

Cibeli Cardoso Reynaud

AVALIAÇÃO POR EMPOWERMENT:
uma aplicação no processo de autoavaliação
institucional de uma universidade pública federal

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Letichevsky
Co-orientadora: Profa. Dra. Thereza Penna Firme

Rio de Janeiro
2009

R 459 Reynaud, Cibeli Cardoso.

Avaliação por empowerment: uma aplicação no processo de autoavaliação institucional de uma universidade pública federal / Cibeli Cardoso Reynaud. – 2009.
66 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Letichevsky.
Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, 2009.
Bibliografia: f. 61-63.

1. Universidades e faculdades – Avaliação - Brasil. I. Letichevsky, Ana Carolina. II. Título.

CDD 378.81

Ficha catalográfica elaborada por Vera Maria da Costa Califfa (CRB7/2051)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

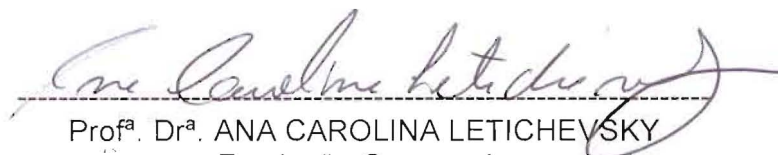
CIBELI CARDOSO REYNAUD

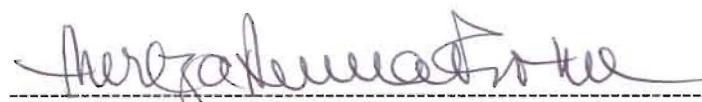
AVALIAÇÃO POR EMPOWERMENT: uma aplicação no processo de autoavaliação institucional de uma universidade pública federal

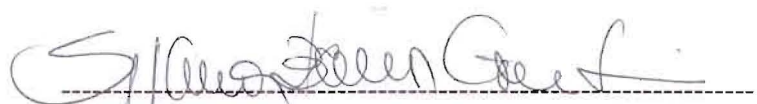
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Avaliação

Aprovada em 18/12/2009

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. ANA CAROLINA LETICHEVSKY
Fundação Cesgranrio


Prof^a. Dr^a. THEREZA PENNA FIRME
Fundação Cesgranrio


Prof^a. Dr^a. SUZANA BARROS CORRÊA SARAIVA
Universidade Federal do Rio de Janeiro

A avaliação só se torna dever quando por ela fazemos uma opção. Só opta quem é livre. Isso significa que **avaliação não se impõe, avaliação se exerce.** A avaliação está relacionada à liberdade, é tarefa de homens e mulheres livres que pensam sua própria prática e atuação no mundo. Só quem é livre pode empreender um processo que lhe faça sentido. E *sentido* é a mola motriz para uma avaliação que se quer participativa e transformadora (BRANDÃO, 2006, p. 5, grifo do autor).

Frank Justo Acker, eu estava te devendo
essa.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ana Carolina Letichevsky, por me permitir fazer parte de seu grupo de orientandos e assim usufruir de sua sensibilidade, empatia e competência.

À Profa. Dra. Thereza Penna Firme, que, simples, maravilhosa e grandiosamente, com sua luz ilumina a todos que estão à sua volta.

À Profa. Dra. Suzana Barros Saraiva, pelo privilégio de tê-la como integrante da Banca Examinadora da presente dissertação.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na pessoa de sua Magnífica Reitora, Dra. Malvina Tania Tuttman, pelo apoio e estímulo para realização do curso.

Aos integrantes da Comissão Própria de Avaliação da UNIRIO que, de maneira cordial e afetuosa, possibilitaram a realização deste estudo.

À Fundação Cesgranrio e à Fundação de Apoio à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (FURJ), pela bolsa de estudos concedida.

À Profa. Dra. Ligia Gomes Elliot, que abraçou a missão de formar pessoas e, ao alinhar-se às peculiaridades de cada um, orienta-os sempre na conquista de um novo patamar.

À Profa. Dra. Maria Mitsuko Okuda por criar instantes em que os pensamentos afloram como um *perpetuum mobile* se deslocando pelo infinito.

À Profa. Dra. Maria Emília Barcellos da Silva que me proporcionou a descoberta de que as palavras têm muito mais sons que não se escutam e formas que não se veem, e, particularmente por levar-me a conhecer Fernão Oliveira que há quatro séculos e meio registrou que “cada um fala como quem é”.

Às Professoras Doutoras Angela Carrancho da Silva, Christina Marília Teixeira da Silva e Ligia Leite pela solidez e generosidade com que compartilham seus conhecimentos.

À Bibliotecária Vera Maria da Costa Califfa por nos possibilitar atravessar pontes no tempo e no espaço.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio pela riqueza da troca, dentro de um cadinho de vivências, fruto de seus distintos campos de conhecimento e atuação profissional.

Aos funcionários Nilma Gonçalves Cavalcante, Valmir Marques de Paiva e Fernanda Martins Sanromã Marques, gentis e companheiros auxiliando-nos competentemente durante o Curso.

e, muito especialmente,

À Juan José Russo e João Pedro Reynaud Russo, meus companheiros de vida.

RESUMO

O presente estudo teve como propósito descrever e avaliar o primeiro ciclo autoavaliativo da UNIRIO, uma instituição federal de ensino superior, sob a égide do SINAES, no período 2004-2006. O estudo foi realizado a partir da aplicação de um questionário com 15 questões, destinado aos segmentos docente, técnico administrativo e discente, contemplando oito das 10 dimensões estabelecidas no Roteiro de Autoavaliação Institucional 2004 da CONAES. A avaliação por *empowerment*, criada por Fetterman, Kaftarian e Wandersman (1996), foi escolhida como abordagem para o estudo, na perspectiva de que os integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) são também interessados nos resultados do processo de autoavaliação institucional e que a referida abordagem se propõe a fornecer aos interessados, segundo seu autor, “ferramentas para avaliar o planejamento, a implementação e a autoavaliação do seu programa”. Sua metodologia consiste essencialmente em três passos, ou seja, Missão, Inventário e Plano para o Futuro e se fundamenta em princípios norteadores, acentuando seu caráter participativo e democrático. Os dados levantados sobre o processo autoavaliativo da UNIRIO apontaram para a necessidade de: 1) fortalecer e consolidar a cultura avaliativa no interior da universidade; 2) definir e consolidar a estrutura e o funcionamento da CPA, e 3) revisar o instrumento no que diz respeito ao atendimento das 10 dimensões, a presença as questões que contemplem igualmente aos três segmentos, e à sua apresentação visual.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional. Avaliação por *empowerment*. CPA.

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe and evaluate the first self-evaluative cycle at Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), regarding the period 2004-2006, conducted by SINAES. This was done through the application of a questionnaire, with fifteen questions, to be answered by the professors, the technical-administrative staff and the students. It includes eight of the ten dimensions established in the "Roteiro de Autoavaliação Institucional 2004 da CONAES" (CONAES Institutional Self-Evaluation Directions – 2004). The empowerment evaluation, proposed by Fetterman, Kaftarian, and Wandersman (1996), was the approach chosen for the study, since it is believed that the members of the "Comissões Permanentes de Avaliação" (CPA) (Evaluation Permanent Commissions) are also interested in the results of the institutional self-evaluation process, and this evaluation modality intends, according to the author, to provide the stakeholders with "tools to evaluate the planning, the implementation and the self-evaluation of their program". Its methodology essentially consists of three steps, that is, Mission, Tacking Stock and Plan for Future and is based on guiding principles that emphasize its participative and democratic main characteristics. The outcome data showed the need for: 1) strengthening and consolidating the evaluative culture in the university; 2) defining and consolidating the structure and the operation of the CPA, and 3) revising the instrument in relation to the ten dimensions, to the questions being equally directed to the three groups of respondents and to its visual presentation.

Keywords: Institutional Self-Evaluation. Empowerment Evaluation. Evaluation Permanent Commission (CPA).

LISTA DE SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
FEFIEG	Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara
FEFIERJ	Federação das Escolas Isoladas do Estado do Rio de Janeiro
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Exemplo 1	Modelo do quadro da listagem das atividades	39
Exemplo 2	Modelo do quadro da priorização das atividades	40
Exemplo 3	Modelo de tabela de pontuação das atividades	41
Quadro 1	Missão	52
Quadro 2	Atividades priorizadas para julgamento	53
Quadro 3	Observações dos participantes.....	54
Quadro 4	Planejando para o futuro – Atividade 1	55
Quadro 5	Planejando para o futuro – Atividade 2	55
Quadro 6	Planejando para o futuro – Atividade 3 – Etapa 3.....	55
Quadro 7	Planejando para o futuro – Atividade 4.....	56
Quadro 8	Planejando para o futuro – Atividade 5.....	56
Quadro 9	Planejando para o futuro – Atividade 6	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pontuação das atividades.....	53
----------	-------------------------------	----

SUMÁRIO

1	AVALIAR É PRECISO	13
1.1	POR QUE AVALIAR OU AINDA DECIFRA-ME OU TE DEVORO.....	13
1.2	A UNIVERSIDADE PÚBLICA DIANTE DO ESPELHO.....	14
1.3	ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO.....	16
1.4	DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO UTILIZADA.....	17
2	A UNIVERSIDADE SE PERGUNTA: QUEM SOU EU? ONDE ESTOU? PARA ONDE CAMINHO?	18
2.1	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DO SINAES	19
2.1.1	O Roteiro de Autoavaliação Institucional 2004	21
2.2	A UNIRIO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	23
2.2.1	O primeiro processo de autoavaliação da UNIRIO à luz do SINAES.....	25
3	PODEMOS JUNTOS CONHECER E TRANSFORMAR: AVALIAÇÃO POR <i>EMPOWERMENT</i>	29
3.1	ACERCA DA AVALIAÇÃO: PERÍODOS E ABORDAGENS.....	29
3.2	ABORDAGENS CENTRADAS NO PARTICIPANTE.....	31
3.3	AVALIAÇÃO POR <i>EMPOWERMENT</i>	33
3.4	PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO POR <i>EMPOWERMENT</i>	35
3.5	OS TRES PASSOS DA AVALIAÇÃO POR <i>EMPOWERMENT</i>	38
4	UM PASSO DE CADA VEZ	44
4.1	A QUESTÃO AVALIATIVA OU O QUE SE QUER CONHECER.....	44
4.2	OS PARTICIPANTES E O PÚBLICO INTERESSADO.....	45
4.3	OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	45
5	COMO FIM, O NOVO PONTO DE PARTIDA	50
5.1	RESULTADOS OBTIDOS.....	51
5.2	DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	57
5.3	RECOMENDAÇÕES.....	58
5.4	SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	60
	REFERÊNCIAS	61
	ANEXO	64

1 AVALIAR É PRECISO

1.1 POR QUE AVALIAR OU AINDA DECIFRA-ME OU TE DEVORO

A Universidade, e especificamente a universidade pública, na condição de uma das instituições sociais de maior relevância para o crescimento e desenvolvimento de uma nação, está, de modo permanente no centro das discussões especialmente as de caráter social, econômico e político. As contendas de cunho ideológico quanto ao papel que a ela cabe desempenhar vêm se acirrando ao longo das últimas décadas. Já em meados dos anos 90 do século passado Boaventura de Sousa Santos (2004) apontava as crises em que estava imersa a universidade, as crises da hegemonia, da legitimidade e a crise institucional. No campo institucional, a redução dos compromissos do Estado com as universidades públicas fez com que se aprofundasse a crise nesta área. O fato de ser dependente financeiramente do Estado faz com que a universidade pública tenha no elo institucional a sua maior fragilidade. Deste modo, a discussão da autonomia científica e pedagógica da universidade pública está atrelada à percepção do quanto o Estado considera a universidade, sua produção e serviços como um bem público. Assim, o que a faz especial e única – universidade pública e gratuita como no Brasil - é justamente seu ponto mais frágil.

Santos (2004) traz para a discussão da universidade no século XXI os conceitos de conhecimento universitário e conhecimento transuniversitário. Em relação ao conhecimento universitário “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. Já o princípio organizador do conhecimento transuniversitário está baseado na aplicação a ser dada ao que será produzido, estimulando uma nova relação, a dos pesquisadores e utilizadores. Nesta perspectiva se contrapõem as pressões privatistas para que a produção seja economicamente útil e as pressões da sociedade para que seja garantido o espaço do debate dos interesses maiores dos cidadãos. Este embate na percepção do autor faz com que se crie uma situação de instabilidade e diríamos até mesmo de contradição no fazer universitário.

Diante do desafio colocado para as universidades públicas, propõe uma reforma criativa, democrática e emancipatória, para dar resposta às demandas sociais e onde uma globalização contra-hegemônica seja colocada em

contraposição à globalização neoliberal agressiva e excludente. Para tanto aponta para a necessidade da elaboração de um projeto de país que seja fruto de um amplo contrato político e social onde a universidade como um bem público esteja inserida no contrato educacional. A globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público traz em si a perspectiva de que:

reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas públicas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados, e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2004, p. 39).

Esta reforma, ainda segundo Santos (2004), pauta-se nas ideias a) de uma rede nacional de universidades públicas, b) do aprofundamento da democracia interna e externa da universidade, e c) da avaliação participativa. Em relação aos critérios de avaliação entende que devam estar afinados com os objetivos da reforma, considerando ainda que o uso da avaliação participativa possibilita o surgimento de critérios de avaliação interna suficientemente consistentes e passíveis de serem medidos pelos critérios de uma avaliação externa.

1.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA DIANTE DO ESPELHO

Assumindo a perspectiva de que uma solução nacional só irá se viabilizar no contexto de uma articulação global, expandem-se os desafios para a universidade pública que deve, assim, inserir este tema no dia a dia de suas discussões de caráter acadêmico e administrativo. Mas para que tal reforma ocorra de modo profícuo e de fato tenha um caráter criativo, democrático e emancipatório, é necessário que cada instituição se conheça e reconheça suas potencialidades e limitações no fazer de suas atividades-meio e atividades-fim, um conhecimento referenciado na premissa de que a qualidade da percepção do todo está diretamente correlacionada à sutileza da percepção de suas partes integrantes. É necessária, portanto, a compreensão de que a autoavaliação institucional, realizada à luz de sua missão institucional e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), deve ser assumida pela universidade pública como peça-chave para fazer frente a um desafio de tal envergadura. A universidade pública, na interface com seus pares e com a

sociedade, necessita dizer quem é e o que quer para poder interagir de modo consistente e com qualidade no campo onde se trava o embate de ideias por posições hegemônicas, seja ele em âmbito nacional ou internacional.

Focando o olhar no dia a dia de uma universidade pública, são muitas as questões que merecem a atenção dos gestores e dos integrantes da comunidade universitária em relação à realização de um processo avaliativo de caráter participativo e emancipatório. Num processo que ultrapasse o limite do obrigatório, da avaliação realizada por dever legal, surgem interrogações tais como: O que deve ser avaliado, por que e para quê? Qual o entendimento da comunidade universitária sobre avaliação? Que funções deve cumprir a avaliação na vida da instituição? Qual o momento ideal para realização de uma avaliação? Quem serão os avaliadores? Qual o papel dos gestores nos processos avaliativos? Como será determinada a fundamentação conceitual, teórica e metodológica do desenho avaliativo? Como propor caminhos para o aperfeiçoamento de fragilidades identificadas? A quem serve os achados avaliativos? Como e para quem serão divulgados estes achados? De que modo a comunidade poderá fazer o acompanhamento da utilização dos resultados e recomendações de uma avaliação?

Estas questões e outras mais nos apontam em seu conjunto para a importância do desenho avaliativo a ser traçado. Penna Firme (2004, p. 2), ao discutir sobre os avanços necessários para a avaliação no século XXI, assim se refere:

a questão crucial é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes. Por isso mesmo, a grande meta da avaliação é a ação. Seu significado maior está em fortalecer o movimento que leva à transformação, nele intervindo sempre que necessário.

As interrogações ainda presentes em relação à avaliação nos dão também o sentido da urgência de atividades que de fato conduzam a universidade, de uma condição por vezes reativa para uma postura proativa de antecipação de futuras necessidades ou mudanças, e Penna Firme ainda nos aponta a importância das distintas visões para a realização de uma avaliação voltada para os interesses da sociedade e dos cidadãos:

É, pois, na medida em que avaliados e avaliadores dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas se complementem, que a avaliação irá emergindo com as suas características mais notáveis de propulsora das necessárias transformações educacionais, sociais e culturais e advogada na defesa dos direitos humanos (PENNA FIRME, 2004, p. 2).

1.3 ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO REALIZADO

A preocupação com a qualidade do ensino superior oferecido no Brasil é objeto de especial atenção por parte dos movimentos sociais organizados, particularmente dos sindicatos representativos das categorias dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e também da representação estudantil. Divergências à parte, todos os três segmentos manifestam o seu interesse e atuam na perspectiva de que a população brasileira tenha plenas condições de acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. De outro lado as políticas governamentais vêm, ao longo dos anos, caminhando no sentido de consolidar um sistema de avaliação que contemple o ensino superior no que se refere tanto à avaliação quanto à regulação.

O sistema avaliativo vigente no país se propõe a traçar o perfil da qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, e, dentre os procedimentos que utiliza, lança mão da autoavaliação institucional. Para tanto, a Portaria MEC nº 2.051 (BRASIL, 2004b), promulgada em 9 de julho de 2004 e que trata da regulamentação dos procedimentos de avaliação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), define em seu artigo 7º que as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) terão a atribuição de coordenar os processos internos de avaliação da instituição, assim como a sistematização e a prestação de contas das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), responsável pela promoção de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

Na condição de integrante do corpo docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e visando a contribuir com o processo avaliativo da instituição, esta autora definiu como propósito principal da avaliação de que trata esta dissertação descrever e avaliar o primeiro ciclo autoavaliativo da UNIRIO sob a égide do SINAES, centrado que foi no instrumento utilizado para tal, a partir da

percepção dos integrantes de sua CPA, ocorrido entre 2004 e 2006. Nesse sentido, fez uso do modelo avaliativo proposto por David Fetterman (1996, 2001, 2004), a avaliação por *empowerment*, Pretendeu ainda atuar no sentido de levar para a cena da discussão de práticas avaliativas no interior da instituição, mais precisamente para o interior da CPA-UNIRIO, a possibilidade de utilização de uma abordagem participativa e democrática em que os responsáveis pela autoavaliação pudessem perceber-se não só como condutores, mas como protagonistas do processo. O modelo aplicado possibilita uma maior autorreflexão institucional em direção a tomada de decisões, fazendo uso do trabalho colaborativo, para o aperfeiçoamento do processo autoavaliativo institucional, além de contribuir para o desenvolvimento da cultura da avaliação na instituição, lado a lado com o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

1.4 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO UTILIZADA

Frente à distintas compreensões do que seja o ato de avaliar, para a realização deste trabalho esta autora a definição de Brandão, Silva e Palos (2004, p. 5) que entendem a avaliação como

um processo de aprendizagem sistemático e intencional que um indivíduo, grupo ou organização se propõe a percorrer para aprofundar a sua compreensão sobre determinada intervenção social, por meio da elaboração e aplicação de critérios explícitos de investigação e análise, em um exercício compreensivo, prudente e confiável, com vistas a conhecer e julgar o mérito, a relevância e a qualidade de processos e resultados. A avaliação leva à ampliação de consciência sobre determinado programa ou projeto o que possibilita que escolhas e decisões maduras possam ser feitas.

2 A UNIVERSIDADE SE PERGUNTA: QUEM SOU EU? ONDE ESTOU? PARA ONDE CAMINHO?

O papel da avaliação para o aprimoramento do fazer universitário tem sido objeto de estudo por parte dos estudiosos de diversas áreas do conhecimento. A reflexão sobre o tema encontra-se presente tanto entre pesquisadores, formuladores de políticas públicas como também entre os gestores universitários. Seja no ensino, na pesquisa, na extensão ou na gestão universitária, mais e mais a avaliação ganha espaço e visibilidade como tema de discussão, e, como consequência, a busca por melhores caminhos a serem percorridos tendo como base os seus valores institucionais. No entanto, como a avaliação é eivada de conteúdo ideológico, confrontam-se duas grandes concepções da prática avaliativa: a que propugna a avaliação como prática libertária e de outro lado a avaliação como controle.

Dias Sobrinho (2008, p. 33), veemente defensor da avaliação percebida e praticada como “processo participativo e social de reflexão e comunicação”, aponta seu caráter pedagógico ao afirmar que:

A avaliação é uma categoria imprescindível dessa produção contínua da Universidade. A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. É um exercício com forte sentido pedagógico.

O ensino superior, particularmente na esfera federal, encontra-se num momento de grande efervescência. A implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI) e as modificações no sistema de acesso às universidades e institutos federais, com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como processo seletivo para ingresso nas universidades e nos institutos federais, trazem de per si a imperiosa necessidade da realização de um processo avaliativo consistente e de grande envergadura. Cabe assim às IES o papel de buscar as melhores práticas para a realização de suas avaliações com vistas ao acompanhamento destes processos, e numa atitude prospectiva, delinear o futuro das instituições.

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DO SINAES

A história da avaliação do ensino superior no Brasil, marcada por fortes críticas e resistência, conta com distintas ações das quais podem ser destacados:

- o processo de avaliação criado e consolidado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1976;
- o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983;
- o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), em 1985;
- o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993;
- o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino e a Avaliação de Centros Universitários, implantados em 1996.

Na sequência de ações, buscando o delineamento do perfil qualitativo dos cursos e das IES, o MEC/INEP cria um novo dispositivo visando à avaliação do ensino superior, o SINAES, mediante a promulgação da Lei nº. 10.861 (BRASIL, 2004a), de 14 de abril de 2004. Juntamente à criação do SINAES foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão máximo de coordenação do Sistema Nacional vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado de Educação.

De acordo com Ristoff e Giolo (2006, p. 197), o SINAES em sua intencionalidade conta o acúmulo das distintas experiências, mas particularmente do PAIUB, tendo dele incorporado fundamentalmente “o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema”. Relatam ainda que o SINAES, como sistema, surgiu no interior da Proposta de número 12 do Plano de Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002 apud RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 194) ao cargo de presidente do país no ano de 2002, e que foi assim expressa:

Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão – e implantar um sistema nacional de

avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

Com o propósito de “promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais”, o SINAES (INEP, 2004, p. 7) tem como princípios fundamentais:

- a responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- o reconhecimento da diversidade do sistema;
- o respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- a globalidade, isto é, a compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- a continuidade do processo avaliativo;
- o compromisso formativo.

Ristoff e Giolo (2006) apontam de que maneira o SINAES se constitui efetivamente como um Sistema, na medida em que integra não só espaços avaliativos dentro do MEC e os organiza em torno de uma concepção única e em estreita vinculação com as políticas para a educação superior como também integra os instrumentos de avaliação entre si, ao mesmo tempo em que também os integra aos instrumentos de informação (censo da educação superior, cadastro de docentes, cadastro de instituições e cursos, dentre outros).

O SINAES, ainda segundo os referidos autores, da forma como foi concebido, compreende três olhares que se complementam e que correspondem aos três componentes principais do sistema: a) o olhar sobre a instituição, que ocorre com a avaliação institucional denominada Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), e realizada em duas etapas (interna e externa); b) o olhar sobre o curso, mediante a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e c) o olhar sobre o estudante que ocorre com a realização da Avaliação do Desempenho dos Estudantes - o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Os três componentes principais do sistema, AVALIES, ACG e ENADE pretendem avaliar os aspectos a estes relacionados tais como: o ensino, a pesquisa, a extensão, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e a responsabilidade social. Em relação a este último aspecto, Xavier

(2006, f. 38) comenta a importância de uma visão ampliada sobre a universidade ao associá-la à compreensão de que a

qualidade acadêmica não pode ser considerada de forma dissociada da responsabilidade social da educação superior, por não se tratar de um atributo abstrato, mas de um juízo valorativo construído socialmente, respeitadas a identidade e a diversidade institucionais.

Visando à “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP”, a lei de criação do SINAES (BRASIL, 2004a) estabeleceu no caput do artigo 11 a obrigatoriedade de constituição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cada instituição de ensino superior, seja ela pública ou privada. A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b) regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES e descreve as atribuições das CPAs, apontando particularmente no § 1º do art. 7º o grau de autonomia destas comissões. Ao determinar que “as CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior”, aponta a nosso ver o grau de responsabilidade que está depositado nas comissões e a importância do trabalho que têm a desenvolver como coordenadoras dos processos de autoavaliação institucional, conforme artigo 10 da mesma portaria.

2.1.1 O Roteiro de Autoavaliação Institucional 2004

A autoavaliação, considerada nos diversos textos do SINAES como sinônimo de avaliação interna, e a avaliação externa se articulam conceitualmente pelas dez dimensões do SINAES (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 199). Estes dois instrumentos de avaliação do sistema têm como objeto a ser analisado as seguintes dimensões:

- I. a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II. a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III. a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à

- defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV. a comunicação com a sociedade;
 - V. as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
 - VI. organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
 - VII. infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
 - VIII. planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
 - IX. políticas de atendimento aos estudantes;
 - X. sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Produzido pela CONAES o Roteiro de Autoavaliação Institucional: Orientações Gerais (INEP, 2004), com caráter de um guia aberto, teve como propósito a indicação de sugestões e orientações para as CPAs e comunidades acadêmicas no que se refere à realização das avaliações internas que integram os processos de avaliação institucional. Considerando e respeitando as especificidades das IESs, trata das etapas de desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional e estimula a criação de caminhos próprios para o referido processo, ao lado das orientações relativas ao núcleo de tópicos comuns.

Neste ponto ressalta-se o fato de que o Roteiro de Autoavaliação Institucional (INEP, 2004) apresenta as expressões avaliação interna e autoavaliação com a mesma conceituação. Ao sintetizar a descrição do que assume como avaliação interna, assim se posiciona: “a avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES” (INEP, 2004, p. 9). Em que pese a distinção que deva ser feita entre estas duas modalidades avaliativas, no presente trabalho serão consideradas tal qual apresentadas no referido relatório.

O documento está dividido em quatro capítulos: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação Interna e Dimensões da Avaliação Institucional. Nos três primeiros capítulos retoma pontos já abordados no documento Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior.

Ao tratar da avaliação das IES o roteiro pontua a construção de uma cultura de avaliação a partir tanto do envolvimento e participação da comunidade interna quanto da contribuição oriunda dos “atores” externos do entorno institucional. A avaliação interna, a autoavaliação, é tida como “um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES”, “um importante instrumento para tomada de decisão e dele resultará um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões”. São apontados como principais objetivos da autoavaliação (INEP, 2004, p. 9):

- produzir conhecimentos;
- pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição;
- identificar as causas dos seus problemas e deficiências;
- aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico administrativo;
- fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais;
- tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade;
- julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos;
- prestar contas à sociedade.

São apresentadas ainda como condições fundamentais para que se processe a autoavaliação a existência de uma equipe de coordenação, a participação dos integrantes da instituição, o compromisso explícito dos dirigentes das IES, a utilização de informações válidas e confiáveis e o uso efetivo dos resultados (INEP, 2004).

2.2 A UNIRIO E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A UNIRIO, uma das cinco IFES do Estado do Rio de Janeiro, é resultado da transformação ocorrida inicialmente no ano de 1969 com a congregação de cinco escolas que, de modo independente, ofereciam cursos superiores no âmbito federal no Estado da Guanabara. Naquele ano estas escolas foram organizadas administrativamente como uma federação, a Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), cujos cursos nas áreas da Enfermagem, Nutrição, Medicina, Música, Teatro e Biblioteconomia já eram referência no estado devido à sólida tradição na formação de seus estudantes. Em 1975 passa a chamar-se

Federação das Escolas Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), e em 1979 transforma-se em universidade, a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), na forma de fundação de direito público, já com sete cursos, resultado da incorporação dos cursos de Arquivologia e Museologia no ano de 1975, cursos anteriormente vinculados ao Arquivo Nacional e ao Museu Histórico Nacional (UNIRIO, 2006b, p. 3). No ano de 2003, em 24 de outubro, passa então a denominar-se Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A declaração de propósito expressa em sua missão foi definida por seus Conselhos Superiores (Universitário e de Ensino e Pesquisa) no ano de 2001, e indica que a universidade deve caminhar no sentido de:

produzir e disseminar o conhecimento nos diversos campos do saber, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva, preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho e para a melhoria das condições de vida da sociedade (UNIRIO, 2001).

A missão, princípios e objetivos da instituição, ao dar suporte à análise de outros documentos legais, dentre eles a lei do SINAES, e à contribuição da comunidade universitária, possibilitaram a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIRIO (2006b) para o período 2006/2010. Um dos princípios que pautou a elaboração da proposta de construção coletiva de “uma universidade pautada na ética, no respeito às diferenças, no diálogo e no compromisso em tornar melhor, mais digna a vida humana” diz respeito à avaliação institucional, e está expresso da seguinte maneira: “a definição de uma política de avaliação institucional é indispensável, pois possibilita a tomada de decisões coletivas, imprescindível à reorientação de novos caminhos para os cursos ministrados e para a gestão da universidade” (UNIRIO, 2006b, p.12).

A estreita correlação entre o PDI e a avaliação de uma instituição de ensino superior (IES) está registrada no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao afirmar que o plano é o compromisso da IES com o MEC e deve ser “o principal instrumento sobre o qual deverá se basear a avaliação”, para que esta “resulte de análise do conjunto de ações e fatores que a própria instituição fixou como objetivos para realizar sua missão” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). O MEC por sua vez aponta que “o PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os

resultados da avaliação institucional, realizada tanto como procedimento autoavaliativo como externo” (BRASIL, 2006).

A importância da avaliação permeia todo o PDI da UNIRIO (2006b, p. 36) e é no Eixo 5 – Democratização da Gestão – que está descrito o objetivo 5.1 – Implementar a avaliação institucional, com as seguintes metas:

5.1.1 Realização da autoavaliação institucional:

- constituição de comissão nos moldes da CONAES;
- elaboração do projeto de autoavaliação pela CPA;
- planejamento das atividades de sensibilização;
- sensibilização da comunidade acadêmica;
- constituição de subcomissões por unidades acadêmicas;
- reunião para a escolha da escola-piloto;
- construção do instrumento de coleta de dados e informações;
- levantamento dos dados;
- análise e interpretação dos dados;
- balanço crítico do processo e do instrumento;
- continuidade do processo com ampliação para as demais escolas;
- elaboração do relatório final;
- apresentação do relatório final nos Conselhos Superiores;
- retorno à comunidade acadêmica da análise e interpretação dos dados para conhecimento e providências;
- definição, adaptação e utilização de espaço físico próprio para a CPA;
- manutenção permanente da avaliação institucional.

2.2.1 O primeiro processo de autoavaliação da UNIRIO à luz do SINAES

O primeiro ciclo avaliativo à luz do SINAES compreendeu o período 2004 - 2006 e culminou com a divulgação em 2006 do denominado “Relatório Final de Autoavaliação Institucional” (UNIRIO, 2006a) destacamos a seguir alguns aspectos do relatório que possibilitam visualizar como ocorreu este ciclo, fazendo uso também do texto do Projeto de Autoavaliação Institucional e do documento síntese das atividades desenvolvidas pela comissão, preparado em outubro de 2008 por seu então coordenador.

O “autoconhecimento e a tomada de decisão, em todos os níveis e planos da organização e da gestão” (UNIRIO, 2004, p 8) da Universidade foram definidos como o objetivo maior do processo avaliativo, e como objetivos específicos foram estabelecidos:

- Oferecer à Direção Superior e às Unidades Acadêmicas os subsídios necessários para rever ou preparar seus instrumentos legais e normativos (estatutos, regimentos, regulamentos);
- Produzir e implantar um conjunto de indicadores analíticos que se constituam em ferramenta de planejamento e avaliação de trabalho;
- Estabelecer estratégias para superação de problemas;
- Agregar rigor e transparência à alocação de pessoal e de recursos financeiros e materiais – na implementação de Planos, programas e projetos;
- Instaurar uma cultura de autoavaliação institucional;
- Gerar nos membros da comunidade acadêmica a responsabilidade pela qualidade da instituição em suas diversas dimensões. (UNIRIO, 2004, p. 8).

Em dezembro de 2004 o projeto de autoavaliação (UNIRIO, 2004) elaborado foi encaminhado para o INEP e entre março e junho de 2005 deu-se o processo de sensibilização visando ao início da pesquisa. A metodologia proposta no projeto original (UNIRIO, 2004) previa para a fase piloto a utilização de mais de um instrumento para contemplar indicadores quantitativos e qualitativos e que “os indicadores pertencentes a cada dimensão apresentada” deveriam “ser transformados nos itens dos questionários, das entrevistas e dos roteiros de observação e de análise documental”. Observe-se que, embora o texto da frase citada refira-se a questionários, a frase seguinte informa que “o questionário será único para todas as escolas da universidade e elaborado pela CPA, com a participação das subcomissões.” (UNIRIO, 2004, p. 17).

Entre os meses de agosto e novembro de 2005 a Comissão debruçou-se sobre o estudo e a elaboração do questionário – que em sua primeira versão continha 47 itens. Por ter sido considerado extenso e excessivamente detalhado, o que poderia provocar um desestímulo à participação, a comissão, após inúmeras reuniões chegou ao formato final. O instrumento foi submetido ao parecer de três especialistas em avaliação com o objetivo de realizar a validação do conteúdo. O então “Formulário de Autoavaliação” (UNIRIO, 2005) foi considerado adequado para aplicação. Neste, o respondente deveria emitir sua opinião sobre 15 aspectos relacionados à instituição (ANEXO A). Estes 15 itens contemplavam oito das dez dimensões previstas no SINAES. Deixaram de ser contempladas as dimensões 6 – organização e gestão da instituição e 10 – sustentabilidade financeira. O motivo para tal exclusão, de acordo com o relatório, foi o entendimento de que os dados relativos àquelas dimensões poderiam ser coletados de outro modo já que se referiam à área

de gestão financeira o que poderia induzir os respondentes, segundo a percepção da comissão, a considerar que a desconheciam.

Foi estabelecido que a aplicação piloto do instrumento se daria em uma única escola e assim, em abril de 2006, o formulário foi disponibilizado na internet. Como o retorno não foi o esperado pela comissão, decidiram então aplicá-lo na forma impressa e para todas as unidades da Universidade. O período de aplicação nos dois formatos ocorreu entre maio e junho de 2006, quando foi totalizado o quantitativo de 1.456 respondentes. Apesar de estabelecida uma data para encerramento da coleta dos dados para aquele ciclo avaliativo, o formulário permaneceu disponível na internet com a compreensão de que a entrada de novos dados “possibilitam coleta contínua e um novo momento de análise, com a elaboração de novo Relatório, onde serão confrontados os resultados atuais com o de uma próxima etapa de avaliação.” (UNIRIO, 2006a, p. 12)

A comissão definiu que os dados coletados para construção do relatório, embora permitissem uma análise mais detalhada, foram tratados como três grandes grupos: a) os três segmentos conjuntamente identificados por centro acadêmico; b) as unidades acadêmico-administrativas como “unidades da administração central”; e c) os órgãos suplementares. A análise dos mesmos fez uso de estatísticas descritivas. O relatório faz menção ao fato de que houve um afastamento da metodologia prevista no projeto inicial, sem, no entanto, explicitar de modo detalhado como ocorreu este distanciamento. O registro de tal ocorrência foi realizado do seguinte modo:

Registra-se que, no decorrer do processo, a avaliação distanciou-se, em alguns aspectos, de etapas delineadas na metodologia descrita no Projeto Inicial.

No entanto, não se desviou dos princípios que foram previstos como norteadores do trabalho de avaliação, nem dos seus objetivos. (UNIRIO, 2006a, p. 13)

O Relatório é encerrado com a apresentação das “Recomendações” feitas pela CPA/UNIRIO. A última delas tem o seguinte teor:

Faz-se necessário a continuidade do processo de Avaliação Institucional desenvolvido a partir do Projeto que deu origem a este Relatório Final de Autoavaliação, como um trabalho contínuo,

guardando os mesmos princípios presentes na metodologia adotada (UNIRIO, 2006a, p. 49)

O texto final foi encaminhado para o INEP em agosto de 2006 e disponibilizado no sítio da Universidade.

3 PODEMOS JUNTOS CONHECER E TRANSFORMAR: AVALIAÇÃO POR EMPOWERMENT

3.1 ACERCA DA AVALIAÇÃO: PERÍODOS E ABORDAGENS

Um dos modos possíveis para o estudo sobre avaliação é buscando compreendê-la conceitualmente a partir do acompanhamento da linha do tempo de sua evolução. Este contexto histórico abarca sete grandes períodos, a saber: até 1900 – a idade da reforma, que se caracterizou pela mudança na consciência, nas preocupações e nas demandas educacionais, pela formação de comissões responsáveis por conduzir avaliações nos programas e cursos, e quando a avaliação era vista como processo arbitrário, utilizado para punir, devido à má utilização de seus resultados; de 1900 a 1930 – idade da eficiência e da testagem, marcada pela criação de testes padronizados com objetivo de separar crianças com retardo mental das crianças tidas como normais, ou para medir a eficiência do professor, da escola e do sistema; de 1930 a 1945 – idade Tyleriana caracterizada pelo surgimento do conceito de avaliação formativa, pela adoção de medidas de desempenho em relação ao atingimento dos objetivos e pelo movimento progressista na educação para a renovação com técnicas de psicologia comportamental; de 1945 a 1957 – a idade da inocência, com os avanços na área técnica da coleta de dados e na construção de testes padronizados e estudos experimentais, na área conceitual, com o entendimento sobre objetivos estabelecidos e resultados obtidos e o avaliador deixando de aferir resultados para descrevê-los na perspectiva de objetivos claros e definidos; 1957 a 1972 – a idade do desenvolvimento com a implantação e utilização de testes padronizados para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a crítica feita à avaliação por objetivos por se restringir à descrição; de 1972 a 1983 – a idade da profissionalização com o surgimento de muitos modelos e a atuação do avaliador que, além medir e descrever, participa da decisão sobre o que medir, descreve, estabelece padrões e critérios de excelência, e julga; de 1983 a 2000 – a idade da expansão e da integração com ênfase na utilização dos resultados, coerente com o entendimento de que a avaliação deveria ser articulada para a transformação e aperfeiçoamento de seu objetivo, e avaliadores e avaliados compartilhando o poder de avaliar, os conceitos, as técnicas e os resultados; e após 2000, caracterizada pela busca da qualidade no processo e nos resultados, pela integração de várias abordagens, pela utilização de novas ferramentas e tecnologias e de equipes

multidisciplinares (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000 apud LETICHEVSKY, 2006, f. 28).

Outra forma de compreendê-la conceitualmente diz respeito ao apreender o que é e como deve ser feita, haja vista a grande produção nas últimas décadas, particularmente a partir de 1965, de distintas propostas que segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 104), constituem o conteúdo do campo da avaliação. Construídas a partir de concepções filosóficas e ideológicas diversas, e de distintas definições do que seja o processo de avaliar, estas propostas ainda influenciam muitas das práticas atuais neste campo. Importante aqui ressaltar o que estes autores indicam quanto à inadequação do uso de um único paradigma por parte dos avaliadores diante do que representa a avaliação na condição de uma transdisciplina. Este perfil tão amplo do universo avaliativo é marcado por questões epistemológicas, visões metafóricas da avaliação, opções metodológicas como também de questões de ordem prática. Em relação às últimas indagações Worthen Sanders e Fitzpatrick (2004) ainda apontam cinco questões quanto às diversas posições dos avaliadores que: a) discordam que o objetivo de uma avaliação seja o juízo de valor; b) possuem distintas visões das funções políticas da avaliação; c) suas experiências anteriores os influenciam; d) discordam quanto a quem deve conduzir a avaliação e a natureza dos conhecimentos específicos necessários para a atuação do avaliador; e por fim, e) questionam se é importante e necessário a proliferação de modelos de avaliação.

Dentre as propostas de classificação das abordagens da avaliação, a dos referidos autores lida com questões conceituais em lugar de aspectos de caráter técnico, e é baseada no que consideram como a “força motriz da avaliação” que são as questões principais colocadas para resolução ou o que subjaz como princípio organizador a exemplo dos objetivos ou decisões administrativas. As abordagens são então classificadas em seis categorias, que de forma sintética podem ser descritas da seguinte maneira:

- Abordagens centradas em objetivos – propõem-se a especificar metas e objetivos assim como determinar a medida do alcance dos mesmos;
- Abordagens centradas na administração – ao visar auxiliar os que tomam decisões, têm como proposta identificar e atender as necessidades dos administradores;

- Abordagens centradas no consumidor – objetivam fornecer aos consumidores informações avaliatórias sobre produtos, serviços e assemelhados;
- Abordagens centradas em especialistas – fazem uso direto do conhecimento de profissionais especialistas no julgamento da qualidade de atividades submetidas a um processo avaliativo;
- Abordagens centradas no adversário – têm por objetivo examinar todos os aspectos controversos, considerando seus pontos fortes e fracos, a partir de distintos pontos de vista dos avaliadores;
- Abordagens centradas no participante – em que os interessados no objeto da avaliação participam de maneira determinante na definição dos valores, critérios, necessidades e dados da avaliação (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 125).

São as preferências e prioridades dos avaliadores que irão determinar suas opções por uma abordagem em sua prática profissional. Diante do quadro que se caracteriza pela diversidade de modelos e ainda pelas controvérsias entre os autores, conhecer as distintas abordagens que constituem hoje o conteúdo do campo avaliativo é de fundamental importância para que o avaliador possa fazer escolhas adequadas ao propósito da avaliação que irá empreender.

3.2 ABORDAGENS CENTRADAS NO PARTICIPANTE

Em função da escolha feita por esta autora para realizar o processo avaliativo ter recaído em uma abordagem que apresenta características das abordagens centradas no participante, passa-se a tratar mais diretamente desta categoria.

A identificação de preocupações, problemas e consequências presentes em ações na área social alavancou na década de 70 nos Estados Unidos o desenvolvimento de uma nova abordagem da avaliação, passando esta identificação a tornar-se o propósito das avaliações. Este movimento surge da percepção de um número significativo de avaliadores quanto à verdadeira compreensão dos fenômenos que, naquele momento, eram representados de maneira quantitativa através de gráficos, tabelas, números e diagramas. Com o novo enfoque o avaliador assume a ação de descrever necessidades e valores dos atendidos pelos programas, fossem eles grupos ou indivíduos. A avaliação passa a ter um caráter fortemente educativo com o envolvimento dos participantes nos processos de delimitação da avaliação. A grande marca desta abordagem é, portanto, a compreensão por seus defensores da importância da participação daqueles envolvidos no processo avaliativo.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) apontam uma série de contribuições a esta abordagem listando algumas propostas tais como: a) a “avaliação transacional” de Rippey, em 1973, voltada para sistemas e mudanças resultantes de sua avaliação; b) a “avaliação democrática” de Mac Donald, em 1974 e 1976, orientada para a proteção dos direitos e necessidades dos envolvidos; c) a “avaliação iluminadora” de Parlett e Hamilton, em 1976, com o olhar voltado para programas educacionais inovadores; e d) Patton, em 1975, 1986, 1990 e 1994, com a “avaliação focada na utilização”. Estes exemplos de avaliações centradas no participante, com registro desde a década de 70 do século XX, demonstram que há pelo menos 40 anos os estudiosos buscam reconhecer, considerar e priorizar o aspecto humano nas avaliações (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Tratando dos pontos críticos desta abordagem, temos, dentre outros, a subjetividade, as consequências advindas de uma postura que prioriza a observação humana, a perspectiva individualizada, minimizando o papel do instrumental e de dados oriundos de grupos, o longo tempo para realização dos processos, os custos destes, a ausência de julgamento como responsabilidade única do avaliador e a parcialidade do avaliador. Por tais motivos, o avaliador que prioriza este tipo de abordagem deve, segundo os autores, ser cauteloso no momento de fazer interpretações e elaborar conclusões.

Como pontos fortes, a abordagem centrada nos participantes possibilita a geração de ideias e teorias, demonstra a preocupação com aspectos sutis das organizações e dos indivíduos que se traduz no emprego de uma vasta gama de técnicas para coletar os dados, oferece, através da produção de informações com real significado para os interessados, a possibilidade da apropriação do processo no qual estão envolvidos. As avaliações que têm feito uso desta abordagem vêm contribuindo para a conscientização política e mobilização dos usuários de programas tais como os voltados para a promoção da saúde, mulheres e infecção pelo HIV, saúde do adolescente, programas e projetos sociais voltados para crianças e jovens em situação de risco.

A abordagem centrada no participante, por seus pontos fracos e fortes, impõe ao avaliador que dela faz sua escolha principal para determinado processo avaliativo um modo de atuar particularmente cuidadoso tendo em vista a proximidade que terá dos interessados. Aqui, as diretrizes do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994) para avaliação de programas, no que tratam de assegurar que

uma avaliação seja ética e que considere devidamente o bem-estar dos envolvidos no estudo, compõem o quadro referencial indispensável dos procedimentos a serem adotados, na medida em que se constituem como “uma base de autoregulação e responsabilização dos avaliadores profissionais”.

Dentre as abordagens centradas no participante, a avaliação por *empowerment* é a que tem provocado grandes discussões no ambiente dos profissionais da avaliação. Concebida a partir da “utilização de conceitos de avaliação, técnicas e conhecimentos para promover a melhoria e autodeterminação”, é, conforme seu idealizador, uma forma guiada de autoavaliação (FETTERMAN, 2009) e que visa a “aumentar a probabilidade de alcançar o sucesso do programa (1) fornecendo às partes interessadas no programa ferramentas para avaliar o planejamento, a implementação e a autoavaliação do seu programa e (2) tornando a avaliação via principal nos processo de planejamento e gestão do programa/organização de integração.” A abordagem visa especialmente a estimular e fortalecer a autodeterminação dos participantes do processo avaliativo. (FETTERMAN; WANDERSMAN, 2005, p. 28).

3.3 AVALIAÇÃO POR *EMPOWERMENT*

O modelo da avaliação por *empowerment* foi apresentado pela primeira vez no ano de 1993 quando seu autor, o Doutor David Fetterman, o apresentou como tema da conferência anual da *American Evaluation Association*. Até o momento o autor publicou três livros que são referência para os estudos sobre o assunto:

- a) *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability* (FETTERMAN; KAFTARIAN; WANDERSMAN, 1996);
- b) *Foundations of empowerment evaluation* (FETTERMAN, 2001);
- c) *Empowerment evaluation principles in practice* (FETTERMAN; WANDERSMAN, 2005).

Descrevendo suas obras, Fetterman refere-se ao primeiro livro como uma introdução à teoria e à prática da avaliação por *empowerment* (FETTERMAN; KAFTARIAN; WANDERSMAN, 1996). O texto apresenta a estrutura teórica e filosófica da abordagem e se caracteriza como o ponto de partida para desenvolvimentos futuros.

Cinco anos após o lançamento de seu primeiro livro, o seu segundo trabalho, publicado no ano de 2001, surge quando a reação à nova abordagem já provocava menos controvérsia, conquistando inclusive seu espaço no cenário avaliativo. De caráter prático, apresenta os procedimentos para realização da avaliação, assim como o relato de diversos estudos de caso. Nesse livro Fetterman (2001) aponta também como a internet pode facilitar e disseminar a utilização desta abordagem avaliativa.

No último livro, uma coletânea de artigos publicada em 2005 e editada em parceria com Wandersman (FETTERMAN; WANDERSMAN, 2005), é retomada a questão conceitual buscando oferecer maior clareza sobre a abordagem, ao mesmo tempo em que pretende tornar mais explícitos os princípios aos quais está atrelada. Novos estudos de caso são apresentados reforçando a aplicabilidade da avaliação por *empowerment* em distintos cenários.

Um aspecto particular da abordagem apresentada por Fetterman (2001) diz respeito aos participantes da avaliação. O autor considera que o envolvimento dos consumidores, ou participantes de um programa, é um ponto crítico presente em todas as formas de avaliação. Em suas proposições enfatiza de modo especial que estes são frequentemente a força motriz da abordagem avaliativa que apresenta (FETTERMAN, 2001). Além disso, indica que, embora os participantes de programa devam ser envolvidos, eles não são o único grupo em uma avaliação por *empowerment*. Membros da equipe do programa, avaliadores, doadores e participantes são envolvidos. A avaliação por *empowerment* é tipicamente uma atividade colaborativa de grupo e esta preocupação está relacionada com o princípio de inclusão desta modalidade de avaliação.

Quanto ao avaliador, este desempenha um papel diferenciado nesta abordagem quando fornece aos participantes ferramentas para que possam adquirir conhecimento que conduza à prática de uma autoavaliação contínua e com responsabilidade. Então, atuando como um *coach*, possibilita aos participantes a administração de suas próprias avaliações. O *critical friend*, (amigo crítico) considerado por Fetterman (2009, p. 2) como uma das mais importantes características da avaliação por *empowerment*, “possui experiência em avaliação, porém serve como instrutor, conselheiro e guia em vez de “o perito”. A avaliação está nas mãos das pessoas do programa, porém o amigo crítico ajuda a manter o bom caminho e a rigorosidade”.

A avaliação por *empowerment* tem sido aplicada em programas com propósitos tais como a prevenção ao abuso de substâncias psicoativas, prevenção da gravidez na adolescência, prevenção à SIDA (Aids), desenvolvimento de competência social e emocional de jovens, planejamento estratégico em escolas públicas, melhoria da qualidade da educação médica, estimulação do interesse pela ciência entre adolescentes, desenvolvimento da saúde familiar, serviços de suporte para crianças e adultos em situação de risco, prevenção familiar para crianças vítimas de negligência ou abuso, dentre outros. Conforme apontando na revisão sistemática realizada por Miller e Campbell (2006), os exemplos registrados na literatura foram, de um modo geral, apropriados incluindo autodeterminação, responsabilização, avaliação como parte da rotina organizacional, estímulo ao interesse comum da equipe e prestação de contas.

3.4 PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO POR *EMPOWERMENT*

Fetterman define dez princípios que fundamentam a avaliação por *empowerment*, desde sua conceituação até a implementação, e os considera como lentes para focar uma avaliação. Na coletânea *Empowerment evaluation: principles in practice* (FETTERMAN; WANDERSMAN, 2005), indica que a configuração dos princípios a serem adotados e aplicados irá determinar a variação da qualidade de uma avaliação por *empowerment*. Por haver uma sinergia entre eles, quanto maior o número de princípios aplicados, mais qualidade terá a avaliação. Esta colocação não se apresenta em contradição com o fato de que nem todos os princípios podem ou devem estar presentes com a mesma relevância. Tal definição estará condicionada ao contexto local e ao propósito da avaliação. Os dez princípios, aqui apresentados de modo sintético, são assim apresentados pelos autores:

PRINCÍPIO 1: Aprimoramento

O princípio do Aprimoramento está calcado na perspectiva de que os resultados de grande parte de projetos e programas buscam influenciar de maneira positiva a vida de sua clientela. A avaliação por *empowerment* busca com o uso de ferramentas e métodos específicos auxiliar comunidades, organizações e programas a alcançarem seus objetivos.

PRINCÍPIO 2: Apropriação por parte da comunidade

Na avaliação por *empowerment* os avaliadores podem atuar de diversos modos, como consultores, professores, facilitadores, amigos críticos, no entanto o poder de decisão é da comunidade. Esta modalidade de avaliação auxilia as comunidades a exercerem sua legítima autoridade na tomada de decisão dos processos avaliativos. Fetterman e Wandersman (2005) consideram que a grande contribuição dos avaliadores neste aspecto é fazer com que os participantes e a equipe do programa executem a avaliação por *empowerment* a partir do ponto em que se encontram até poderem alcançar os níveis mais altos de suas capacidades avaliativas.

PRINCÍPIO 3: Inclusão

A avaliação por *empowerment* é comprometida com a apropriação, por parte da comunidade, do processo e dos seus resultados e, sempre que possível, os *stakeholders* são também envolvidos na tomada de decisão. Os avaliadores que praticam esta modalidade de avaliação acreditam que o processo avaliativo se torna melhor na medida em que aqueles participam desde o início e durante todo o processo. Entendem ainda que é necessária a inclusão de todos os envolvidos uma vez que as melhores soluções têm surgido da interação entre quem conduz o programa, os membros da comunidade, financiadores e os beneficiários. A isto se acrescenta o fortalecimento do sentido de pertencer ao grupo e um maior comprometimento quando todos participam.

PRINCÍPIO 4: Participação democrática

Justificando este princípio, Fetterman e Wandersman (2005) tomam como referência John Dewey em sua caracterização do que é a democracia participativa em relação à possibilidade que têm os seres humanos de realizar julgamentos e ações inteligentes quando lhes são fornecidas condições apropriadas. Assim é com a avaliação por *empowerment*, que, ao assumir o princípio, parte da premissa que os *stakeholders* terão a capacidade de realizar julgamentos e ações adequados e necessários a um processo avaliativo.

PRINCÍPIO 5: Justiça social

Na medida em que avaliadores que se utilizam da avaliação por *empowerment* reconhecem a existência de desigualdade social, utilizarão o princípio da justiça social visando a contribuir para a melhoria das condições de vida dos

indivíduos. Para tal fazem uso dos os processos avaliativos e os auxiliam a impactar positivamente os programas a que estão vinculados e suas condições sociais. A correlação entre avaliação por *empowerment* e o compromisso com a justiça social naturalmente se desenvolve já que a avaliação possibilita o desenvolvimento da capacidade de julgamento dos indivíduos. Para tanto provê os participantes de ferramentas, técnicas, métodos e treinamento visando, pelo uso de avaliação, à melhoria de seus programas.

PRINCÍPIO 6: Conhecimento da comunidade

Assim como em abordagens avaliativas de caráter participativo, a avaliação por *empowerment* reconhece o conhecimento da comunidade como válido e útil, inclusive para fins científicos. Não só reconhece como também estimula o uso do conhecimento e da sabedoria acumulados. O avaliador nesta abordagem respeita o conhecimento tácito dos *stakeholders*, viabilizando seu compartilhamento para uma nova síntese na criação de novo conhecimento.

PRINCÍPIO 7: Estratégias baseadas em evidências

Este princípio, ao valorizar as estratégias baseadas em evidências, assegura que as intervenções tidas como “boas práticas” sejam consideradas quando do desenho e/ou da seleção de um programa direcionado para as necessidades da comunidade. Os autores em distintos momentos apontam ainda que este princípio só deve ser adotado de modo consciente e de acordo com o contexto local. Os avaliadores neste aspecto precisam considerar que sua atuação deve possibilitar aos *stakeholders* realizar a combinação de estratégias baseadas em evidências com o conhecimento que possuem da comunidade e seus integrantes de tal forma a planejar e implementar intervenções de modo adequado.

PRINCÍPIO 8: Construção do conhecimento

Aqui o princípio está diretamente associado à compreensão do que seja a avaliação por *empowerment* quando esta tem o propósito de fomentar a capacidade dos *stakeholders* de conduzir a avaliação (capacidade avaliativa) e melhorar seu planejamento e implementação (capacidade de programa). Nesta abordagem os avaliadores atuam no sentido de que os *stakeholders*, ao aprenderem os passos básicos e habilidades envolvidas para aprimorar suas vidas assim como as dos que estão envolvidos em seus projetos, venham a caminhar de maneira independente.

PRINCÍPIO 9: Aprendizagem organizacional

A melhoria como um princípio básico da avaliação por *empowerment* tem condições para se instalar e expandir quando estão presentes na instituição processos que possibilitem a aprendizagem organizacional e uma estrutura organizacional que encoraje a aprendizagem, uma organização de aprendizagem. A sustentabilidade de uma avaliação por *empowerment* estará garantida tanto mais quanto estiverem presentes as características próprias de uma estrutura organizacional voltada para a aprendizagem. Qualidades como a abertura para mudanças e a promoção de conhecimento novo para resolver problemas quando presentes viabilizam esta sustentabilidade. No entanto, mesmo aquelas organizações que não apresentam as características facilitadoras ainda assim são beneficiadas na medida em que esta abordagem faz uso de ferramentas e práticas que atingem os programas no estágio de maturação e desenvolvimento em que estiverem, possibilitando o surgimento e crescimento de uma cultura de aprendizagem organizacional.

PRINCÍPIO 10: Responsabilização

Uma característica importante da avaliação por *empowerment* é o fato de que ela possibilita a prestação de contas para os administradores e para o público. Esta abordagem prioriza o processo de responsabilização uma vez que a vê compartilhada entre o financiador, o pesquisador/avaliador e a equipe. Esta interdependência é vista por Fetterman e Wandersman (2005) como a chave para compreender o significado do processo e resultados baseados em responsabilização presente na avaliação por *empowerment*.

3.5 OS TRÊS PASSOS DA AVALIAÇÃO POR EMPOWERMENT

O processo proposto por Fetterman (2001) para a realização da avaliação por *empowerment* compreende três etapas, a saber:

1. Missão;
2. Inventário;
3. Planejando para o futuro.

A duração média prevista para cada sessão de trabalho é em torno de duas horas, ficando a missão entre uma e duas horas e as demais entre duas e três horas.

MISSÃO

Na etapa denominada Missão (FETTERMAN, 2001) o avaliador deve atuar no sentido de que os participantes desenvolvam a declaração da missão do objeto da avaliação. Nesse momento os valores do grupo são utilizados num processo democrático de discussão no qual são dados voz e significado à contribuição de cada um.

O avaliador propõe a discussão e solicita que cada integrante escreva em uma folha de papel o que considera importante como propósito do objeto. As contribuições são apresentadas e após uma discussão, é construído texto final que irá representar o conteúdo do conjunto das intervenções realizadas na etapa, sintetizando a missão num texto único de consenso

INVENTÁRIO

A etapa do Inventário (FETTERMAN, 2001) divide-se em duas partes:

a) Parte 1

- Listagem
- Priorização

b) Parte 2

- Pontuação (juízo de valor)
- Diálogo.

No primeiro momento da Parte 1 – Listagem – são listadas todas as atividades realizadas no programa e consideradas pelos participantes como destinadas para ao alcance da missão. O Avaliador atua como um facilitador, estimulando os membros do programa e os participantes na escolha destas atividades, garantindo ainda que todos tenham a possibilidade de se expressar. Uma lista contendo 15 a 20 atividades é considerada como suficiente para o momento. O quadro a seguir exemplifica o quadro com a lista de atividades a ser produzida no primeiro momento da Parte 1:

Atividades		
Atividade "a"		
Atividade "b"		
Atividade "c"		
Atividade "d"		
Atividade "e"		
Atividade "f"		
Atividade "g"		
Atividade "h"		

Exemplo 1. Modelo do quadro da listagem das atividades.
Fonte: Adaptado de Fetterman (2001).

O segundo momento da Parte 1 – Priorização – corresponde à votação individual quando cada participante recebe cinco adesivos (círculos coloridos do tamanho de uma pequena moeda) para colocar ao lado das atividades que considera serem as mais importantes ou indispensáveis para que a missão possa ser alcançada. Todo esse processo é realizado fazendo uso de *flipchart* ou folhas de papel presas nas paredes para que todos possam compartilhar as propostas.

O quadro produzido no momento do exercício da priorização tem o formato do exemplo a seguir:

Atividades	Priorização	
Atividade “a”	○ ○ ○	3
Atividade “b”	○○○○○○○○○○○○○○	11
Atividade “c”	○	1
Atividade “d”	○ ○ ○ ○ ○	5
Atividade “e”	○ ○ ○ ○	4
Atividade “f”	○ ○	2
Atividade “g”	○ ○ ○ ○ ○ ○	6
Atividade “h”	○ ○ ○ ○	4

Exemplo 2. Modelo do quadro da priorização das atividades.
Fonte: Adaptado de Fetterman (2001).

A Parte 2 do Inventário em seu primeiro momento – Pontuação – irá tratar do julgamento das atividades escolhidas na parte anterior, expressando a pontuação que cada participante confere às mesmas. No exemplo acima, as cinco mais votadas foram as atividades “b”, “g”, “d”, “e” e “h”. Nesse momento os participantes são instados a julgar cada atividade priorizada em termos de qualidade e eficiência com relação ao que vem sendo realizado. O autor propõe que cada participante faça uso de uma escala de 1 a 10 pontos, em que 10 significa o nível mais elevado. Faz-se uso, sempre que possível, de um computador com projetor onde são lançadas, em uma planilha, as atividades e a pontuação dada.

Após o lançamento da pontuação, tem início o segundo momento da Parte 2 – Diálogo – que é considerado por Fetterman (2001) uma das partes mais importantes do processo da avaliação por *empowerment*. Com a tabela montada os participantes discutem desde as pontuações discrepantes até as pontuações concordantes, sendo solicitados a se manifestarem quanto às motivações para as suas pontuações. Durante o diálogo os participantes ainda têm a possibilidade de

alterar suas pontuações, caso assim o desejem. Ao final desta etapa é feita a média aritmética da pontuação dada pelo participante e da pontuação que cada atividade recebeu. Combinando as médias de atividade individual gera uma avaliação total do programa, muitas vezes inferior a um *rating* de avaliação externa. Isto representa a primeira linha de base de dados relativa a essa atividade do programa específico. Isso pode ser usado para comparar as alterações ao longo do tempo. A tabela final assemelha-se ao exemplo abaixo:

Atividades	Iniciais do Participante 1	Iniciais do Participante 2	Iniciais do Participante x	Média
Atividade "b"	3	6	5	4,66
Atividade "d"	4	2	4	3,33
Atividade "g"	7	6	7	6,66
Atividade "e"	8	7	8	7,66
Atividade "h"	6	5	4	5
Média	5,6	5,2	5,6	5,46

Exemplo 3. Modelo de tabela de pontuação das atividades.

Fonte: Adaptado de Fetterman (2001).

O autor justifica a realização desta etapa em sessão aberta uma vez que possibilita a) a criação de um fluxo democrático de informação; b) dificulta a retaliação por ser um fórum aberto; e c) aumenta a probabilidade de que as revelações venham a ser feitas de modo diplomático na medida em que os membros da equipe do programa e os participantes devem permanecer naquele ambiente.

De acordo com o autor o processo de cômputo das médias por participante e por atividade possibilita aos participantes uma autorreflexão tanto para os que de modo rotineiro mostram-se otimistas quanto para os pessimistas. Possibilita ainda que se posicionem em relação aos demais auxiliando-os nos momentos futuros de avaliação do programa ao qual estão engajados. A combinação das médias individuais oferece aos participantes uma avaliação geral do programa que muitas vezes, segundo Fetterman, é inferior ao resultado de uma avaliação externa. Considerada como a primeira linha de base dos dados relacionados ao programa, este material pode ser utilizado para comparar a mudanças ocorridas ao longo do tempo. (FETTERMAN, 2001)

O inventário pode ser seguido de vários encontros, entrevistas e *surveys*, cabendo ainda posteriormente o que o autor chama de segunda sessão de inventário.

PLANEJANDO PARA O FUTURO

Planejando para o futuro é o momento da abordagem que conduz à intervenção, e nesta perspectiva são identificados os objetivos, as estratégias para o alcance destes e as evidências do alcance dos mesmos, tendo como material de trabalho a listagem produzida na etapa anterior. Os participantes são solicitados a discutir sobre aonde desejam ir a partir do patamar em que se encontra o programa e, deste modo, aprimorar tanto o que já fazem quanto o que necessita ser melhorado.

O avaliador atua contribuindo com ideias, assumindo uma postura crítica e analítica, auxiliando no esclarecimento, na documentação e na avaliação do que está sendo feito naquele momento, no entanto, sem dominar a discussão. Ele deve exercer plenamente o papel do facilitador, do amigo crítico (FETTERMAN, 2001).

A definição dos objetivos deve ser realizada de tal forma que estejam garantidas, de maneira conjunta, as distintas perspectivas colocadas em discussão, sem deixar de terem o caráter realista, e considerando ainda as condições iniciais, os recursos, a motivação, os talentos e a dinâmica do próprio programa. Esta recomendação visa a preservar o programa do estabelecimento de objetivos alcançáveis somente em longo prazo ou grandiosos demais. Por este motivo os participantes do programas são estimulados a correlacionarem a escolha dos objetivos de tempo intermediário com as atividades correntes do programa. Esse processo de definição de objetivos ocorre a partir da construção de uma primeira lista de objetivos, rica e criativa, que é em seguida refinada e reduzida mediante um processo de revisão crítica e de acordo consensual (FETTERMAN, 2001).

Para a definição das estratégias são considerados os mesmos procedimentos utilizados para a definição dos objetivos: o *brainstorm* (tempestade de ideias), a revisão crítica e o acordo consensual, uma vez que a escolha de estratégias adequadas, acordadas mutuamente entre financiadores e clientes, é de fundamental importância no processo da avaliação por *empowerment*.

O material a ser produzido posteriormente deverá ser rigoroso e com credibilidade. Assim cada possibilidade deverá ser discutida segundo o tempo a ser despendido para a coleta das informações, que pode ser feita com variadas técnicas como observação, entrevista, questionários, dentre outras. Também devem ser consideradas a relevância e a utilidade das informações obtidas. Desse modo poderão ser evitadas a perda de tempo e possíveis frustrações ao final do processo.

4 UM PASSO DE CADA VEZ

4.1 A QUESTÃO AVALIATIVA OU O QUE SE QUER CONHECER

A opção por abordar o processo de autoavaliação institucional da UNIRIO por meio da percepção dos próprios avaliadores – os integrantes da CPA – deu-se primeiramente pela inquietação desta autora quanto ao potencial do instrumento utilizado para atingir os objetivos propostos, considerando-se a complexidade do funcionamento de uma instituição pública federal universitária, composta por segmentos tão distintos em interesses e objetivos.

Como citado anteriormente, para realização da avaliação foi escolhida a abordagem da avaliação por *empowerment* com vistas à criação de um espaço autoavaliativo para os membros da CPA, possibilitando, assim, o seu fortalecimento como coordenadores que são do processo de avaliação da instituição. Então, buscou-se com a avaliação de caráter formativo contribuir com a CPA no que se refere ao seu processo de autoconhecimento e à revisão do instrumento para o próximo ciclo avaliativo.

Com base nas premissas acima referidas, o processo avaliativo aqui descrito foi conduzido visando a responder à seguinte questão avaliativa:

Em que medida o instrumento utilizado no primeiro ciclo de autoavaliação da UNIRIO, à luz do SINAES, foi considerado adequado na opinião dos integrantes da CPA?

A avaliação empreendida caracterizou-se como uma AVALIAÇÃO DO PROCESSO, em que se pretendeu examinar e reformular procedimentos através da detecção de possíveis deficiências no planejamento e monitoramento para assim identificar e corrigir os problemas. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 153), ao tratar desta modalidade de avaliação, nos aponta que a mesma serve para decisões de implementação, e que para tal é necessário estar de posse de alguns dados tais como: “Qual o grau de êxito da implementação do programa? Que barreiras ameaçam seu sucesso? Que revisões são necessárias? Depois que estas perguntas forem respondidas, será possível supervisionar, controlar e refinar os procedimentos”.

Da maneira proposta, buscar responder à questão avaliativa colocada significou atuar na perspectiva do monitoramento do processo de autoavaliação

institucional trazendo para frente da cena avaliativa os próprios avaliadores, integrantes da CPA.

4.2 OS PARTICIPANTES E O PÚBLICO INTERESSADO

Dadas as características da proposta de trabalho, foram identificados como os participantes da avaliação os membros da CPA, composta originariamente, conforme indicado no relatório de Autoavaliação Institucional 2006, por 17 integrantes, representando os segmentos docente, técnico-administrativo e discente da Universidade, além de representantes da sociedade civil.

Os estudiosos em avaliação e integrantes de comissões de avaliação institucional de IES foram considerados como o público interessado. Considerou-se também, de modo especial fazendo parte desse público os próprios integrantes da CPA da UNIRIO, na medida em que são os responsáveis pelo processo de autoavaliação institucional, conforme preconizado na legislação que regulamenta os procedimentos do SINAES. Particularmente em relação aos integrantes da CPA da UNIRIO, e partindo-se da percepção da existência de um processo de aprendizagem que ocorre durante o curso de uma avaliação, considerou-se que estes, na condição de responsáveis diretos pela condução do processo de autoavaliação institucional, seriam também beneficiados no referido processo de aprendizagem. Esta autora vislumbrou a perspectiva de que o envolvimento direto na avaliação do instrumento pudesse auxiliá-los a melhor compreender como conduzem a avaliação ao mesmo tempo em que os auxilia nesta condução. Quanto a este movimento, o de dar sentido a processos e produtos, Dias Sobrinho (2006, p.182) diz que “talvez os seus principais efeitos (da avaliação) sejam aqueles que se vão construindo à medida que os processos se desenvolvem, de modo continuado, na forma de transformação dos atores e da própria instituição.”

4.3 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

O propósito principal desta dissertação, descrever e avaliar o primeiro ciclo autoavaliativo da UNIRIO, pretendeu obter informações para responder à questão avaliativa, uma vez que o interesse maior foi aprofundar o conhecimento do que vem sendo praticado pela CPA da UNIRIO. Lincoln e Guba (1985 apud WORTHEN;

SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 512) apontam que, além do contexto em que determinado caso se corporifica, a compreensão e o julgamento de valor são derivados de uma descrição substantiva do mesmo. Assim, nesse estudo a descrição pode ser construída fazendo uso dos procedimentos propostos para a realização de uma avaliação por *empowerment*. O fato de esta abordagem ser caracterizada como uma atividade de caráter eminentemente colaborativo determinou o destaque desde o início do processo para o contato com os participantes da avaliação.

Inicialmente foram identificados os integrantes da CPA atuantes, já que a comissão até o presente momento não possui regulamento que determine o período de mandato de seus membros. A comissão, conforme documento apresentado pelo então Coordenador da CPA em reunião de equipe de gestão da UNIRIO no ano de 2009, contava no ano de 2008 com 12 componentes, dos quais nove estavam ativos, a saber: quatro servidores docentes e cinco servidores técnico-administrativos. Destes nove componentes, três deles já atuavam na avaliação institucional desde a implantação do PAIUB na Universidade.

Com a licença médica de longo período de uma integrante da comissão, no momento da realização da avaliação objeto deste estudo, a CPA contava com oito membros ativos. Identificados os membros atuantes, foi solicitada ao Coordenador da comissão a autorização para realizar a avaliação por *empowerment*. Após sua aquiescência, fez-se então o convite individual para que os membros comparecessem a uma reunião na qual seria apresentada a proposta e realizada a sessão de avaliação, entretanto, entre o convite e a data agendada para a sessão ocorreu um episódio que se revelou como significativo durante o processo de avaliação: por necessidade de reordenamento de espaço físico na Universidade, foi determinada pela administração superior a destinação temporária da sala da CPA para outro órgão da instituição. Este fato gerou forte impacto entre os integrantes da comissão e foi externado de distintos modos mas, apesar do ocorrido, a reunião foi mantida na data prevista.

A sessão de avaliação ocorreu no dia 04 de maio de 2009, na sala da CPA que ainda se encontrava sob a guarda da comissão, e teve início com a presença de quatro dos sete integrantes ativos após o citado episódio. Os demais membros deixaram de comparecer devido a compromissos de natureza profissional em outros campi da Universidade, no entanto se dispuseram a colaborar em outro momento

caso fossem solicitados. Para a realização dos trabalhos foram utilizados um *flipchart*, folhas de papel madeira, adesivos, um aparelho de projeção de imagem e um computador com software para elaboração de planilha de dados. A preparação da sala e a colocação dos cartazes, assim como o registro e projeção dos dados levantados foram realizados por uma aluna bolsista da instituição que se disponibilizou a colaborar com a proposta.

Esta autora, consoante com o papel do “amigo crítico” que Fetterman (2009) aponta, durante toda a sessão buscou atuar como facilitadora do processo de discussão, preocupando-se especialmente em adotar uma postura acolhedora diante da fragilidade do momento por que passava o grupo como também em relação aos pontos abordados e relativos ao processo de avaliação institucional conduzido pelos membros da comissão.

Após a exposição de abertura que tratou da proposta do trabalho, foi dado início à Etapa 1 com a distribuição de folhas em branco solicitando aos participantes que respondessem individualmente e por escrito o que para cada um deles era a missão do processo avaliativo empreendido. Não foi estabelecido tempo para realização desta atividade, pois se pretendeu que naquele momento, etapa inicial do trabalho, os participantes se sentissem tranquilos para rever mentalmente e externalizar por escrito suas percepções acerca das discussões que ocorreram durante o período em que elaboraram o instrumento. Quando todos fizeram seus registros, as respostas foram transcritas para o *flipchart*. Após a elaboração da listagem contendo todas as contribuições dos participantes, foi dado início à discussão em torno das mesmas. Esta etapa culminou com a elaboração consensual de um texto que pretendeu refletir a missão do objeto avaliado, ou seja, o processo de autoavaliação institucional.

Na primeira fase da Etapa 2 do processo em que são listadas as atividades e ordenadas as prioridades, foi solicitado aos participantes que indicassem as atividades que consideravam importantes e sem as quais não seria possível viabilizar a missão elaborada na etapa anterior. Cada um a seu tempo foi citando atividades que eram transcritas pela autora nas folhas de papel madeira presas nas paredes a fim de que no momento seguinte pudessem ser categorizadas por grau de importância pelo conjunto dos presentes. Estabeleceu-se um momento em que os presentes discutiram acerca das ações necessárias, e que foi concluído com a indicação de 15 atividades. A seguir, foi solicitado que cada membro da CPA

indicasse na lista das atividades as que considerava como prioritárias, segundo a sua percepção individual e que seriam o objeto de discussão na etapa. Para tanto, receberam cinco adesivos para serem colados ao lado de suas escolhas. Foram orientados no sentido de que poderiam colocar mais de um adesivo na mesma ação. Mais uma vez dentro desta abordagem os participantes puderam vivenciar os processos que implicam em fazer escolhas, e esse momento foi marcado pela participação de todos no transitar na sala de uma folha para outra denotando uma prática de construção coletiva. Encerrado o momento de escolha, os participantes foram informados de que iriam trabalhar com as cinco atividades mais votadas. A autora optou por trabalhar com cinco atividades devido ao número restrito de participantes. Ao computar os resultados, os presentes verificaram que no terceiro lugar estavam empatadas quatro atividades. Diante deste empate foi então definido que seriam consideradas nesta avaliação as seis atividades mais votadas.

A segunda fase desta etapa, a fase de atribuir uma pontuação a cada uma das atividades escolhidas, teve início com a transcrição das seis atividades mais votadas para uma planilha no computador e projetadas de tal forma que os participantes pudessem acompanhar a atividade. Nas colunas ao lado da lista de atividades foram colocadas as iniciais dos participantes para o lançamento de suas notas. A autora procurou esclarecer aos presentes o significado daquela fase instando-os a uma postura crítica e tranquila diante da atividade, e indicou que a pontuação deveria estar compreendida entre 1 e 5, com a nota 5 correspondendo a maior pontuação. Os presentes, um a um na ordem das colunas, emitiram sua pontuação para cada uma das seis atividades. Foi dado início à discussão acerca das notas dadas, com os participantes tendo sido avisados de que poderiam fazer alterações, caso achassem pertinente. A etapa foi concluída com o registro das intervenções dos integrantes que desejaram expor seus comentários sobre as notas discrepantes.

A Etapa 3 do processo avaliativo buscou identificar a visão do futuro dos participantes em relação ao objeto da avaliação tomando-se por base de trabalho as seis atividades mais votadas. Com participação bastante intensa dos presentes foram discutidas detalhadamente cada uma das atividades visando à determinação do objetivo, estratégias e evidências de seu alcance. Todas as propostas foram registradas nas folhas de papel madeira.

Ao final do trabalho, foi solicitado a cada um dos presentes que traduzisse em apenas uma palavra o significado da experiência para ele. A atividade foi concluída com um clima ameno, bastante distinto do início da atividade.

Assim, a CPA e toda instituição poderá utilizá-los (os resultados) como estratégia potencializadora da (re)organização dos espaços de discussão. Esses diálogos podem gerar mudanças de concepções, engendrando novos sujeitos dispostos a usarem os princípios emancipatórios em suas práticas, rompendo com o medo instalado sobre o fim a que se destinam os resultados da avaliação. Portanto, não são os resultados da avaliação que engendrarão as mudanças de concepções de qualidade ou fortalecerão os processos de tomadas de decisão, mas a possibilidade de discuti-los coletivamente, devidamente, referenciados ao projeto pedagógico da instituição (LIMA, 2008, p iii).

5 COMO FIM, O NOVO PONTO DE PARTIDA

A autoavaliação exerce papel preponderante na avaliação institucional das instituições de ensino superior (IES) brasileiras. É principalmente a partir desta modalidade de avaliação que uma IES, fazendo uso de seu olhar particular e único, pode construir com passos firmes os caminhos na direção de seu aperfeiçoamento, crescimento e desenvolvimento institucional. A autoavaliação institucional na busca do autoconhecimento é, portanto a peça fundamental para o exercício da autonomia universitária, tão propugnada pelos três segmentos que compõem a Universidade - docentes, discentes e técnicos-administrativos.

A complexidade do ambiente universitário, as interações que são construídas diariamente num permanente processo de negociação, o desenrolar da vida política associados às escolhas individuais desafiam o avaliador em sua tarefa profissional visando a atender a contento aos critérios de excelência do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), que regem uma boa avaliação. O olhar permanentemente voltado para as dimensões da utilidade, viabilidade, ética e precisão possibilita o alcance da qualidade dos procedimentos avaliativos, mas é principalmente na busca pela identificação e utilização das potencialidades e traços fortes da instituição que será possível planejar a superação das eventuais dificuldades e limitações detectadas.

A consideração a ser dada aos achados de um processo avaliativo é fator determinante para o sucesso e credibilidade das avaliações. Embora a avaliação desenvolvida no presente trabalho não se tenha delineado em função de resultados esperados, abordagem tradicionalmente enfatizada, é interessante tomar emprestado da mesma o que de positivo e aplicável possa ser utilizado. Como apresentado pelos *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento* e Banco Mundial (2000) nas oficinas destinadas a funcionários públicos, ao tratar do planejamento e construção de sistemas de monitoramentos e avaliação baseados em resultados, pontua-se a importância do relato dos resultados na medida em que:

- Fornece informações sobre a situação de projetos, programas e políticas;
- Fornece pistas sobre os problemas;
- Cria oportunidades para se considerar as melhorias nas estratégias de implementação de projetos, programas e políticas;

- Fornece informação importante, ao longo do tempo, sobre tendências e caminhos;
- Ajuda a confirmar ou contestar uma teoria de mudança.

De outro modo, na perspectiva da abordagem que considera os valores, percepções e preocupações dos interessados quando da discussão de um enfoque mais abrangente para a avaliação, Penna Firme (2004, p. 4) aponta que:

É com essa abordagem que a avaliação atinge o clímax de responsabilidade e de participação como facilitadora de um processo de fortalecimento do seu objeto de atenção. [...] a avaliação no significado mais amplo é, pois, um desafio e, para alcançá-lo, a criatividade e a sensibilidade, a objetividade e a subjetividade estão presentes e atuantes, sempre que necessário, para responder com propriedade às indagações e facilitar a ação de aperfeiçoamento.

Desse modo mais holístico, ou daquele modo mais linear, é atitude recomendável dar visibilidade aos procedimentos adotados no curso das avaliações, particularmente na avaliação por *empowerment*, observando-se o cuidado com a forma e o contexto quando da divulgação dos resultados a fim de garantir que os responsáveis por tomar decisões sintam-se suficientemente seguros e motivados para tal.

5.1 RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos nas três etapas da avaliação realizada com o uso da abordagem da avaliação por *empowerment*, e que teve como objeto o processo de autoavaliação institucional da UNIRIO realizado com a utilização do instrumento questionário, dizem respeito à missão, ao levantamento e ao julgamento das atividades necessárias para o seu cumprimento e ao plano para o futuro do referido processo. Assim, a Etapa 1 que contemplou a discussão relativa à identificação da missão do processo autoavaliativo institucional da Universidade teve como resultado inicial a elaboração das seguintes propostas:

- Levantar através de documento-síntese os pontos positivos e negativos da UNIRIO com o objetivo de avaliar e buscar a qualidade do ensino e das demais funções da Universidade;

- A partir do conhecimento produzido, propor medidas para corrigir as deficiências, fraquezas, e estimular os pontos fortes;
- Conhecer a Universidade em todas as suas dimensões a partir de um levantamento por unidade acadêmica e administrativa, visando perceber nos resultados obtidos se a missão da UNIRIO está sendo cumprida e identificando os pontos de estrangulamento;
- Implementar o processo autoavaliação na UNIRIO previsto no processo de avaliação apontado pelo SINAES e pela CONAES, visando a tomada de decisão por parte da Administração Superior da Universidade.

A discussão em torno das propostas apresentadas conduziu à redação de um texto consensual sobre a missão, levando em consideração que o questionário foi a ferramenta que viabilizou o processo de autoavaliação institucional da Universidade:

Implementar o processo autoavaliativo na UNIRIO, contemplando as dimensões estabelecidas pela CONAES, atendendo ao previsto na lei 10.861 de 14/04/2004 que dispõe sobre a criação do SINAES, levantando, por meio de documento-síntese as potencialidades e fragilidades da instituição. A partir do conhecimento produzido como resultado do processo autoavaliação, propor medidas para corrigir as deficiências, e evidenciar os pontos-fortaleza com vistas à tomada de decisões por parte da administração superior da Universidade.

Quadro 1. Missão.
Fonte: A autora (2009).

Em função de o processo autoavaliativo ter sido centrado no resultado do questionário, o foco da discussão na Etapa 2 esteve voltado principalmente para o instrumento, contemplando também o funcionamento da CPA. Na primeira parte desta etapa o grupo produziu uma lista de 15 atividades, priorizando-as. As atividades listadas são abaixo apresentadas na ordem em que surgiram:

- Atendimento das dez dimensões do SINAES;
- Atendimento dos três segmentos da comunidade de maneira uniforme em relação ao conteúdo;
- Facilidade de ser compreendido por todos;
- Caracterização como agente sensibilizador da comunidade;
- Institucionalização da CPA;
- Objetividade;
- Preenchimento fácil;
- Atrativo, envolvente e comunicativo;
- Interativo na versão virtual;
- Construção de um piloto;
- Conhecimento da documentação relativa ao SINAES;

- Trabalho com equipe multidisciplinar para a elaboração e análise do instrumento e dos resultados;
- Delimitação do nível de abrangência da informação a ser coletada;
- Valorização da apresentação visual do instrumento;
- Elaboração de cronograma de trabalho a partir da disponibilidade real dos integrantes da comissão.

No momento da priorização, citado anteriormente, em função do número de participantes, optou-se por trabalhar com as cinco atividades com maior número de votos, no entanto a terceira, quarta, quinta e sexta atividades obtiveram a mesma votação. Foi então decidido pelo grupo que as seis atividades seriam objeto de julgamento na parte 2 desta etapa (Quadro 2).

Listagem das atividades priorizadas para julgamento	
Atividade 1	Institucionalização da CPA;
Atividade 2	Atendimento dos três segmentos da comunidade de maneira uniforme em relação ao conteúdo;
Atividade 3	Trabalho com equipe multidisciplinar
Atividade 4	Atendimento das dez dimensões do SINAES;
Atividade 5	Valorização da apresentação visual do instrumento;
Atividade 6	Elaboração de cronograma de trabalho a partir da disponibilidade real dos integrantes da comissão.

Quadro 2. Atividades priorizadas para julgamento.
Fonte: A autora (2009).

O julgamento destas atividades, sobre como estão ocorrendo na prática, foi realizado fazendo uso de uma escala de 1 a 5 pontos. Após a fase de discussão das discrepâncias e ajustes por parte dos integrantes do grupo, obteve-se como média geral a pontuação 3,62 para o processo realizado. As médias aritméticas por participante e por ação escolhida estão transcritas na tabela abaixo, em que cada participante é identificado pelo código "A":

Tabela 1. Pontuação das atividades.

Atividades mais importantes	A.1	A.2	A.3	A.4	Média
1. Institucionalização da CPA	5	4	5	4	4,5
2. Atendimento dos três segmentos da comunidade de maneira uniforme em relação ao conteúdo	5	3	4	3	3,75
3. Trabalho com equipe multidisciplinar	5	5	4	4	4,5
4. Atendimento das dez dimensões do SINAES	4	4	3	4	3,75
5. Valorização da apresentação visual do instrumento	3	3	4	3	3,25
6. Elaboração de cronograma de trabalho a partir da disponibilidade real dos integrantes da comissão	2	2	2	2	2
Média	4	3,5	3,66	3,33	3,62

Fonte: A autora (2009).

A reflexão realizada no momento de discussão das discrepâncias acerca das notas gerou observações por parte dos participantes as quais, que seguem descritas

Atividade	Observações
Atividade 1 - Institucionalização da CPA	A.4 - Participei de uma fase da COPAI. A partir daquele momento em que se começou a pensar em um trabalho institucional mais sólido, e nesse momento se perdeu um espaço, considerei que a administração central não demonstrou compromisso nesse sentido.
Atividade 3 - Trabalho com equipe multidisciplinar	A.2 - Com a própria estruturação da CPA da UNIRIO, existem envolvimento de profissionais que viriam com uma visão externa, mas efetivamente não conseguimos ter isso como desejado. Isso se deu inclusive em relação a própria construção do instrumento. Tivemos um quantitativo menor do que o desejado para determinadas etapas.
Atividade 4 - Atendimento das dez dimensões do SINAES	A.2 - Nós não contemplamos duas dimensões.
	A.4 - Não atingimos todas as dimensões no instrumento.
Atividade 6 - Elaboração de cronograma de trabalho a partir da disponibilidade real dos integrantes da comissão.	A.1 - O MEC estabeleceu o prazo. Na equipe nós não tínhamos condições de cumprir aqueles prazos por conta das características da própria CPA, no entanto as demais Universidades também não cumpriram os prazos estabelecidos. Quando houve o <i>dead-line</i> nós cumprimos. Entregamos no último dia.
	A.3 - Tivemos cronograma inicial que foi bastante mexido até por problemas da construção, aplicação e análise o instrumento. Isso prejudicou muito. Deveríamos ter feito pré-análise e não foi possível.
	A.4 - Penso que ele não é realista porque o MEC determina uma data. Essa data se você manda depois eles também aceitam embora não seja explícito na regra. Em relação à nossa dinâmica complica mais ainda devido à diversidade dos três segmentos.

Quadro 3. Observações dos participantes.

Fonte: A autora (2009).

Com a leitura da pontuação dada, o conjunto dos participantes pode identificar a atividade de elaboração do cronograma de trabalho como a mais crítica dentre as selecionadas para avaliação, considerando ainda que a institucionalização da CPA e o trabalho em equipe multidisciplinar como duas atividades que receberam maior atenção, apesar do revés ocorrido com a perda temporária do espaço da comissão. A avaliação geral ainda assim correspondeu à percepção individual dos participantes, que após os ajustes, fruto do diálogo, espelhou, segundo os mesmos, o que foi desenvolvido pela equipe.

A Etapa 3 que contemplou a perspectiva de um olhar voltado para o futuro, culminou com a indicação dos seguintes objetivos com as respectivas estratégias e evidências do alcance destes objetivos relacionados a cada uma das atividades definidas (Quadros 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

Institucionalização da CPA		
Objetivos	Estratégias	Evidências
Fortalecer da cultura avaliativa	Apresentação para a Administração Superior de proposta de estrutura e funcionamento da comissão. Ações que visem a recuperação/reintegração da sala	Determinação formal de carga horária para atuação dos membros da CPA Recuperação da sala

Quadro 4. Planejamento para o futuro – Atividade 1.
Fonte: A autora (2009).

Atendimento dos três segmentos da comunidade de maneira uniforme em relação ao conteúdo		
Objetivos	Estratégias	Evidências
Possibilitar que todos os segmentos e suas particularidades sejam contemplados no instrumento	Maior sensibilização da comunidade Revisão do instrumento	Aumento do percentual de retorno dos questionários Inclusão das dimensões não contempladas.

Quadro 5. Planejamento para o futuro – Atividade 2.
Fonte: A autora (2009).

Trabalho com equipe multidisciplinar		
Objetivos	Estratégias	Evidências
Garantir que o instrumento seja re-elaborado a partir de múltiplos olhares com consequente adequação do mesmo	Recomposição da CPA com perfil multidisciplinar	Efetiva participação dos membros da CPA Instrumento justo

Quadro 6. Planejamento para o futuro – Atividade 3 – Etapa 3.
Fonte: A autora (2009).

Atendimento das dez dimensões do SINAES		
Objetivos	Estratégias	Evidências
Ampliar o escopo do instrumento, contemplando as dez dimensões e ampliar o espectro de observação, segundo a realidade da UNIRIO	Revisão do instrumento	Instrumento incluindo questões que abordem as duas dimensões não contempladas inicialmente

Quadro 7. Planejamento para o futuro – Atividade 4.
Fonte: A autora (2009).

Valorização da apresentação visual do instrumento		
Objetivos	Estratégias	Evidências
Tornar o instrumento atrativo ao respondente	Contratar designer gráfico, comunicação visual	Aumento do percentual de respostas <i>Feedback</i> positivo das entidades representativas dos três segmentos

Quadro 8. Planejamento para o futuro – Atividade 5.
Fonte: A autora (2009).

Elaboração cronograma de trabalho a partir da disponibilidade real dos integrantes da comissão		
Objetivos	Estratégias	Evidências
Realizar as atividades em tempo real garantindo a plena contribuição dos integrantes da CPA	Determinação de carga horária específica para os membros da CPA	Cumprimento dos prazos com gratificação profissional manifestada por meio da participação ativa e efetiva dos membros da CPA

Quadro 9. Planejamento para o futuro – Atividade 6.
Fonte: A autora (2009).

A sessão de avaliação por *empowerment* foi encerrada com a manifestação dos participantes, por demanda, quando lhes foi solicitado que expressassem individualmente e com apenas uma palavra o que a significou atividade. As palavras expressas, na ordem de manifestação, foram: relevante, rica, conhecimento e gratificante.

5.2 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A riqueza de um processo avaliativo que se pauta na abordagem da avaliação por *empowerment* está particularmente no diálogo que possibilita entre os interessados no programa. Por ser uma abordagem eminentemente colaborativa, deste diálogo emergem questões que estão correlacionadas ao objeto da avaliação, possibilitando, assim, a ampliação do espectro de observação dos envolvidos. E é exatamente porque mérito e relevância não são valores estáticos que este novo contexto avaliativo subverte esta ordem, deslocando a determinação do mérito ou do valor de um programa como ponto final estático de uma avaliação para uma condição dinâmica e contínua de melhoria do mesmo (FETTERMAN, 2001). A leitura das 15 atividades que foram listadas na Etapa 1 demonstra como este espectro de observação possibilita o olhar crítico sobre o objeto avaliado, indo em seguida, se ampliando em extensão e expandindo em qualificação nas etapas posteriores. A listagem vai desde questões que dizem respeito diretamente ao instrumento questionário até a indicação de funcionamento da CPA, passando pela questão da satisfação profissional e pela questão considerada como a mais importante naquele momento, a institucionalização da comissão.

A inclusão de estratégia que visa à recuperação da sala da CPA está relacionada ao fato do grupo ter se manifestado com a compreensão de que houve um retrocesso em relação às condições em que foi desenvolvida a avaliação 2004-2006. Esta percepção estava ancorada no fato de que naquele exato período o grupo se ressentia da cessão temporária da sala da CPA para outra finalidade.

A análise dos objetivos, estratégias e evidências traçados para as atividades descritas apontam fortemente para a preocupação com a composição e o funcionamento da CPA, tendo como base:

- a necessidade de que distintas percepções profissionais possam se somar no delineamento dos projetos avaliativos, ou seja, a garantia de que o instrumento seja reelaborado a partir de múltiplos olhares com consequente adequação do mesmo;
- o papel da CPA no fortalecimento da cultura avaliativa na instituição, ou seja, o fortalecimento da cultura avaliativa na instituição com determinação formal de carga horária para atuação dos membros da CPA;
- a participação de todos os membros da CPA nas atividades.

Em que pese o fato de a sessão da avaliação por *empowerment* ter estado direcionada para o processo de autoavaliação institucional, esta abordagem permitiu trazer à tona a questão da cultura da avaliação institucional na Universidade. Estes achados indicam que a Universidade carece ainda de ações que tornem a avaliação uma parte orgânica da vida da instituição.

O reconhecimento da atuação dos integrantes da CPA também se mostrou como algo que merece atenção. Consolidar uma equipe de avaliadores em que esteja presente um verdadeiro *esprit de corps* mostrou-se como indispensável para a realização de um trabalho consistente em termos de seus objetivos e satisfatório no que se refere à gratificação profissional pelas ações realizadas.

Todas as etapas da avaliação realizada sinalizaram com seus resultados a necessidade de pôr em prática procedimentos que possibilitem a realização do processo autoavaliativo de modo sistêmico. Nesse aspecto, de modo particular, os objetivos traçados na Etapa 3 para cada uma das atividades demonstram esta demanda por uma atuação integrada e dinâmica.

A discussão acerca da questão avaliativa posta, ou seja, “em que medida o instrumento utilizado no primeiro ciclo de autoavaliação da UNIRIO, à luz do SINAES, foi considerado adequado na opinião dos integrantes da CPA”, dentro do contexto da avaliação por *empowerment* realizada, aponta para os aspectos em que o processo de autoavaliação e seu instrumento necessitam ser aprimorados, ficando o funcionamento da CPA como o ponto fundamental a ser abordado na revisão do conjunto dos procedimentos em que se dá a avaliação institucional na Universidade.

5.3 RECOMENDAÇÕES

As recomendações a seguir são apresentadas com base na percepção da autora em relação à pertinência da aplicabilidade desta abordagem, não só no ambiente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em seu próprio processo de autoavaliação institucional, como também nos campos do ensino, da extensão, da pesquisa e na gestão das instituições universitárias em geral:

1. Ao retomar o ponto inicial que abordou o papel da avaliação participativa na necessária reforma em que a universidade seja tida de fato como um bem público, é pois fundamental que os integrantes das CPAs compreendam e assumam

a importante tarefa que têm a desempenhar na construção de uma universidade que se quer comprometida com sua vocação e com as necessidades sociais de seu entorno. Com o processo de recomposição da CPA/UNIRIO, considera-se ser este um momento propício para fazer uso dos achados desta avaliação buscando a reestruturação da comissão em outro patamar de comprometimento de tal forma que seus integrantes possam vir fazer frente às demandas de um processo avaliativo que se quer completo e consistente diante das necessidades institucionais;

2. Em relação ao papel da avaliação institucional no conjunto das ações do SINAES, é necessário que se garantam as conquistas até aqui obtidas e se continue a construir uma cultura avaliativa de caráter participativo e emancipatório na qual os gestores, em viva sintonia com sua comunidade universitária, incorporem a avaliação como um processo vital para os destinos da instituição porque, ainda referenciando Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57),

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.

Recomenda-se, então, que a avaliação por *empowerment* possa ser experienciada localmente na avaliação das unidades acadêmicas e administrativas que compõem a universidade, visando a dar oportunidade aos docentes, técnicos-administrativos, estudantes, pessoal terceirizado e comunidade direta ou indiretamente abrangida, de momentos necessários de percepção, reflexão e projeção para o futuro da universidade.

3. Participação ativa dos condutores da autoavaliação institucional da UNIRIO, no processo de crítica e autocrítica construído com uso da avaliação por *empowerment*, no sentido de viabilizar o caminho para que os resultados e recomendações emergentes do processo aqui apresentado venham a ser utilizados no próximo ciclo avaliativo, expandindo a discussão acerca dos benefícios que tal abordagem possa trazer para o crescimento da universidade no que se refere aos propósitos maiores explicitados em sua missão institucional.

4. Finalmente, visando a difundir mais amplamente a prática avaliativa de projetos e programas no interior da universidade a partir de um olhar técnico,

recomenda-se que a instituição continue a fomentar a capacitação no campo avaliativo de servidores docentes e técnico-administrativos, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. A pertinência de tal recomendação se baseia na possibilidade de retorno imediato do apoio dado pela universidade, contribuindo desse modo, não só para o estudo acerca da diversidade conceitual e metodológica que marca o momento histórico da prática avaliativa como também para exaltar o papel da avaliação nas ações institucionais de uma universidade pública federal comprometida com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e a serviço das necessidades da população brasileira.

5.4 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A riqueza que a avaliação por *empowerment* oferece para uma instituição que se quer humanista, participativa, democrática e pautada na ética como se propõem a ser as universidades, aponta para muitos caminhos de estudo. O desafio que a Universidade tem diante de si impõe que ela venha a assumir uma postura em que novas habilidades e capacidades possam vir a ser desenvolvidas, e percepções e sensibilidades orientem o aprendizado coletivo. O princípio de número 9 – aprendizagem organizacional – que rege a avaliação por *empowerment* indica a contribuição que esta modalidade avaliativa pode trazer para uma organização que se propõe a aprender. O modelo da organização que aprende proposto por Peter Senge e outros (1994) oferece um amplo aporte para a discussão de um novo modo de vivenciar as funções da instituição universidade. O aprendizado em equipe está pautado no diálogo e na discussão, e é exatamente na observação destas duas práticas que se delinea a interface com a avaliação por *empowerment*. Como citado anteriormente, para Fetterman (2001) o diálogo é uma das partes mais importante da avaliação por *empowerment*. Partindo da premissa que o diálogo e a discussão são também o ponto zero da vida acadêmica, delimita-se deste modo um possível objeto de estudo, a saber, o papel da avaliação por *empowerment* em uma universidade que aprende.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Daniel Braga. *Monitoramento e avaliação: ferramentas para a qualificação das políticas públicas para a infância e adolescência*. São Paulo: Instituto Fonte, 2006. Disponível em: <http://institutofonte.org.br/sites/default/files/Brandao%20D_Monitoramento%20e%20Avaliacao%20para%20politicass%20publicas%20de%20infancia%20e%20adolescencia_artigo.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2009.
- BRANDÃO, Daniel Braga; SILVA, Rogério Renato; PALOS, Cássia Maria Carraco. *Da construção da capacidade avaliatória*. São Paulo: Instituto Fonte, 2004. Disponível em: <http://institutofonte.org.br/sites/default/files/Brandao%20DB%20et%20al_Da%20construcao%20da%20capacidade%20avaliatoria%20em%20iniciativas%20sociais_artigo.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2009.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO; BANCO MUNDIAL. *Diseño y construcción de un Sistema de Seguimiento y Evaluación (SyE) basado en resultados: una herramienta para la gestión de proyectos, programas y políticas*. Washington, DC, 2000. Taller para funcionarios públicos y sus contrapartes para el desarrollo. Disponível em: <<http://www.ideasint.org/documents/Document.cfm?docID=86>>. Acesso em: 29 dez. 2009.
- BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 72, 15 abr. 2004a. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Legislacao/LEI_n10861_14_4_04_SINAES.doc>. Acesso em: 23 dez. 2009.
- _____. Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 132, 12 jul. 2004b. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Legislacao/Portaria_2051_2004_SINAES_regulamentacao.doc>. Acesso em: 23 dez. 2009.
- _____. SAPIEnS. *Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em: 23 dez. 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE-CES n.º 63, de 20 de fevereiro de 2002. *ABMES Cadernos 8*, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/publicacoes/Cadernos/08/parecer.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior: autonomia e heteronomia. In: VESSURI, Hebe. *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Jose%20D%20Sobrinho.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2009.

FETTERMAN, David M. Empowerment evaluation at the Stanford University School of Medicine: using a critical friend to improve the clerkship experience. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.17, n. 63, abr./jun. 2009.

FETTERMAN, David M. Empowerment evaluation in Brazil: building capacity and facilitating self-determination. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, out./dez. 2004.

FETTERMAN, David M. *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

FETTERMAN, David M.; KAFTARIAN, S.; WANDERSMAN, A. *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

FETTERMAN, D. M.; WANDERSMAN, A. *Empowerment evaluation: principles in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): roteiro de autoavaliação institucional: orientações gerais*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.cpa.uem.br/Download/RotAutAv.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The Program Evaluation Standards*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1994.

LETICHEVSKY, Ana Carolina. *Utilização da lógica Fuzzy na meta-avaliação: uma abordagem alternativa*. 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Departamento de Engenharia Elétrica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, Elizabeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade*. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000434711>>. Acesso em 29 dez. 2001.

MILLER, Robin Lin; CAMPBELL, Rebecca. Taking stock of empowerment evaluation: an empirical review. *American Journal of Evaluation*, Thousand Oaks, CA, v. 27, n. 3, p. 296-319, Sept. 2006.

PENNA Firme, Thereza. *Os avanços da avaliação no século XXI*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/dfe/tetxt4.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. *RBPG*, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Coimbra, PT, 2004. Disponível em: <<http://ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2009

SENGE, Peter M. et al. *A quinta disciplina: caderno de campo: estratégias para construir uma organização que aprende*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

UNIRIO. Comissão Própria de Avaliação. *Autoavaliação institucional: relatório final 2006*. Rio de Janeiro, 2006a. Disponível em: <http://www.unirio.br/Cpa/Relatorios/Relatorio_CPA_final.doc>. Acesso em: 23 dez. 2009.

_____. Comissão Própria de Avaliação. *Formulário de autoavaliação*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://200.156.25.73/Cpa/cgi-bin/formularioautoavaliacao.pl>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

_____. Comissão Própria de Avaliação. *Projeto de autoavaliação institucional*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cpa/projmar2005.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Rio de Janeiro, 2006b. Mimeografado.

_____. Resolução nº. 2.245, de 15 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre aprovação das alterações no Estatuto da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. *Estatuto*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.unirio.br/Conteudo/Reitoria/Estatuto.aspx>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

XAVIER, Iara de. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. Brasília, DF: INEP, 2006. Palestra proferida no Conselho Estadual de Educação, Rio de Janeiro, em 12 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/livros/SINAES060516.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

ANEXO

12.	Os programas de qualificação profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	As condições de trabalho em relação ao:						
	a) grau de satisfação pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b) relacionamento inter-pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c) ambiente físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A adequação da infra-estrutura do Curso em relação a:						
	a) salas de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b) bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	c) laboratórios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d) áreas de lazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e) equipamentos de informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	O acompanhamento e a avaliação das atividades pedagógicas do Curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observações