisão e para se obter estas informações de qualidade, o processo de obtenção dos dados deve ser melhorado. Um dos oficiais coordenadores sugere uma série de procedimentos para o alcance de uma avaliação fidedigna, conforme abaixo.

Fazer o levantamento dos resultados dos militares considerando suas categorias funcionais. Levantar os resultados em cada grupo funcional, de modo a identificar resultados mais precisos dos pontos fortes e dos pontos fracos da formação e retirar a obrigatoriedade do militar estar lotado em função da especialidade, colocando que esta é uma condição preferencial, de modo que a avaliação se torne mais fidedigna (Oficial coordenador).

As categorias utilidade, viabilidade, ética e precisão foram basilares na análise realizada pelos oficiais coordenadores em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem que conduzem em suas organizações. Cientes dos padrões que compõem as quatro categorias para uma avaliação de qualidade, eles realizaram a meta-avaliação da avaliação pós-escolar por meio de dois roteiros de avaliação apresentados em anexo. Além de julgarem se os critérios e padrões constantes dos modelos são atendidos, os oficiais realizaram uma análise das situações



vivenciadas no decorrer do período de estágio e contribuíram com sugestões de melhorias para o processo avaliativo em questão.

Consideramos as sugestões dos oficiais coordenadores pertinentes e sugerimos estudos quanto à viabilidade do atendimento destas sugestões pelos setores competentes. As dificuldades encontradas pelas OM merecem atenção dos órgãos decisórios para que novas propostas surjam das renegociações futuras.

#### 5.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES

O programa de capacitação de avaliadores desenvolvido nesta pesquisa tem caráter experimental, já que não está oficialmente aprovado pela DEEnsM ou pelo CPesFN. E, para subsidiar decisões sobre a validade do treinamento proposto e a sua aprovação por setores competentes na MB, solicitamos que os vinte oficiais convocados para o mesmo respondessem ao questionário pedagógico, constante do Anexo P. Os resultados da aplicação deste instrumento avaliativo e as análises decorrentes dos comentários são apresentados a seguir.

Primeiramente, observamos que houve uma unanimidade de opiniões entre os oficiais quanto à validade do treinamento em questão. Dezesete oficiais recomendaram a realização do treinamento anualmente e três oficiais recomendaram que o treinamento fosse realizado semestralmente, de preferência no início do semestre.

No campo destinado a sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, realizada nos EI e EA, verificamos que um oficial sugeriu a “realização de mais treinamentos desse tipo” (Oficial coordenador). O público-alvo recomendável por eles foi coordenadores e avaliadores, em sua maioria. Porém, foi sugerido que oficiais intermediários e subalternos e oficiais representantes das seções de pessoal e operações, de todas as OM do CFN, também realizassem o treinamento para atuarem como “multiplicadores” de conhecimento.

Houve uma excelente aceitação e receptividade dos oficiais, que registraram a percepção positiva sobre o treinamento realizado. Dos assuntos tratados durante o mesmo, identificamos que os oficiais coordenadores elegeram como de maior relevância e utilidade para o desempenho de suas tarefas os seguintes: o conhecimento das normas e sua aplicação quando da avaliação; meta-avaliação e avaliação institucional; e a importância da avaliação, a fim de promover o

aprimoramento dos procedimentos de ensino. Estes assuntos são, de forma geral, os que compõem as disciplinas do currículo do treinamento.

Além dos assuntos supracitados, outros tópicos abordados nas principais disciplinas do treinamento foram considerados importantes e citados pelos oficiais, como: a importância da FAPEA, do cumprimento dos prazos e do máximo rigor possível para que não se interrompa o estágio; a pontuação atribuída às tarefas do avaliado; a sensibilidade para o acompanhamento do estágio desde o seu início, orientando o avaliado; os valores de ética, viabilidade, utilidade e precisão que norteiam a avaliação; o conhecimento sobre as publicações que orientam os estágios; e a importância dos comentários e registros qualitativos feitos nas folhas de avaliação dos estágios, encaminhadas para a OM de ensino.

Os assuntos centrais e de grande ênfase durante a condução do treinamento foram citados como de grande importância. São eles: os problemas levantados e discutidos, as tentativas de solução destes e, principalmente, a coordenação para a mudança cultural; o assessoramento ao Titular da OM e orientação aos avaliadores quanto à importância da avaliação; e a realimentação das OM de ensino.

Quando perguntamos sobre as principais contribuições do treinamento para a melhoria da avaliação do processo ensino-aprendizado e dos procedimentos que envolvem a avaliação pós-escolar, identificamos que a mudança na mentalidade e na conduta dos elementos envolvidos no processo avaliativo para o aumento da qualidade e seriedade deste, perpassa quase todos os comentários dos oficiais participantes.

As contribuições visualizadas pelos oficiais foram: a conscientização de que o processo de avaliação bem executado pode modificar impropriedades dos currículos e na formação; a conscientização da importância de uma avaliação séria para a melhoria da instituição de ensino; a mudança cultural e avaliação precisa e viável; a mudança na mentalidade de condução dos estágios; maior atenção ao processo de avaliação que, por vezes fica em segundo plano; a busca constante pelo aprimoramento dos processos de avaliação pós-escolar; a correção de procedimentos que, apesar de normatizados, não se aplicam na prática; e ser mais criterioso nas avaliações.

Com base nos comentários a seguir, podemos afirmar que o treinamento atingiu o seu propósito e que os oficiais se sentiram capacitados para praticar a avaliação apropriadamente. A necessária capacitação de avaliadores e o melhor entendimento do processo avaliativo para a

correta execução das atividades avaliativas ficam evidenciados nas seguintes falas: “o treinamento esclareceu dúvidas e orientou os participantes à luz da legislação vigente”; “a transparência dos conhecimentos adquiridos por meio do treinamento garante que, em um futuro próximo, tenhamos mais seriedade e comprometimento nas avaliações”; e “o treinamento esclareceu o objetivo fundamental da avaliação dos estagiários, que é dar um retorno às OM de ensino de como os militares estão atuando após a realização de um curso”.

Os avaliadores não podem ter dúvidas sobre a utilidade e os benefícios da avaliação. Os avaliadores cientes dos requisitos legais, regulamentares, costumes e normas culturalmente determinadas, estarão mais bem posicionados para definir funções e responsabilidades e garantir os direitos dos participantes no processo de avaliação (Yarbrough et al, 2011, p.107).

A comunicação entre os envolvidos em todo o processo avaliativo é recomendada por especialistas e foi elogiada pelos oficiais coordenadores por ocasião da realização do treinamento porque consideram que ter um canal de comunicação entre o Departamento de Ensino e as OM clientes, de modo a adequar o processo de avaliação e permitir melhores resultados para as OM de ensino é importante.

De acordo com Brandon, Lindberg e Wang (1993, apud Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 430-431), envolver os beneficiários de um programa na especificação dos seus atributos aumenta a validade das descobertas da avaliação. Tanto a aprovação e a cooperação dos que estão nos setores normativos e decisórios, quanto dos elementos participantes do processo avaliativo e atingidos pelos seus resultados, são fundamentais.

Os aspectos positivos do treinamento registrados pelos oficiais foram: a conscientização da importância da avaliação dos estágios nas OM; a divulgação dos processos e ferramentas adequadas de avaliação pós-escolar, a fim de melhor capacitar os oficiais avaliadores e coordenadores; a elucidação do conteúdo, que pouco tem sido divulgado; abertura de caminho para consciência da grande importância de aperfeiçoamento dos cursos realizados, melhorando o profissionalismo de nossos militares; a padronização de procedimentos; sensibilização dos coordenadores sobre a necessidade de um trabalho bem feito, por ocasião da avaliação dos estagiários; e o estreitamento do contato entre o CPesFN e as OM.

Dentre os aspectos negativos do treinamento somente dois foram visualizados pelos oficiais participantes, que foram: “pouco tempo dedicado ao treinamento, que poderia ser mais

abrangente e específico, sendo a parte prática dividida entre os dois dias de treinamento” e “restringir o treinamento aos coordenadores”.

As sugestões de melhoria se relacionam à questão do público-alvo. Três oficiais sugerem realizar o treinamento semestralmente e para coordenadores e avaliadores de cada OM. Outro oficial defende a manutenção do modelo do programa, mas com abertura às praças que auxiliam os oficiais na avaliação/observação dos militares. A participação constante dos elementos responsáveis pela avaliação pós-escolar nas distintas OM no treinamento realizado pode resultar em uma responsabilidade compartilhada e na aceitação dos processos avaliativos instituídos pela metodologia de avaliação do SEN.

Outros comentários dos oficiais sugerem melhorias na condução da avaliação dos estágios nas próprias OM, como “o processo de avaliação deve ser aperfeiçoado e adequado à viabilidade para as OM. Este é o primeiro passo para que a avaliação produza resultados mais fidedignos” (Oficial coordenador) e “para que façamos uma avaliação de desempenho mais próxima da realidade, as atividades diárias devem ser correlatas com o que aprenderam” (Oficial coordenador). Esta última sugestão refere-se ao emprego do estagiário em funções de sua especialidade, o que não tem ocorrido pela falta de pessoal nas OM avaliadoras.

As necessidades das OM para o cumprimento das atribuições previstas para a condução dos estágios podem ser renegociadas a partir da análise dos comentários realizados pelos próprios elementos participantes e interessados na avaliação. Verificamos que as tarefas de maior prioridade e atividades-fim das OM não deixam de ser cumpridas. Em compensação, as tarefas constantes da RTTP, durante o período do estágio, ficam em segundo plano e nem sempre são cumpridas integralmente, o que prejudica uma avaliação completa e justa, como demonstrado no padrão E5, da categoria ética, apresentado na Tabela X.

Foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) com o propósito de apresentar propostas de alteração no itinerário formativo das Praças, de modo a evitar que as mesmas permaneçam por longo período de tempo sem atualização profissional. No Relatório do GT, encaminhado pela Diretoria do Pessoal Militar da Marinha (DPMM) ao DGPM, se faz uma comparação entre o estágio conduzido na MB e o realizado no meio civil, conforme abaixo.

O art.1º da Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre os estágios de estudantes no meio civil, define estágio como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional...”. O parágrafo 1º do art. 3º deste dispositivo legal afirma, ainda, que o

“estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios de atividades...” (BRASIL, 2012).

Este estudo apresenta como proposta a reformulação do Estágio Inicial e do Estágio de Aplicação porque “os estágios na MB, como aplicados atualmente, não se coadunam com o previsto na Lei nº 11.788/2008, no seu art.1º” (Brasil, 2012). Além disso, o *feedback* da formação para reformulação de currículos e aperfeiçoamento dos cursos e da formação não tem acontecido pelo modelo atual de avaliação pós-escolar. “Considera-se que os EI e EA devam ser extintos, por não produzirem nenhum retorno à formação e à carreira da Praça” (Brasil, 2012).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem precisa ser repensada e, de acordo com o documento, caberá a DEnsM, em conjunto com os instrutores e as OMOT, elaborar uma nova metodologia de avaliação pós-escolar para os cursos de carreira, que possa “complementar a instrução e supervisionar as atividades dos alunos no ambiente do estágio” (Brasil, 2012). Os resultados desta pesquisa podem servir de contribuição para a nova metodologia de avaliação pós-escolar, a ser elaborada pela DEnsM.

## 5.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS AVALIAÇÕES DE ESTÁGIO: RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Nesta quinta seção, apresentamos a análise comparativa dos dados quantitativos e qualitativos recebidos pelas duas OM de ensino pesquisadas, antes e depois da realização do programa experimental de capacitação de oficiais coordenadores de bancas avaliadoras de estágio, bem como as considerações das pedagogas entrevistadas acerca do valor agregado do treinamento.

Os resultados da avaliação pós-escolar das praças foram comparados no intuito de identificar mudanças depois da intervenção feita pela pesquisadora, ao conduzir, no mês de novembro de 2011, um treinamento de capacitação de oficiais responsáveis pela condução da avaliação pós-escolar em distintas OM. Além disso, as pedagogas das OM de ensino, de posse dos resultados da avaliação pós-escolar, foram novamente entrevistadas para verificar se houve alteração no diagnóstico inicial apresentado no capítulo 4.

Apresentamos a seguir os dados constantes dos Relatórios de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem do CIAMPA e do CIASC, antes e depois do treinamento de capacitação,

bem como as respostas do questionário para pedagogas sobre o valor agregado do treinamento experimental (Anexo F).

O CIAMPA conduz duas turmas do C-FSD-FN por ano. Reunimos os resultados da avaliação do estágio inicial das turmas I e II de 2010 e das turmas I e II de 2011, cuja duração é de seis meses, englobando os seguintes períodos: turma I/2010, de agosto de 2010 a janeiro de 2011; turma II/2010, de fevereiro de 2011 a julho de 2011; turma I/2011, de agosto de 2011 a janeiro de 2012; e turma II/2011, de fevereiro de 2012 a julho de 2012.

Verificamos nos RAInt dos anos 2011 e 2012 que o CIAMPA obteve a pontuação máxima na avaliação da Dimensão Pós-Escolar referente às turmas I e II de 2010 e de 2011, mas o que procuramos identificar nos Relatórios de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem foi a complementação dos dados numéricos lançados nos instrumentos avaliativos, principalmente as informações qualitativas que agregam valor ao curso avaliado, como a identificação dos pontos positivos e negativos da formação e as sugestões para sua melhoria.

Os resultados da avaliação pós-escolar das turmas de 2011, enviados ao CPesFN em 2012, foram consolidados em período posterior à realização do treinamento de capacitação. Vale ressaltar que a turma I/2011 estava sendo avaliada, no período de agosto de 2011 a janeiro de 2012, quando os oficiais coordenadores foram convocados para o treinamento no mês de novembro de 2011. Por isso, consideramos que a turma II/2011 pode nos fornecer dados mais precisos, em função do período de avaliação de estágio ter sido iniciado em data posterior à condução do treinamento de capacitação. Entendemos que as mudanças de procedimentos e atitudes tornam-se mais simples e eficazes quando são planejadas desde o princípio do processo e não no decorrer deste.

A Tabela XII abaixo apresenta os resultados comparativos da Avaliação Pós-Escolar de 2010 e 2011, no CIAMPA, destacando as seguintes informações: número de FAPEA recebidas pela OM de ensino em relação ao número total de alunos formados; número de FAPEA recebidas pela OM de ensino fora do prazo estabelecido na publicação que trata do assunto; número de folhas de Juízo de valor do Titular da OM enviadas sobre o grupo de estagiários; número de “nada consta” registrado em pontos positivos da formação, em pontos negativos da formação, e no item “sugestões” para melhoria do curso avaliado.

<b>TABELA XII – RESULTADOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR DE 2010 E 2011 NO CIAMPA</b>				
<b>INFORMAÇÕES COLETADAS</b>	<b>TURMA I/2010</b>	<b>TURMA II/2010</b>	<b>TURMA I/2011</b>	<b>TURMA II/2011</b>
Nº de FAPEA/Nº de formandos	500/518 96%	575/586 98%	185/439 42%	561/470 98%
Nº de FAPEA fora do prazo de envio	3	22	0	0
Nº de folhas de Juízo de valor enviadas	17 100%	10 83%	8 100%	12 100%
Nº de “nada consta” nos aspectos positivos	54 11%	104 18%	08 4%	60 11%
Nº de “nada consta” nos aspectos negativos	305 61%	248 43%	68 37%	314 56%
Nº de “nada consta” no item “sugestões de melhoria da formação”	344 69%	315 55%	109 59%	325 58%

Em relação ao número de estagiários avaliados pela FAPEA, observamos que houve uma queda na turma I/2011, sem justificativa lançada no Relatório de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem do CIAMPA. Porém, na turma II/2011, 98% dos estagiários foram avaliados, número já apresentado na turma II/2010.

Importante registrar que a publicação CGCFN-11 (Brasil, 2010a) estabelece os motivos pelos quais o período do estágio pode ser interrompido, dentre eles licenças, movimentações, realização de outros cursos. Consideramos que essa prática pode prejudicar a precisão dos resultados apresentados e o processo avaliativo das turmas formadas, como pode ter ocorrido na turma I/2011.

Quanto ao número de FAPEA enviadas ao CIAMPA fora do prazo estabelecido, visualizamos Na tabela acima que houve uma redução significativa nas turmas I e II/2011, não ocorrendo mais o problema anteriormente relatado pelas pedagogas das OM de ensino. Também podemos constatar que houve uma evolução no que se refere ao envio de folhas de Juízo de valor do Titular da OM nas turmas I e II/2011, pois 100% das folhas referentes aos estagiários foram enviadas ao CIAMPA pelas OM avaliadoras.

Em termos numéricos, verificamos avanços no processo avaliativo das turmas de 2011, avaliadas depois da condução do treinamento de capacitação dos oficiais coordenadores de

bancas avaliadoras de estágio, em especial na turma II/2011. Cabe comentar a seguir as observações que fizemos dos aspectos qualitativos constantes da FAPEA.

Quanto aos aspectos positivos sobre a formação do militar avaliado, observamos que houve um aumento de registros destes e, conseqüentemente, uma redução do número de respostas com “nada consta” quando se calcula a média percentual das turmas I e II de 2010 (14,5%) e se compara com a média percentual das turmas I e II/2011 (7,5%). O mesmo ocorre em relação aos pontos negativos, que a média percentual das turmas I e II de 2010 é de 52% e das turmas I e II/2011 é de 46,5%.

O número de FAPEA com sugestões para melhoria da formação também aumenta de um ano para o outro. Isso fica evidenciado quando calculamos a média percentual das turmas I e II de 2010 e constatamos que houve 62% de FAPEA com “nada consta” lançados no item “sugestões” e que nas turmas I e II de 2011 houve uma redução para 58,5%.

Os dados acima nos apontam para uma pequena evolução das dificuldades relatadas no capítulo 4 sobre o processo avaliativo da dimensão pós-escolar no CIAMPA. Destacamos o aumento do número de FAPEA enviadas, todas dentro do prazo estabelecido; o envio da totalidade das folhas de Juízo de valor dos estagiários pelo Titular da OM; e o aumento da participação dos avaliadores no que tange ao preenchimento dos dados qualitativos da avaliação, os pontos positivos e negativos da formação e as sugestões de melhoria desta.

No questionário aplicado com o objetivo de verificar o valor agregado do treinamento experimental, a pedagoga do CIAMPA observou que houve um aumento na quantidade de tarefas avaliadas em relação à Análise de Trabalho do SD-FN em 2011 e, conseqüentemente, uma redução das respostas “não aplicável” (NA) em relação ao ano de 2010. Na avaliação pós-escolar das turmas I e II/2010, 77% e 70% das tarefas foram avaliadas, respectivamente. Enquanto que nas turmas I e II/2011, 94% e 85% das tarefas foram avaliadas, respectivamente.

A pedagoga também verificou, na avaliação pós-escolar de 2011, mudanças em relação aos aspectos qualitativos da avaliação, como o aumento da participação das OM, o aumento na quantidade de folhas de “Juízo de valor do Titular da OM” restituídas ao CIAMPA e redução das respostas “nada consta”. Este diagnóstico reforça nosso argumento inicial de que o preparo de avaliadores tem fundamental importância para que estes se comprometam com a seriedade que a avaliação exige e se conscientizem do ganho que a avaliação pode proporcionar ao SEN.



Em relação à avaliação pós-escolar do CIASC, cabe comentar que a OM recebe as FAPEA referentes ao estágio de aplicação de dois cursos que ministra, a saber: o Curso de Especialização (C-Espc) para Cabos e o Curso de Aperfeiçoamento (C-Ap) para Sargentos. O CIASC conduz uma turma do C-Espc e uma do C-Ap por ano.

Assim como ocorre no Estágio Inicial, as OM que recebem os militares recém cursados no C-Espc e no C-Ap devem enviar para a OM responsável pela condução dos cursos, no caso o CIASC, depois de seis de observação durante o Estágio de Aplicação, o resultado da avaliação pós-escolar, por meio da FAPEA.

No RAInt do CIASC, observamos que a OM obteve a pontuação máxima na avaliação da Dimensão Pós-Escolar referente às turmas de 2010 e de 2011. Porém, conforme recomendou o relatório de Meta-avaliação do CESGRANRIO, faz-se necessário investigar a “excelência no desempenho do profissional, por meio de procedimentos que propiciem a fidedignidade dos dados coletados na dimensão pós-escolar” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22).

Reunimos os resultados da avaliação do EA das turmas de 2010 e de 2011 do C-Espc e do C-Ap, antes e depois do treinamento de capacitação dos oficiais coordenadores de estágio. As Tabelas XIII e XIV apresentam os resultados comparativos da Avaliação Pós-Escolar das turmas 2010 e 2011 dos referidos cursos.

<b>TABELA XIII – RESULTADOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR DO C-ESPC DE 2010 E 2011 NO CIASC</b>		
<b>INFORMAÇÕES COLETADAS</b>	<b>TURMA 2010</b>	<b>TURMA /2011</b>
Nº de FAPEA/Nº de formandos	269/304 88,5%	355/367 96,7%
Nº de FAPEA fora do prazo de envio	35 11,5%	12 3,3%
Nº de folhas de Juízo de valor enviadas	22	42
Nº de “nada consta” nos aspectos positivos	67/304 22%	31/367 8,4%
Nº de “nada consta” nos aspectos negativos	144/304 47,3%	250/367 68,1%
Nº de “nada consta” no item “sugestões de melhoria da formação”	146/304 48%	268/367 73%

<b>TABELA XIV – RESULTADOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR DO C-AP DE 2010 E 2011 NO CIASC</b>		
<b>INFORMAÇÕES COLETADAS</b>	<b>TURMA 2010</b>	<b>TURMA /2011</b>
Nº de FAPEA/Nº de formandos	154/182 84,6%	292/304 96%
Nº de FAPEA fora do prazo de envio	28 15%	12 4%
Nº de folhas de Juízo de valor enviadas	18	58
Nº de “nada consta” nos aspectos positivos	44/182 24%	96/304 31,5%
Nº de “nada consta” nos aspectos negativos	128/182 70,3%	231/304 83,2%
Nº de “nada consta” no item “sugestões de melhoria da formação”	112/182 61,5%	253/304 83%

A avaliação pós-escolar do C-Espc e do C-Ap de 2010 foi conduzida durante o ano de 2011 e seus dados consolidados e enviados às OM de ensino em período anterior à realização do treinamento de capacitação. Já as turmas de 2011, do C-Espc e do C-Ap, iniciaram e concluíram o EA no ano de 2012, em período posterior à realização do treinamento.

Em relação ao número de estagiários avaliados pela FAPEA, tanto no C-Espc quanto no C-Ap, observamos nas tabelas acima que houve um aumento de avaliações nas turmas de 2011. Foram 96,7% de alunos egressos do C-Espc avaliados e 96% de alunos egressos do C-Ap avaliados. O que representou somente 3,3% das FAPEA do C-Espc e 4% das FAPEA do C-Ap não enviadas para a OM de ensino. O não envio da FAPEA pode ser devido ao número de estagiários que iniciam o período de estágio mais tarde nas OM em que vão servir ou que têm o período do estágio interrompido, por motivo de licenças, movimentações ou realização de outros cursos. Estas interrupções e a não padronização do período de cumprimento do estágio podem ser estudadas pelos setores de carreira e de ensino em prol da seriedade e da importância do *feedback* proporcionado pela avaliação pós-escolar às OM formadoras.

Quanto ao número de folhas de Juízo de valor do Titular da OM nas turmas de 2010 e 2011, os dados nos revelam um aumento significativo de folhas nas turmas de 2011. O comprometimento de todos e, em especial, do Titular da OM, na avaliação que se realiza sobre o desempenho dos estagiários e com o diagnóstico da qualidade da formação oferecida pela OM de ensino, foi solicitado pela pesquisadora durante a realização do treinamento em que atribuiu a

cada oficial participante a tarefa de se transformarem em “multiplicadores” dos conhecimentos transmitidos na capacitação. Ao final do treinamento, os oficiais coordenadores foram convidados a serem aliados na busca de implementar uma “cultura de avaliação” em suas distintas OM da MB.

Quanto aos aspectos qualitativos constantes da FAPEA, diferente do que observamos na avaliação do EI encaminhada ao CIAMPA, só houve o aumento dos lançamentos sobre os pontos positivos da formação dos egressos do C-Espc de 2011. No que se refere a pontos negativos da formação e sugestões para melhoria dos cursos, ainda há um grande número de FAPEA com registros “nada consta”.

Isso nos revela a complexidade do problema apresentado no capítulo 4. A falta de dados qualitativos empobrece a avaliação pós-escolar porque não provoca na OM de ensino discussões para o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos. Os relatórios de avaliação tornam-se ricos em dados quantitativos, porém sem fundamentação qualitativa para a contínua melhoria da formação.

Ao compararmos a quantidade de tarefas avaliadas em relação à RTTP dos dois anos, 2010 e 2011, verificamos que não houve variação. Todas as tarefas das sete especialidades do C-Espc e das nove especialidades do C-Ap foram avaliadas. Entretanto, o percentual de respostas NA e NO nas avaliações das tarefas não diminuiu e, pelo contrário, aumentou. Somando as respostas NA e NO das tarefas de todas as especialidades do C-Espc, verificamos que houve um aumento de 68% em 2010, para 72% em 2011. No C-Ap, este percentual também aumentou de 62% em 2010, para 74% em 2011.

No questionário aplicado com o objetivo de verificar o valor agregado do treinamento experimental, a pedagoga do CIASC relatou um problema ocorrido em 2011, com a alteração do período do estágio de aplicação de seis meses para um ano, que acarretou em atrasos no envio das FAPEA, conforme registrado abaixo. Este fato pode ter contribuído para o resultado inesperado acima.

Este ano o recebimento das FAPEA ocorreu fora do prazo previsto pela publicação CGCFN-111. Contudo, o fato deveu-se a uma alteração no período do Estágio de Aplicação para fins de carreira das Praças, o qual passou a ser de um ano, conforme nota lançada no BONO nº 167, de 14 de março de 2012. Com isso, muitas OM e inclusive o CIASC tiveram o entendimento de que as FAPEA seriam encaminhadas após o término de um ano do Estágio de Aplicação.

Com a orientação do CPesFN, emitida no BONO nº 755 de 30 de outubro de 2012, foi esclarecido que o encaminhamento das FAPEA às OM formadoras continuaria a ser após decorridos seis meses do estágio, e que as OM deveriam encaminhar as FAPEA até 30 de novembro de 2012, as OM passaram a encaminhar os resultados dos estágios

constantes da FAPEA, mas muitas não conseguiram cumprir o prazo. Assim houve atraso, contudo o mesmo foi fruto de desentendimento em relação à mudança nas normas para questões referentes à carreira dos militares (Pedagoga do CIASC).

Por determinação do CPesFN, as OM enviaram as FAPEA em prazo diferente do estabelecido pelo setor de carreira. Este fato pode ter prejudicado a qualidade do trabalho avaliativo das OM, porque tiveram que antecipar o envio das FAPEA após considerar que o prazo tinha sido aumentado por mais seis meses. Mesmo com o ocorrido, o número de FAPEA enviadas no novo prazo para o CIASC foi grande, acima de 96% da totalidade, apesar dos aspectos qualitativos da avaliação ainda não serem expressivos.

Em relação ao CIASC, podemos afirmar que houve uma pequena evolução das dificuldades apresentadas no capítulo 4 sobre o processo avaliativo da dimensão pós-escolar, no que se refere ao aumento do número de FAPEA enviadas e o aumento do número de folhas de Juízo de valor dos estagiários pelo Titular da OM.

Considerando a totalidade dos dados sobre o valor agregado, observamos que apesar do aumento de registros dos aspectos positivos sobre a formação do militar avaliado e a redução do número de respostas com “nada consta” nas avaliações do CIAMPA e do CIASC, ainda permanece uma grande quantidade de avaliações de tarefas não realizadas e respondidas com “não aplicável” e “não observado” nas avaliações encaminhadas ao CIASC. As poucas informações qualitativas da avaliação da formação dos estagiários, decorrentes de fatos observados durante o período dos estágios, não promovem debates para elaboração de propostas fundamentadas de revisão curricular para o aprimoramento da formação militar.

## 5.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Ao realizarmos a meta-avaliação da avaliação instituída na MB, em cumprimento à ação recomendada pela Fundação CESGRANRIO para o padrão **Ética**, apresentamos nesta pesquisa uma tentativa de intervir e implementar “um processo de capacitação dos envolvidos em avaliação” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.25), no âmbito do CFN. Defendemos o argumento de que, ao oferecer um treinamento para uma equipe de avaliação, aproximamos os participantes do programa, damos ciência dos benefícios de uma verdadeira avaliação,

facilitamos a compreensão das finalidades da avaliação e asseguramos a adequada aplicação da metodologia de avaliação nos diversos setores em que a avaliação ocorre.

Os encontros com os participantes da avaliação pós-escolar, previstos como dias letivos do treinamento, foram propícios para discussões coletivas e o amadurecimento dos pontos em que o processo avaliativo precisa melhorar. Verificamos que o treinamento realizado foi bem aceito pelos oficiais coordenadores, que sugeriram a continuidade deste, inclusive com a ampliação do seu público-alvo. Acreditamos que para se criar uma “cultura de avaliação” é preciso que todos acreditem no potencial da avaliação e contribuam para o sucesso do empreendimento avaliativo proposto. Compactuamos com o pensamento de Hoffmann (1998, p.36) quando defende que “antes de fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz”.

Os dados do questionário de sondagem aplicado aos oficiais, antes e depois da realização do treinamento, nos mostraram o despreparo destes para o desempenho da função de coordenador de bancas avaliativas de estágio. As respostas iniciais nos apontaram a falta de conhecimento das publicações que regulam a avaliação pós-escolar, das finalidades dos estágios, inicial e de aplicação, do local e do prazo de envio das FAPEA.

O padrão **Utilidade**, explicitado no Relatório de Meta-avaliação da Fundação CESGRANRIO, recomenda que se faça a “verificação da excelência no desempenho do profissional, por meio de procedimentos que propiciem a fidedignidade dos dados coletados na dimensão pós-escolar” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.22). Conforme apresentado no capítulo 4, a questão da utilidade dos processos avaliativos conduzidos durante os períodos de estágio foi pesquisada no intuito de responder três questões norteadoras.

A primeira questão norteadora refere-se à contribuição da avaliação Pós-Escolar no CFN para o aperfeiçoamento da formação oferecida. Analisamos esta questão e verificamos que a avaliação pós-escolar desenvolvida no CFN não tem produzido dados fidedignos e ricos em qualidade suficiente para provocar revisões e alterações curriculares fundamentadas, impulsionadas pelas sugestões das OM que avaliam os estagiários. Não há elementos suficientes nas respostas das FAPEA que subsidiem melhorias na formação do militar. Pequenas indicações já são possíveis, mas não com grande representatividade, segundo a Pedagoga A.

Depois de realizado o treinamento experimental de capacitação, em que se divulgou a importância do preenchimento dos dados qualitativos das FAPEA enviadas aos Centros de

Instrução, observamos uma pequena mudança nas avaliações do estágio inicial realizadas e encaminhadas ao CIAMPA. Conforme relatado na entrevista com a pedagoga da OM de ensino, a quantidade de tarefas avaliadas em relação à Análise de Trabalho do SD-FN aumentou em 16% e houve uma redução das respostas “não aplicável” e “nada consta” em 2011.

Nas avaliações do estágio de aplicação enviadas ao CIASC, não foi possível identificar melhorias quanto aos aspectos mencionados acima. O fato das OM entenderem que o prazo de envio das FAPEA aumentou de seis meses para um ano, acarretou no rápido e inesperado preenchimento das folhas para cumprir o prazo de seis meses estabelecido no BONO do CPesFN, como registrado na entrevista da Pedagoga do CIASC. Isso pode ter influenciado nos resultados apresentados, mas não temos como comprovar isso nesta pesquisa.

Quanto ao número de FAPEA e de folhas de “Juízo de valor do Titular da OM” restituídas aos Centros de Instrução pesquisados, verificamos progressos em 2011 com o aumento da participação das OM responsáveis pela avaliação dos estagiários. Os oficiais coordenadores de bancas de avaliação de estágio devem ser os principais defensores da importância de desenvolver processos avaliativos sérios nas OM e, para isso, eles devem ser capacitados para que se comprometam e acreditem no ganho que a avaliação pode proporcionar ao SEN e a MB, de modo geral.

A segunda questão norteadora refere-se à adequabilidade dos instrumentos e procedimentos instituídos para avaliar a formação militar. Quanto aos instrumentos avaliativos, tanto as pedagogas, quanto os oficiais coordenadores, consideraram eles adequados.

O problema dos erros de preenchimento das FAPEA, relatado pela Pedagoga C, foi atribuído ao fato dos avaliadores não possuírem a familiarização necessária com os instrumentos para a sua correta utilização. Problema este, que foi minimizado com a capacitação dos avaliadores. Nesta ocasião, realizamos discussões sobre a clarificação dos critérios e dos juízos de valor e sobre como avaliar os estagiários nas distintas tarefas. Cabe registrar que não houve registro de FAPEA com erros de preenchimento nos Relatórios de Avaliação do Processo ensino-aprendizagem do CIAMPA e CIASC, nas turmas de 2011.

Quanto aos procedimentos instituídos para avaliar a formação militar, foram feitas algumas sugestões para um trabalho conjunto entre o setor de ensino e o de carreira, como: a OM de ensino tomar conhecimento das OM em que foram designados os militares em estágio; e a distribuição destes visando seu emprego em funções correlatas às tarefas de sua especialidade. A

Pedagoga C sugeriu a criação de uma sistemática para melhor controle dos estagiários, com os seguintes registros: a distribuição de militares egressos de cursos por OM; dados de início, interrupção, reinício e conclusão do estágio; a função em que o estagiário está empregado; o oficial avaliador; e a data de envio da FAPEA.

A maioria dos oficiais coordenadores respondeu que o período de observação e a avaliação dos estagiários estão adequados, mas que outros fatores dificultam a realização de uma avaliação pós-escolar de qualidade. São eles: a falta de tempo para observar o estagiário em todas as tarefas da RTTP, em função do atropelo de tarefas diárias; o oficial avaliador não acompanhar, muitas vezes, o militar avaliado; e períodos de estágio interrompidos por problemas inerentes à necessidade de serviço. Estes aspectos complementam os que foram relacionados em resposta à próxima questão norteadora do estudo.

A terceira e última questão norteadora refere-se às principais alterações necessárias para a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-Escolar. Vimos nas respostas das pedagogas entrevistadas que a coordenação maior entre os setores de ensino e de carreira foi sugerida para o estabelecimento de um sistema de gerenciamento de todos os dados sobre o período do estágio, inclusive com informações sobre a distribuição dos militares, após os cursos, de modo a facilitar o controle e o recebimento da totalidade das avaliações dos estagiários no prazo estabelecido. Outra sugestão foi adequar a distribuição dos militares pelas diversas OM, levando-se em consideração as funções a serem desempenhadas pelos egressos do curso, respeitando as especialidades destes.

Consideramos a realização da palestra de esclarecimento sobre a importância da avaliação pós-escolar para os alunos em curso uma excelente estratégia de divulgação sobre a seriedade do trabalho a ser desenvolvido durante o período de estágio. Esta prática pode ser comum a todos os estabelecimentos de ensino que conduzem cursos de carreira. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.586-587) recomendam uma comunicação contínua e a interação com os interessados para que as descobertas da avaliação e suas implicações para a ação sejam compreendidas.

Se os estagiários não forem observados e avaliados adequadamente durante os seis meses em que estão em período de estágio, o processo avaliativo perde o seu sentido. A formação oferecida nos cursos de carreira continuará sem um *feedback* preciso. A Pedagoga B sugere um

maior envolvimento e comprometimento dos participantes do processo avaliativo e a necessidade de se buscar a instalação de uma *cultura de avaliação*, defendida por Ristoff (1996).

Entendemos que o aperfeiçoamento da avaliação pós-escolar conduzida na MB é um tema complexo, e que está diretamente condicionado ao conhecimento, a experiência e a participação de todos os envolvidos no processo em lide, desde os estagiários e avaliadores de estágio, até o setor responsável por propor alterações nas normas e procedimentos instituídos sobre o assunto.

Se a finalidade essencial da educação é a formação, em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica, então a avaliação deve se realizar como um processo e um projeto, continuamente em construção, que, fundamentalmente, coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação que se vão produzindo no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 724).

O padrão **Ética**, explicitado no Relatório de Meta-avaliação da Fundação CESGRANRIO, recomenda a “capacitação dos envolvidos em avaliação, para reafirmar uma atitude apreciativa no julgamento do mérito e da relevância do foco da avaliação” (Fundação CESGRANRIO, 2011, p.25). Compactuamos com as ideias dos especialistas em meta-avaliação e defendemos que para uma avaliação pós-escolar adequada, que atenda aos padrões de utilidade, viabilidade, ética e precisão, é necessário um trabalho conjunto de esclarecimento entre os responsáveis e envolvidos em todo o processo avaliativo que vise melhorar o conhecimento e a prática de avaliar. A capacitação é primordial neste sentido.

A avaliação, como produção de sentidos, reflexão sobre valores e significados, tem um grande potencial educativo. Sem deixar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos, e não se satisfazendo com a mera verificação e checagem de produtos e sua conformidade com uma norma, a avaliação como produção de sentidos alimenta debates, interroga-se sobre os significados, as causalidades e os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, abre possibilidades de emancipação, construção, dinamização (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 724).

Com o treinamento experimental de capacitação de oficiais coordenadores de bancas avaliativas de estágio, foi possível reunir informações úteis para repensar os processos avaliativos vigentes nas publicações do CFN e também observar algumas evoluções no preparo para o exercício da função de coordenador. Verificamos que, apesar dos oficiais identificarem as publicações que regulam os procedimentos para a realização da avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como os prazos e o propósito desta avaliação, alguns ainda se confundiram



com o local de envio da FAPEA, o que reforça a necessidade de conduzir o treinamento de modo a sedimentar procedimentos e sanar dúvidas dos oficiais, periodicamente.

Os resultados da intervenção do problema, por meio do treinamento de capacitação, evidenciaram uma mudança no comprometimento das OM com a avaliação pós-escolar, quando comparamos os dados de 2010 e 2011, em 5.5. O número de avaliações, dentro do prazo, e de folhas de Juízo de valor do Titular da OM, enviadas para as OM de ensino aumentou. Entretanto, outras ações são necessárias para que demais aspectos apontados sejam corrigidos.

Defendemos que a formação e o preparo do avaliador e de pessoas responsáveis pela condução de processos avaliativos, de modo a desenvolver as competências para avaliar, como alertam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.603), são ações primordiais na busca pela correta condução e o sucesso de qualquer empreendimento avaliativo.

Identificamos que as “orientações para condução do estágio” não são inteiramente cumpridas em função das dificuldades encontradas pelos oficiais participantes do treinamento no desempenho de suas funções. O cumprimento das exigências da avaliação pós-escolar seria facilitado com a elaboração de um planejamento no início do período de estágio. Desta forma, a OM poderia pedir o apoio de instalações de outras OM, com antecedência, para a realização das tarefas que hoje são respondidas com NA ou com NO.

Com a apresentação das dificuldades encontradas pelas OM de ensino, antes de iniciado o treinamento propriamente dito, foi possível levantar junto aos oficiais coordenadores as principais alterações necessárias para a melhoria dos processos avaliativos da Dimensão Pós-Escolar. A alteração mais recomendada por estes foi minimizar a falta de pessoal e de tempo para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao período de observação e de avaliação pós-escolar dos estagiários nas OM avaliadoras.

Na meta-avaliação da avaliação pós-escolar, realizada pelos oficiais coordenadores no 5.3, foi possível visualizar os padrões que precisam ser alcançados em cada categoria estabelecida pelo *Joint Committee* (1994). Estes padrões servem de norte para o aperfeiçoamento da avaliação pós-escolar conduzida nas OM do CFN.

Os desafios do século XXI clamam por uma avaliação desafiadora, que tenha sensibilidade de abordagem, qualidade de execução e ética de intervenção, afirma Oliveira (2003, p.139). Processos de mudança requerem tempo para se tornarem permanentes.

Vimos que as alterações para melhoria dos processos avaliativos sugeridas pelos oficiais coordenadores, para cada categoria, merecem estudos e maior discussão e planejamento da alta Administração Naval. São eles: a criação de dias bimestrais dedicados apenas à avaliação, para uma observação contínua e confecção de relatórios sobre os estagiários; ter uma equipe nas OM com a finalidade exclusiva de conduzir o estágio e ter a figura do “Fiel do Estágio” para assessorar o avaliador; ter uma avaliação diferenciada de acordo com a atividade da OM; ter um espaço de redação livre na FAPEA que obriga o avaliador a observar melhor as dificuldades apresentadas pelos estagiários e abrir um campo para avaliação de praças que trabalham com estes; ter um avaliador mais próximo do militar, como os Sargentos avaliando os Cabos e Soldados; e realizar uma pré-avaliação, antes da avaliação em si, para que o estagiário tenha noção de como está seu desempenho nas tarefas.

## 6. CONCLUSÕES

Ao realizarmos uma pesquisa meta-avaliativa sobre os processos avaliativos conduzidos nas diversas OM em que atuam os militares fuzileiros navais e cumprem a chamada “Avaliação Pós-Escolar”, traçamos quatro objetivos para direcionar nossos estudos e pautar a nossa estratégia de intervenção, característica da pesquisa-ação.

O propósito deste estudo foi apresentar uma contribuição à questão da avaliação de programas de avaliação, não só para o SEN, mas para outras instituições de ensino, civis e militares, que prezam por oferecer uma educação de qualidade, qualidade esta atestada por verdadeiras avaliações, por oferecer juízos de valor que orientam melhor o curso das ações (Penna Firme, 1994, p.9).

Procuramos nos capítulos teóricos iniciais reunir as principais contribuições dos estudiosos sobre avaliação do ensino e de programas e sobre meta-avaliação. Como não há um receituário padrão para conduzir avaliações nas distintas realidades acadêmicas, apresentamos as seis principais abordagens propostas na realização de estudos de avaliação de programas, suas vantagens e desvantagens. Buscamos, nos estudos do *Joint Committee* (1994, 2011), a base teórica necessária para o esclarecimento dos padrões de uma avaliação de qualidade.

No capítulo 4, descrevemos a evolução das práticas avaliativas adotadas no SEN e reunimos os estudos realizados sobre a avaliação do ensino, tanto no âmbito da MB, como no meio acadêmico. Verificamos uma grande preocupação em avaliar adequadamente o ensino conduzido nas OM de ensino, de modo a diagnosticar a qualidade da formação dos militares cursados. Para isso, a metodologia de avaliação adotada no SEN está em constante aperfeiçoamento e os estudos realizados por pedagogas da instituição têm contribuído para isso.

Verificamos que a prática da meta-avaliação tem sido estimulada porque é preciso investigar a qualidade da avaliação que se realiza e desenvolver a capacidade de avaliar. A ação recomendada pela Professora Doutora Penna Firme, em 2006, de se verificar até que ponto a avaliação que se pratica na MB é útil, viável, precisa e ética/legal, tem impulsionado outros estudos meta-avaliativos no intuito de aperfeiçoar os processos avaliativos instituídos.

A meta-avaliação subsidia a melhoria dos planos e processos de avaliação e o uso adequado das avaliações, não somente na MB, mas em outras instâncias. Os padrões da meta-avaliação não são “leis”, mas consensos desenvolvidos com a participação de partes interessadas,

revisitos e aprovados pelo JCSEE e continuam a ser o melhor quadro de referências para julgar as avaliações, servindo de guia para avaliadores e usuários na busca da qualidade da avaliação.

Ao analisarmos os desdobramentos do processo avaliativo da dimensão pós-escolar de praças no aperfeiçoamento dos currículos dos cursos avaliados em duas OM de ensino do CFN, verificamos que as informações oriundas das FAPEA não subsidiam decisões de melhorias nos cursos avaliados, pois são pouco fundamentadas. Apesar do pouco embasamento qualitativo que se espera da avaliação pós-escolar, vimos que há um esforço das OM formadoras em realizar estudos sobre os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Constatamos que os processos avaliativos conduzidos nas OM que recebem os estagiários necessitam ser repensados para corrigir os problemas e erros identificados que impedem uma avaliação adequada aos padrões do JCSEE (1994), como: avaliações fora do prazo, incorretas, incompletas e pouco fundamentadas, sem os aspectos qualitativos observados. São necessárias ações que demandem uma redução do número de respostas NA, NO e “nada consta” nas FAPEA, de modo a tornar a avaliação útil e precisa. Conforme nosso referencial teórico, um dos atributos de uma avaliação precisa é a comunicação e a informação, que assegura relatórios precisos em detalhes, o que não tem sido observado pelas pedagogas entrevistadas.

Os dados nos revelam que ainda não há uma estreita relação entre a aferição da qualidade da formação, por meio da avaliação pós-escolar, com as revisões curriculares dos cursos avaliados no CFN, apesar normas da MB reforçarem esta relação. Segundo a Pedagoga C, não se tem registro, nos últimos oito anos, de alterações curriculares cuja justificativa para sua implantação tenha sido resultado de avaliações formais das OM avaliadoras de estágio.

Uma pesquisa-ação oportuniza levantar uma situação sob vários prismas e ângulos para que sejam discutidas e negociadas as estratégias de ação. Neste sentido, desenvolvemos, no âmbito do CFN, um programa experimental de capacitação para vinte oficiais coordenadores de bancas avaliativas de estágio, responsáveis pela condução da avaliação do processo ensino-aprendizagem nas distintas OM.

A estratégia de intervenção teve como propósitos melhorar os processos avaliativos da Dimensão Pós-escolar, e criar uma *cultura de avaliação* na MB. A intenção foi capacitar avaliadores para que sejam multiplicadores e divulgadores da importância da avaliação e busquem no exercício de suas funções avaliativas os padrões estabelecidos para a condução de uma avaliação de qualidade.

Defendemos a importância do preparo dos elementos que exercem a função de coordenador de estágio. Observamos que esclarecer prazos, procedimentos e termos da avaliação se faz necessário para que estes se tornem familiarizados com as publicações que regulam a avaliação pós-escolar, minimizando dúvidas e resistências ao processo avaliativo. Por serem responsáveis pela orientação dos avaliadores, os oficiais coordenadores de estágio devem ter credibilidade e o conhecimento das normas e orientações vigentes sobre a avaliação pós-escolar, mantendo-se continuamente atualizados, para inspirar confiança em todos os participantes do empreendimento avaliativo.

Durante o treinamento experimental, realizamos a meta-avaliação da avaliação pós-escolar. No primeiro momento, os oficiais coordenadores identificaram os procedimentos que são previstos nas “orientações para condução do estágio” e os que são ou não realizados em suas OM. Em relação às atividades previstas e não realizadas durante o período de estágio, visualizadas nas Tabelas I, II, III e IV, apontamos a necessidade de reformular ou flexibilizar as práticas instituídas, rever condutas e replanejar o processo avaliativo no CFN.

As obrigações das partes formalmente envolvidas em uma avaliação devem ser acertadas por escrito em acordos formais, como vimos no padrão E2. As tarefas atribuídas às partes envolvidas na avaliação dos estágios na MB, estabelecidas em normas, necessitam de revisão e renegociação em função das dificuldades encontradas pelas OM representadas pelos coordenadores de bancas avaliadoras de estágio. Há uma distância entre o que está normatizado e o que é efetivamente realizado durante a avaliação do processo ensino-aprendizagem no CFN.

Verificamos que alguns fatores prejudicam a viabilidade de cumprir todas as ações definidas para cada elemento participante do processo avaliativo em questão. Dentre eles, podemos destacar a falta de tempo, a sobrecarga de tarefas na rotina das OM, a falta de pessoal e a falta de prioridade que se dá ao ato de avaliar estágio. Entendemos que a condução do Estágio Inicial e de Aplicação deve ser revista para que produza algum retorno à formação e à carreira do militar avaliado. Caso contrário, os estágios deverão ser extintos como sugere o GT da DPMM (Brasil, 2012).

Para a realização da meta-avaliação da avaliação pós-escolar, os padrões do *Joint Committee* (1994) serviram de referência para os oficiais coordenadores. Esta experiência meta-avaliativa contribui para avançar no conhecimento sobre avaliação institucional em outras

organizações civis e militares, além de apontar os *potenciais de crescimento* dos processos avaliativos do CFN.

Envolver os oficiais coordenadores na problemática da avaliação do SEN e “dar voz” a eles, como elementos atuantes do empreendimento avaliativo presente na MB, são efeitos do *empowerment*. Vimos que dar conhecimento dos conceitos e padrões aos interessados na avaliação, para se engajarem efetivamente nas conversas que guiam e orientam os programas avaliativos, contribui para o sucesso da avaliação e para que seus resultados sejam aproveitados efetivamente.

Verificamos que os processos avaliativos nas organizações militares que conduzem a avaliação pós-escolar precisam ser aperfeiçoados. Com esta pesquisa meta-avaliativa, foi possível diagnosticar os padrões que precisam ser alcançados em cada categoria estabelecida pelo *Joint Committee* (1994). Os oficiais coordenadores sugeriram várias ações a empreender para a melhoria dos processos avaliativos que podem ser implementadas pela alta Administração Naval, sem que seja necessário acabar com os estágios, inicial e de aplicação.

O programa experimental de capacitação de oficiais coordenadores de bancas avaliativas de estágio foi avaliado de maneira positiva, tanto em relação à sua aceitação entre os participantes, quanto em relação aos dados coletados sobre o valor agregado, a saber: o aumento do conhecimento sobre os procedimentos e processos avaliativos instituídos pela MB e sobre os padrões exigidos para uma avaliação de qualidade - utilidade, viabilidade, ética e precisão, a serem perseguidos continuamente; a melhoria dos aspectos levantados pelas pedagogas dos Centros de Instrução, demonstrando um maior comprometimento dos *stakeholders* pela avaliação pós-escolar; e os resultados comparativos apresentados nas Tabelas XII, XIII e XIV.

Ao revermos os processos avaliativos da dimensão pós-escolar, procuramos melhorar a própria avaliação institucional e seus resultados. O aperfeiçoamento da formação dos militares está atrelado aos resultados da avaliação pós-escolar. Na medida em que as lacunas na formação são apontadas nos relatórios da avaliação do processo ensino-aprendizagem, considerados fidedignos, são tomadas medidas de correção de rumo. As alterações curriculares serão propostas em função das necessidades apontadas pelas OM que recebem os militares formados, numa relação indissociável entre currículo e avaliação. A qualidade da avaliação contribui para uma formação de qualidade.

A conclusão resultante dessa pesquisa é que o preparo dos avaliadores contribuiu para uma maior participação e comprometimento das OM responsáveis pela avaliação dos estagiários, para a redução de erros no preenchimento dos instrumentos avaliativos e de envio destes fora do prazo, bem como oportunizou a reflexão sobre o conhecimento e a prática de avaliar e da meta-avaliação, não só na MB, como nas demais instituições civis e militares.

Sabemos que ainda resta muito a fazer. Não temos a pretensão de esgotar o tema e de resolver todos os problemas diagnosticados com este estudo, mas de subsidiar discussões sobre possíveis caminhos para o aperfeiçoamento dos processos avaliativos presentes na MB e no contexto educacional mais amplo.

Outros estudos na Marinha do Brasil e no meio acadêmico são recomendados em função da complexidade dos temas abordados nesta pesquisa. Consideramos que a meta-avaliação pode nos fornecer a direção, o norte, para o amadurecimento de propostas, práticas e programas de avaliação do ensino e da formação, civil ou militar, em distintas realidades acadêmicas e educacionais.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.) **Escola, currículo e avaliação**. (Série cultura, memória e currículo, v. 5). São Paulo: Cortez, 2003.

AFONSO, N. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.150-169, 2009.

AGUIAR, N. M. C. B. **Analisando um modelo de avaliação: um estudo de caso no Sistema de Ensino Naval**. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação – Repensando a avaliação institucional. Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha. **Revista Marítima Brasileira**. Rio de Janeiro, v. 129, n. 04/06, abr./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **A Metodologia de Avaliação do Sistema de Ensino Naval**: uma análise comparativa dos resultados alcançados em três anos de aplicação da DEEnsM-2001 no Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo. 2010. 24f. Monografia (Curso Superior). Escola de Guerra Naval. Rio de Janeiro, 2010.

AGUIAR, N. M. C. B.; CANEN, A. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 53-66, jan./mar. 2007.

AGUIAR, N. M. C. B. e LINS, M. J. S. C. Políticas de avaliação do ensino naval. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.21, n.80, pp. 533-546, jul./set. 2013

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Qualitativa e Qualitativa. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 2004.

ANDRIOLA, W. B.; RODRIGUES, M. S. S. Saberes elaborados no exercício da autoavaliação participativa: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 31-59, 2010.



BARBIER, R. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BARBOSA, R. **Avaliação Institucional, multiculturalismo e organizações de ensino da Aeronáutica**: uma interface necessária. 2009. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, LTDA. Lisboa/Portugal, 2009.

BARREIRA, M. C. R. N. **Avaliação Participativa de Programas Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Veras Editora, 2002, p. 29-57.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e da outras providências. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.703**, de 18 de dezembro de 2008. Aprova a Estratégia Nacional de Defesa e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Marinha do Brasil. **Lei nº 11.279**, de 09 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ensino na Marinha. Casa Civil, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 431/MB**, de 8 de dezembro de 2009. Aprova a Política de Ensino da Marinha. Ministério da Defesa, Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Comando-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais. **CGCFN-11** – Normas para administração de Pessoal do Corpo de Fuzileiros Navais. 2ª Rev. Rio de Janeiro, 2010a.

\_\_\_\_\_. **CGCFN-111**. Normas para administração do ensino no âmbito do Corpo de Fuzileiros Navais. Rio de Janeiro, 2010b.

\_\_\_\_\_. Diretoria-Geral de Pessoal Militar. **DGPM-101**: Normas para os cursos e estágios do Sistema de Ensino Naval (SEN). 6ª. rev. Rio de Janeiro, 2009b.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Ensino da Marinha. **DEnsM-2001**: Manual de Avaliação do Sistema de Ensino Naval. 2ª rev. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 241**, de 27 de novembro de 2000. Aprova a metodologia para elaboração e revisão de currículos de cursos do Sistema de Ensino Naval. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Diretoria do Pessoal Militar da Marinha. **Ofício nº 10-56/2012**, de 20 de julho de 2012. Relatório do Grupo de Trabalho (GT), e seu apenso. Novo modelo de formação, especialização e aperfeiçoamento das Praças da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 2012.

CANEN, A. Avaliando a Avaliação a partir de uma Perspectiva Multicultural, **Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, Vol. 37, N. 54, p.95-114, 2005.

\_\_\_\_\_. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, p. 297-308, 2008.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais**: logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005a.

\_\_\_\_\_. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículos sem Fronteiras**. Vol. 5, N. 2, p. 40-49, Jul/Dez. 2005b.

CANEN, A. **Avaliação da Aprendizagem**. In: CANEN, A. e SANTOS, A. R. Educação Multicultural: Teoria e Prática para professores e Gestores em Educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

CARVALHO, M. B. **Como não ter medo da Avaliação: Pesquisa Avaliativa no Programa de Capacitação Docente – Procad, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ**. 2005. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, C. M. **Avaliar não é para amadores**. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005.

CATANI, A. F., OLIVEIRA, J. F. e DOURADO, L. F. A Política da Educação Superior no Brasil em Questão. In : Sobrinho, J. D. e Ristoff, D. I. (Orgs.) **Avaliação Democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 99/118.

CHIANCA, T. Avaliando programas sociais: conceitos, princípios e práticas. In: CHIANCA, T; MARINO, E.; SCHIESARI, L.(Orgs). **Desenvolvendo a cultura de Avaliação em Organizações da Sociedade Civil**. São Paulo: Ed. Global, 2001.

COMITÊ CONJUNTO SOBRE PADRÕES PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Padrões para a avaliação de programas. In: Sanders, J. (org). **Introdução à Avaliação de Programas**

**Sociais**, Coletânea de Textos. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social, [www.fonte.org.br](http://www.fonte.org.br), 2003.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, L. Auto-Avaliação das Instituições de Ensino Superior. **Estudos em Avaliação**, v.16, n. 32, jul./dez. 2005.

DIAS, C. S. S. **A avaliação como instrumento útil para o Sistema de Ensino Naval**. 2007. Monografia (Curso Superior) – Escola de Guerra Naval, Rio de Janeiro, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 941-964, 2011.

\_\_\_\_\_. Definição e finalidade. *In*: Elliot, L. G (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, p.11-23, 2012.

ELLIOT, L. G.; HILDENBRAND, L.; BERENGER, M. M. Questionário. *In*: Elliot, L. G (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, p.25-67, 2012.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional: significado, princípios e ações metodológicas**. Revista de Educação AEC, n° 119, 2001.

FETTERMAN, D. M. American Journal of Evaluation. In Response to Dr. Daniel Stufflebeam's: Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go, October 1994, 321-338. June 1995, vol. 16, n° 2, p. 179-199. Disponível em <http://homepage.mac.com/profdavidf/dfresponsetostufflebeam.pdf>

\_\_\_\_\_. Empowerment evaluation in Brazil: building capacity and facilitating self-determination. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 1065-1075, 2004.

FONSECA, M. V. R. **Avaliação Pós-Escolar e reformulação curricular nos cursos de aperfeiçoamento de praças**: um Estudo de Caso no Centro de Instrução Almirante Alexandrino. 2010. 39f. Monografia (Curso Superior). Escola de Guerra Naval. Rio de Janeiro, 2010.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Relatório de Meta-Avaliação**: Validação da Metodologia de Avaliação do Sistema de Ensino Naval. Rio de Janeiro, 2011. 30p.

GOMES, A. M. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298.

GOODSON, I., F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. Rev. da trad. Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Uma abordagem Naturalista para a avaliação: o amadurecimento da avaliação. *In*: Sanders, J. (org). **Introdução à Avaliação de Programas Sociais**, Coletânea de Textos. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social, [www.fonte.org.br](http://www.fonte.org.br), 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação Mediação. Porto Alegre, 1998.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M. B. R.; TANSCHHEIT, R. Um sistema fuzzy de suporte à decisão para meta-avaliação uma nova abordagem e um estudo de caso desenvolvidos no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 447-462, 2007.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M. B. R.; TANSCHHEIT, R; SOUZA, R. C. La Categoría Precisión en la Meta-evaluación: Aspectos Prácticos y Teóricos en un Nuevo Enfoque. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 255-268, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In*: MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 351-372, 2007.

MENEZES, M. A. A.. Do método do caso ao *case*: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. L. A de. **Sistemática de Avaliação do Curso de Formação de Marinheiros**: uma proposta. 1994. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.) **Escola, currículo e avaliação**. (Série cultura, memória e currículo, v. 5). São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, C. A. S. O desafio da Avaliação do desafio: a questão dos programas sociais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v.11, n.39, Editorial, p. 139-140, 2003.

PATTON, M. Q. The Challenges of Making Evaluation Useful. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 67-78, 2005.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades, **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, v.1, n° 2, p. 5-12, 1994.

PENNA FIRME, T.; LETICHEVSKY, A. C. O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: Enfrentando o Desafio Através da Meta-Avaliação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 289-300, 2002.

PENNA FIIRME, T.; LETICHEVSKY, A., C.; DANNEMANN, A. C.; STONE, V. Evaluation culture and evaluation policy as guides to practice: reflections on the Brazilian experience. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 169-179, 2009.

PENNA FIRME, T.; STONE, V.; LETICHEVSKY, A. C.; DANNEMANN, A. C. Capturing the meaning of context for a meaningful evaluation. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 873-886, 2010.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em avaliação, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, 2006.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em avaliação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação**: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior, nº 1, 1996, p. 47 – 68.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: pensando princípios. *In*: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em avaliação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, 2009.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação do ensino. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 295-351.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações da nova geração. *In*: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4th. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SERPA, C. A.; PENNA FIRME, T.; LETICHEVSKY, A. C. Ethical Issues of Evaluation Practice Within the Brazilian Political Context. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em avaliação, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 105-114, 2005.

SOUSA, E. C. B. M. (Org.). **Avaliação institucional**: uma abordagem prática. 2ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, v.6, 2000.

SOUSA, M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUZA, A. M. **A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões**. *In*: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, M. G. M.; OLIVEIRA, M. A. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.1-12, 2010.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, 2010.

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, Califórnia: Sage Publications, 2011.

**ANEXOS**



## ANEXO A

**LEVANTAMENTO DOS TEMAS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO,  
APRESENTADOS EM REUNIÕES DA ANPED (2005-2010)**

<b>ANO</b>	<b>REUNIÃO DA ANPED</b>	<b>GT E TEMA</b>
2005	28ª Reunião	GT 05 – Estado e Política Educacional: A avaliação da Educação Básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Autora: Dirce Nei Teixeira de Freitas – USP. GT 11 – Política da Educação Superior: SINAES: Do documento original à legislação. Autores: José Carlos Rothen e Almiro Schulz – UNITRI.
2006	29ª Reunião	GT 11-2017 - Política da Educação Superior: Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. Autor: José Carlos Rothen.
2007	30ª Reunião	GT 05 – Estado e Política Educacional: Avaliação institucional e a gestão democrática da escola. Autor: Itamar Mendes da Silva.
2008	31ª Reunião	GT 05 – Estado e Política Educacional: 3961 - Avaliação da política Educacional Municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento. Autora: Andrea Barbosa Gouveia. GT 11 – Política da Educação Superior: 4102 – Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade. Autora: Giselle Martins Real. GT 11 – 4766 – Políticas de Avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA. Autora: Maria Edilene da Silva Ribeiro.
2009	32ª Reunião	GT 11 – Política da Educação Superior – 3 trabalhos sobre Políticas de Educação Superior: avaliação institucional, sob a coordenação de Nelson Cardoso Amaral (UFG): 1) Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? Autores: José Carlos Rothen (UFSCar) e Gladys Beatriz Barreyro (USP) 2) ENADE: considerações sobre o primeiro ciclo de avaliação dos estudantes de graduação em uma universidade federal. Autoras: Viviane Aparecida Rodrigues (UFMG) e Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG) 3) Avaliação das Instituições de Ensino Superior como objeto de pesquisa na Pós-graduação brasileira: Topografia do campo temático. Autora: Débora Alfaia da Cunha (UFPA). Reunião dos Grupos/Redes de Pesquisa.
2010	33ª Reunião	GT 11 – Política da Educação Superior: Política de educação superior nas instituições: percepções sobre a avaliação e a pós-graduação. Coordenadora: Olgaíses Maués (UFPA). Debatedor: Nelson Amaral (UFG) Avaliação institucional participativa: entraves e possibilidades no contexto da universidade. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (UNEMAT)

## ANEXO B

## CRONOGRAMA DA PESQUISA

<b>Período</b>	<b>Etapas de Trabalho</b>	<b>Observações</b>
NOV2010	Revisão do projeto e autorização para realizar a pesquisa na Marinha.	Escolha do referencial teórico e amadurecimento da parte metodológica.
DEZ/JAN2010	Elaboração dos questionários de entrevista dos pedagogos de duas OM de ensino e do Departamento de Ensino do CPesFN.	Sondagem do problema.
FEV/MAR2011	Coleta e análise das Folhas de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem (FAPEA) e dos resultados da Dimensão Pós-Escolar nos Relatórios de Avaliação Interna (RAInt) das OM pesquisadas.	
ABR/MAI2011	Elaboração dos questionários de sondagem para os coordenadores de bancas avaliadoras de estágio e currículo do treinamento (programa de capacitação) para avaliadores.	
27JUN2011	Exame de Projeto.	Banca de três professores internos.
JUL a SET2011	Leitura e escrita do capítulo teórico e Planejamento das aulas do treinamento (programa de capacitação) para avaliadores.	
OUT2011	Expedição das mensagens estabelecendo as datas de realização do treinamento (programa de capacitação).	
NOV2011	Entrevista com os pedagogos. Aplicação dos questionários de sondagem e condução do treinamento (programa de capacitação) para avaliadores.	
DEZ2011	Análise dos dados. Elaboração dos questionários para os pedagogos das OM de ensino para verificar mudanças no processo avaliativo.	
1º semestre 2012	Escrita dos capítulos da pesquisa e articulação dos dados coletados com o referencial teórico escolhido.	

Até AGO2012	Elaboração dos questionários para os pedagogos das OM de ensino para verificar mudanças no processo avaliativo. Exame de Qualificação.	
2º semestre de 2012	Aplicação dos questionários aos pedagogos das OM de ensino.	
Até 2013	Fechamento da tese. Defesa.	Entrega do material para a banca.

## ANEXO C

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Estamos realizando uma pesquisa no Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada “Meta-Avaliação: como desenvolver a capacidade de avaliar o sistema de ensino naval?”. O objetivo dessa pesquisa é o de investigar as práticas de avaliação institucional realizadas na Marinha do Brasil (MB).

Assim, vimos por meio desta, solicitar sua participação porque você recebe os resultados ou realiza as avaliações do processo ensino-aprendizagem, após o período dos estágios inicial e de aplicação de militares Fuzileiros Navais. Esclarecemos que participar desta pesquisa é uma opção. Caso aceite:

- 1- Haverá análise dos documentos que regulam a avaliação do processo ensino-aprendizagem na MB e os resultados encaminhados para duas Organizações de Ensino formadoras.
- 2- A entrevista será realizada pela pesquisadora em forma de questionário semi-aberto. As entrevistas serão realizadas em dois momentos, o primeiro visa levantar a situação-problema e, o segundo momento, ocorrerá, após o desenvolvimento da pesquisa-ação.
- 3- A pesquisa-ação será desenvolvida pela pesquisadora. Será realizado um Treinamento para os Coordenadores da Banca Avaliadora dos Estágios Inicial e de Aplicação, a ser desenvolvido pela pesquisadora, em cinco dias letivos, com carga horária total de 20h.
- 4- A participação dos militares é inteiramente voluntária, que deverá se sentir livre para participar e desistir desta pesquisa a qualquer momento. A participação não implicará custos e despesas.
- 5- Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, assegurando-lhe sigilo total sobre sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos da mesma.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**  
Prof.<sup>a</sup> Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar.

**Orientadora:** Maria Judith Sucupira da Costa Lins

**Comitê de Ética em Pesquisa**  
Secretaria Municipal de Saúde e Defesa civil – RJ  
Rua Afonso Cavalcanti, 455 sala 710 – Cidade Nova  
Tel.; 3971-1463 E-mail: [cepsms@rio.rio.rj.gov.br](mailto:cepsms@rio.rio.rj.gov.br)  
Site: [www.saude.rio.rj.gov.br/cep](http://www.saude.rio.rj.gov.br/cep)

**ANEXO D****GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA AS PEDAGOGAS DAS OM DE  
ENSINO DO CFN**

Tempo em que exerce a função no setor pedagógico da OM: \_\_\_\_\_

- 1) Quais as principais contribuições que a metodologia de avaliação DEnsM-2001 trouxe para sua OM?
- 2) Quais os aspectos que podem ser aperfeiçoados na concepção e nos procedimentos de aplicação da metodologia de avaliação?
- 3) Na avaliação pós-escolar, como a sua OM de ensino coordena a avaliação que é realizada pelas OM que recebem os militares estagiários?
- 4) A OM tem recebido o resultado das avaliações da totalidade de estagiários formados e no período estabelecido?
- 5) Você considera o período de observação/avaliação dos estagiários adequado?
- 6) Todas as tarefas previstas para cada especialidade da RTTP e na Análise de Trabalho do SD-FN são avaliadas pelas OM?
- 7) As informações e avaliações realizadas pelas OM têm contribuído para a revisão e o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos e da formação oferecida em sua OM de ensino?
- 8) Quais as ações empreendidas pela OM a partir da análise dos resultados avaliativos do processo ensino-aprendizagem?
- 9) Os critérios avaliativos nas FAPEA dos Estágios Inicial e de Aplicação estão claros e adequados?
- 10) Apresente sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, realizado nos Estágios Inicial e de Aplicação.

**ANEXO E****GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A PEDAGOGA  
RESPONSÁVEL PELAS VISAPED**

Tempo em que exerce a função no setor da OM: \_\_\_\_\_

- 1) Quais as principais contribuições que a metodologia de avaliação DEnsM-2001 trouxe para os Centro de Instrução do CFN/as OM de Ensino do SEN?
- 2) Quais os aspectos que podem ser aperfeiçoados na concepção e nos procedimentos de aplicação da metodologia de avaliação?
- 3) Na avaliação pós-escolar, como as OM de ensino coordenam a avaliação que é realizada pelas OM que recebem os militares estagiários?
- 4) As OM têm recebido o resultado das avaliações da totalidade de estagiários formados e no período estabelecido?
- 5) Considera o período de observação/avaliação dos estagiários adequado?
- 6) Todas as tarefas previstas para cada especialidade da RTTP/Análise de Trabalho do SD-FN são avaliadas pelas OM?
- 7) As informações e avaliações realizadas pelas OM têm contribuído para a revisão e o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos e da formação oferecida nas OM de ensino?
- 8) Quais as ações empreendidas pelas OM a partir da análise dos resultados avaliativos do processo ensino-aprendizagem?
- 9) Os critérios avaliativos nas Folhas de Avaliação dos Estágios Inicial e de Aplicação estão claros e adequados?
- 10) Apresente sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, realizado nos Estágios Inicial e de Aplicação.

**ANEXO F****QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGAS SOBRE VALOR AGREGADO DO  
TREINAMENTO EXPERIMENTAL**

- 1) Ao comparar a avaliação pós-escolar de 2010 e 2011, você verificou um aumento na quantidade de folhas de avaliação do processo ensino-aprendizagem (FAPEA) restituídas para sua OM? (Apresente os números percentuais).
- 2) Em relação ao pós-escolar de 2011, a sua OM recebeu o resultado das avaliações no prazo estabelecido na publicação CGCFN-111?
- 3) Em relação ao pós-escolar de 2011, houve um aumento na quantidade de tarefas avaliadas em relação à RTTP e Análise de Trabalho do SD-FN e, conseqüentemente, uma redução das respostas NA (Não Avaliado)? (Apresente os números percentuais).
- 4) Em relação ao pós-escolar de 2011, você verificou mudanças em relação aos aspectos qualitativos da avaliação, como o aumento da participação das OM e redução das respostas “Nada consta”? (Apresente os números percentuais).
- 5) Em relação ao pós-escolar de 2011, houve um aumento na quantidade de “Juízo de valor do titular da OM” restituído para sua OM? (Apresente os números percentuais).

## ANEXO G

<b>Sigilo</b>	<b>Canal</b>	<b>Precedência</b>		<b>Data-Hora</b>
Ostensivo	DD	Ação	Info	R182006Z/OUT/2011
		Rotina	Rotina	

De: PESCFN  
 Para: FUZESQ; PRIDIS; MATCFN; DIVANF; TRPREF  
 Info: BATNAV; GRFRIO; BTLOPS; TRPDBQ; BTLLOG; BFNIFL; BFNRM; BFNIGO; BTLCMC; BTLART; UMEXMB; TERBTI; BTLVAN; PRIBTI; BTLENG; SEGBTI; BATBLI; BATDAA; CAPDBQ; CIAPOL  
 Assunto: Treinamento para coordenadores de estágio inicial e de aplicação.

---

Texto: ROTINA  
 R-182006Z/OUT/2011  
 DE PESCFN  
 PARA FUZESQ, PRIDIS, MATCFN, DIVANF, TRPREF  
 INFO BATNAV; GRFRIO; BTLOPS; TRPDBQ; BTLLOG; BFNIFL; BFNRM;  
 BFNIGO;  
 BTLCMC; BTLART; UMEXMB; TERBTI; BTLVAN; PRIBTI; BTLENG; SEGBTI;  
 BATBLI; BATDAA;  
 CAPDBQ; CIAPOL  
 GRNC  
 BT

PTC que é intenção deste Comando realizar um treinamento experimental, de dois dias letivos, para oficiais coordenadores de estágio inicial e de aplicação no intuito de proporcionar a capacitação de avaliadores do Processo Ensino-Aprendizagem. CNS PSB autorizar a indicação, até 01NOV, oficiais das Unidades Subordinadas constantes da informação, designados para o exercício da função de Coordenar de estágios, para o treinamento a ser conduzido nos dias 07 e 08NOV, no auditório do CPesFN, das 09 às 15:00h, no uniforme 6.4.....BT

02/I 03/I 30/I 31/O

---

Observações: MSG TX - ICV 15

---

**Trâmite:** 3102; 31; 301; 30; 02; MSGTR; 301; 3101; 31; ARQMSG





**TREINAMENTO PARA  
COORDENADORES DAS BANCAS  
AVALIADORAS DE ESTÁGIO INICIAL E  
DE APLICAÇÃO**

**MARINHA DO BRASIL  
COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS**

2011

MARINHA DO BRASIL  
COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS

**TREINAMENTO PARA COORDENADORES DAS BANCAS AVALIADORAS  
DE ESTÁGIO INICIAL E DE APLICAÇÃO**

**ÍNDICE**

	<b><u>Páginas</u></b>
<b>SINOPSE GERAL</b> .....	2 e 3
<b>SUMÁRIO DA DISCIPLINA I</b>	
<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	4
<b>SUMÁRIO DA DISCIPLINA II</b>	
<b>META-AVALIAÇÃO</b> .....	5
<b>SUMÁRIO DA DISCIPLINA III</b>	
<b>PROCEDIMENTOS PARA A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR</b> .....	6

**MARINHA DO BRASIL  
COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS**

**OM: COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS  
TREINAMENTO PARA COORDENADORES DAS BANCAS AVALIADORAS DE  
ESTÁGIO INICIAL E DE APLICAÇÃO**

**SINOPSE GERAL**

**DURAÇÃO: 2 DIAS LETIVOS**

**CARGA HORÁRIA TOTAL: 16 HORAS**

**1) OBJETIVO GERAL DO TREINAMENTO**

Preparar Oficiais do CFN selecionados para o exercício da função de coordenadores das bancas avaliadoras de Estágio Inicial e de Aplicação.

**2) DIRETRIZES GERAIS DO TREINAMENTO**

**A) QUANTO À ESTRUTURAÇÃO DO TREINAMENTO**

- a) O treinamento será conduzido no Comando do Pessoal de Fuzileiros Navais (CPesFN).
- b) A Carga Horária Total (CHT) compreende, exclusivamente, as aulas e demais atividades de ensino previstas neste programa de treinamento, a serem desenvolvidas em dois dias letivos.
- c) O número máximo de Tempos de Aula (TA) diários deverá ser oito, com cinquenta minutos cada, seguidos de um intervalo obrigatório de dez minutos entre eles. Quando for necessário desenvolver atividades que exijam maior duração, o TA será prorrogado, computando-se esse período como uma aula.
- d) O Tempo Reserva (TR) destina-se a complementar a CH de qualquer atividade.

**B) QUANTO ÀS TÉCNICAS DE ENSINO**

O ensino deverá ser desenvolvido por meio das técnicas de ensino de Aula Expositiva (AE), Aula Prática (AP) e Estudo de Caso (EC).

**C) QUANTO À FREQUÊNCIA ÀS AULAS**

- a) frequência às aulas e demais atividades programadas é obrigatória.
- b) Terá a matrícula cancelada o aluno que faltar, sem justificativa, a mais de 10% das aulas previstas no currículo ou a mais de 25% das aulas de uma disciplina; e
- c) Para o fim da alínea acima, será considerado falta o atraso de mais de dez minutos, em relação ao início programado de uma atividade, ou a saída não autorizada durante o seu desenvolvimento.

**D) QUANTO À AFERIÇÃO DO APROVEITAMENTO**

- a) Não haverá avaliação da aprendizagem.
- b) Os alunos irão realizar a avaliação pedagógica ao final do treinamento.

**E) QUANTO ÀS ATIVIDADES EXTRACLASSE**

- a) O TFM será considerado atividade extraclasse e deverá ser programado, totalizando 02 horas; e
- b) Para a realização dos exercícios, deverão ser observadas as recomendações constantes da legislação em vigor.

**3) DISCIPLINAS E CARGAS HORÁRIAS**

I - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....	03 HORAS
II - META-AVALIAÇÃO .....	02 HORAS
III - PROCEDIMENTOS PARA A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR .....	05 HORAS

**4) APROVAÇÃO DO TREINAMENTO**

<p><b>A P R O V O</b></p> <p><b>o currículo do Treinamento para coordenadores das bancas avaliadoras de estágio inicial e de aplicação.</b></p> <p>Em, de de 2011.</p> <hr style="width: 50%; margin: 10px auto;"/> <p>Comandante</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">ASSINADO DIGITALMENTE</div>
--

**CARGA HORÁRIA REAL .....10 HORAS****ATIVIDADES EXTRACLASSE ... 02 HORAS****TEMPO RESERVA ..... 04 HORAS****CARGA HORÁRIA TOTAL ..... 16 HORAS**

**MARINHA DO BRASIL  
COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS**

<b>OM: COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS</b>	
<b>TREINAMENTO PARA COORDENADORES DAS BANCAS AVALIADORAS DE ESTÁGIO INICIAL E DE APLICAÇÃO</b>	
<b>DISCIPLINA: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b>	
<b>CÓDIGO: I</b>	<b>CARGA HORÁRIA: 03 HORAS</b>
<b>SUMÁRIO</b>	

**1) OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA**

Descrever os principais aspectos relativos ao Método de Avaliação utilizado no Sistema de Ensino Naval (SEN).

**2) LISTA DE UNIDADES DE ENSINO**

**1. – APRESENTAÇÃO DO MÉTODO DE AVALIAÇÃO ..... 02 HORAS**

- 1.1 – Avaliação Institucional na Marinha do Brasil;
- 1.2 – Fundamentos da Avaliação; e
- 1.3 – Fases da Avaliação.

**2. – DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO..... 01 HORA**

- 2.1 – Dimensão Corpo Docente;
- 2.2 – Dimensão Corpo Discente;
- 2.3 – Dimensão Organização Didático-Pedagógica;
- 2.4 – Dimensão Instalações; e
- 2.5 – Dimensão Pós-Escolar.

**3) DIRETRIZ ESPECÍFICA**

As aulas serão ministradas por meio da técnica de ensino de Aula Expositiva.

**4) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Não há avaliação da aprendizagem.

**5) RECURSOS INSTRUCIONAIS**

- a) Quadro Branco; e
- b) Microcomputador com projetor multimídia.

**6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- a) BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. **DEnsM-2001**: Manual de Avaliação do Sistema de Ensino Naval (2ª Rev.), Rio de Janeiro, 2011.
- b) \_\_\_\_\_. Diretoria-Geral de Pessoal Militar. **DGPM-101**: Normas para os cursos e estágios do Sistema de Ensino Naval (SEN). 6ª. rev. Rio de Janeiro, 2009.

**MARINHA DO BRASIL  
COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS**

<b>OM: COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS</b>	
<b>TREINAMENTO PARA COORDENADORES DAS BANCAS AVALIADORAS DE ESTÁGIO INICIAL E DE APLICAÇÃO</b>	
<b>DISCIPLINA: META-AVALIAÇÃO</b>	
<b>CÓDIGO: II</b>	<b>CARGA HORÁRIA: 02 HORAS</b>
<b>SUMÁRIO</b>	

**1) OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA**

Identificar as categorias estabelecidas para a realização da Meta-Avaliação.

**2) LISTA DE UNIDADE DE ENSINO**

**1. – META-AVALIAÇÃO ..... 02 HORAS**

- 1.1 – Conceito;
- 1.2 – Diretrizes;
- 1.3 – Meta-Avaliação na MB; e
- 1.4 – Cultura da Avaliação.

**3) DIRETRIZ ESPECÍFICA**

As aulas serão ministradas por meio da técnica de ensino de Aula Expositiva.

**4) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Não há avaliação da aprendizagem.

**5) RECURSOS INSTRUCIONAIS**

- a) Quadro Branco; e
- b) Microcomputador com projetor multimídia.

**6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- a) PENNA FIRME, T.; LETICHEVSKY, A. C. O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: Enfrentando o Desafio Através da Meta-Avaliação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**, V. 10, p. 289-300, 2002.
- b) RISTOFF, Dilvo I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior**, nº 1, 1996, p. 47 – 68.
- c) WORTHEN, B. R., SANDERS, J. R., FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

**MARINHA DO BRASIL  
COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS**

<b>OM: COMANDO DO PESSOAL DE FUZILEIROS NAVAIS</b>	
<b>TREINAMENTO PARA COORDENADORES DAS BANCAS AVALIADORAS DE ESTÁGIO INICIAL E DE APLICAÇÃO</b>	
<b>DISCIPLINA: PROCEDIMENTOS PARA A AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR</b>	
<b>CÓDIGO: III</b>	<b>CARGA HORÁRIA: 05 HORAS</b>
<b>SUMÁRIO</b>	

**1) OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA**

- 1.1 – Descrever os procedimentos para a realização da Avaliação Pós-Escolar; e
- 1.2 – Discutir os instrumentos norteadores da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

**2) LISTA DE UNIDADES DE ENSINO**

**1. – AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR ..... 02 HORAS**

- 1.1 – Documentos que regulam a Avaliação Pós-Escolar;
- 1.2 – Relação de Tarefas Técnico-Profissionais (RTTP);
- 1.3 – Folha de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem (FAPEA); e
- 1.4 – Critérios e juízos de valor.

**2. – REVISÃO DO PROCESSO AVALIATIVO ..... 03 HORAS**

- 2.1 – Experiências e relatos das avaliações realizadas;
- 2.2 – Principais dificuldades do processo avaliativo; e
- 2.3 – Propostas de aperfeiçoamento do processo avaliativo.

**3) DIRETRIZES ESPECÍFICAS**

- a) As aulas serão ministradas por meio das técnicas de ensino de Aula Expositiva, Aula Prática e Estudo de Caso.
- b) Ao final desta disciplina, os alunos deverão elaborar, em grupo, uma proposta de revisão do processo de avaliação pós-escolar.

**4) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Não há avaliação da aprendizagem.

**5) RECURSOS INSTRUCIONAIS**

- a) Quadro Branco; e
- b) Microcomputador com projetor multimídia.

**6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- a) BRASIL. Marinha do Brasil. Comando-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais. **CGCFN-11** – Normas para administração de Pessoal do Corpo de Fuzileiros Navais. 2ª Rev. Rio de Janeiro, 2010.
- b) \_\_\_\_\_. **CGCFN-111**. Normas para administração do ensino no âmbito do Corpo de Fuzileiros Navais. Rio de Janeiro, 2010.



## ANEXO I

<b>Sigilo</b>	<b>Canal</b>	<b>Precedência</b>		<b>Data-Hora</b>
Ostensivo	DD	Ação	Info	R281752Z/JUL/2011
		Rotina	Rotina	

De:	ENSINO
Para:	PESCFN
Info:	
Assunto:	Atualização do Roteiro de Avaliação
	<p>ROTINA R-281752Z/JUL/2011 DE ENSINO PARA PESCFN GRNC BT</p> <p>Atualização do Roteiro de Avaliação</p>
Texto:	<p>PTC esta DE está realizando revisão do Manual de Avaliação do Sistema de Ensino Naval (DEnsM-20). Fim contemplar atualização de propostas de alteração já apresentadas por esse Comando nos Roteiros de Avaliação (RotA) das OM supervisionadas pelo CPesFN, SOL indicar representante para REU a ser conduzida nesta OM, em 110900P/AGO BT</p>
Observações:	

## ANEXO J

**QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM PARA OS COORDENADORES DE ESTÁGIOS**

OM em que serve: \_\_\_\_\_

Tempo em que exerce a função de coordenador: \_\_\_\_\_

- 1) Qual a finalidade dos Estágios Inicial e de Aplicação?
- 2) Qual a participação do coordenador na avaliação dos estagiários?
- 3) Quais as publicações que regulam o assunto “Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem”?
- 4) Como é realizada a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos estagiários em sua OM? Descreva sucintamente os procedimentos e os envolvidos neste processo?
- 5) Em que período e para onde são encaminhadas as Folhas de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem (FAPEA)?
- 6) Você considera o período de observação/avaliação dos estagiários adequado?
- 7) Quais as principais dificuldades encontradas no processo avaliativo dos militares que cumprem estágio em sua OM?
- 8) Todas as tarefas previstas para cada especialidade na RTTP e na Análise de Trabalho do SD-FN são avaliadas em sua OM? Caso negativo, justifique.
- 9) Os critérios avaliativos nas FAPEA dos Estágios Inicial e de Aplicação estão claros e adequados?
- 10) Apresente sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, realizada nos Estágios Inicial e de Aplicação.

**ANEXO K****QUESTIONÁRIO SOBRE A CONDUÇÃO DA AVALIAÇÃO PÓS-ESCOLAR**

Função que exerce na OM: ( ) Coordenador de estágio  
( ) Avaliador

De acordo com o que observa em sua OM, responda sinceramente as questões abaixo:

- 1) O Titular da OM tem conhecimento das normas sobre EI e EA?  
( ) sim ( ) não
- 2) O Oficial indicado como Coordenador de Estágio possui sólidos conhecimentos militares-navais e da especialidade?  
( ) sim ( ) não
- 3) O Titular da OM estabelece junto com o coordenador as tarefas do EI e EA aplicáveis a sua OM?  
( ) sim ( ) não
- 4) O Titular da OM estabelece quais as tarefas que serão executadas em outra OM, quando não dispõe de meios?  
( ) sim ( ) não
- 5) O Titular da OM certifica-se de que foram prestadas todas as informações necessárias ao Estagiário?  
( ) sim ( ) não
- 6) O Titular da OM acompanha o andamento do estágio, exigindo do Coordenador frequentes relatórios sobre o desempenho do Estagiário?  
( ) sim ( ) não
- 7) O Coordenador do Estágio conhece as normas, no que se referem aos EI, EA, Análise de Trabalho do SD-FN e às RTTP atinentes aos Estagiários que coordenará?  
( ) sim ( ) não
- 8) O Coordenador do Estágio informa a Praça estagiária sobre o propósito do Estágio, as tarefas aplicáveis; as datas de início e término; o sistema de avaliação; as condições para aprovação e reprovação; e a repercussão do resultado do Estágio na carreira?  
( ) sim ( ) não
- 9) O Oficial avaliador conhece as normas que se referem aos EI, EA, Análise de Trabalho do SD-FN e às RTTP atinentes aos Estagiários que avaliará?  
( ) sim ( ) não

- 10) O Oficial avaliador orienta o estagiário nas tarefas diárias, em conformidade com a Análise de Trabalho do SD-FN e as RTTP?  
 sim     não
  
- 11) O Oficial avaliador observa o Estagiário na realização das tarefas, corrigindo-o, quando necessário?  
 sim     não
  
- 12) O Oficial avaliador avalia continuamente o desempenho do Estagiário, de acordo com o grau de realização das tarefas?  
 sim     não
  
- 13) O Oficial avaliador mantém o Estagiário informado do resultado de sua avaliação, orientando-o quanto as correções necessárias?  
 sim     não
  
- 14) Os Estagiários dedicam-se com empenho na execução das tarefas que lhes são atribuídas?  
 sim     não
  
- 15) Os Estagiários praticam as tarefas de acordo com as orientações do Avaliador, o maior número de vezes possível?  
 sim     não
  
- 16) Os Estagiários se preocupam em saber executar todas as tarefas aplicáveis?  
 sim     não
  
- 17) Comente todas as respostas negativas, justificando-as.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO L

## LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA JULGAR PLANOS DE AVALIAÇÃO

ESTÁGIO: ( ) INICIAL ( ) DE APLICAÇÃO

Nome do Coordenador: \_\_\_\_\_

Nome do Avaliador: \_\_\_\_\_

Diretrizes	Critérios atendidos		
	Sim	Não	Observações
<b>Identificação dos interessados</b>			
a. Os públicos da avaliação foram identificados?			
b. As necessidades dos públicos foram identificadas?			
c. Os objetos da avaliação são coerentes com as necessidades do público?			
d. As informações a ser fornecidas aos interessados os ajudam a tomar as decisões necessárias ao programa?			
<b>Informações fidedignas</b>			
a. Os procedimentos de coleta de informações são claros?			
b. Serão tomadas medidas para garantir o mínimo de erros?			
c. A contagem de pontos ou os procedimentos de codificação foram influenciados pela perspectiva pessoal do avaliador?			
d. As informações foram obtidas com o uso de instrumentos de avaliação que podem ser verificados?			
<b>Procedimentos práticos</b>			
a. Os recursos (pessoal, material, tempo) da avaliação são adequados para realizar as atividades previstas?			
b. Os planos administrativos foram especificados para a realização do estudo avaliatório?			
c. Foi feito um planejamento adequado para aumentar a viabilidade de atividades complexas?			

## ANEXO M

## ROTEIRO PARA META-AVALIAÇÃO

**AVALIAÇÃO DO ALCANCE DAS DIRETRIZES PARA UMA AVALIAÇÃO DE QUALIDADE**

<b>DIRETRIZES (PADRÕES)</b>	<b>ALCANÇADO</b>	<b>PARCIALMENTE ALCANÇADO</b>	<b>NÃO ALCANÇADO</b>	<b>NÃO APLICÁVEL</b>
<b>UTILIDADE</b>				
U1 – Identificação do interessado				
U2 – Credibilidade do avaliador				
U3 – Alcance e seleção das informações				
U4 – Identificação dos valores				
U5 – Clareza do relatório				
U6 – Agilidade na produção e disseminação do relatório de avaliação				
U7 – Impacto da avaliação				
<b>VIABILIDADE</b>				
V1 – Procedimentos práticos				
V2 – Viabilidade política				
V3 – Custo-efetividade				
<b>PROPRIEDADE (ÉTICA/LEGAL)</b>				
E1 – Orientação para o serviço				
E2 – Acordos formais				
E3 – Direitos dos indivíduos				
E4 – Relações humanas				
E5 – Avaliação completa e justa				
E6 – Apresentação dos resultados da avaliação				
E7 – Conflitos de interesses				
E8 – Responsabilidade fiscal				
<b>PRECISÃO</b>				
P1 – Documentação do programa				
P2 – Análise do contexto				
P3 – Descrição de finalidades e procedimentos				
P4 – Fontes de informações confiáveis				
P5 – Informações válidas				
P6 – Informações confiáveis				
P7 – Informações sistemáticas				
P8 – Análise das informações quantitativas				

P9 – Análise das informações qualitativas				
P10 – Conclusões justificadas				
P11 – Relatório imparcial				
P12 – Meta-avaliação				

## ANEXO N

**FOLHA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM****FAPEA DO ESTÁGIO INICIAL****1 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTAGIÁRIO**

- a) Graduação: \_\_\_\_\_ NIP : \_\_\_\_\_
- b) Nome completo: \_\_\_\_\_
- c) OM onde o Estágio está sendo conduzido (sigla): \_\_\_\_\_
- d) Ano de conclusão do C-FSD-FN: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ OM formadora: \_\_\_\_\_

**2 – CRONOLOGIA DO ESTÁGIO**

- a) Início: \_\_\_\_\_
- b) Término do Estágio: \_\_\_\_\_
- c) Data desta Avaliação ( 6 meses após o início do EI): \_\_\_\_\_

**3 – ATENDIMENTO DAS ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO**

Responder SIM (S) ou NÃO (N).

**3.1 - Ao iniciar o Estágio, a Praça foi cientificada:**

- a) Do propósito do Estágio?
- b) Das tarefas aplicáveis ao Estágio?
- c) Das datas de início e término do Estágio?
- d) Da sistemática de avaliação?
- e) Das condições para aprovação ou reprovação no Estágio?
- f) Da repercussão do resultado do Estágio na carreira?

**3.2 - Durante a realização do Estágio, a Praça foi:**

- a) Orientada na execução das tarefas diárias, em conformidade com a Análise do Trabalho do SD-FN?
- b) Acompanhada pelo Avaliador do Estágio na execução das tarefas, sendo corrigida quando necessário?
- c) Avaliada continuamente quanto ao desempenho na execução das tarefas ?

**4 – AVALIAÇÃO DAS TAREFAS**

**4.1 –** Com base nas tarefas da Análise do Trabalho do SD-FN, constantes da Portaria nº 1255/2006, disponível na página do CPesFN na Intranet, preencher o quadro do subitem 4.3,



atribuindo pontos conforme o nível de execução da tarefa, de acordo com o abaixo discriminado.

<b>PONTOS</b>	<b>DESEMPENHO</b>
0 ponto	quando o estagiário não consegue iniciar a tarefa
1 ponto	quando consegue executar poucos passos da tarefa
2 pontos	quando executa a tarefa pela metade
3 pontos	quando executa quase toda a tarefa
4 pontos	quando executa a tarefa completamente
5 pontos	quando executa a tarefa com perfeição

**4.2** – No caso da impossibilidade de avaliar determinada tarefa, por não ser aplicável (isto é, quando sua prática não é possível em determinada OM, ou ainda que aplicável, não tenha sido executada até o período desta avaliação), preencher o campo ao lado do número da tarefa com NO (Não Observado), não deixando nenhum campo em branco na tabela.

**4.3** – Tarefas do Soldado Fuzileiro Naval

<b>ORDEM</b>	<b>DESEMPENHO A OBSERVAR</b>	<b>PONTO(S)</b>
01 a 20	Cumprir as normas de ...	

## 5 – AVALIAÇÃO

Para atribuição da avaliação final do estagiário, considerar:

- a) O somatório de pontos atribuídos às tarefas avaliadas:
- b) A quantidade de tarefas avaliadas (desconsiderar as NO):
- c) O nº registrado na alínea a dividido pelo nº registrado na alínea b:  = CONCEITO

## 6 – DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

Descreva os pontos positivos da formação do estagiário referente ao curso em questão:

---



---



---



---

Descreva os pontos negativos da formação do estagiário referente ao curso em questão:

---



---



---

Outras sugestões para o C-FSD-FN (conteúdo das disciplinas ministradas, carga horária de cada disciplina, entre outros):

---



---



---

## 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS AVALIADORES

a) Local e data \_\_\_\_\_

---

NOME  
(POSTO)  
Avaliador do Estágio

---

NOME  
(POSTO)  
Coordenador do Estágio

## 8 – PRAÇA ESTAGIÁRIA

a) Tomou conhecimento em \_\_\_\_\_.

---

NOME  
GRAD/NIP  
Praça Estagiária

## ANEXO O

**FOLHA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**  
**FAPEA DO ESTÁGIO DE APLICAÇÃO**

**1 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTAGIÁRIO**

- a) Graduação: \_\_\_\_\_ Especialidade: \_\_\_\_\_ NIP : \_\_\_\_\_
- b) Nome completo: \_\_\_\_\_
- c) OM onde o Estágio foi conduzido (sigla): \_\_\_\_\_
- d) Estágio de Aplicação referente ao: C-Espc  C-Ap
- e) Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

**2 – CRONOLOGIA DO ESTÁGIO**

- a) Início: \_\_\_\_\_
- b) Término do Estágio: \_\_\_\_\_

**3 – ATENDIMENTO DAS ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO**

Responder SIM (S) ou NÃO (N).

**3.1 - Ao iniciar o Estágio, a Praça foi cientificada:**

- a) Do propósito do Estágio?
- b) Das tarefas técnico-profissionais aplicáveis ao Estágio?
- c) Das datas de início e término do Estágio?
- d) Da sistemática de avaliação?
- e) Das condições para aprovação ou reprovação no Estágio?
- f) Da repercussão do resultado do Estágio na carreira?

**3.2 - Durante a realização do Estágio, a Praça foi:**

- a) Orientada na execução das tarefas diárias, em conformidade com as RTTP para a sua especialidade?
- b) Acompanhada pelo Avaliador do Estágio na execução das tarefas técnico-profissionais, sendo corrigida quando necessário?
- c) Avaliada continuamente quanto ao desempenho na execução das tarefas técnico-profissionais?

#### 4 – AVALIAÇÃO DAS TAREFAS TÉCNICO-PROFISSIONAIS

**4.1** - Com base nas RTTP do CPFN constantes da Portaria nº 1255/2006, disponível na página do CPesFN na Intranet, preencher o quadro do subitem 4.3, atribuindo pontos conforme o nível de execução da tarefa, de acordo com o abaixo discriminado:

PONTOS	DESEMPENHO
0 ponto	quando o estagiário não consegue iniciar a tarefa
1 ponto	quando consegue executar poucos passos da tarefa
2 pontos	quando executa a tarefa pela metade
3 pontos	quando executa quase toda a tarefa
4 pontos	quando executa a tarefa completamente
5 pontos	quando executa a tarefa com perfeição

**4.2** - No caso da impossibilidade de avaliar determinada tarefa, por não ser aplicável (isto é, quando sua prática não é possível em determinada OM ou, ainda que aplicável, não tenha sido executada até o período desta avaliação), preencher o campo ao lado do número da tarefa com NO (Não Observado), não deixando nenhum campo em branco na tabela.

#### 4.3 - RTTP

01		02		03		04		05		06		07		08		09		10	
11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25		26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35		36		37		38		39		40	
41		42		43		44		45		46		47		48		49		50	
51		52																	

( Os números correspondem à tarefa da RTTP da especialidade)

#### 5 - AVALIAÇÃO

Para atribuição da avaliação final do estagiário, considerar:

- a) O número de tarefas da RTTP:
- b) O somatório de pontos atribuídos às tarefas avaliadas:
- c) A quantidade de tarefas avaliadas (desconsiderar as NO):
- d) O nº registrado na alínea b dividido pelo nº registrado na alínea c:  = CONCEITO

#### 6 – DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

Descreva os pontos positivos da formação do estagiário referente ao curso em questão:

---



---



---



---

Descreva os pontos negativos da formação do estagiário referente ao curso em questão:

---



---



---



---

Outras sugestões para o curso em questão (conteúdo das disciplinas ministradas, carga horária de cada disciplina, entre outros):

---



---



---



---

## 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS AVALIADORES

a) Local e data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 NOME  
 (POSTO)  
 Avaliador do Estágio

\_\_\_\_\_  
 NOME  
 (POSTO)  
 Coordenador do Estágio

## 8 – PRAÇA ESTAGIÁRIA

a) Tomou conhecimento em \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 NOME  
 GRAD/NIP  
 Praça Estagiária

**ANEXO P****QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO**

Os dados levantados neste questionário serão analisados e servirão de subsídios para o aperfeiçoamento do Treinamento para coordenadores das bancas avaliadoras de estágio inicial e de aplicação.

01 – O tempo para realização do treinamento foi  
( ) suficiente      ( ) insuficiente      ( ) excessivo

02 – O Sr. recomenda que o treinamento seja realizado anualmente? Para qual público-alvo?

R.:

---

---

03 – Que assunto(s) abordado(s) durante o treinamento o Sr. considera que terá maior utilidade no tocante a sua atuação enquanto Coordenador?

R.:

---

---

04 – Quais as principais contribuições que o treinamento realizado pode oferecer para a melhoria da avaliação do processo ensino-aprendizado e dos procedimentos que envolvem a avaliação pós-escolar?

R.:

---

---

---

05 – Registre os aspectos positivos e negativos do treinamento e apresente sugestões para aperfeiçoá-lo.

R.:

---

---

---

---