



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

LUIS CARLOS DA SILVA CASTRO

**COMPETÊNCIAS E EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO: UMA
ANÁLISE DOS AVALIADORES EXTERNOS DO SINAES.**

Salvador

2021

LUIS CARLOS DA SILVA CASTRO

**COMPETÊNCIAS E EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO: UMA
ANÁLISE DOS AVALIADORES EXTERNOS DO SINAES.**

Dissertação de Mestrado Profissional em Administração apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Salvador

2021

Escola de Administração - UFBA

C355 Castro, Luis Carlos da Silva.

Competências e experiência em avaliação: uma análise dos avaliadores externos do SINAES / Luis Carlos da Silva Castro – 2021.

144 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2021.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil) – Análise - Avaliação. 2. Ensino superior – Avaliação – Indicadores. 3. Competências essenciais – Análise. 4. Políticas públicas – Educação (Superior). I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 378.81

LUIS CARLOS DA SILVA CASTRO

**COMPETÊNCIAS E EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO: UMA
ANÁLISE DOS AVALIADORES EXTERNOS DO SINAES.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 2 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora

Roberto Brasileiro Paixão – Orientador

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Denise Ribeiro de Almeida

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Danieli Artuzi Pes Backes

Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.
Universidade Federal de Mato Grosso

Ligia Gomes Elliot

PhD em Educação pela *University of California at Los Angeles*, Estados Unidos.
Fundação Cesgranrio

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado forças e me mantido firme, sem esmorecer, na realização desta pesquisa, mesmo com todas as dificuldades e sofrimentos que a pandemia de Covid-19 impôs a toda população mundial.

Agradeço ao meu orientador pela paciência, disponibilidade, parceria, empenho e por todo o conhecimento passado para a construção desta dissertação, sem os quais eu não conseguiria alcançar o resultado tão almejado, que foi o de construir e difundir conhecimento em prol de toda a sociedade.

Não poderia deixar de agradecer a todos os meus amigos e colegas dessa turma maravilhosa que foi a Turma MPA20, cuja convivência tornou a caminhada, que é fazer um Mestrado, muito mais fácil. Os trabalhos de equipe, os bons papos nos barzinhos de Salvador, os deliciosos lanchinhos trazidos pela colega Naira e tantos outros momentos maravilhosos que eu vivi com essa turma foram um enorme aprendizado para mim. Eles serão inesquecíveis na minha vida e ficarão gravados para sempre em meu coração.

Agradeço a todos os professores que ministraram aula nas disciplinas da Turma MPA20, aos avaliadores externos que responderam ao questionário desta pesquisa, aos docentes que aceitaram participar da *Delphi*, aos docentes das bancas de qualificação e de defesa e colegas do grupo de pesquisa do Prof Roberto Brasileiro. Externo minha gratidão por terem dedicado um pouco do tempo de cada um para agregar em minha vida um pouco do conhecimento e experiência nas aulas, nas bancas e nas reuniões do grupo. Essas contribuições foram valiosas para o êxito na minha pesquisa.

Agradeço também a todos os assistentes que me ajudaram na coleta de *e-mails* e aos funcionários do NPGA, cuja ajuda em questões operacionais e administrativas foram importantes ao longo desta caminhada e àqueles que, indiretamente, contribuíram para a concretização desse sonho.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Bahia, instituição na qual trabalho e em especial à Escola de Administração, na qual me graduei em Administração e agora concluo o Mestrado Profissional em Administração, por mais uma oportunidade concedida de não só me tornar um ser humano e um profissional melhor, mas também de poder produzir conhecimento em benefício da instituição e principalmente, de toda a sociedade.

CASTRO, Luis Carlos da Silva. Competências e Experiência em Avaliação: uma análise dos avaliadores externos do SINAES. 2021. Orientador: Roberto Brasileiro Paixão. 117 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Ao contribuir para a melhoria da gestão universitária, no âmbito administrativo e acadêmico, a avaliação possui papel relevante nas políticas da Educação Superior do Brasil, e, por isso, a competência e experiência do avaliador são peças fundamentais neste processo. O desenvolvimento de competências e a experiência em avaliação são fatores importantes para a execução eficaz das avaliações, contribuindo para a oferta de serviços de qualidade em ensino, pesquisa e extensão a toda a sociedade. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação existente entre o desenvolvimento de competências em avaliação autodeclarado pelos avaliadores externos do SINAES e a sua experiência na execução de avaliações, partindo da hipótese de que, quanto maior é a experiência em avaliação, maior é a concordância do avaliador em relação ao desenvolvimento de competências. Esse objetivo foi atingido com a identificação das competências em avaliação mais adequadas ao contexto do SINAES, da verificação da concordância dos avaliadores externos do BASis, em relação ao pleno desenvolvimento das competências em avaliação e da verificação da relação existente entre a concordância dos avaliadores em relação ao desenvolvimento de competências em avaliação, e a experiência do avaliador na execução das avaliações. O processo de coleta de dados aconteceu por meio da utilização do método *Delphi*, através do qual, os especialistas, mediante consenso, escolheram as competências mais adequadas ao contexto de avaliação do SINAES; e depois, com a utilização do *Survey* com os avaliadores externos, através do qual coletou-se dados sobre o perfil do avaliador, a experiência em avaliação e o grau de concordância deles em relação ao pleno desenvolvimento de competências em avaliação selecionadas na *Delphi*. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maioria dos avaliadores da amostra: são mulheres, possuem doutorado, tem entre 21 e 49 anos e concordam totalmente que possuem plenamente desenvolvida as competências em todas dimensões teóricas de competências em avaliação. Também ficou evidenciado que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desenvolvidas. A partir dos resultados obtidos, conclui-se que existe uma relação direta entre a experiência em avaliação e o relato de desenvolvimento de competência do avaliador. Desse modo, as listas de competências em avaliação geradas pelos especialistas podem ser utilizadas no aprimoramento dos cursos de capacitação dos avaliadores do BASis, e este estudo pode estimular a realização de pesquisas que abordem a relação entre experiência em avaliação e desenvolvimento de competências no âmbito de cada dimensão teórica de competência em avaliação.

Palavras-Chave: avaliação, avaliador, BASis, competências, desenvolvimento, experiência, SINAES

CASTRO, Luis Carlos da Silva. Competencies and Experience in Evaluation: an analysis of SINAES external evaluators. 2021. Advisor: Roberto Brasileiro Paixão. 117 s. ill. Dissertation (Professional Master in Administration) – Escola de Administração, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

By contributing to the improvement of university management in the administrative and academic sphere, evaluation has a relevant role in the policies of College Education in Brazil and, therefore, the competence and experience of the evaluator are fundamental elements in this process. The development of competencies and experience in evaluation are important factors for the effective execution of evaluation, contributing to the provision of quality services in teaching, research and extension for all society. Therefore, this research aimed to analyze the relationship between the development of self-reported evaluation competencies by external SINAES evaluators and their evaluation experience, based on the hypothesis that the greater the experience in evaluation, the greater the evaluator's agreement in relation to the development of competencies. This objective was achieved by identifying the competencies in evaluation that are most appropriate to SINAES context, verifying the agreement of BASis external evaluator in relation to full development of evaluation competencies and verifying the relationship between the agreement of assessors in relation to the development of competencies in evaluation and the experience of the evaluator in the execution of evaluations. The data collection process took place by a method called Delphi method, through which the experts, by consensus, chose the competencies most appropriate to SINAES evaluation context; and after, by a survey, with external evaluators, through which data were collected on the evaluator's profile, the evaluation experience and their degree of agreement in relation to the full development of competencies in evaluation selected on the Delphi. The survey results showed that most of the sample's evaluators: are women, hold a doctorate and has between 21 and 49 years old and fully agree that they have fully developed competencies in all theoretical dimensions of evaluation competencies. It was also evidenced that the higher is the amount of evaluations made, the greater is the evaluator's confidence in reporting that has fully developed the competencies. From the results obtained, it follows that had a direct relationship between the experience in evaluation and the report of the evaluator's competencies development. In this way, the lists of evaluation competencies obtained by the experts can be used in the improvement of the evaluators' training courses of BASis evaluators, and this study can stimulate research that approach the relationship between evaluation experience and development of competencies on each theoretical dimension of evaluation competencies.

Keywords: evaluation, evaluator, BASis, competencies, development, experience, SINAES

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Padrões de Avaliação de Programas-Comitê Conjunto.....	24
Figura 1 — Etapas Operacionais da Pesquisa	62
Gráfico 1 — Experiência e Prática Profissional.....	96
Quadro 2 — Princípios Orientadores da AEA.....	27
Figura 2 — Modelo de Análise da Pesquisa	72
Gráfico 2 — Experiência e Metodologia	98
Quadro 3 — Competências Essenciais para Avaliadores de Programas (ECPE).....	30
Gráfico 3 — Experiência e Análise Situacional.....	100
Quadro 4 — Estrutura de Competências da ANZEA.....	34
Gráfico 4 — Experiência e Gerenciamento de Projeto de Avaliação	102
Quadro 5 — Estrutura de Capacidades de Avaliação da EES.....	36
Gráfico 5 — Experiência e Prática Reflexiva	104
Quadro 6 — Estrutura de Capacidade da Sociedade de Avaliação do Reino Unido.....	38
Gráfico 6 — Experiência e Competência Interpessoal	106
Quadro 7 — Estrutura de Competência em Aprendizagem Profissional dos Avaliadores (AES).....	40
Quadro 8 — Lista de Competências em Avaliação da AEA.....	45
Quadro 9 — Competências para Prática de Avaliação Canadense (CCEP).....	47
Quadro 10 — Matriz comparativa das listas de competência em avaliação	51
Quadro 11 — Competências em Avaliação adequadas ao SINAES	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos avaliadores externos do BASis	77
Tabela 2 – Indicadores de ajuste da pesquisa(<i>fit-index</i>).....	79
Tabela 3 – Dados estatísticos da dimensão “Prática Profissional”	82
Tabela 4 – Dados estatísticos da dimensão “Metodologia”	83
Tabela 5 – Dados estatísticos da dimensão "Análise Situacional”	85
Tabela 6 – Dados estatísticos da dimensão "Gerenciamento de Projeto de Avaliação”	87
Tabela 7 – Dados estatísticos da dimensão “Prática Reflexiva”	88
Tabela 8 – Dados estatísticos da dimensão "Competência Interpessoal”	90
Tabela 9 – Matriz de correlação entre as dimensões teóricas	91
Tabela 10 – Soma dos dados estatísticos por dimensões teóricas	92
Tabela 11 – Análise de variâncias das dimensões teóricas	93
Tabela 12 – Experiência e Dimensão “Prática Profissional”	95
Tabela 13 – Experiência e Dimensão “Metodologia”	97
Tabela 14 – Experiência e Dimensão “Análise Situacional”	99
Tabela 15 – Experiência e Dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”	101
Tabela 16 – Experiência e Dimensão “Prática Reflexiva”	103
Tabela 17 – Experiência e Dimensão “Competência Interpessoal”	105
Tabela 18 – R ² Ajustado por dimensões teóricas	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA	<i>American Evaluation Association</i>
AES	<i>Australasian Evaluation Society</i>
ANOVA	<i>Analysis of variance</i>
ANZEA	<i>Aotearoa New Zealand Evaluation Association</i>
BASis	Banco de Avaliadores do SINAES
CES	<i>Canadian Evaluation Society</i>
CFA	<i>Confirmatory Factor Analysis</i>
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CGU	Controladoria Geral da União
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
ECPE	<i>Essential Competency for Program Evaluators</i>
EES	<i>European Evaluation Society</i>
ENet	<i>Evaluation Network</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NACE	<i>National Association Of Colleges and Employers</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
UKES	<i>United King Evaluation Society</i>
UNEG	<i>United Nations Evaluation Group</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	12
1.1-CONTEXTUALIZAÇÃO.....	12
1.2-PROBLEMA DA PESQUISA.....	13
1.4-OBJETIVOS.....	14
1.5-HIPÓTESE GERAL.....	15
1.6-JUSTIFICATIVAS.....	16
2-REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1-ASPECTOS RELACIONADOS AO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO.....	18
2.2-AS LISTAS DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO.....	20
2.2.1-DISSCUSSÕES SOBRE A NECESSIDADE DE UMA LISTA DE COMPETÊNCIAS DO AVALIADOR.....	20
2.2.2- NORMAS E PADRÕES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....	22
2.2.2.1- Comitê Conjunto de Padrões para Avaliação Educacional.....	23
2.2.3-PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE AVALIAÇÃO.....	26
2.2.4-LISTAS DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO ABORDADAS NA LITERATURA.....	29
2.2.4.1-Competências Essenciais para Avaliadores de Programas.....	29
2.2.4.2-Listas de competências elaboradas por associações e sociedades de avaliação.....	32
2.2.4.2.1-Associação de Avaliação da Nova Zelândia Aoteroa (ANZEA).....	33
2.2.4.2.2-Sociedade Europeia de Avaliação (EES).....	35
2.2.4.2.3-Sociedade de Avaliação do Reino Unido (UKES).....	37
2.2.4.2.4-Sociedade de Avaliação Australiana (AES).....	39
2.2.4.2.5-Associação Americana de Avaliação (AEA).....	44
2.2.4.2.6-Sociedade de Avaliação Canadense (CES).....	46
2.3-SÍNTESE DAS LISTAS DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO.....	49
2.4-DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO.....	58
2.5-EVOLUÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS DO AVALIADOR.....	59
3-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1-CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
3.2-DESCRIÇÃO DAS ETAPAS OPERACIONAIS DA PESQUISA.....	62
3.3-CARACTERIZAÇÃO DO BANCO DE AVALIADORES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (BASis).....	63
3.4-DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	64

3.4.1-Instrumento de coleta da <i>Delphi</i> utilizada na pesquisa.....	64
3.4.2-Instrumento de coleta da pesquisa de campo com os avaliadores externos	68
3.5-ASPECTOS RELACIONADOS À AMOSTRA DA PESQUISA	69
3.6-DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS PESQUISA.....	71
4-ANÁLISE DO RESULTADO DA PESQUISA.....	73
4.1-COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO ADEQUADAS AO SINAES.....	73
4.2-O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO PELOS AVALIADORES EXTERNOS DO SINAES.....	76
4.2.1-Perfil dos avaliadores externos do BASis.....	76
4.2.2-Análise Fatorial Confirmatória dos dados empíricos.....	78
4.2.3-Análise Fatorial Confirmatória dos dados por dimensão teórica	80
4.2.4-Análise de correlações entre as dimensões teóricas	91
4.2.5-Experiência profissional e desenvolvimento de competência por dimensão teórica	93
4.2.6-Efeito da variável “experiência” sobre o relato de desenvolvimento de competências em avaliação	107
5-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – Questionário da <i>Delphi</i> - 1ª rodada	118
APÊNDICE B – Questionário da <i>Delphi</i> - 2ª rodada	122
APÊNDICE C – Questionário da <i>Delphi</i> - 3ª rodada	127
APÊNDICE D – Questionário aplicado com avaliadores externos.....	131
APÊNDICE E – Tabelas de correlação entre os itens por dimensão teórica.	141

1-INTRODUÇÃO

1.1-CONTEXTUALIZAÇÃO

A experiência profissional é um dos elementos que podem influenciar no desenvolvimento de competências, tornando evidente habilidades, atitudes e conhecimentos que proporcionam o desempenho eficaz do indivíduo na realização das suas atividades profissionais. Contudo, compreender a relação entre o desenvolvimento de competências em avaliação e a experiência profissional do avaliador requer o entendimento das listas de competências do avaliador para a prática da avaliação. No campo da avaliação, estabelecer uma lista de competências de avaliadores fornece um caminho inicial para o entendimento de quais habilidades e conhecimentos devem ser utilizados no processo de formação dos mesmos. Essa lista de competências específicas do avaliador, quando utilizada na realização das avaliações, torna possível a adequação do seu modo de atuar aos padrões pré-estabelecidos (GARCIA, 2016).

As ações de avaliação adquirem determinadas especificidades nas Instituições de Ensino Superior não só pelas mais diversas normas legais que estas precisam obedecer, mas também em relação aos três pilares que sustentam a missão de organizações desta natureza, que são: ensino, pesquisa e extensão. De cada elemento deste tripé, decorre uma série de aspectos singulares e detentores de um alcance econômico-social significativo, que precisam ser observados por um avaliador nas avaliações, para que os serviços prestados por essas instituições tenham qualidade.

No Brasil, o órgão responsável por coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Inep conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo Ministério da Educação (MEC), como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. Por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Inep avalia os aspectos relacionados à qualidade das instituições de ensino superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações das Instituições de Ensino Superior (INEP, 2019a).

A Avaliação Institucional no SINAES divide-se em duas modalidades: a) autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e b) avaliação externa, realizada pelos avaliadores externos distribuídos em comissões designadas pelo Inep (INEP, 2019a).

A avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações, e se orienta por uma visão multidimensional, que busca integrar as naturezas formativa e de regulação em uma perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos da avaliação externa devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades de avaliação (INEP, 2019a).

O processo de avaliação externa de uma Instituição de Ensino Superior brasileira, no âmbito do SINAES, possui especificidades que demandam dos avaliadores o pleno desenvolvimento de competências em avaliação. Isso, aliado à sua experiência profissional, possibilita o desenvolvimento das atividades de avaliação com eficácia. Por isso, o SINAES dispõe de um Banco de Avaliadores, o BASis (Banco de Avaliadores do SINAES), formado por docentes da educação superior com vínculo institucional público ou privado. Eles são designados para aferir a qualidade da instituição de educação superior e de seus cursos de graduação, conforme a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018).

1.2-PROBLEMA DA PESQUISA

As perspectivas de crescimento do campo da avaliação também vêm acompanhadas por uma série de reflexões em torno das competências em avaliação do avaliador. King e Stevahn (2015) sinalizam tais reflexões quando questionam em seus estudos se todas as competências listadas na literatura são necessárias para o avaliador, ou se existe alguma competência mínima exigida do avaliador para a prática da avaliação. Essas indagações servem de estímulo à realização de diversas pesquisas relacionadas às competências em avaliação do avaliador, gerando possibilidades reais de aprimoramento das práticas de avaliação. Além disso, principalmente, estimula a realização de uma qualificação mais sólida e completa daquele que realiza avaliações formais, seja numa Instituição de Ensino Superior (IES) ou em qualquer outro tipo de Instituição.

Ao realizar as avaliações nas Instituições de Ensino Superior do país, os avaliadores do SINAES precisam estar cientes da importância do pleno desenvolvimento de competências em avaliação, para propiciar avaliações eficazes, o que implica em benefícios para a própria instituição e toda a sociedade. Além disso, a sua experiência na execução de avaliações também contribui para que esse desenvolvimento aconteça de maneira eficiente. Desta forma, esta pesquisa propõe-se a responder a seguinte questão: **Qual a relação existente entre o pleno desenvolvimento de competências em avaliação autodeclarado pelos avaliadores externos do SINAES e a sua experiência na execução de avaliações?**

1.4-OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação existente entre o desenvolvimento de competências em avaliação autodeclarado pelos avaliadores externos do SINAES e a sua experiência na execução de avaliações. Esses avaliadores compõem o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis).

O objetivo geral será atingido por meio do alcance dos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as competências em avaliação consideradas por especialistas como mais adequadas ao contexto do processo avaliativo do SINAES;
- b) Evidenciar o grau de concordância autodeclarado pelos avaliadores externos do SINAES em relação ao pleno desenvolvimento das competências em avaliação selecionadas pelos especialistas;

- c) Verificar como o grau de concordância autodeclarado sobre o desenvolvimento de competências em avaliação varia em relação à experiência dos avaliadores externos do SINAES na execução das avaliações.

1.5-HIPÓTESE GERAL

O SINAES dispõe de um Banco de Avaliadores formado por docentes da Educação Superior do Brasil (BASIS), os quais são selecionados e recebem capacitação do INEP para realizar avaliações externas de Instituições de Educação Superior (IES) e dos seus respectivos cursos de graduação (INEP, 2019a). A capacitação ofertada pelo Inep pode contribuir na aquisição de habilidades para a execução das avaliações feitas pelos avaliadores selecionados. Contudo, embora o conhecimento básico para essas habilidades possa ser transmitido de forma didática em um curso de avaliação, o desenvolvimento dessas requer a aplicação do conhecimento adquirido no contexto de uma avaliação real (TREVISAN, 2002). Nesse sentido, o Inep entende que possuir pós-graduação compatível com o perfil, assim como a experiência necessária à composição das Comissões Avaliadoras são condições básicas para participação nos processos seletivos no âmbito do BASIS (BRASIL, 2018).

As experiências adquiridas por meio de atividades desenvolvidas no contexto real de avaliação de programa, tais como trabalhar em projetos de avaliação, desenvolver e divulgar protocolos de avaliação, realizar entrevistas, conduzir análise de dados e redigir relatórios de avaliação se traduzem numa oportunidade para que os alunos de um curso de avaliação entendam a força e o alcance que a experiência em avaliação pode ter na sua formação como avaliador (TREVISAN, 2002). É possível enxergar a amplitude que a experiência em avaliação pode ocasionar na carreira de um avaliador quando se entende que ela é um dos indicadores que aponta o estágio de desenvolvimento de competências em que o avaliador se encontra na prática da avaliação. Os avaliadores que possuem conhecimentos de avaliação, por meio de educação, treinamento e prática, encontram-se em um nível inicial em relação ao desenvolvimento das suas competências em avaliação. Já os que estão em um nível intermediário de desenvolvimento de competências possuem amplo conhecimento e experiência de competências adquiridas por meio de treinamento e prática. Por fim, aqueles que possuem extenso e prolongado

conhecimento e experiência na prática de uma competência particular se encontram no nível mais alto de desenvolvimento das competências em avaliação(UNEG, 2016).

A literatura possibilita o entendimento de que existe uma relação direta entre a experiência em avaliação do avaliador e o pleno desenvolvimento das competências na prática da avaliação. Desse modo, esta pesquisa parte da hipótese geral de que, quanto maior a experiência em avaliação do avaliador, maior é o pleno desenvolvimento das competências autodeclarado por ele.

1.6-JUSTIFICATIVAS

O BASIS possui, atualmente, 10.562 avaliadores, de acordo com informações obtidas da Diretoria de Avaliação da Educação Superior-DAES (2021). Contudo, esse não possui um número fixo de avaliadores externos, já que o quantitativo de docentes convocados para cada turma de capacitação depende do planejamento e demandas da DAES. Esse total é renovado periodicamente, conforme os ciclos avaliativos do SINAES, os quais têm como referência as avaliações trienais de desempenho de estudantes ou sempre que necessário (BRASIL, 2006). A participação no curso de capacitação e a conclusão com aproveitamento satisfatório são condições obrigatórias para a admissão dos avaliadores, a qual é homologada mediante portarias de ingresso do INEP, publicadas no seu Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Todavia, os avaliadores podem apresentar lacunas em suas competências em avaliação que precisam ser observadas nos cursos de capacitação realizados pelo Inep, e cuja carga horária de 90 horas pode se mostrar insuficiente para que essas possam ser desenvolvidas de maneira produtiva.

De acordo com o último Censo da Educação Superior, os avaliadores externos do SINAES avaliaram 2.608 Instituições de Ensino Superior brasileiras e 40.427 cursos de graduação (INEP, 2020). Esse processo de avaliação demandou custos em torno de R\$ 8.487.242,02 (CGU, 2020). Percebe-se que os custos do ensino superior, tanto em termos absolutos como relativos, tornam-se cada vez mais elevados. Isso reforça a necessidade do Estado em informar e prestar contas da qualidade e da amplitude dos serviços que as IES prestam à sociedade em ensino, pesquisa e extensão, o que torna relevante o papel da avaliação nas políticas de Educação Superior (INEP, 2007).

Entender como o pleno desenvolvimento de competências em avaliação se relaciona com a experiência em avaliação possibilita o aprimoramento das competências do avaliador. Além disso, pode proporcionar não só o aumento da qualidade dos treinamentos e das práticas de avaliação, mas também o avanço das pesquisas sobre avaliação e profissionalização do respectivo campo. Isso facilita o aprendizado contínuo e o aperfeiçoamento de habilidades em avaliação do avaliador, contribuindo para a eficácia da sua atuação profissional.

King e Stevahn (2015) sinalizam a existência de poucas pesquisas que associem competências específicas às práticas de avaliação. Para esses autores, a realização de pesquisas que abordem as competências do avaliador representaria uma oportunidade para a descoberta de formas úteis de ensinar aos avaliadores iniciantes as competências em avaliação necessárias para a formação de boas práticas de avaliação no decorrer do tempo (STEVAHN *et al.*, 2005b).

Tanto os padrões de avaliação, os quais fornecem orientação para a tomada de decisões na condução de estudos de avaliação, como as competências do avaliador, as quais se traduzem nos conhecimentos, habilidades e atitudes dos quais ele precisa para atingir esses padrões, têm a capacidade de otimizar os resultados das ações de avaliação. Dessa forma, desenvolver estudos que tornem evidente a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de competências para o avaliador é fundamental para a prática efetiva e o avanço do campo da avaliação (STEVAHN *et al.*, 2005a).

A realização desta pesquisa contribuirá não só para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de competências essenciais ao avaliador de uma Instituição de Ensino Superior, mas também para complementar e proporcionar um olhar mais analítico aos estudos relacionados às competências do avaliador existentes na atualidade.

2-REFERENCIAL TEÓRICO

2.1-ASPECTOS RELACIONADOS AO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO

O conceito de competência abrange uma multiplicidade de capacidades e tem como foco os conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo (SPARROW; BOGNANNO, 1993). Essas capacidades podem ser adquiridas no ensino ou através da experiência profissional. A evolução desse conceito começa no campo dos negócios e da gestão, sendo utilizado em processo seletivo de contratação de funcionários até chegar na Educação, campo no qual a abordagem de competência tem sido preponderante no processo de elaboração da matriz curricular dos cursos (WILCOX, 2012). Embora o termo “competências” possa se adequar ao contexto de qualquer profissão, o conceito que norteará esta pesquisa será o de competências em avaliação, a qual é definida por Ghere *et al.* (2006) como conhecimentos, habilidades e disposições essenciais que os avaliadores precisam desenvolver para realizar avaliações de programas com eficácia.

Definir programa e avaliação de programas também é importante para obter uma compreensão mais específica de aspectos relevantes relacionados ao conceito de competências em avaliação. Nesse sentido, programa é conceituado como um conjunto de atividades sistemáticas planejadas, usando recursos gerenciados para alcançar objetivos específicos, relacionados às necessidades próprias de indivíduos ou grupos humanos singulares, identificados e participantes em contextos próprios, gerando resultados e impactos documentáveis, seguindo crenças legitimadas com custos e benefícios específicos e investigáveis (JCSEE, 1994).

Por outro lado, entende-se como avaliação de programa uma investigação sistemática da qualidade de programas, projetos, subprogramas, subprojetos e/ou qualquer um de seus componentes ou elementos, juntos ou individualmente. Tudo isso ocorre para fins de tomada de decisão, julgamentos, conclusões, constatações, novos conhecimentos, desenvolvimento organizacional e capacitação, em resposta às necessidades das partes interessadas, levando a melhorias e /ou responsabilização dos usuários e sistemas do programa, contribuindo para o valor organizacional ou social (JCSEE, 1994). Vale ressaltar que, nos Estados Unidos, os

estudos que nortearam esta pesquisa e que impulsionaram o surgimento das listas de competências em avaliação se referem à avaliação de programas. Contudo, no Brasil, utiliza-se apenas o termo “avaliação”, que é relacionado não só a programas, de um modo geral, mas também às instituições ou qualquer outro objeto.

Para os avaliadores, uma lista de competências em avaliação fornece uma base para a reflexão sobre a própria avaliação, através da priorização das necessidades de desenvolvimento profissional e identificação de competências essenciais em qualquer situação de avaliação. Para os contratantes e financiadores de avaliação, ela ajuda no entendimento das expectativas sobre o que os avaliadores, ou equipes de avaliação podem ou devem ser capazes de executar. Já para os empregadores, as competências facilitam o desenvolvimento de descrições e expectativas de desempenho para funções relacionadas à avaliação que será realizada. No caso dos gestores de educação e treinamento em avaliação, estabelecer uma lista de competências em avaliação possibilita a adequação da matriz de currículos, cursos e oportunidades de desenvolvimento profissional (WEHIPEIHANA *et al.*, 2014).

A existência de uma taxonomia de competências torna-se útil para a reflexão e autoavaliação de quatro tipos de avaliadores: a) novos avaliadores, isto é, pessoas que entram no campo de avaliação de programas, e que, *a priori*, não estão comprometidas com seu desenvolvimento profissional, mas que, normalmente, estão enfrentando circunstâncias que exigem conhecimento adicional, ou o desenvolvimento de novas habilidades de avaliação para executar as suas atividades; b) avaliadores acidentais, ou seja, pessoas sem treinamento e que receberam a responsabilidade de realizar avaliações, às vezes, com pouco interesse em tal trabalho, e que estão tentando descobrir exatamente o que será necessário para a realização do trabalho; c) profissionais em transição, isto é, pessoas que são profissionais em uma área, mas possuem interesse em se tornarem avaliadores; e d) avaliadores experientes, os quais desejam acompanhar as mudanças na teoria e na prática do campo, expandir a experiência em abordagens de avaliação ou desenvolver teoria da avaliação no sentido acadêmico para fundamentar as práticas atuais. Dessa forma, para todos esses tipos de avaliadores, uma taxonomia de competências em avaliação essenciais do avaliador torna-se uma ferramenta para identificar áreas de forças existentes no processo de avaliação, e que podem ser aprimoradas, bem como áreas de necessidade nas quais podem ser identificadas lacunas que precisam ser preenchidas para que a avaliação aconteça de maneira eficaz (STEVAHN *et al.*, 2005b).

A prática de avaliação concentra-se, principalmente, na satisfação dos participantes e no alcance das metas de avaliação, muitas vezes, desconsiderando fatores importantes como aprendizado cognitivo ou mudanças de atitude ou comportamento, os quais precisam ser levados em consideração na execução das avaliações. Independente das metas de avaliação normalmente estipuladas, seja a de mensurar a satisfação dos participantes ou a tarefa mais exigente de medir aprendizado, atitudes ou comportamento, as pessoas designadas para tarefas de avaliação podem se beneficiar do conhecimento gerado pela aplicação das competências do avaliador, a fim de realizar avaliações mais úteis. Como a avaliação é realizada em múltiplos contextos, incluindo organizações sem fins lucrativos, governo e comunidade, o conhecimento das especificidades das competências dos avaliadores em contextos diversos pode contribuir para um entendimento mais amplo e um desenvolvimento mais apropriado da prática de avaliação nestes contextos (FRONCEK *et al.*, 2018).

2.2-AS LISTAS DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO

A literatura de competências em avaliação abrange estudos que tratam do surgimento e reflexões sobre listas específicas de competências do avaliador, que trazem aspectos relevantes sobre a evolução do campo da avaliação, os quais serão abordados ao longo desta pesquisa.

2.2.1-DISSCUSSÕES SOBRE A NECESSIDADE DE UMA LISTA DE COMPETÊNCIAS DO AVALIADOR

A necessidade da existência de uma lista de competências do avaliador é analisada sob diversos olhares na literatura de avaliação. De acordo com aqueles que se valerão das competências do avaliador para selecionar ou contratar avaliadores, sem a orientação formal fornecida por uma lista de competências de avaliação. Essas partes interessadas podem ficar apreensivas quanto à contratação do avaliador “certo”, uma vez que dispor de um motivo “objetivo”, isto é, observável externamente, isento de valores, que racionalizem o processo de tomada de decisão e que seja transparente para selecionar um avaliador “competente” provavelmente seria considerado útil para esse grupo. Vale ressaltar que, nesse caso, se a

avaliação for considerada não útil ou de baixa qualidade, o contratante pode demonstrar como usou a lista de competências para selecionar o avaliador. Assim, transfere a culpa e a responsabilidade pela avaliação de baixa qualidade ou não utilizada para o próprio avaliador, não reconhecendo, portanto, o importante papel que o contratante do avaliador possui na gestão eficaz do processo de avaliação (PODEMS, 2014).

Por outro lado, Podems (2014) também analisa a situação explicitada sob uma perspectiva ligeiramente diferente. Aqueles que contratam avaliações desejam que estas sejam executadas por avaliadores “bons”, os quais podem ajudá-los a tomar decisões eficazes sobre seu programa, política ou outras decisões de gestão.

No entanto, escolher um avaliador não é uma tarefa fácil, já que os contratantes de avaliação nem sempre sabem o que esperar de uma avaliação e, ao mesmo tempo, desejam que alguns critérios sejam utilizados para selecionar o "melhor" avaliador. Embora uma lista de competências ajude nesse processo de seleção, não é empiricamente comprovado que um avaliador que atenda a todos os requisitos estabelecidos em uma lista de competências forneceria a avaliação “mais útil”, mesmo que o processo e o avaliador sejam bem gerenciados pelo contratante. Ao mesmo tempo, faz sentido que uma lista examinada por várias partes interessadas possa fornecer algum valor para ajudar a tomar uma decisão mais eficaz (PODEMS, 2014).

Segundo Podems (2014), há a perspectiva daqueles que projetam cursos de avaliação, quando ensinam avaliação e fornecem orientação para avaliadores iniciantes. Nesse caso, o pressuposto é de que uma pessoa com as habilidades essenciais de um avaliador seja um profissional competente, com maior probabilidade de realizar avaliações viáveis, credíveis e úteis. Essas habilidades, provavelmente, seriam úteis para orientar como aprimorar o aprendizado sobre a avaliação. Para esses profissionais, uma lista de competências também explicitaria como melhorar continuamente seus conhecimentos e habilidades. Dessa forma, esse grupo de partes interessadas, provavelmente, usaria essas listas mais como guias (não como requisitos) para nutrir o campo de avaliação, atenuando o medo de que uma lista de competências seja usada apenas para determinar quem é ou não é um avaliador.

Portanto, uma lista de competências de avaliador usada para examinar e selecionar avaliadores pode ser interpretada como uma maneira burocrática de entender a avaliação,

ignorando fatores importantes e a realidade que influenciam. Mas ela também é necessária para práticas de avaliação viáveis, úteis e credíveis (PODEMS, 2014).

A ideia de que uma lista de competências pode limitar a prática de avaliação é levantada em pesquisas na literatura de avaliação, ou seja, uma lista estática de competências pode definir quem é e quem não é um avaliador em um determinado momento. Porém, se ela não for atualizada à medida que o campo de avaliação cresce, rapidamente ela se tornará desatualizada e potencialmente pode prejudicar o crescimento de um avaliador e da profissão como um todo (PODEMS, 2014).

É difícil saber se a variedade de listas de competências influencia ou não a qualidade dos avaliadores e, em última análise, os processos e produtos de avaliação. Por outro lado, essas listas múltiplas de competências abrangem a pluralidade existente no campo da avaliação. E o fato das competências serem conduzidas conforme o contexto no qual estão inseridas pode prejudicar a existência de listas de competências predefinidas, o que pode suscitar o seguinte questionamento: uma lista central poderia atender a todas as necessidades para todas as avaliações em todo o mundo? Para que o campo da avaliação possa avançar para o status profissional, pressupõe-se a necessidade de identificação das competências essenciais que seriam apropriadas em qualquer cultura e em qualquer contexto de avaliação (PODEMS, 2014).

De acordo com King e Stevahn (2015), se as listas de competências fossem realmente necessárias para a prática efetiva da avaliação, elas provavelmente teriam sido geradas e validadas anos atrás. O campo da avaliação operou desde a década de 1960, com o mínimo de foco na formalização de competências, sem falar em sua criação. Além disso, não é empiricamente comprovado que uma lista de competências levará, necessariamente, a melhores práticas de avaliação. Nesse sentido, pode-se dizer que a existência de uma lista de competências não irá proporcionar uma profissionalização meteórica, e melhorar o campo da avaliação em um curto espaço de tempo.

2.2.2- NORMAS E PADRÕES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

A existência de normas e padrões para a avaliação de programas de qualquer natureza funciona como um dos aspectos motivadores para o desenvolvimento de competências em avaliação, uma vez que delas decorrem princípios que norteiam a forma como os avaliadores

executam as avaliações. O uso de normas e padrões pelos avaliadores na avaliação de programas da área educacional tem crescido ao longo dos anos. Isso fortalece a profissionalização do campo da avaliação, estimula o aparecimento de padrões profissionais direcionados à prática sólida da avaliação, por meio de princípios acordados, e se constitui parte integrante da busca das comunidades de avaliação, pelo uso de critérios e medidas que garantam a qualidade, utilidade, justiça e responsabilidade das avaliações (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

Os padrões profissionais utilizados para orientar e julgar as avaliações são essenciais para a boa prática da avaliação. Esses padrões possibilitam uma comunicação efetiva entre os avaliadores e seus clientes e também o alcance de um entendimento claro e mútuo sobre os critérios que uma avaliação deve atender, fornecendo orientação para o cumprimento destes critérios. Seu uso diminui a possibilidade de manipulação tendenciosa dos resultados da avaliação pelas partes interessadas, ou pelo próprio avaliador de acordo com seus próprios interesses. Por isso, quando os padrões que definem um serviço de avaliação aceitável não são atendidos, a credibilidade dos procedimentos, resultados ou relatórios de avaliação é deixada em dúvida (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

2.2.2.1- Comitê Conjunto de Padrões para Avaliação Educacional

Entender a abordagem do Comitê Conjunto de Padrões para Avaliação Educacional, o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*(JCSEE), sobre os padrões necessários para as boas práticas de avaliação, possibilita um entendimento maior da sua importância para o surgimento das listas de competências em avaliação. O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* foi criado em 1975 com o objetivo de promover o desenvolvimento contínuo e revisões de padrões para avaliações educacionais. Contudo, ao longo da história, os avaliadores de programas não precisavam se preocupar com padrões profissionais explícitos para avaliações de programas, já que a avaliação não tinha aparência de profissão nem havia padrões para a sua execução, os quais só ganharam destaque nas décadas de 1980 e 1990 (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

Os esforços embrionários para aprimorar esse movimento de avaliação de programas incluíam o estabelecimento de padrões e princípios oficiais para avaliar e fortalecer planos e

relatórios de avaliação. O desenvolvimento dos conjuntos iniciais de padrões e princípios sinalizou a imaturidade e a fraqueza do campo de avaliação e adicionou um passo importante em direção à sua profissionalização. Vale ressaltar que a evolução da avaliação como profissão tornou-se realidade apenas durante a quarta metade do século XX, havendo um sentimento crescente entre os profissionais de que eram necessários códigos aceitáveis de comportamento do avaliador (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

Após seis anos realizando revisões em padrões de avaliação já existentes, o Comitê Conjunto emitiu normas próprias para avaliações de programas, projetos e materiais educacionais em 1981, atualizando-as em 1994 e criando uma terceira edição em 2011 intitulada de “Os Padrões de Avaliação de Programas”. Nas edições de 1981 e 1994, os padrões do Comitê Conjunto foram agrupados de acordo com quatro atributos essenciais de uma boa avaliação: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão, sendo complementados na edição de 2011 com um quinto atributo, a prestação de contas, os quais podem ser verificados no Quadro 1 (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

Quadro 1 — Padrões de Avaliação de Programas-Comitê Conjunto.

Padrão	Normas Relacionadas
<p>1-Utilidade Os padrões de utilidade refletem o consenso geral encontrado na literatura de avaliação de que as avaliações do programa devem atender efetivamente às necessidades de informações dos clientes e outros públicos, de conhecimento e também devem informar os processos de melhoria do programa e os relatórios de prestação de contas.</p>	<p>1.1-Credibilidade do avaliador - As avaliações devem ser conduzidas por pessoas qualificadas, que estabelecem e mantêm credibilidade no contexto da avaliação;</p> <p>1.2-Atenção às partes interessadas - As avaliações devem dedicar atenção a toda a gama de indivíduos e grupos investidos e afetados por sua avaliação;</p> <p>1.3-Objetivos negociados - Os objetivos da avaliação devem ser identificados e negociados continuamente com base nas necessidades das partes interessadas;</p> <p>1.4-Identificação de valores explícitos - As avaliações devem esclarecer e especificar os valores individuais e culturais subjacentes aos propósitos, processos e julgamentos;</p> <p>1.5- Informações relevantes - As informações de avaliação devem atender às necessidades identificadas e emergentes das partes interessadas;</p> <p>1.6-Processos e produtos significativos - As avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos de maneira a incentivar os participantes a redescobrir, reinterpretar ou revisar seus entendimentos e comportamentos;</p> <p>1.7-Comunicação e relatórios oportunos e adequados - As avaliações devem atender às necessidades de informações contínuas de seus múltiplos públicos;</p> <p>1.8-Preocupação com consequências e influência - As avaliações devem promover o uso responsável e adaptável, ao mesmo tempo em que evitam consequências negativas indesejadas e uso indevido.</p>

<p>2-Viabilidade</p> <p>Os padrões de viabilidade exigem que as avaliações sejam realistas, prudentes, diplomáticas, politicamente viáveis e econômicas.</p>	<p>2.1-Gerenciamento de projetos - As avaliações devem usar estratégias eficazes de gerenciamento de projetos;</p> <p>2.2-Procedimentos práticos- Os procedimentos de avaliação devem ser práticos e responsivos, da mesma forma como o programa opera;</p> <p>2.3-Viabilidade contextual - As avaliações devem reconhecer, monitorar e equilibrar os interesses e necessidades culturais e políticos de indivíduos e grupos;</p> <p>2.4-Uso de recursos - As avaliações devem usar os recursos de maneira eficaz e eficiente.</p>
<p>3-Propriedade</p> <p>Os padrões de propriedade exigem que as avaliações sejam conduzidas de forma legal, ética e levando em consideração o bem-estar dos envolvidos na avaliação, bem como daqueles afetados pelos resultados.</p>	<p>3.1-Orientação responsiva e inclusiva - As avaliações devem responder às partes interessadas e às suas comunidades;</p> <p>3.2-Acordos formais - Os acordos de avaliação devem ser negociados para cumprir obrigações explícitas e levar em consideração as necessidades, expectativas e contextos culturais dos clientes e de outras partes interessadas;</p> <p>3.3-Direitos humanos e respeito - As avaliações devem ser projetadas e conduzidas para proteger os direitos humanos e legais e manter a dignidade dos participantes e de outras partes interessadas;</p> <p>4.4-Clareza e justiça - As avaliações devem ser compreensíveis e justas ao atender às necessidades e propósitos das partes interessadas;</p> <p>4.5-Transparência e divulgação - As avaliações devem fornecer descrições completas das descobertas, limitações e conclusões para todas as partes interessadas, a menos que isso viole as obrigações legais e de propriedade;</p> <p>4.6-Conflitos de interesses - As avaliações devem identificar e abordar aberta e honestamente conflitos de interesses reais ou percebidos que possam comprometer a avaliação;</p> <p>4.7-Responsabilidade fiscal - As avaliações devem responder por todos os recursos gastos e obedecer a procedimentos e processos fiscais sólidos.</p>
<p>4-Precisão</p> <p>Esse grupo de normas exige que os avaliadores obtenham informações tecnicamente corretas, analisem-nas corretamente, relatem conclusões justificáveis e observem quaisquer advertências pertinentes.</p>	<p>4.1-Conclusões e decisões justificadas - As conclusões e decisões da avaliação devem ser explicitamente justificadas nas culturas e contextos nos quais têm consequências;</p> <p>4.2-Informações válidas - As informações da avaliação devem servir aos propósitos pretendidos e apoiar interpretações válidas;</p> <p>4.3-Informações confiáveis - Os procedimentos de avaliação devem fornecer informações suficientemente confiáveis e consistentes para os usos pretendidos;</p> <p>4.4-Descrições explícitas do programa e do contexto - As avaliações devem documentar os programas e seus contextos com detalhes e escopo adequados para os fins da avaliação;</p> <p>4.5-Gerenciamento de informações - As avaliações devem empregar métodos sistemáticos de coleta, revisão, verificação e armazenamento de informações;</p> <p>4.6-Projetos e análises adequados - As avaliações devem empregar projetos e análises tecnicamente adequados para os fins da avaliação;</p> <p>4.7-Raciocínio explícito da avaliação - O raciocínio da avaliação que vai das informações e análises às descobertas, interpretações, conclusões e julgamentos, deve ser claro e completamente documentado;</p> <p>4.8-Comunicação e relatórios - As comunicações de avaliação devem ter escopo adequado e proteger contra conceitos errôneos, preconceitos, distorções e erros.</p>
<p>5-Responsabilidade</p> <p>Uma avaliação deve ser totalmente responsável, ou seja, o avaliador deve documentar e disponibilizar</p>	<p>5.1-Documentação de Avaliação - As avaliações devem documentar completamente seus objetivos negociados e os projetos, procedimentos, dados e resultados implementados;</p>

<p>para inspeção todos os aspectos da avaliação necessários para avaliações independentes, realizar uma avaliação interna da avaliação e atestar até que ponto ela atende a todos os padrões.</p>	<p>5.2-Meta-avaliação interna - Os avaliadores devem usar esses e outros padrões aplicáveis para examinar a responsabilidade do desenho da avaliação, procedimentos empregados, informações coletadas e resultados;</p> <p>5.3-Meta-avaliação externa - Os patrocinadores da avaliação do programa, clientes, avaliadores e outras partes interessadas devem incentivar a realização de meta-avaliações externas usando esses e outros padrões aplicáveis.</p>
---	--

Fonte: Stufflebeam e Coryn (2014).

Os Padrões de Avaliação de Programa podem atuar como elemento impulsionador do desenvolvimento de competências em avaliação. Contudo, embora eles se constituam num conjunto abrangente de padrões que fornecem parâmetros para processos e produtos de avaliação de alta qualidade, não tratam diretamente das competências das quais um avaliador precisa para atuar em contextos específicos de forma efetiva (KING *et al.*, 2001).

2.2.3-PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE AVALIAÇÃO

As competências em avaliação também são evidenciadas por meio do comportamento do avaliador profissional na realização das avaliações, o qual pode ser moldado pelos princípios orientadores e cuja contribuição também fez parte do surgimento das listas de competências em avaliação. Os Princípios Orientadores refletem os valores centrais da Associação Americana de Avaliação (AEA, *American Evaluation Association*). Eles servem como um guia para a conduta ética profissional dos avaliadores, fazendo parte de um processo de autoexame em evolução pela profissão de avaliador, no contexto de mudanças rápidas que acontecem no mundo (AEA, 2018).

A versão mais atual desse documento foi publicada em 2018, cuja atualização é feita, periodicamente, a cada cinco anos, desde a sua primeira versão em 1994 por membros da AEA, não se destinando a substituir os princípios apoiados por outras sociedades ou associações das quais os avaliadores possam fazer parte. Os princípios orientadores se tornaram um dos importantes fatores que direcionaram o desenvolvimento das listas de competências em avaliação ao redor do mundo. Contudo, por se tratar de valores compartilhados, e não de regras a serem seguidas, eles são distintos dos padrões de avaliação e das competências (AEA, 2018).

Os cinco princípios distribuídos no Quadro 2 tratam de investigação sistemática, competência, integridade, respeito pelas pessoas e bem comum e equidade. Eles são interdependentes e interconectados, buscando reger o comportamento dos avaliadores em todas as etapas da avaliação, desde a discussão inicial de foco e objetivo, através do design, implementação, relatório ao uso da avaliação.

Quadro 2 — Princípios Orientadores da AEA.

Princípio	Valores Correspondentes
<p>1-Inquérito sistemático</p> <p>Os avaliadores devem realizar inquéritos baseados em dados que são completos, metódicos e contextualmente relevantes.</p>	<p>1.1-Respeite os mais altos padrões técnicos apropriados aos métodos utilizados para atender à escala da avaliação e aos recursos disponíveis;</p> <p>1.2-Explore com os principais interessados as limitações e os pontos fortes das questões centrais de avaliação e as abordagens que podem ser usadas para responder a essas perguntas;</p> <p>1.3-Comunique métodos e abordagens com precisão e com detalhes suficientes para permitir que outras pessoas entendam, interpretem e critiquem o trabalho;</p> <p>1.4-Esclareça as limitações da avaliação e seus resultados;</p> <p>1.5-Discuta de maneira contextualmente apropriada os valores, suposições, teorias, métodos, resultados e análises que afetam significativamente a interpretação das constatações pelo avaliador;</p> <p>1.6-Considere cuidadosamente as implicações éticas do uso de tecnologias emergentes na prática de avaliação.</p>
<p>2-Competência</p> <p>Os avaliadores devem fornecer serviços profissionais qualificados às partes interessadas.</p>	<p>2.1-Garanta que a equipe de avaliação possua a educação, habilidades e experiências necessárias para concluir a avaliação de forma competente;</p> <p>2.2- Quando a opção mais ética é proceder a uma comissão ou solicitação fora dos limites da preparação e competência profissional da equipe de avaliação, comunique claramente quaisquer limitações significativas à avaliação. Faça todos os esforços para suplementar competências ausentes ou fracas diretamente ou com a ajuda de outras pessoas;</p> <p>2.3-Garanta que a equipe de avaliação possua ou busque coletivamente as competências necessárias para trabalhar no contexto cultural da avaliação;</p> <p>2.4-Empreenda continuamente educação, treinamento ou prática supervisionada relevante para aprender novos conceitos, técnicas, habilidades e serviços necessários para a prática de avaliação competente; O desenvolvimento profissional contínuo pode incluir: cursos e oficinas formais, autoestudo, avaliações comissionadas ou externas da própria prática e trabalho com outros avaliadores, para aprender e refinar habilidades e conhecimentos avaliativos.</p>
<p>3-Integridade</p> <p>Os avaliadores devem se comportar com honestidade e transparência a fim de garantir a integridade da avaliação.</p>	<p>3.1-Comunique de forma sincera e aberta aos clientes e às partes interessadas todos os aspectos relevantes da avaliação, incluindo suas limitações;</p> <p>3.2-Divulgue quaisquer conflitos de interesse (ou aparência de um conflito) antes de aceitar uma tarefa de avaliação e gerencie ou mitigue quaisquer conflitos durante a avaliação;</p> <p>3.3- Registre e comunique imediatamente quaisquer alterações nos planos de avaliação negociados originalmente, a justificativa para essas</p>

	<p>alterações e os possíveis impactos no escopo e nos resultados da avaliação;</p> <p>3.4-Avalie e explique os valores, as perspectivas e os interesses dos <i>stakeholders</i>, clientes e avaliadores em relação à conduta e ao resultado da avaliação;</p> <p>3.5-Apresente de forma precisa e transparente os procedimentos, dados e conclusões da avaliação;</p> <p>3.6-Comunique claramente, justifique e aborde preocupações relacionadas a procedimentos ou atividades que possam produzir informações ou conclusões avaliativas enganosas. Consulte os colegas para obter sugestões sobre maneiras adequadas de proceder, se as preocupações não puderem ser resolvidas, e recuse a avaliação quando necessário;</p> <p>3.7- Divulgue todas as fontes de suporte financeiro para uma avaliação e a fonte da solicitação de avaliação.</p>
<p>4-Respeito pelas pessoas</p> <p>Os avaliadores devem honrar a dignidade, o bem-estar, o valor próprio dos indivíduos e reconhecer a influência da cultura dentro e entre os grupos.</p>	<p>4.1-Esforce-se para entender e tratar de maneira justa a gama de perspectivas e interesses que indivíduos e grupos trazem para a avaliação, incluindo aqueles que geralmente não são incluídos ou são de oposição;</p> <p>4.2-Cumprir a ética profissional, os padrões e os regulamentos atuais (incluindo consentimento, confidencialidade e prevenção de danos) referentes aos participantes da avaliação;</p> <p>4.3-Esforce-se para maximizar os benefícios e reduzir riscos ou danos desnecessários para grupos e indivíduos associados à avaliação;</p> <p>4.4-Certifique-se de que aqueles que contribuem com dados e incorrem em riscos o façam de bom grado e que tenham conhecimento e oportunidade de obter benefícios da avaliação.</p>
<p>5-Bem comum e equidade</p> <p>Os avaliadores devem se esforçar para contribuir para o bem comum e o progresso de uma sociedade equitativa e justa.</p>	<p>5.1-Reconheça e equilibre os interesses do cliente, de outras partes interessadas, do bem comum e também proteja a integridade da avaliação;</p> <p>5.2-Identifique e faça esforços para abordar as ameaças potenciais da avaliação ao bem comum, especialmente quando interesses específicos de partes interessadas conflitam com os objetivos de uma sociedade democrática, equitativa e justa;</p> <p>5.3-Identifique e faça esforços para abordar os riscos potenciais da avaliação de exacerbar a desvantagem ou iniquidade histórica;</p> <p>5.4-Promova a transparência, o compartilhamento ativo de dados e descobertas, com o objetivo de acesso equitativo às informações de forma que respeitem as pessoas e honrem as promessas de confidencialidade;</p> <p>5.5- Atenuar o viés e os possíveis desequilíbrios de energia que podem ocorrer como resultado do contexto da avaliação. Autoavale o próprio privilégio e posicionamento dentro desse contexto.</p>

Fonte: *American Evaluation Society* (2018).

Embora os Princípios Orientadores da AEA abordem valores que se propõem a guiar a conduta dos avaliadores nas avaliações, há uma limitação da sua influência no que diz respeito ao desenvolvimento de competências em avaliação. Isso porque, ao se mostrarem generalistas, eles dificultam a identificação de habilidades e conhecimentos necessários para a execução e gestão da avaliação de forma específica (SMITH, 1999).

2.2.4-LISTAS DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO ABORDADAS NA LITERATURA

Os Padrões de Avaliação de Programas e os Princípios Orientadores da Associação Americana de Avaliação contribuíram para a evolução dos principais estudos sobre competências em avaliação no mundo. Isso possibilitou o desenvolvimento de listas, nas quais essas competências são elencadas e classificadas por dimensões específicas, de acordo com a natureza de cada uma delas. A existência de uma lacuna considerável no campo da avaliação sobre o desenvolvimento de um conjunto coerente e amplamente aceito de habilidades e conhecimentos que diferenciam avaliadores profissionais ficou evidente, uma vez que documentos que definiam padrões e princípios de avaliação, na época das suas primeiras publicações, não tratavam de competências específicas que um avaliador precisa para atuar em determinados contextos (KING *et al.*, 2001).

Ressalta-se, ainda, que a criação de uma estrutura de competências, identificando tarefas e habilidades do avaliador e de conteúdos iniciais para o desenvolvimento de programas em avaliação, também foi proposta por pesquisadores. Contudo, nenhuma das tarefas, habilidades ou estruturas de conteúdo foram derivadas de um processo sistemático ou validados por consenso empírico entre diversos profissionais do campo da avaliação (KING *et al.*, 2001).

Serão explicitadas listas de competências em avaliação elaboradas por autores e associações de avaliação, cujos aspectos de natureza teórica e profissional foram considerados mais relevantes, não só para o objeto desta pesquisa, mas também para a prática da avaliação. Vale ressaltar que elas estão elencadas de acordo com a sua ordem cronológica de publicação, a fim de que as semelhanças e diferenças entre elas sejam percebidas à medida que cada uma foi sendo publicada.

2.2.4.1-Competências Essenciais para Avaliadores de Programas

A elaboração da lista de competências essenciais para avaliadores de programas representou o primeiro passo no avanço dos estudos teóricos e empíricos sobre competências em avaliação.

Devido à inexistência de uma lista predefinida de competências em avaliação e dos efeitos que essa lacuna podia causar na profissão, um grupo de pesquisadores universitários dos Estados Unidos, em 1997, decidiu desenvolver um conjunto amplo de competências específicas do avaliador (STEVAHN *et al.*, 2005a). Essa lista de competências essenciais do avaliador surgiu a partir do interesse dos pesquisadores em descobrir até que ponto os avaliadores, representando diferentes papéis, atuando em diversos contextos, com certo tempo de experiência e de treinamento, entravam em um consenso sobre a percepção da importância de se desenvolver um conjunto abrangente de competências do avaliador e quais delas são essenciais para a prática da avaliação (STEVAHN *et al.*, 2005b). A partir de 1997, mediante um processo de análise dos estudos de avaliação existentes, os pesquisadores desenvolveram uma taxonomia de competências essenciais de avaliadores, criando uma lista de competências em avaliação validada, inicialmente, por 31 avaliadores de Minnesota, nos Estados Unidos, usando o processo de Alcance de Consenso com Atributos Múltiplos (KING *et al.*, 2001).

Após o desenvolvimento da taxonomia, o grupo de pesquisadores continuou revisando e expandindo a classificação das competências essenciais do avaliador de King *et al.* (2001), através do cruzamento do seu conteúdo com os Padrões de Avaliação de Programas, Princípios Orientadores para Avaliadores e Série de Habilidades Essenciais da Sociedade Canadense de Avaliação, publicados, respectivamente em 1994, 1995 e 1999. Como resultado desse trabalho, foram estabelecidas as Competências Essenciais para Avaliadores de Programas (ECPE), apresentadas no Quadro 3. O ECPE inclui seis domínios de prática: prática profissional, investigação sistemática, análise situacional, gerenciamento de projetos, prática reflexiva e competência interpessoal, os quais cada um abrange uma área necessária para a prática eficaz da avaliação do programa (STEVAHN *et al.*, 2005a).

Quadro 3 — Competências Essenciais para Avaliadores de Programas (ECPE).

Dimensão	Competências
<p>1-Prática Profissional</p> <p>Refere-se às normas e valores fundamentais de uma avaliação.</p>	<p>1.1- Aplica padrões de avaliação profissional; 1.2-Atua de forma ética e busca integridade e honestidade na realização de avaliações; 1.3-Transmite abordagens e habilidades de avaliação pessoal a clientes em potencial; 1.4-Respeita clientes, entrevistados, participantes do programa e outras partes interessadas; 1.5- Considera o bem-estar geral e público na prática de avaliação; 1.6- Contribui para a base de conhecimento da avaliação.</p>

<p>2-Investigação Sistemática</p> <p>Refere-se aos aspectos técnicos da avaliação.</p>	<p>2.1- Compreende a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições);</p> <p>2.2- Conhece métodos quantitativos de avaliação;</p> <p>2.3- Conhece métodos qualitativos de avaliação;</p> <p>2.4- Conhece métodos mistos de avaliação;</p> <p>2.5- Realiza revisões de literatura;</p> <p>2.6- Especifica a teoria do programa;</p> <p>2.7- Dimensiona questões de avaliação;</p> <p>2.8- Desenvolve o design da avaliação;</p> <p>2.9- Identifica fontes de dados;</p> <p>2.10- Coleta dados;</p> <p>2.11- Avalia a validade dos dados;</p> <p>2.12- Avalia a confiabilidade dos dados;</p> <p>2.13- Analisa dados;</p> <p>2.14- Interpreta dados;</p> <p>2.15- Faz julgamentos;</p> <p>2.16- Elabora recomendações;</p> <p>2.17- Fornece justificativas para decisões ao longo da avaliação;</p> <p>2.18- Relata procedimentos e resultados de avaliação;</p> <p>2.19- Observa os pontos fortes e as limitações da avaliação;</p> <p>2.20- Realiza meta-avaliações.</p>
<p>3-Análise Situacional</p> <p>Refere-se à análise e atendimento de interesses, questões e circunstâncias contextuais únicas de uma avaliação.</p>	<p>3.1- Descreve o programa;</p> <p>3.2- Determina a avaliabilidade do programa;</p> <p>3.3- Identifica os interesses das partes interessadas relevantes;</p> <p>3.4- Atende às necessidades de informações dos usuários pretendidos;</p> <p>3.5- Resolve conflitos;</p> <p>3.6- Examina o contexto organizacional da avaliação;</p> <p>3.7- Analisa as considerações políticas relevantes para a avaliação;</p> <p>3.8- Atende às questões de uso da avaliação;</p> <p>3.9- Atende às questões de mudança organizacional;</p> <p>3.10- Respeita a singularidade do local de avaliação e do cliente;</p> <p>3.11- Permanece aberto à participação de outras pessoas;</p> <p>3.12- Modifica a avaliação, caso necessário.</p>
<p>4.0-Gerenciamento de projetos</p> <p>Refere-se às ferramentas usadas na avaliação.</p>	<p>4.1- Responde às propostas de avaliação;</p> <p>4.2- Negocia com clientes, antes do início da avaliação;</p> <p>4.3- Registra acordos formais;</p> <p>4.4- Estabelece comunicação com os clientes durante todo o processo de avaliação;</p> <p>4.5- Faz o orçamento da avaliação;</p> <p>4.6- Justifica o custo, considerando as necessidades de informação.;</p> <p>4.7- Identifica os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento, pessoal, instrumentos;</p> <p>4.8- Utiliza tecnologia apropriada;</p> <p>4.9- Supervisiona os outros envolvidos na condução da avaliação;</p> <p>4.10- Treina outros envolvidos na condução da avaliação;</p> <p>4.11- Conduz a avaliação de maneira ininterrupta;</p> <p>4.12- Termina a avaliação em tempo hábil.</p>
<p>5.0-Prática Reflexiva</p> <p>Refere-se à consciência da experiência em avaliação.</p>	<p>5.1- Tem consciência de si mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes);</p> <p>5.2- Reflete sobre a prática de avaliação pessoal (competências e áreas de crescimento);</p> <p>5.3- Prossegue o desenvolvimento profissional na avaliação;</p> <p>5.4- Prossegue o desenvolvimento profissional em áreas de conteúdo relevantes;</p> <p>5.5- Constrói relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.</p>

<p>6.0-Competência Interpessoal</p> <p>Refere-se às habilidades pessoais utilizadas na realização das avaliações.</p>	<p>6.1-Usa habilidades de comunicação escrita; 6.2-Utiliza habilidades de comunicação verbal / auditiva; 6.3-Usa habilidades de negociação; 6.4-Utiliza habilidades de resolução de conflitos; 6.5-Facilita a interação interpessoal construtiva (trabalho em equipe, facilitação de grupo, processamento); 6.6- Demonstra competência transcultural.</p>
--	--

Fonte: Stevahn *et al.* (2005b).

Os autores Stevahn *et al.* (2005b) trazem uma reflexão relevante sobre a lista de competências essenciais para avaliadores de programas ao pontuarem que será difícil a avaliação se tornar uma profissão unificada, mesmo levando em consideração suas diferenças, se não houver um consenso em relação às competências em avaliação. Por outro lado, também não será possível identificar estas competências, se o campo da avaliação é diversificado e não pode se mostrar através das suas diferenças. A taxonomia das competências essenciais do avaliador proposta em King *et al.* (2001) marcou um esforço que forneceu esperança de que as competências em avaliação podem ser possíveis. Além disso, pode também se constituir numa ferramenta útil de desenvolvimento profissional nos programas de avaliação, servindo como um elemento propulsor do envolvimento dos avaliadores em reflexões e discussões coletivas focadas em um rol de competências mais associadas à prática da avaliação (STEVAHN *et al.*, 2005b).

2.2.4.2-LISTAS DE COMPETÊNCIAS ELABORADAS POR ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES DE AVALIAÇÃO

A falta de consenso entre os pesquisadores sobre a elaboração de uma lista geral de competências em avaliação sinalizada por King *et al.* (2001) serviu de estímulo à continuidade das pesquisas relacionadas às competências em avaliação no sentido de identificar um rol consensual, entre os pesquisadores, daquelas que se mostram essenciais para a prática eficaz da avaliação. As diretrizes profissionais e éticas de avaliação emitidas por várias sociedades e associações de avaliação se baseiam no pressuposto de que elas incentivarão os avaliadores a atenderem aos padrões apropriados de boas práticas de avaliação. O surgimento de iniciativas igualmente diversas para fortalecer a educação e o treinamento dedicados à excelência em avaliação desencadeou um amplo debate sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que os

avaliadores devem ter capacidade de demonstrar, o que propiciou o surgimento de uma literatura crescente sobre as competências em avaliação (EES, 2011).

Diversas abordagens respaldam estruturas de competências em avaliação, fazendo com que muitas associações de avaliação tenham atuado como plataformas para um diálogo interdisciplinar sobre "o que é preciso" para ser um avaliador competente, uma vez que elas são demandadas a promover e melhorar a teoria, prática, entendimento e utilização de avaliação e sua contribuição para a coletividade (EES, 2011).

Segundo a *European Evaluation Society* (2011), várias associações e sociedades de avaliação já conseguiram acordo sobre um conjunto de competências em avaliação, e aquelas que se mostraram relevantes para este estudo serão elencadas nos próximos parágrafos.

2.2.4.2.1- Associação de Avaliação da Nova Zelândia Aoteroa (ANZEA)

A Associação de Avaliação da Nova Zelândia Aoteroa (ANZEA) foi criada em 2006 para servir e representar as necessidades e obrigações da comunidade local de avaliação. Durante e após a fase inicial do estabelecimento da ANZEA, os avaliadores da associação manifestaram o desejo de criar diretrizes para todos os envolvidos na avaliação, e, assim, contribuir para a garantia da qualidade na prática da avaliação. O Conselho da ANZEA entende que o desenvolvimento de um conjunto de competências possibilita não só o desenvolvimento profissional do avaliador, mas também da sua capacidade de autoavaliar-se e identificar necessidades específicas de aprimoramento na profissão (WEHIPEIHANA *et al.*, 2014).

O projeto de competência em avaliação da ANZEA começou em setembro de 2009, com a convocação de um grupo de especialistas de 23 membros seniores e experientes da profissão de avaliação em Aotearoa (nome pelo qual a Nova Zelândia é conhecida na língua maori). Nele, foram mantidas discussões com avaliadores internacionais visitantes e realizada uma revisão da literatura local e internacional de avaliação, a qual foi encarada como uma contribuição fundamental para as deliberações do grupo de trabalho e da associação. Além da realização de uma série de *workshops* regionais, uma discussão também aconteceu num fórum aberto na Conferência da Sociedade Australiana de Avaliação, realizada em Wellington, Nova Zelândia, em agosto de 2010, para obter *feedback* sobre as competências dos avaliadores da Nova Zelândia e da Austrália. As informações geradas por este *feedback* provocaram a reformulação

e a consequente publicação da lista de competências pela ANZEA em setembro de 2011, a qual é composta de quatro domínios, e será explicitada no Quadro 4 (ANZEA, 2011).

Quadro 4 — Estrutura de Competências da ANZEA.

Domínio	Competências
<p>1-Análise Contextual e Engajamento</p> <p>Descreve as habilidades críticas para a análise do contexto do processo avaliativo e o envolvimento das partes interessadas na avaliação.</p>	<p>1.1- Identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e relevantes para a avaliação;</p> <p>1.2- Formar uma equipe de avaliação que tenha credibilidade nesse contexto e alcance de conexões / relacionamentos, conhecimentos, habilidades e experiência relevantes para a avaliação;</p> <p>1.3- Relacionar-se de maneira respeitosa e produtiva com os envolvidos no processo de avaliação e envolver-se em relacionamentos respeitosos e aprimadores;</p> <p>1.4- Reunir a análise contextual e o engajamento para que a evidência, a análise, a síntese e a interpretação da atividade avaliativa sejam credíveis e válidas para o leque de pessoas envolvidas e afetadas pela avaliação.</p>
<p>2.1-Inquérito avaliativo sistemático</p> <p>Pensa cuidadosa e criticamente sobre o que, por que e como se faz a avaliação.</p>	<p>Ter conhecimento, habilidade e capacidade demonstrados para:</p> <p>2.1- Projetar uma avaliação;</p> <p>2.2- Reunir sistematicamente, analisar e sintetizar informações;</p> <p>2.3- Interpretar as descobertas e o alcance de conclusões e/ou julgamentos válidos, defensáveis, transparentes e respostas às perguntas da avaliação;</p> <p>2.4- Relatar de vários ângulos se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis para o contratante e para outras partes envolvidas na avaliação, se respondem às perguntas feitas e se possuem clareza e transparência quanto à metodologia, escolhas e interpretações avaliativas feitas;</p> <p>2.5-Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.</p>
<p>3-Gerenciamento de projetos de avaliação e prática de avaliação profissional</p> <p>Descreve as competências necessárias para gerenciar uma avaliação de maneira profissional.</p>	<p>Capacidade demonstrada para:</p> <p>3.1- Gerenciar um projeto de avaliação;</p> <p>3.2- Desenvolver relacionamentos colaborativos, cooperativos e respeitosos com os envolvidos e afetados pela avaliação (partes interessadas) e membros da equipe de avaliação;</p> <p>3.3- Aplicar padrões e ética necessários à prática de avaliação profissional no Aotearoa NZ.</p>
<p>4-Prática reflexiva e desenvolvimento profissional</p> <p>Inclui competências que contribuem para o desenvolvimento do profissional e da profissão de avaliação.</p>	<p>Capacidade demonstrada para:</p> <p>4.1- Refletir sobre o próprio conhecimento, identidade e prática de avaliação;</p> <p>4.2- Avaliar as necessidades de crescimento e do próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>4.3- Contribuir para a profissão de avaliação.</p>

Fonte: Wehipeihana *et al.* (2014).

O que diferencia as competências da ANZEA daquelas emitidas por outras associações de avaliação é o fato dela colocar um foco específico nos aspectos relacionados ao processo da avaliação na avaliação e de ser rigorosa quanto à incorporação da cultura e valores elencados no Tratado de Waitangi/Direitos Indígenas. Esses aspectos formam a base da lista de competências da ANZEA, e se constituem no requisito para a prática da avaliação bem-sucedida (WEHIPEIHANA et al., 2014).

2.2.4.2.2-Sociedade Europeia de Avaliação (EES)

As pesquisas e discussões de associações de avaliação que estavam acontecendo ao redor do mundo sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que os avaliadores precisam desenvolver para realizarem avaliações eficazes também foram acompanhadas pela Sociedade Europeia de Avaliação. Em 2009, a EES prosseguiu os estudos sobre competências em avaliação no continente europeu e no ano de 2010 patrocinou painéis de discussão na Conferência de Avaliação de Praga, realizando consultas com a Rede das Sociedades de Avaliação na Europa (NESE), o que culminou na publicação, em 2011, da sua Estrutura de Capacidades de Avaliação (EES, 2011).

A estrutura de recursos da EES visa a aumentar a conscientização sobre os atributos necessários para conduzir avaliações de qualidade. As pesquisas da EES trouxeram a noção de que seriam necessárias iniciativas adicionais que pudessem promover a excelência da avaliação. E, para melhorar a qualidade da prática de avaliação, deveria haver apoio excepcionalmente forte a diretrizes harmonizadas de avaliação, compartilhamento de boas práticas, por meio da interação entre avaliadores, uso de mentores e acesso comprovado a consultorias, com foco na garantia da qualidade da avaliação (EES, 2011).

A Estrutura de Capacidades de Avaliação publicada pela Sociedade Europeia de Avaliação é composta por três grupos de recursos de avaliação, a saber: Conhecimento de Avaliação, Prática Profissional e as Disposições e Atitudes de Avaliação, cujas competências em avaliação estão relacionadas no Quadro 5.

Quadro 5 — Estrutura de Capacidades de Avaliação da EES.

Categoria	Competências
<p>1-Conhecimento de Avaliação</p> <p>Está relacionada à compreensão adequada do histórico da avaliação, abordagens, modelos, teorias e suas implicações em relação à governança da avaliação, design, propósitos, práticas e métodos e os diversos usos da avaliação na sociedade.</p>	<p>1.1-Competências que visam a apreciar o papel distinto desempenhado pela avaliação na sociedade:</p> <p>1.1.1- Demonstrar familiaridade com teorias de avaliação, escolas e abordagens;</p> <p>1.1.2- Mostrar consciência do histórico e das tendências da avaliação;</p> <p>1.1.3- Apreciar as ligações entre a avaliação e as ciências sociais;</p> <p>1.1.4- Entender a teoria do programa e suas implicações para a avaliação;</p> <p>1.1.5- Buscar independência e excelência em avaliação em todos os contextos.</p> <p>1.2-Competências que dominam os antecedentes da qualidade da avaliação:</p> <p>1.2.1- Utilizar conceitos de avaliação apropriados e termos de avaliação corretos;</p> <p>1.2.2- Exibir a capacidade de identificar questões de avaliação relevantes;</p> <p>1.2.3-Saber como se envolver construtivamente com todas as partes interessadas;</p> <p>1.2.4- Compreender o valor de diversas abordagens de avaliação;</p> <p>1.2.5- Adaptar desenhos e métodos de avaliação a contextos específicos.</p> <p>1.3-Competências que buscam compreender o potencial e os limites dos instrumentos e ferramentas de avaliação:</p> <p>1.3.1- Coletar e analisar dados;</p> <p>1.3.2- Usar métodos experimentais e quase experimentais;</p> <p>1.3.3- Usar métodos qualitativos, participativos e mistos;</p> <p>1.3.4- Fazer estudos de caso, pesquisas, entrevistas e painéis de especialistas;</p> <p>1.3.5- Usar indicadores, sistemas de classificação e monitoramento.</p>
<p>2-Prática Profissional</p> <p>Tem a ver com o que realmente acontece no campo. Realizar um credenciamento e uma avaliação confiável e válida com base em sólidos princípios técnicos é essencial.</p>	<p>2.1- Competências que demonstram capacidade de gerenciar e fornecer avaliações:</p> <p>2.1.1- Responder às necessidades e preocupações das partes interessadas legítimas;</p> <p>2.1.2- Avaliar o contexto da avaliação e identificar a lógica do programa;</p> <p>2.1.3- Gerenciar prudentemente os recursos e as habilidades para alcançar resultados;</p> <p>2.1.4- Reunir, usar e interpretar evidências com cuidado e julgamento;</p> <p>2.1.5- Relatar de maneira justa e incentivar o uso eficaz dos resultados da avaliação.</p> <p>2.2- Competências que exibem habilidades interpessoais:</p> <p>2.2.1- Escrever fluentemente e se comunicar de forma clara;</p> <p>2.2.2- Disseminar valores como o trabalho em equipe e liderança pelo exemplo;</p> <p>2.2.3- Usar boas habilidades de negociação e resolução de conflitos;</p> <p>2.2.4- Demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural;</p> <p>2.2.5- Promover relações profissionais.</p>
<p>3-Disposições e Atitudes</p> <p>Refere-se às qualidades pessoais que permitem que os avaliadores pratiquem a disciplina não apenas em circunstâncias receptivas, mas</p>	<p>3.1- Defender padrões éticos e valores democráticos na condução das avaliações;</p> <p>3.2- Alcançar clientes e partes interessadas;</p> <p>3.3- Evidenciar espírito e aparência de independência;</p> <p>3.4- Demonstrar autoconsciência e buscar o desenvolvimento profissional contínuo;</p>

também em contextos difíceis, em que interesses conflitantes estão em jogo e a captura da avaliação é uma ameaça.	3.5- Contribuir para a comunidade de avaliação.
---	---

Fonte: *European Evaluation Society* (2011).

O *framework* de competências da Sociedade Europeia de Avaliação buscou promover uma cultura de profissionalismo e encorajar a boa prática da avaliação. Essa busca pela qualidade da avaliação vai além da aplicação de diretrizes éticas, padrões e princípios inerentes a uma estrutura acordada de competências em avaliação. Fatores como a consciência de profissionais e clientes, a dimensão do interesse público da avaliação, o fortalecimento do senso de identidade entre os avaliadores e a responsabilidade dos avaliadores no sentido de agregar valor aos seus clientes e à sociedade possibilitaram o reconhecimento de uma estrutura de competências como a base do profissionalismo de avaliação (EES, 2011).

2.2.4.2.3-Sociedade de Avaliação do Reino Unido (UKES)

A prática da avaliação é influenciada por circunstâncias de diversas naturezas, e isso é um fator importante a ser considerado na elaboração de uma lista de competências. De acordo com a *UK Evaluation Society* (2012), o surgimento de conjuntos de competências em avaliação aconteceu em dois possíveis contextos específicos e interconectados: um profissional e outro político. O contexto profissional amplia a busca pela qualidade da avaliação para além da promoção da ética diretrizes/princípios/normas/códigos. Já o contexto político estimula a busca dos avaliadores pelo alcance de um dos principais objetivos de uma avaliação – a prestação de contas (UKES, 2012).

À medida que o campo de avaliação evoluiu nos últimos cinquenta anos, profissionais, contratantes e clientes da avaliação tornaram-se mais conhecedores dos seus usos e do seu importante papel na formulação de políticas e na construção de discernimento e exigências maiores acerca da qualidade da avaliação e da competência daqueles que a conduzem. Na ausência de qualificações formais para avaliadores e de registro para a prática da avaliação, as estruturas de competências ou capacidades de avaliação se propõem a oferecer uma verificação adicional da qualidade da avaliação daqueles que a conduzem (UKES, 2012).

A Estrutura de Capacidades da Sociedade de Avaliação do Reino Unido, publicada em junho de 2012, baseia-se na ampliação do trabalho das Diretrizes para Boas Práticas em Avaliação, publicadas em 2003, e tem como principal objetivo inserir os padrões e códigos de conduta do avaliador na sua prática profissional, tornando a profissionalização da avaliação uma prática social. A estrutura observada no Quadro 6 distribui competências gerais em avaliação de acordo com três categorias principais: Conhecimento de Avaliação, Prática Profissional e Qualidades e Atitudes (UKES, 2012).

Quadro 6 — Estrutura de Capacidade da Sociedade de Avaliação do Reino Unido.

Categorias	Competências
<p>1-Conhecimento de Avaliação</p> <p>Refere-se tanto à base de conhecimento da filosofia quanto ao método que a avaliação traz das ciências sociais, disciplinas e profissões e de conhecimentos específicos gerados no campo da avaliação.</p>	<p>1.1- Competências que buscam compreender o papel social e político da avaliação:</p> <p>1.1.1- Ter consciência da história da avaliação e do seu surgimento como um campo distinto de investigação;</p> <p>1.1.2- Apreciar as ligações e diferenças entre avaliação e pesquisa social;</p> <p>1.1.3- Indicar familiaridade com o uso da teoria do programa na avaliação;</p> <p>1.1.4- Compreender as implicações políticas de diferentes teorias de avaliação e seu uso.</p> <p>1.2- Competências que buscam familiaridade com projetos e abordagens de avaliação:</p> <p>1.2.1- Estar familiarizado com uma variedade de teorias e abordagens de avaliação;</p> <p>1.2.2- Saber como se envolver efetivamente com as partes interessadas na avaliação;</p> <p>1.2.3- Identificar questões de avaliação relevantes;</p> <p>1.2.4- Saber como projetar uma avaliação apropriada para a tarefa de avaliação;</p> <p>1.2.5- Levantar em consideração o contexto político na concepção de avaliações.</p> <p>1.3-Competências que buscam compreender e fazer uso efetivo de metodologias de avaliação:</p> <p>1.3.1- Apreciar vantagens e restrições potenciais de métodos qualitativos e quantitativos;</p> <p>1.3.2- Apreciar diferentes usos dos sistemas e indicadores de monitoramento e seu papel na avaliação;</p> <p>1.3.3-Compreender abordagens participativas e os contextos nos quais elas são mais apropriadas;</p> <p>1.3.4- Perceber quais métodos são apropriados para fins formativos /somativos;</p> <p>1.3.5-Compreender que os critérios de validade e confiabilidade diferem de acordo com o método.</p>
<p>2-Prática Profissional</p> <p>Refere-se às competências /capacidades no campo. As capacidades do avaliador precisam garantir que eles possam não só conduzir uma avaliação confiável e</p>	<p>2.1- Competências que demonstram capacidade de gerenciar e fornecer avaliações:</p> <p>2.1.1- Verificar o contexto social / político e a lógica do programa de avaliação;</p> <p>2.1.2- Estar em conformidade com as normas e diretrizes éticas relevantes;</p> <p>2.1.3- Identificar os instrumentos de coleta de dados apropriados à tarefa;</p> <p>2.1.4- Reunir evidências relevantes, analisá-las e interpretá-las no contexto;</p> <p>2.1.5- Realizar uma análise robusta dos dados, seja qualitativa ou quantitativa;</p> <p>2.1.6- Relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado;</p>

<p>válida, mas também que eles tenham as habilidades interpessoais e políticas para gerenciar o processo da avaliação.</p>	<p>2.1.7- Divulgar os resultados da avaliação e promover seu uso.</p> <p>2.2- Competências que demonstram habilidades interpessoais:</p> <p>2.2.1- Escrever fluentemente e se comunicar claramente;</p> <p>2.2.2- Mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos;</p> <p>2.2.3- Usar boas habilidades de negociação;</p> <p>2.2.4- Demonstrar consciência cultural e de gênero;</p> <p>2.2.5- Mostrar imparcialidade na condução e elaboração de relatórios de avaliação;</p> <p>2.2.6- Gerenciar conflitos de interesses e de valores de maneira justa.</p>
<p>3-Qualidades e disposições</p> <p>Refere-se às características pessoais que permitem que os avaliadores atuem em circunstâncias difíceis, que mantenham uma postura imparcial e independente e gerenciem a complexidade e tolerem ambiguidades e dissonâncias na avaliação.</p>	<p>3.1-Demonstrar capacidade de se adaptar às mudanças das circunstâncias baseado em princípios;</p> <p>3.2-Exercer um julgamento sólido, rigoroso e justo;</p> <p>3.3- Contribuir para a comunidade de avaliação profissional;</p> <p>3.4-Exibir independência de espírito e integridade, especialmente quando a avaliação for desafiada;</p> <p>3.5- Defender valores democráticos na condução e relato de avaliações;</p> <p>3.6- Demonstrar autoconhecimento e buscar o desenvolvimento profissional.</p>

Fonte: UK *Evaluation Society* (2012).

O uso de uma lista de competências em avaliação como a que foi apresentada no Quadro 6 requer o entendimento de que o contexto político e social também afetam as práticas de avaliação de maneiras imprevistas, fazendo com que a qualidade da avaliação não fique atrelada apenas às habilidades específicas de avaliadores individuais (UKES, 2012).

2.2.4.2.4- Sociedade de Avaliação Australiana (AES)

As ações que orientam as práticas de avaliação precisam levar em consideração não só avaliadores, mas também as outras partes que direta ou indiretamente também lidam com o processo avaliativo. As atividades realizadas pela Sociedade Australiana de Avaliação (AES) têm o objetivo de melhorar a qualidade e a conscientização de avaliação, levando em conta seu papel em políticas públicas e projetos de mudança comunitária e organizacional na Austrália (AES, 2013).

A AES também atende às necessidades de seus membros, fornecendo diretrizes éticas e um ativo programa de aprendizagem profissional. Durante o ano de 2012, o Comitê de

Aprendizagem Profissional (PLC) da Austrália apoiou a equipe da AES na elaboração de um plano abrangente de aprendizagem profissional específica. Esse trabalho destacou a necessidade e o valor potencial de uma estrutura de competências em avaliação, a qual se baseia nas listas de competências de várias organizações de avaliação, em particular, a Associação de Avaliação da Nova Zelândia Aoteroa, Sociedade Canadense de Avaliação e a Associação para o Desenvolvimento Internacional de Avaliação (AES, 2013).

O objetivo da Estrutura de Competência em Aprendizagem Profissional dos Avaliadores observada no Quadro 7 é o de orientar e apoiar os membros e outras partes interessadas a otimizarem seus conhecimentos e experiência em avaliação. A AES ressalta que as pessoas trazem diferentes pontos fortes, conhecimentos, habilidades e experiência ao seu trabalho como avaliadores, e que a estrutura de competências fornece uma ferramenta para entender e gerenciar pontos fortes e lacunas de uma maneira construtiva, o que reforça o compromisso da AES de fornecer atividades de aprendizagem profissional ampla e de qualidade para os membros e a comunidade de avaliação (AES, 2013).

Quadro 7 — Estrutura de Competência em Aprendizagem Profissional dos Avaliadores (AES).

Domínios	Competências
<p>1-Atitude Avaliativa e Prática Profissional</p> <p>Essas competências se concentram no desenvolvimento profissional contínuo e de atitudes avaliativas pessoais e grupais.</p>	<p>1.1- Avaliadores competentes:</p> <p>1.1- Mantêm a integridade da sua prática profissional;</p> <p>1.1.1- Demonstram flexibilidade;</p> <p>1.1.2- Conhecem e defendem a ética da avaliação profissional e padrões de práticas relevantes;</p> <p>1.1.3- Demonstram autoconsciência (reconhecem competências e lacunas de competência);</p> <p>1.1.4- Demonstram credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo do processo de avaliação;</p> <p>1.1.5- Praticam dentro da própria competência;</p> <p>1.1.6- Praticam meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade ao seu trabalho.</p> <p>1.2- Constroem sua prática profissional, ou seja:</p> <p>1.2.1- Procuram oportunidades para desenvolver sua competência como avaliadores;</p> <p>1.2.2- Entendem e procuram criar autoeficácia;</p> <p>1.2.3- São reflexivos sobre sua prática, inclusive buscando <i>feedback</i> formativo de clientes, partes interessadas e colegas;</p> <p>1.2.4- Envolvem-se com comunidades de avaliação profissional.</p> <p>1.3- Constroem a disciplina da avaliação, ou seja:</p> <p>1.3.1- Oferecem <i>feedback</i> formativo para sua equipe e colegas;</p> <p>1.3.2- Compartilham ideias, habilidades e conhecimentos para construir a disciplina de avaliação;</p>

	<p>1.3.3- Respeitam os valores dos outros; 1.3.4- Entendem que, mesmo em grupos com a mesma aparência da equipe de avaliação, haverá aspectos culturais diferentes dos próprios avaliadores; 1.3.5- São sensíveis, respeitam e cumprem os protocolos e práticas culturais.</p> <p>1.4- São autoconscientes, ou seja: 1.4.1- Reconhecem e são transparentes sobre sua influência no processo de avaliação, incluindo posições de valor e perspectivas culturais.</p>
<p>2-Fundamentos teóricos (conhecimento avaliativo, teoria e raciocínio)</p> <p>Essas competências se concentram nos fundamentos teóricos da avaliação que são distintos de outras formas de investigação.</p>	<p>Os avaliadores competentes entendem e usam adequadamente:</p> <p>2.1-A linguagem da avaliação 2.1.1- Termos inerentes à avaliação e as competências gerais.</p> <p>2.2- Objetivo da avaliação 2.2.1-Fazem julgamentos de mérito, valor e/ou significado.</p> <p>2.3- A lógica da avaliação 2.3.1- Identificam critérios de mérito nas avaliações; 2.3.2- Estabelecem padrões de desempenho (limites); 2.3.3- Escolhem medidas e sintetizam julgamentos avaliativos.</p> <p>2.4- Ações avaliativas 4.1- Classificam, medem a aceitação, atribuem nota, pontuam, dividem, comparam e relacionam as ações relacionadas à avaliação; 4.2- Controlam os possíveis efeitos negativos das ações avaliativas.</p> <p>2.5- Metodologias de síntese 2.5.1- Reúnem fatos e valores para realizar julgamentos avaliativos; 2.5.2- Aplicam padrões e ética de avaliação através do Código de Conduta Ética da AES; 2.5.3- Utilizam raciocínio ético e moral nas avaliações; 2.5.4- Usam teorias de avaliação, conceitos, formas e definições de avaliação; 2.5.5- Fazem análise de custo/valor do dinheiro dos processos avaliativos; 2.5.6- Usam literatura sobre questões de avaliação, história e tendências; 2.5.7- Dão atenção às disciplinas que tratam da avaliação.</p>
<p>3-Atenção à cultura, partes interessadas e contexto</p> <p>O avaliador é cercado, e trabalha dentro de uma multiplicidade de perspectivas de valor, incluindo valores culturais, sociais e políticas. O avaliador deve estar ciente e responder a essas perspectivas de valor.</p>	<p>Avaliadores competentes em relação à:</p> <p>3.1-Cultura 3.1.1-Identificam e incorporam protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade, incluindo a incorporação de conhecimentos culturais na equipe de avaliação; 3.1.2- Aplicam padrões de maneira sensível ao(s) contexto(s) cultural (is); 3.1.3-Usam métodos culturalmente adequados para consulta, engajamento, processos de avaliação e elaboração de relatórios; 3.1.4- Rejeitam processos de avaliação que não respeitem normas culturais; 3.1.5- Entendem e articulam o potencial e as limitações da avaliação no (s) contexto (s) cultural (is).</p> <p>3.2- Partes Interessadas 3.2.1-Identificam as partes interessadas: clientes da avaliação, contratantes, gerentes de programas, famílias e comunidades dos participantes; 3.2.2- Negociam com as partes interessadas para:</p>

	<p>3.2.2.1- Identificar usuários de avaliação pretendidos e potenciais; 3.2.2.2- Determinar o que constitui evidência credível e válida para avaliação; 3.2.2.3- Sensibilizar para a prática ética na avaliação.</p> <p>3.3- Contexto 3.3.1-Determinam o meio político, diplomático, comunitário e organizacional para a avaliação; 3.3.2-Entendem como a avaliação se relaciona com as outras funções dentro do contexto; 3.3.3- Mantêm a consciência das implicações políticas da avaliação; 3.3.4-Procuram entender as motivações e intenções do cliente na avaliação; 3.3.5- Identificam barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço de avaliação; 3.3.6- Identificam relacionamentos entre grupos de partes interessadas e relacionamentos de poder em particular; 3.3.7-Articulam como essas relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos de avaliação; 3.3.8- Identificam usos de avaliação pretendidos e potenciais; 3.3.9-Utilizam o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração de relatórios.</p>
<p>4-Métodos de pesquisa e investigação sistemática</p> <p>No escopo de uma avaliação, o conhecimento e as habilidades em métodos de pesquisa e investigação sistemática são essenciais para a coleta de dados válidos e confiáveis nos quais os julgamentos avaliativos podem ser baseados.</p>	<p>Os avaliadores competentes: 4.1-Preparam um desenho de pesquisa que forneça uma ligação coerente com os objetivos da avaliação; 4.2- Identificam critérios e medidas de avaliação apropriadas que possam gerar descobertas válidas; 4.3-Projetam métodos de amostragem adequados para maximizar o aprendizado e evitar preconceitos; 4.4- Empregam métodos quantitativos válidos com rigor e, sempre que possível, com níveis estatísticos de confiança; 4.5-Aplicam os métodos qualitativos mais adequados ao contexto da avaliação para aprofundar a aprendizagem e a compreensão; 4.6- Compreendem a variedade de métodos disponíveis e a combinação mais apropriada de métodos para a avaliação; 4.7- Realizam revisão de literatura relevante e geram o histórico necessário para a avaliação; 4.8-Revisam a lógica, coerência, relevância, design e abordagem da avaliação; 4.9- Identificam fontes de dados disponíveis, incluindo o escopo e a validade de cada fonte; 4.10-Coletam sistematicamente dados e outras formas de evidência contextual no processo de avaliação; 4.11- Usam <i>software</i>, internet e outras ferramentas tecnológicas para facilitar a coleta e análise eficazes de dados e o uso mais eficiente dos recursos; 4.12- Avaliam a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados, ensaios de controle e comparação, triangulação de resultados e análises cruzadas; 4.13- Integram sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais, gerando descobertas válidas e observando lacunas de dados e limitações nas avaliações; 4.14- Interpretam dados por síntese e questionam descobertas em relação a resultados de avaliação emergentes e de curto prazo; 4.15- Realizam avaliações de impacto com base na lógica e contexto específicos do programa/projeto de avaliação, verificando os impactos reais e percebidos e a probabilidade de os resultados serem mantidos.</p>

<p>5-Gerenciamento de Projetos de Avaliação</p> <p>Essas competências se concentram nas habilidades de gerenciamento de projetos das quais os avaliadores precisam para negociar, fazer o escopo, gerenciar e concluir uma avaliação efetivamente.</p>	<p>Ao gerenciar um projeto de avaliação, os avaliadores devem:</p> <p>5.1- Converter conhecimentos e teorias da avaliação em um plano viável para conduzir a avaliação;</p> <p>5.2- Definir um plano de avaliação e negociar um contrato, quando relevante;</p> <p>5.3- Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos;</p> <p>5.4- Atender a questões de viabilidade de avaliação;</p> <p>5.5- Demonstrar a capacidade de inovar;</p> <p>5.6- Identificar e gerenciar os recursos necessários (humanos, experiência, financeiros e físicos);</p> <p>5.7-Selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à finalidade;</p> <p>5.8- Coordenar e gerenciar o custo, tempo, qualidade, partes interessadas e gerenciamento de clientes / patrocinadores;</p> <p>5.9- Coordenar e supervisionar os membros da equipe de avaliação;</p> <p>5.10- Entender a dinâmica da equipe e usar ativamente esse conhecimento para contribuir e alcançar os objetivos da avaliação;</p> <p>5.11- Empregar habilidades sólidas de facilitação e gerenciamento de processos;</p> <p>5.12- Identificar e mitigar problemas/questões de maneiras construtivas e úteis;</p> <p>5.13- Gerar relatórios sobre progresso e resultados da avaliação.</p>
<p>6-Habilidades Interpessoais</p> <p>Essas competências se concentram nas habilidades interpessoais que os avaliadores precisam para se comunicar efetivamente com clientes, consumidores e outras partes interessadas em uma avaliação.</p>	<p>Avaliadores competentes devem:</p> <p>6.1- Ouvir e respeitar os pontos de vista de outras pessoas;</p> <p>6.2- Mostrar empatia;</p> <p>6.3- Ter capacidade para construir relacionamentos com várias pessoas;</p> <p>6.4- Manter uma perspectiva objetiva;</p> <p>6.5- Usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação;</p> <p>6.6- Usar habilidades de comunicação verbal para se envolver com todas as partes interessadas na avaliação;</p> <p>6.7- Usar habilidades de comunicação não-verbal quando relevante e apropriado;</p> <p>6.8- Atender a questões de diversidade e cultura em todo o planejamento e processos de comunicação;</p> <p>6.9- Ouvir para criar confiança e representação eficaz entre os participantes da avaliação;</p> <p>6.10- Negociar para equilibrar as opiniões das partes interessadas e a aceitação dos resultados da avaliação;</p> <p>6.11-Colaborar e formar parcerias com as partes interessadas para envolvê-las nos processos de avaliação;</p> <p>6.12-Usar habilidades de facilitação (trabalho em grupo), habilidades interpessoais (individuais e equipes) e habilidades de resolução de conflitos para obter informações qualitativas robustas para os dados da avaliação.</p>
<p>7-Atividades de Avaliação</p> <p>Os grupos de competências anteriores culminam nesse conjunto de competências, que se concentram nas tarefas que um avaliador executará no decorrer de um esforço de avaliação.</p>	<p>Avaliadores competentes:</p> <p>7.1- Selecionam uma equipe de avaliação (incluindo consultores) com as habilidades e conhecimentos necessários para executar o trabalho, incluindo membros com conhecimento cultural;</p> <p>7.2- Envolvem efetivamente as diversas partes interessadas identificadas;</p> <p>7.3- Delineiam perguntas de avaliação;</p> <p>7.4- Definem a finalidade da avaliação;</p> <p>7.5- Descrevem programas de avaliação;</p> <p>7.6- Atendem aos usos pretendidos e potenciais da avaliação;</p> <p>7.7- Projetam abordagens de avaliação viáveis, aceitáveis e envolventes;</p> <p>7.8- Realizam atividades de coleta de dados;</p>

	<p>7.9- Utilizam dados existentes;</p> <p>7.10- Refinam linhas de investigação sobre a avaliação;</p> <p>7.11- Integram dados de várias fontes;</p> <p>7.12- Sintetizam conclusões avaliativas credíveis e válidas;</p> <p>7.13- Relatam os resultados da avaliação interpessoalmente e de maneiras culturalmente sensíveis;</p> <p>7.14- Relatam descobertas em formatos úteis para clientes e principais interessados;</p> <p>7.15- Buscam <i>feedback</i> dos clientes.</p>
--	--

Fonte: *Australasian Evaluation Society* (2013).

A Estrutura de Competências em Aprendizagem Profissional dos Avaliadores da AES foi projetada para todos que desejam aprimorar sua eficácia como avaliador ou contratante de avaliações, incluindo pessoas que trabalham em diversos papéis, como acadêmicos, treinadores, consultores e avaliadores internos e pessoas que desejam entender melhor o que o avaliador faz (AES, 2013). Por isso, é possível perceber, em termos quantitativos, um grau de abrangência maior desta lista de competências em avaliação em relação às outras sociedades ou associações de avaliação.

2.2.4.2.5- Associação Americana de Avaliação (AEA)

A publicação dos Princípios Orientadores e suas implicações para o campo da avaliação foram fatores relevantes para que a AEA pudesse avançar na elaboração da sua lista de competências em avaliação. A Associação Americana de Avaliação foi criada em 1986, da fusão entre a Rede de Avaliação (ENet) e a Sociedade de Pesquisa em Avaliação (ERS). Ela tem como missão aprimorar práticas e métodos de avaliação, aumentando o seu uso e promovendo-a como profissão, apoiando também a contribuição da avaliação para a geração eficaz de teoria e conhecimento sobre a ação humana. A AEA possui aproximadamente 7.300 membros, representando todos os 50 Estados dos Estados Unidos e mais de 80 países estrangeiros. Em 2015, o Conselho de Administração da AEA nomeou um Grupo de Trabalho para desenvolver um conjunto de competências de avaliador para a associação, gerando um esboço inicial de competências em avaliação. Ele foi revisado em 2016, e sua edição mais atual data de junho de 2018, gerada na Conferência da AEA em Washington, cujos domínios e competências em avaliação relacionadas estão elencados no Quadro 8 (AEA, 2018).

Quadro 8 — Lista de Competências em Avaliação da AEA.

Domínio	Competências
<p>1-Prática Profissional</p> <p>Concentra-se no que torna os avaliadores distintos como praticantes profissionais.</p>	<p>1.1- Atuar com ética, por meio de práticas de avaliação que demonstram integridade e respeitam pessoas de diferentes origens culturais e grupos indígenas;</p> <p>1.2- Aplicar os documentos fundamentais adotados pela <i>American Evaluation Association</i> que fundamentam a prática de avaliação;</p> <p>1.3- Selecionar abordagens de avaliação e teorias apropriadamente;</p> <p>1.4- Utilizar evidências sistemáticas para fazer julgamentos avaliativos;</p> <p>1.5- Refletir sobre a avaliação formal ou informal para melhorar a prática;</p> <p>1.6- Identificar áreas pessoais de competência profissional e necessidades de crescimento;</p> <p>1.7- Buscar o desenvolvimento profissional contínuo, para aprofundar a prática reflexiva, manter-se atualizado e construir conexões;</p> <p>1.8- Identificar como a prática de avaliação pode promover a justiça social e o bem público;</p> <p>1.9- Defender o campo da avaliação e seu valor.</p>
<p>2-Metodologia</p> <p>Concentra-se nos aspectos técnicos da investigação sistemática da avaliação, a qual é baseada em evidências.</p>	<p>2.1- Identificar propósitos e necessidades de avaliação;</p> <p>2.2- Determinar questões de avaliação;</p> <p>2.3- Elaborar avaliações confiáveis e viáveis, que abordam propósitos e questões identificadas;</p> <p>2.4- Determinar e justificar métodos apropriados para responder às questões de avaliação (métodos quantitativos, qualitativos e mistos);</p> <p>2.5- Identificar os pressupostos subjacentes às metodologias e à lógica do programa.</p> <p>2.6- Realizar revisões da literatura, quando apropriado;</p> <p>2.7- Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem;</p> <p>2.8- Envolver as partes interessadas na concepção, implementação, interpretação e relatórios de avaliações de forma apropriada;</p> <p>2.9- Usar lógica e teoria do programa de avaliação de forma apropriada;</p> <p>2.10- Coletar dados usando procedimentos confiáveis, viáveis e culturalmente apropriados;</p> <p>2.11- Analisar os dados, usando procedimentos confiáveis, viáveis e culturalmente apropriados;</p> <p>2.12- Identificar pontos fortes e limitações do desenho e métodos de avaliação;</p> <p>2.13- Interpretar descobertas/resultados no contexto da avaliação;</p> <p>2.14- Usar evidências e interpretações para tirar conclusões, fazendo julgamentos e recomendações, quando apropriado.</p>
<p>3-Contexto</p> <p>Compreende as circunstâncias únicas, múltiplas perspectivas e as mudanças nas configurações das avaliações e seus usuários/partes interessadas.</p>	<p>3.1- Responder respeitosamente à singularidade do contexto de avaliação;</p> <p>3.2- Envolver, ao longo do processo de avaliação, uma gama diversificada de usuários/partes interessadas;</p> <p>3.3- Descrever o programa de avaliação, incluindo sua finalidade básica, componentes e seu funcionamento em contextos mais amplos;</p> <p>3.4- Atender a problemas de sistemas dentro do contexto;</p> <p>3.5- Comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz;</p> <p>3.6- Facilitar a compreensão compartilhada do programa e sua avaliação com as partes interessadas;</p> <p>3.7- Tornar claro diversas perspectivas, interesses de <i>stakeholders</i> e pressupostos culturais da avaliação;</p> <p>3.8- Promover o uso da avaliação e sua influência no contexto.</p>
<p>4-Planejamento e Gestão</p>	<p>4.1- Negociar e gerenciar um plano de avaliação, orçamento, recursos e cronograma viáveis;</p> <p>4.2- Abordar aspectos da cultura no planejamento e gerenciamento de avaliações;</p> <p>4.3- Gerenciar e proteger os dados de avaliação;</p>

<p>Compreende as competências que permitem ao avaliador determinar e monitorar planos de trabalho, cronogramas, recursos e outros componentes necessários para concluir e entregar um estudo de avaliação.</p>	<p>4.4- Planejar o uso e influência da avaliação; 4.5- Coordenar e supervisionar processos e produtos de avaliação; 4.6- Documentar processos e produtos de avaliação; 4.7- Formar equipes de avaliação com outras pessoas quando apropriado; 4.8-Monitorar o progresso e a qualidade da avaliação e fazer ajustes quando apropriado; 4.9-Trabalhar com as partes interessadas para construir capacidade de avaliação quando apropriado; 4.10- Usar a tecnologia adequadamente para apoiar e gerenciar a avaliação.</p>
<p>5-Interpessoal</p> <p>Concentra-se nas relações humanas e interações sociais que fundamentam a eficácia do avaliador para a prática profissional ao longo da avaliação.</p>	<p>5.1- Fomentar relações positivas para a prática profissional e uso de avaliação; 5.2- Ouvir, entender e engajar diferentes perspectivas; 5.3- Facilitar a tomada de decisão compartilhada para avaliação; 5.4- Criar confiança ao longo da avaliação; 5.5- Adequar as formas de influência do poder e privilégio às práticas de avaliação; 5.6- Comunicar-se de maneira a proporcionar o aumento na eficácia da avaliação; 5.7- Facilitar a interação construtiva e culturalmente responsiva durante a avaliação; 5.8- Gerenciar conflitos de forma construtiva.</p>

Fonte: *American Evaluation Society* (2018).

A natureza das competências em avaliação distribuídas nas categorias observadas no Quadro 8 mostra que elas estão relacionadas entre si, o que requer um entendimento mais holístico da sua influência na prática da avaliação. Essa abordagem reflete a preocupação que os membros da Associação Americana de Avaliação possuem com a autorreflexão sobre pontos fortes, limitações da avaliação e a busca de maneiras apropriadas de expandir e melhorar a sua avaliação. Nota-se que também é motivo de atenção pela AEA os tipos de serviços que os avaliadores desempenham em múltiplos contextos e o reconhecimento da interdependência e sobreposição dos domínios de competências em avaliação (AEA, 2018).

2.2.4.2.6- *Sociedade de Avaliação Canadense (CES)*

Além de tentar contribuir para o avanço do campo da avaliação, como as outras associações e sociedades de avaliação, a Sociedade de Avaliação Canadense (CES) também buscou incorporar uma visão mais especializada das práticas de avaliação à sua estrutura de competências. A CES foi criada em 1981, no Canadá, com o objetivo de desenvolver competências em avaliação, e, assim, contribuir para a profissionalização do campo da avaliação no país. A visão da CES é voltada para o avanço da teoria e prática da avaliação e

inclui enfoques variados em liderança, advocacia, desenvolvimento profissional e outros conhecimentos. Além disso, a CES adotou diversas iniciativas importantes relacionadas à definição, codificação e avanço da prática de avaliação canadense, tendo como principais pilares: ética, habilidades, conhecimento e padrões de avaliação (BUCHANAN; KUJI-SHIKATANI, 2014).

O desenvolvimento das competências da CES para a prática canadense de avaliação aconteceu nos anos de 2008 e 2009, e se baseia nas categorias utilizadas nas Competências Essenciais para Avaliadores de Programas (ECPE) atualizadas por Stevahn *et al.* (2005b), nas quais são examinadas as diretrizes desenvolvidas pelas organizações e funções que promovem a prática profissional da avaliação. Cada uma das categorias que abrangem as competências elencadas pela CES tentou incluir contribuições de trabalhos realizados na área de desempenho e medição no Canadá e também habilidades e conhecimentos especializados de avaliação da Sociedade de Avaliação Canadense aplicáveis a uma gama de pesquisas de avaliação realizada (BUCHANAN; KUJI-SHIKATANI, 2014).

A última atualização da lista de competências em avaliação do Canadá foi realizada em novembro de 2018 por um grupo de trabalho criado pela Sociedade de Avaliação Canadense, para atender à evolução do campo da avaliação. A partir do entendimento de que as competências não são estáticas, e que, por isso, as habilidades e conhecimentos em qualquer profissão ou disciplina crescem e evoluem com o tempo, e também são influenciadas por novas pesquisas e mudanças nas circunstâncias ambientais, a CES desenvolveu as Competências para Prática de Avaliação Canadense (CCEP), edição 2018, elencadas no Quadro 9 (CES, 2018).

Quadro 9 — Competências para a Prática de Avaliação Canadense (CCEP).

Domínio	Competências
<p>Prática Reflexiva</p> <p>Concentra-se no conhecimento do avaliador sobre a teoria da avaliação e sua prática, aplicação de padrões, diretrizes e ética de avaliação e consciência de si mesmo, incluindo reflexão sobre a prática e a necessidade</p>	<p>1.1-Conhecer as teorias, modelos, métodos e ferramentas de avaliação, e permanecer informado sobre o novo pensamento e melhores práticas;</p> <p>1.2- Integrar os padrões de avaliação de programas do Comitê Conjunto do Canadá / EUA na prática profissional;</p> <p>1.3-Integrar a ética declarada da <i>Canadian Evaluation Society</i> na prática profissional, e garantir que a supervisão ética seja mantida ao longo da avaliação;</p> <p>1.4- Considerar o bem-estar dos sistemas humano e natural na prática de avaliação;</p> <p>1.5- Fornecer uma perspectiva independente e equilibrada em todos os aspectos da avaliação;</p> <p>1.6- Estar comprometido com a transparência em todos os aspectos da avaliação;</p> <p>1.7- Usar autoconsciência e pensamento reflexivo para melhorar continuamente a prática;</p>

de aprendizado contínuo e crescimento profissional.	1.8- Envolver-se em redes e atividades profissionais, e contribuir para a profissão de avaliação e sua comunidade de prática.
Prática Técnica Concentra-se nas decisões estratégicas, metodológicas e interpretativas necessárias para realizar uma avaliação.	2.1- Esclarecer o objetivo e o escopo da avaliação; 2.2- Avaliar a avaliabilidade do programa; 2.3- Esclarecer a teoria do programa de avaliação; 2.4- Enquadrar tópicos e perguntas da avaliação; 2.5- Desenvolver projetos de avaliação; 2.6- Utilizar métodos de avaliação apropriados; 2.7- Identificar requisitos de dados, fontes, amostragem e ferramentas de coleta de dados; 2.8- Coletar, analisar e interpretar os dados usando métodos apropriados; 2.9- Utilizar descobertas para responder perguntas de avaliação e, quando apropriado, desenvolver recomendações; 2.10- Produzir relatórios de avaliação completos e equilibrados para apoiar a tomada de decisão e aprendizagem.
Prática Situacional Concentra-se em compreender, analisar e atender a muitas circunstâncias que tornam cada avaliação única, incluindo cultura, partes interessadas e contexto.	3.1- Examinar e responder aos múltiplos contextos humanos e naturais em que o programa está incorporado; 3.2- Identificar as necessidades das partes interessadas e sua capacidade de participar, reconhecendo, respeitando e respondendo aos aspectos da diversidade; 3.3- Respeitar todas as partes interessadas e se esforçar para construir e manter relacionamentos confiáveis; 3.4- Promover e facilitar a utilidade do processo e dos resultados da avaliação; 3.5- Monitorar e responder às mudanças organizacionais e mudanças no ambiente do programa durante o curso da avaliação; 3.6- Engajar-se em processos recíprocos, nos quais o conhecimento e a experiência da avaliação são compartilhados entre o avaliador e as partes interessadas, para aumentar a capacidade de avaliação para todos; 3.7- Utilizar processos e práticas de avaliação que apoiam a reconciliação e fortalecem relações entre povos indígenas e não indígenas.
Práticas de Gerenciamento Concentra-se na aplicação de boas habilidades de gerenciamento de projetos de avaliação.	4.1- Fornecer liderança ao projeto de avaliação; 4.2- Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos para a avaliação; 4.3- Identificar e usar efetivamente os recursos humanos, financeiros e técnicos necessários; 4.4- Coordenar o trabalho de outros membros da equipe; 4.5- Utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de grupos; 4.6- Comunicar o progresso do projeto a todos os envolvidos.
Prática Interpessoal Concentra-se nas habilidades sociais e pessoais necessárias para se comunicar e interagir efetivamente com todas as partes interessadas.	5.1- Utilizar estratégias de comunicação apropriadas aos aspectos culturais, linguísticos, sociais e políticos e do contexto de um modo geral; 5.2- Demonstrar habilidades de comunicação visual e escrita, eficazes e apropriadas; 5.3- Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficazes, apropriadas e respeitadas; 5.4- Usar uma variedade de processos que resultam em acordos e entendimentos mutuamente negociados, compartilhados na construção de consenso; 5.5- Criar parcerias no contexto da avaliação.

Fonte: *Canadian Evaluation Society* (2018).

As competências em avaliação observadas no Quadro 9 mostram não só um alinhamento da lista de competências da Sociedade de Avaliação Canadense com as Competências Essenciais para Avaliadores de Programas atualizadas por Stevahn *et al.* (2005b), mas também um número maior de competências focadas em aspectos técnicos da prática de avaliação como desenho, coleta e análise de dados, elaboração e apresentação de relatórios (BUCHANAN; KUJI-SHIKATANI, 2014). O relativo enfoque dado às competências relacionadas ao domínio da prática técnica na estrutura de Competências da CES significa o reconhecimento de que os elementos objetivos são fundamentais e que também precisam ser levados em consideração pelo avaliador em um processo de avaliação.

2.3-SÍNTESE DAS LISTAS DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO

Os estudos sobre competências em avaliação levantados nesta pesquisa possibilitam dizer que cada lista de competências em avaliação apresenta abordagens específicas nas categorias e competências relacionadas. Elas decorrem do contexto no qual foram elaboradas e da visão dos responsáveis por sua elaboração sobre o que é necessário para o aprimoramento das práticas de avaliação. Contudo, apesar das suas especificidades, as listas também apresentam pontos em comum no que diz respeito às dimensões e competências em avaliação. Por isso, o objetivo principal da criação da Matriz Comparativa de Competências em Avaliação observada no Quadro 10 é o de apresentar em quais aspectos relacionados às competências em avaliação as listas de autores e associações ou sociedades de avaliação dialogam entre si ou se diferenciam umas das outras.

A matriz comparativa observada no Quadro 10 foi elaborada através da análise de todas as competências em avaliação elencadas nas listas abordadas nesta pesquisa, com alguns agrupamentos feitos de acordo com a semelhança dos seus conceitos e objetivos no campo da avaliação e posterior classificação delas nas dimensões teóricas da lista de Competências Essenciais para Avaliadores de Programas de King *et al.* (2001). Vale ressaltar que, embora as listas de competências da Sociedade Europeia de Avaliação (EES) e da Sociedade de Avaliação do Reino Unido (UKES) apresentem dimensões teóricas diferentes das outras listas elencadas nesta pesquisa, a natureza das competências em avaliação pertencentes a elas também

possibilitou o seu enquadramento nas dimensões da lista de King *et al.* (2001), a qual se tornou parâmetro para as listas de competências em avaliação abordadas neste estudo.

Quadro 10 — Matriz comparativa das listas de competência em avaliação.

DIMENSÃO	COMPETÊNCIAS	KING	AEA	CES	AES	ANZEA	EES	UKES
PRÁTICA PROFISSIONAL	1.1- Atuar de forma ética e buscar integridade e honestidade na realização de avaliações.	X	X	X	X	X	X	X
	1.2- Conhecer as teorias, modelos, métodos e ferramentas de avaliação, e permanecer informado sobre o novo pensamento e melhores práticas de avaliação.	X	X	X	X		X	X
	1.3- Aplicar padrões de avaliação profissional.	X	X	X	X	X		
	1.4- Respeitar clientes, entrevistados, participantes do programa e outras partes interessadas.	X			X		X	X
	1.5- Identificar como a prática de avaliação pode promover a justiça social e o bem público.	X	X	X				
	1.6- Envolver-se em redes e atividades profissionais e contribuir para a profissão de avaliação e sua comunidade de prática.			X	X		X	
	1.7- Utilizar evidências de forma sistemática para fazer julgamentos avaliativos.			X			X	X
	1.8- Fornecer uma perspectiva independente e equilibrada em todos os aspectos da avaliação.			X			X	X
	1.9- Demonstrar flexibilidade.				X			X
	1.10- Apreciar as ligações entre a avaliação e as ciências sociais.						X	X
	1.11- Defender o campo da avaliação e seu valor.			X				
	1.12- Estar comprometido com a transparência em todos os aspectos da avaliação.				X			
	1.13- Demonstrar credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo dos processos de avaliação.					X		
	1.14- Praticar dentro da própria competência.					X		
	1.15- Praticar meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade em seu trabalho.					X		
	1.16- Entender e procurar criar autoeficácia.					X		

	1.17-Oferecer <i>feedback</i> formativo para a equipe e colegas de avaliação.				X			
	1.18- Entender que, mesmo em grupos com a mesma aparência da equipe de avaliação, haverá aspectos culturais diferentes dos próprios avaliadores.				X			
	1.19- Ser sensível, respeitar e cumprir os protocolos e práticas culturais da avaliação.				X			
	1.20-Mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos.							X
METODOLOGIA/ INVESTIGAÇÃO SISTEMÁTICA	2.1- Determinar e justificar métodos apropriados (quanti, quali e mistos) para responder às questões de avaliação, maximizar o aprendizado e evitar preconceitos.	X	X	X	X	X	X	X
	2.2- Coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios apropriados.	X	X	X	X	X	X	X
	2.3- Desenvolver um projeto de avaliação coerente com os objetivos da avaliação.	X		X	X	X	X	X
	2.4- Usar evidências e interpretações para tirar conclusões, fazendo julgamentos e recomendações, quando apropriado.	X	X	X		X	X	X
	2.5- Compreender a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições) e revisar a literatura.	X	X		X		X	X
	2.6- Identificar os pressupostos e usar a lógica, metodologia e teorias do programa de avaliação apropriadamente.	X	X	X			X	X
	2.7- Discriminar tópicos e questões da avaliação.	X	X	X			X	X
	2.8-Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem, incluindo o escopo e a validade de cada fonte.	X	X	X	X			X
	2.9- Avaliar a confiabilidade e validade dos dados, através do uso de verificações de dados, ensaios de controle e comparação, triangulação de resultados e análises cruzadas.	X	X		X			X
	2.10- Identificar propósitos e necessidades de avaliação, justificando as decisões ao longo da avaliação.	X	X	X		X		
	2.11- Relatar de vários ângulos se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis, se respondem às perguntas feitas e se possuem clareza e transparência quanto à metodologia, escolhas e interpretações avaliativas feitas.	X		X		X	X	

	2.12- Integrar sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais, gerando descobertas válidas e observando pontos fortes, lacunas de dados e limitações nas avaliações.	X			X			
	2.13- Realizar meta-avaliações.	X						
	2.14-Avaliar a avaliabilidade do programa.			X				
	2.15- Realizar avaliações de impacto com base na lógica e contexto específicos do programa/projeto de avaliação, verificando os impactos reais e percebidos e a probabilidade de os resultados serem mantidos.				X			
	2.16- Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.					X		
	2.17- Adaptar desenhos e métodos de avaliação a contextos específicos.						X	
	2.18- Utilizar métodos experimentais e quase experimentais nas avaliações.						X	
	2.19- Realizar estudos de caso, pesquisas, entrevistas, painéis de especialistas para aprimorar as avaliações.						X	
	2.20-Compreender abordagens participativas e os contextos nos quais são mais apropriadas.							X
	2.21- Perceber quais métodos são apropriados para fins formativos /somativos.							X
ANÁLISE SITUACIONAL/ CONTEXTO	3.1- Identificar as necessidades das partes interessadas e sua capacidade de participar, reconhecendo, respeitando, respondendo aos aspectos da diversidade e mantendo relacionamentos confiáveis.	X	X	X	X	X	X	X
	3.2- Reunir a análise contextual e o engajamento para que a evidência, a análise, a síntese e a interpretação da atividade avaliativa sejam credíveis e válidas para o leque de pessoas envolvidas e afetadas pela avaliação.	X	X	X	X	X	X	X
	3.3- Comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz aos usuários pretendidos.	X	X	X	X			X
	3.4- Identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e relevantes para a avaliação.	X	X	X		X	X	X
	3.5-Descrever o programa de avaliação, incluindo sua finalidade básica, componentes e seu funcionamento em contextos mais amplos.	X	X				X	X
	3.6- Promover o uso da avaliação e sua influência no contexto da avaliação.	X	X		X			X

	3.7- Analisar os aspectos políticos relevantes para a avaliação.	X			X			X
	3.8- Resolver conflitos.	X					X	X
	3.9- Determinar a avaliabilidade do programa de avaliação.	X			X			
	3.10- Monitorar e responder a mudanças organizacionais e mudanças no ambiente do programa durante o curso da avaliação.	X		X				
	3.11- Respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente.	X	X					
	3.12- Modificar a avaliação sempre que necessário.	X						X
	3.13- Utilizar o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração de relatórios.				X			X
	3.14- Formar uma equipe de avaliação que tenha credibilidade nesse contexto e alcance de conexões/relacionamentos, conhecimentos, habilidades e experiência relevantes para a avaliação.					X		
	3.15- Identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade, incluindo a incorporação de conhecimentos culturais na equipe de avaliação.				X			
	3.16- Aplicar padrões de maneira sensível ao(s) contexto(s) cultural(is).				X			
	3.17- Usar métodos culturalmente adequados para consulta, engajamento, processos de avaliação e elaboração de relatórios.				X			
	3.18- Rejeitar processos de avaliação que não respeitem normas culturais.				X			
	3.19- Entender e articular o potencial e as limitações da avaliação no(s) contexto(s) cultural(is).				X			
	3.20- Identificar barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço de avaliação.				X			
	3.21- Articular como essas relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos de avaliação.				X			
GERENCIAMENTO DE PROJETO DE AVALIAÇÃO	4.1- Definir, negociar e gerenciar um projeto de avaliação.	X	X	X	X	X	X	X
	4.2 Identificar os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento, pessoal, instrumentos e financeiros.	X	X	X	X		X	X
	4.3- Supervisionar as outras partes interessadas na condução da avaliação.	X	X	X	X		X	X

	4.4-Selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à finalidade.	X	X	X	X			X
	4.5- Coordenar e supervisionar processos e produtos de avaliação.		X		X		X	X
	4.6- Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos formais para a avaliação.	X		X	X			
	4.7- Utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de equipes de avaliação.		X	X	X			
	4.8- Comunicar-se com os clientes durante todo o processo de avaliação.	X		X				
	4.9- Documentar processos e produtos de avaliação.		X		X			
	4.10- Planejar o uso e influência da avaliação.		X					X
	4.11-Converter conhecimentos e teorias da avaliação em um plano viável para conduzir a avaliação.				X		X	
	4.12- Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta.	X						
	4.13- Terminar o trabalho em tempo hábil.	X						
	4.14- Responder às propostas de avaliação.	X						
	4.15-Fazer o orçamento e justificar o custo da avaliação, considerando as necessidades de informação.	X						
	4.16- Treinar outros envolvidos na condução da avaliação.	X						
	4.17- Gerenciar e proteger os dados de avaliação.		X					
	4.18- Demonstrar a capacidade de inovar.				X			
	4.19- Identificar e mitigar problemas/questões de maneiras construtivas e úteis.				X			
	4.20- Abordar aspectos da cultura no planejamento e gerenciamento de avaliações.		X					
	4.21- Relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado.							X
PRÁTICA REFLEXIVA	5.1-Ter consciência de si mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes).	X	X	X	X	X	X	X
	5.2-Refletir sobre a prática de avaliação (competências e áreas pessoais de crescimento).	X	X	X	X	X	X	X
	5.3- Prosseguir o desenvolvimento profissional na avaliação.	X	X	X	X	X	X	X
	5.4- Construir relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.	X	X				X	X

	5.5- Contribuir para a profissão de avaliação.					X	X	X
	5.6- Prosseguir o desenvolvimento profissional em áreas de conteúdo relevantes.	X						X
	5.7- Reconhecer e ser transparentes sobre sua influência no processo de avaliação.					X		X
COMPETÊNCIA INTERPESSOAL	6.1- Facilitar a interação interpessoal construtiva (trabalho em equipe, facilitação de grupo, processamento).	X	X	X	X	X	X	X
	6.2- Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa.	X	X	X	X		X	X
	6.3- Utilizar habilidades de resolução de conflitos.	X	X	X	X		X	X
	6.4- Colaborar e formar parcerias com as partes interessadas para envolvê-las nos processos de avaliação.		X	X	X	X	X	X
	6.5- Usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação.	X	X	X	X			X
	6.6- Usar habilidades de negociação.	X			X		X	X
	6.7- Demonstrar competência transcultural.	X	X	X	X			
	6.8- Criar confiança ao longo da avaliação.		X		X			
	6.9- Escutar, entender e engajar diferentes perspectivas.		X					X
	6.10- Manter uma perspectiva objetiva sobre avaliação.				X			X
	6.11- Demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural.						X	X

Fonte: Elaborado a partir de King *et al.* (2001), *American Evaluation Society* (2018), *Canadian Evaluation Society* (2018), *Australasian Evaluation Society* (2013), *Aotearoa New Zealand Evaluation Association* (2011), *European Evaluation Society* (2011) e *UK Evaluation Society* (2012).

A análise genérica de alguns dados quantitativos evidenciados na matriz permite possíveis inferências, entre as quais:

- a) Há uma relativa diversificação nas listas de competências, já que apenas 10(dez) das 101 competências em avaliação são comuns a todas as listas de autores ou associações de avaliação;
- b) A *Australasian Evaluation Society* (2013) atribui uma importância relativamente maior às competências em avaliação relacionadas às dimensões “Prática Profissional” e “Análise Situacional”, uma vez que, nessas categorias, além daquelas em comum, ela apresenta o maior número de competências ausentes em todas as outras listas;
- c) A lista de King *et al.* (2001) atribui uma atenção maior às competências em avaliação da dimensão “Metodologia”, já que, nessa categoria, ela é a que apresenta o maior número de competências em relação às outras listas;
- d) A *Aotearoa New Zealand Evaluation Association* (2011), ANZEA, é a associação que apresenta a lista mais reduzida de competências em avaliação já que possui a menor quantidade geral de competências em relação às outras listas;
- e) As competências em avaliação pertencentes à dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação” possuem uma atenção maior nas lista de King *et al.* (2001) e da *Australasian Evaluation Society* (2013) uma vez que, nelas, os referidos autores elencam um número maior de competências desta dimensão em relação às outras listas;
- f) A lista de King *et al.* (2001) e das sociedades e associações de avaliação apresentam uma similaridade maior em relação às competências em avaliação pertencentes à dimensão “Prática Reflexiva”, uma vez que suas listas apresentam, pelo menos, 3(três) competências em avaliação em comum.

As inferências feitas a partir de alguns dados quantitativos da matriz comparativa constituem-se, apenas, numa das possibilidades de análise decorrentes do cruzamento das listas de competências em avaliação abordadas nesta pesquisa. Ressalta-se que estudos de outra natureza, ou até mesmo o uso de critérios diferentes do que foi adotado nesta pesquisa, para o agrupamento das competências e construção de um quadro síntese, podem ser feitos, com o

intuito de tornar a comparação das listas mais eficaz e produtiva para o avanço e aprimoramento das práticas e dos estudos sobre competências em avaliação.

2.4-DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO

Embora o referencial teórico deste estudo tenha como abordagem predominante as listas de competências em avaliação e o contexto do seu desenvolvimento, entender a relação existente entre o desenvolvimento de competências em avaliação e a experiência profissional do avaliador é fator relevante para o aumento da qualidade na execução das avaliações. Os estágios de desenvolvimento de competência evidenciados por um profissional no exercício do seu trabalho diz respeito aos níveis de *expertise*, os quais são níveis progressivos de conhecimento, habilidades e atitudes que um indivíduo precisa para desempenhar com sucesso sua função em determinada profissão (NACE, 2013). Além disso, o trabalho de avaliação também requer competências aprimoradas por meio da experiência. Uma pessoa pode ter todos os conhecimentos necessários para avaliação, e, ainda assim, não atuar como um bom avaliador, uma vez que a capacidade de entregar avaliação de qualidade implica habilidades adquiridas e refinadas, por meio da prática, tornando-a fundamental para as competências em avaliação (EES, 2011).

Parte substancial da literatura de avaliação ressalta a importância da experiência prática para avaliadores, principalmente os iniciantes, uma vez que eles não conseguem desenvolver as competências necessárias para executar as avaliações, se não tiverem tais experiências (KAESBAUER, 2012). Ainda que um avaliador selecionado para um programa de avaliação tenha experiência anterior em tal atividade, ela também pode ser estimulada em uma sala de aula. A experiência prática durante o ensino da avaliação possibilita um contato mais real do aluno com as complexidades inerentes à execução das atividades de avaliação (TREVISAN, 2004). Nesse sentido, experiências práticas contribuem não só para o entendimento das ações de avaliação, mas também para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o sucesso profissional de um avaliador (TREVISAN, 2002).

A experiência profissional no campo da avaliação é um dos indicadores que contribuem para categorizar os avaliadores de programas, de acordo com o seu nível de *expertise* em relação

ao desenvolvimento de competências em avaliação. Os modelos de estrutura ou lista de competências em avaliação abordados na literatura não só levam em consideração o conhecimento e a experiência, mas também reconhecem que as competências podem ser direcionadas a diferentes estágios de desenvolvimento, desde o nível básico, requisito de entrada na atividade de avaliação, até aqueles de ordem superior ou conhecimentos e habilidades especializados em avaliação (EES, 2011). De acordo com as ferramentas de autoavaliação de Stevahn *et al.* (2004), um avaliador iniciante possui experiência limitada, o proficiente possui experiência moderada e aquele considerado *expert* possui grande experiência profissional em avaliação. Com isso, torna-se possível dizer que a experiência profissional possui relação direta com o desenvolvimento de competências em avaliação de um avaliador.

2.5-EVOLUÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS DO AVALIADOR

Embora as associações de avaliação tenham buscado atualizar suas listas de competências, a literatura de avaliação sinaliza que o crescimento do campo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências para avaliadores, tem sido bem menor do que poderia ser. A maioria dos campos reconhecidos como profissões geralmente desenvolve competências para a prática, solicitando a uma organização profissional que, primeiro, gere um esquema de categorias e uma lista inicial de competências, e, em seguida, institua um processo de revisão especializada para editá-las e refiná-las, o que ainda precisa acontecer no campo da avaliação de programas. A ausência de competências acordadas na avaliação de programas constitui-se num obstáculo para a unificação da profissão de avaliador e também para o entendimento e a expressão das suas diferenças, o que dificulta a identificação das competências necessárias para que os avaliadores realizem suas avaliações com eficiência e produtividade (STEVAHN *et al.*, 2005b).

O status atual de competências para avaliadores de programas também exige a discussão de duas questões práticas: a) o fato de que, independentemente dos fundamentos conceituais, as pessoas estão usando ou adaptando as Competências Essenciais para Avaliadores de

Programas (ECPE) em uma variedade de abordagens e b) a necessidade de atualizar a ECPE ou qualquer outro conjunto existente de competências em avaliação (KING; STEVAHN, 2015).

Por um lado, a situação atual, na qual não há uma lista única de competências formais ou credenciamento das pessoas que queiram exercer a prática da avaliação como avaliadores, acarreta certo grau de liberdade para a execução das atividades inerentes à avaliação. Por outro lado, essa mesma liberdade proporciona facilidade de entrada em campo para qualquer pessoa que queira se chamar avaliadora, afetando negativamente a imagem dos avaliadores. Por isso, se o aumento no nível de profissionalização reduz a quantidade de profissionais não qualificados que afirmam ser avaliadores, por outro, a existência de uma lista de competências em avaliação limita a atuação dos avaliadores. Embora isso possa ser algo positivo para o campo da avaliação, também pode excluir novos participantes e formas emergentes de prática da avaliação, garantindo a continuidade do crescimento do campo da avaliação. Vale ressaltar que um dos pontos fortes da avaliação como profissão é a diversidade de experiências entre aqueles que a praticam, o que se configura num elemento enriquecedor desta atividade (WEHIPEIHANA *et al.*, 2014).

3-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A descrição dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, bem como os dados coletados, foram disponibilizados no *Open Science Framework* (OSF), e se encontram disponíveis no link <https://osf.io/3cuk9/>. Seu intuito é de possibilitar a transparência e reprodução da pesquisa, além da disseminação do conhecimento de maneira mais rápida, como recomendam as boas práticas de pesquisas acadêmicas. As dificuldades encontradas pelos pesquisadores no aumento da divulgação, transparência e abertura das pesquisas científicas contribuem para a ineficiência na condução da ciência e para o acúmulo de conhecimento gerado por elas, provocando uma lacuna entre os valores e práticas científicas (SPIES, 2013).

3.1-CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A seleção do instrumental metodológico está diretamente relacionada com o problema a ser estudado, uma vez que, tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, aos pressupostos que se queira confirmar e aos tipos de público-alvo com os quais se vai entrar em contato (MARCONI; LAKATOS, 2017). Por isso, alinhar a pergunta aos procedimentos metodológicos é essencial para o alcance do objetivo principal de uma pesquisa.

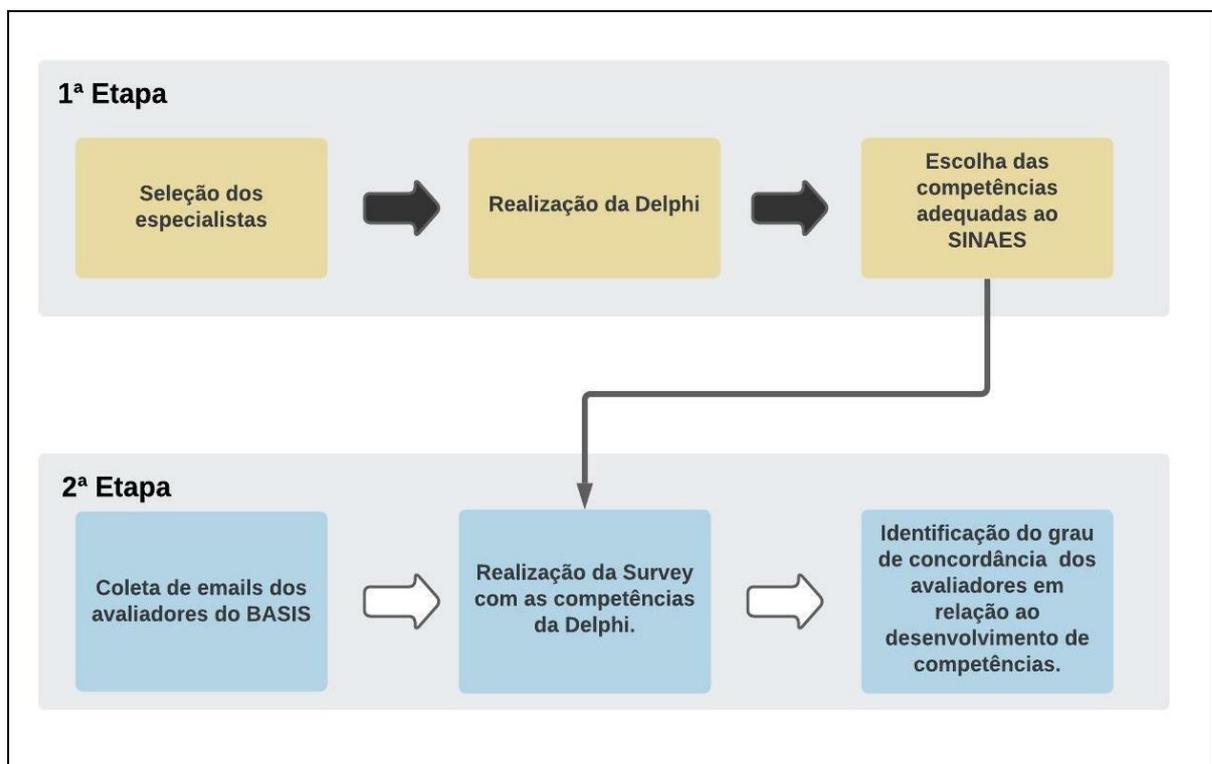
A abordagem da pesquisa é quantitativa, e os métodos a serem utilizados para a coleta de dados foram a *Delphi* e o *Survey*. De acordo com Gil (2002), a pesquisa quantitativa pressupõe a mensuração dos dados de um universo pesquisado ou de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Esse tipo de pesquisa é apropriado quando o pesquisador trata o objeto como uma realidade externa e objetiva, e ele pretende realizar uma análise das relações entre os fatores que estão presentes no universo pesquisado. A *Delphi* constitui-se num método no qual se busca o consenso em torno de determinado objeto de estudo, cuja definição será mais detalhada ao longo deste capítulo. Já o *Survey* possui como uma das características a coleta de informações, através de perguntas estruturadas e predefinidas às pessoas. As respostas obtidas podem referir-se a si mesmas ou a alguma outra unidade de análise e se constituem nos dados a serem analisados (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

Esta pesquisa é do tipo aplicada quanto à sua natureza e descritiva quanto aos seus objetivos. Uma pesquisa aplicada tem o propósito de gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Já a pesquisa descritiva busca a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002).

3.2-DESCRIÇÃO DAS ETAPAS OPERACIONAIS DA PESQUISA

A pesquisa é composta por duas etapas operacionais conforme a Figura 1, cuja descrição, entendimento e realização são fundamentais para que a viabilização da pesquisa esteja alinhada com os seus objetivos específicos.

Figura 1-Etapas Operacionais da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A primeira etapa operacional da pesquisa se constituiu na realização da *Delphi* aplicada mediante questionários *online* com especialistas do INEP. Eles analisaram as competências em avaliação elencadas no referencial teórico e, por meio de consenso, escolheram aquelas que, na opinião deles, mais se adequaram ao contexto de trabalho do SINAES e que foram levadas para a pesquisa de campo com os avaliadores externos. O método *Delphi* será detalhado na seção da descrição dos instrumentos de coleta de dados.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização do *Survey* com os avaliadores externos do SINAES. Nesta etapa, foram coletados o grau de concordância autodeclarado em relação ao pleno desenvolvimento de competências em avaliação e a experiência em avaliação do público alvo deste estudo, através da aplicação de um questionário *online* com as competências em avaliação resultante da *Delphi* realizada na primeira etapa operacional da pesquisa. O *Survey* aplicado também está detalhado no tópico de descrição dos instrumentos de coleta de dados.

3.3-CARACTERIZAÇÃO DO BANCO DE AVALIADORES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (BASIS)

O público-alvo da pesquisa é formado pelos avaliadores externos do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) aprovados no curso de capacitação e convocados mediante portarias de ingresso emitidas pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) do Inep nos anos de 2018 e 2019. Eles representaram os avaliadores mais recentes a serem habilitados a realizar as avaliações do Inep no período da pesquisa e totalizaram 5.951 docentes. Vale ressaltar que, de acordo com as informações obtidas da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (2021), atualmente, o BASIS possui um total de 10.562 avaliadores.

O Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) é composto por docentes da Educação Superior capacitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para realizar avaliações externas de Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos de graduação (INEP, 2019a).

A administração do BASis compete à Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), a qual realiza a seleção, capacitação, reciclagem e o acompanhamento de critérios de permanência dos avaliadores no BASis. Além de ser docente da Educação Superior, também são condições básicas para participação nos processos seletivos no âmbito dos BASis possuir pós-graduação compatível com o perfil, assim como a experiência necessária à composição das Comissões Avaliadoras (BRASIL, 2018).

A inclusão do docente no Banco de Avaliadores está condicionada ao seu desempenho individual no processo de capacitação, a ser avaliado conforme referenciais técnicos definidos pelo Inep, cujo objetivo é o de proporcionar ao avaliador conhecimento das atividades e condutas relacionadas às avaliações *in loco*, no âmbito do domínio acadêmico e técnico da avaliação, da ética e do compromisso social (BRASIL, 2018). Essa capacitação aborda normas e legislações pertinentes à avaliação *in loco* da educação superior, procedimentos e critérios técnicos de atuação das comissões de avaliação, assim como a estrutura, a lógica e o uso dos instrumentos de avaliação (BRASIL, 2020).

De acordo com a Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Inep, o curso de capacitação possui carga horária de 90 horas, e todos os avaliadores possuem acesso a um ambiente de formação continuada e realizam capacitações para se atualizarem em relação às mudanças que ocorrem na legislação e instrumentos de avaliação (DAES, 2020b).

3.4-DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os principais dados relacionados ao campo da pesquisa foram coletados por meio de questionários específicos utilizados no método *Delphi* e no *Survey* com os avaliadores externos. A relação e a descrição de ambos os instrumentos de coleta estão apresentadas nos próximos parágrafos.

3.4.1-Instrumento de coleta da Delphi utilizada na pesquisa

Antes de descrever o questionário a ser aplicado na *Delphi*, conceituar tal método é importante para o seu melhor entendimento. A *Delphi* foi criada em 1963 por Dalkey e Helmer, seus principais desenvolvedores, e se constitui no método utilizado para se obter o consenso de ideias de um grupo de especialistas sobre determinado objeto de estudo, através de uma série de questionários intercalados com *feedback* controlado das opiniões (DALKEY; HELMER, 1963). A *Delphi* se mostra adequada como método de construção de consenso, pois faz uso de uma série de questionários, usando várias interações para coletar dados de um painel de assuntos. Vale ressaltar que a seleção de sujeitos, prazos para a realização e conclusão do estudo, possibilidade de baixa taxa de respostas e *feedback* não intencional do grupo respondente são áreas que devem ser consideradas ao projetar e implementar esse método (HSU; SANDFORD, 2007).

Na realização da *Delphi*, as competências em avaliação elencadas no Quadro 10 foram organizadas em um questionário e apresentadas por *e-mail* a cinco especialistas selecionados do Inep. Essa quantidade foi um número ímpar para que o não consenso fosse evitado, já que o objetivo da utilização desse método na pesquisa foi buscar a convergência de opinião dos participantes acerca daquelas consideradas mais adequadas ao contexto de avaliação do SINAES.

De acordo com Hsu e Sandford (2007), não há na literatura um padrão estabelecido para os critérios de escolha dos participantes de uma *Delphi*. Nesse sentido, os especialistas selecionados foram profissionais com conhecimento e experiência relevantes na gestão e execução das avaliações do SINAES e que se dispuseram a participar da *Delphi* no momento do convite feito pelo pesquisador, uma vez que esta técnica não estabelece um número mínimo nem máximo de participantes. Vale ressaltar que o processo de execução da *Delphi* foi adaptado do estudo de Diaz *et al.* (2020) e aconteceu em três rodadas, todas elas realizadas de forma sequencial:

- a) Primeira Rodada – foi iniciada com a coleta do nome, gênero, idade e número de avaliações do SINAES realizadas pelo especialista e continuou com a realização da seguinte pergunta: “As competências em avaliação listadas abaixo são fundamentais para o processo avaliativo do SINAES?” Marque um "x" naquelas que você considera que são fundamentais para o trabalho do avaliador do

SINAES. Foram levadas para a segunda rodada apenas as competências marcadas com o “X” pelos especialistas.

- b) Segunda Rodada – foi apresentado aos especialistas um relatório com a frequência relativa de respostas nas competências selecionadas na 1ª rodada e os comentários feitos na rodada anterior. Em seguida, foi feita a seguinte pergunta: “Qual grau de importância você atribuiria a cada uma das competências em avaliação relacionadas abaixo para um bom desempenho dos avaliadores na execução das avaliações do SINAES?” A escala teve como variação: 1-Muito importante; 2-Importante; 3-Pouco importante e 4-Nada importante. As competências que foram levadas para a rodada subsequente foram aquelas nas quais dois terços ou mais dos especialistas atribuíram o grau 1-Muito importante ou 2-Importante. Vale ressaltar que, em virtude da desistência de um dos especialistas nesta rodada, houve o convite, e posterior aceite, de outro docente. Optou-se por convidar um profissional com experiência na gestão de Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, na recepção de avaliações do MEC. A ideia foi incorporar a visão não apenas do avaliador, mas também de quem é responsável pela instituição avaliada.
- c) Terceira Rodada – os especialistas tiveram acesso, de maneira prévia, ao relatório da frequência relativa de respostas e comentários feitos em cada competência selecionada na segunda rodada. Para efeito de comparação com o resultado global de cada competência, a resposta assinalada por cada especialista em cada uma delas na rodada anterior foi sinalizada de azul. A seguinte pergunta foi feita nesta rodada: “Você concorda que cada uma das competências em avaliação listadas abaixo é importante para um bom desempenho dos avaliadores na execução das avaliações do SINAES?” A escala de resposta teve como variação: 1-Concordo plenamente; 2-Concordo; 3-Concordo Parcialmente; 4-Discordo; 5-Discordo Parcialmente e 6-Discordo totalmente. Dentro de cada resposta, foi considerado como consenso as competências com as quais dois terços dos especialistas concordaram plenamente ou apenas concordaram acerca da sua adequação ao contexto do SINAES.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos utilizados nesta primeira etapa da pesquisa, ressalta-se que foi utilizada a regra matemática do arredondamento de números decimais. Utilizou-se esse recurso para otimizar a seleção das competências nas segunda e terceira rodadas, uma vez que a aplicação de dois terços no total de respostas, que foi igual a cinco, o qual representa a quantidade de especialistas participantes da *Delphi*, dá como resultado 3,3 (três inteiros e três décimos). Esse número, de acordo com a regra supracitada, pôde ser arredondado para 3,0 (três inteiros). Nesse sentido, a competência cuja soma de respostas nos níveis predefinidos para a seleção deu como resultado 3(três) avançou para a etapa subsequente. Em relação à variação da escala utilizada na terceira rodada, foi retirado o nível “Não concordo e nem discordo”, já que, de acordo com Halaydna e Rodriguez (2013), a probabilidade do alcance de um resultado mais eficaz na seleção das competências aumenta quando se elimina níveis intermediários.

Dos cinco participantes da *Delphi*, apenas quatro responderam ao questionário enviado na terceira e última rodada. Em virtude da inércia do especialista não-respondente em relação às tentativas de contato do pesquisador e da necessidade da conclusão da primeira etapa para o avanço da pesquisa à etapa final com os avaliadores externos do SINAES, a análise dos resultados ocorreu, apenas, com as respostas dos especialistas que responderam ao questionário nesta rodada. Os procedimentos que serão elencados abaixo foram adotados como uma tentativa de minimizar os efeitos que a ausência de respostas de um dos respondentes poderia provocar na seleção das competências em avaliação:

- a) Os critérios iniciais definidos na terceira rodada foram aplicados ao resultado consolidado das respostas obtidas pelos quatro participantes, e as competências que atendiam a estes critérios foram selecionadas;
- b) Das competências não-selecionadas, aquelas que não atenderiam aos critérios iniciais de seleção definidos nesta rodada, mesmo que o participante não-respondente continuasse na *Delphi* e marcasse qualquer uma das categorias de concordância, foram descartadas;
- c) As competências que restaram após a realização dos procedimentos “a” e “b” foram aquelas cuja probabilidade de serem selecionadas eram reais, caso o especialista não-respondente continuasse na *Delphi*. Desta lista de competências restantes, apenas aquelas cuja soma das respostas nas categorias “Concordo

plenamente”, “Concordo” e “Concordo parcialmente” foi maior que nas categorias “Discordo parcialmente”, “Discordo” e “Discordo Totalmente” foram selecionadas. A aplicação deste critério possibilitou, somente, a seleção daquelas competências nas quais houve mais consenso do que divergências entre os especialistas em relação à sua importância para um bom desempenho dos avaliadores na execução das avaliações do SINAES.

A lista de competências em avaliação que restou após a realização dos procedimentos descritos nos itens “a”, “b” e “c”, na terceira rodada da *Delphi*, foi aquela utilizada na pesquisa de campo com os avaliadores externos do SINAES.

3.4.2-Instrumento de coleta da pesquisa de campo com os avaliadores externos

A pesquisa de campo com os avaliadores externos foi feita por meio do *survey*. Também chamada de “Inquérito por questionário”, esse método de coleta de dados tem o objetivo de colocar a um conjunto de respondentes, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas às suas opiniões, valores, modos de vida, comportamento, nível de conhecimento sobre um problema ou sobre qualquer outro assunto que interesse aos pesquisadores, cujas respostas são tratadas de modo quantitativo (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). No *survey* realizado com os avaliadores externos do SINAES, foi aplicado um questionário *online*, enviado por *e-mail* através da Plataforma *SurveyMonkey*, elaborado com as competências em avaliação validadas por especialistas na *Delphi*. A utilização desse método de maneira prévia ao *Survey* aumenta a probabilidade de utilização de itens condizentes com o problema a ser investigado pelo questionário da pesquisa e torna possível o conhecimento da população a ser analisada de maneira eficaz.

No questionário aplicado, as competências em avaliação validadas pela *Delphi* foram distribuídas por dimensão teórica, numa escala de classificação ordinal, cuja categorias foram: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo e 4-Concordo totalmente, nas quais, o respondente assinalou em que medida ele tinha plenamente desenvolvida cada competência elencada. As escalas de quatro categorias de classificação podem ser utilizadas em pesquisas

pois tendem a eliminar o uso da categoria intermediária por motivos irrelevantes, tornando a análise dos dados mais eficaz (HALAYDNA; RODRIGUEZ, 2013).

A frequência de respostas em uma determinada classificação da escala evidenciou o grau de concordância em relação ao pleno desenvolvimento de competências em avaliação autodeclarado pelo avaliador externo. Vale ressaltar que, embora possibilite uma dispersão menor de respostas, a opção por utilizar uma escala com número reduzido de categorias se deu em função da quantidade de itens levados a campo, uma vez que questionários com número de itens e variações de escala relativamente alto podem gerar baixa taxa de respostas. Além da experiência profissional, mensurada a partir da quantidade de avaliações realizadas e do desenvolvimento de competências autodeclarado pelos avaliadores, mensurado através das repostas nas escalas de concordância, também foram explorados dados relacionados à idade, gênero e nível de escolaridade dos avaliadores externos.

O questionário descrito no parágrafo anterior foi previamente aplicado a um grupo de cinco profissionais da área da educação superior, entre os quais, dois docentes, para a verificação da necessidade de possíveis ajustes antes da sua aplicação aos avaliadores externos. Após a análise dos participantes deste processo de validação de conteúdo, entre outras sugestões apontadas de natureza gramatical, foi verificado que o entendimento do significado da competência “Praticar dentro da própria competência”, da categoria “Prática Profissional”, elencada no Quadro 10, não ficou claro para dois deles. A partir desse “*feedback*”, a referida competência foi retirada do questionário, a fim de minimizar o efeito de uma possibilidade relativamente alta de não-respostas nesse item, em específico, decorrentes do não-entendimento do seu conceito. Além disso, adaptações de natureza linguística foram feitas em algumas competências elencadas no quadro 11, a fim de otimizar o entendimento destes itens por parte dos avaliadores externos, já que os estudos que geraram a lista de competências levadas a campo foram publicados em língua estrangeira, cuja tradução literal para a língua portuguesa, em muitas delas, não refletiu o seu real significado no contexto brasileiro, o país *locus* desta pesquisa.

3.5-ASPECTOS RELACIONADOS À AMOSTRA DA PESQUISA

O critério utilizado para o levantamento dos *e-mails* dos docentes inclusos na população da pesquisa para o envio do questionário e a posterior obtenção da amostra a ser utilizada para análise dos dados empíricos foi o do acesso aos dados disponíveis nas suas produções acadêmicas e instituições de ensino nas quais eles lecionam, o que foi feito mediante consulta inicial ao currículo Lattes de cada um deles. A quantidade de docentes que representou a população da pesquisa (5.951) foi dividida entre cinco assistentes, os quais, de forma preliminar, buscaram informações de natureza acadêmica e profissional de todos eles, e assim obtiveram a maior quantidade de *e-mails* possível, no período de 25/01/2020 a 21/03/2021, o que resultou em 4.130 *e-mails* coletados.

O questionário utilizado no *survey* foi enviado aos 4.130 docentes, no período de 04/06/2021 a 28/07/2021, e foram registradas 974 respostas. A análise inicial do banco de dados das respostas obtidas demandou a utilização de critérios objetivos para a exclusão de respostas, cuja utilização comprometeria a veracidade das análises estatísticas. Estes critérios foram:

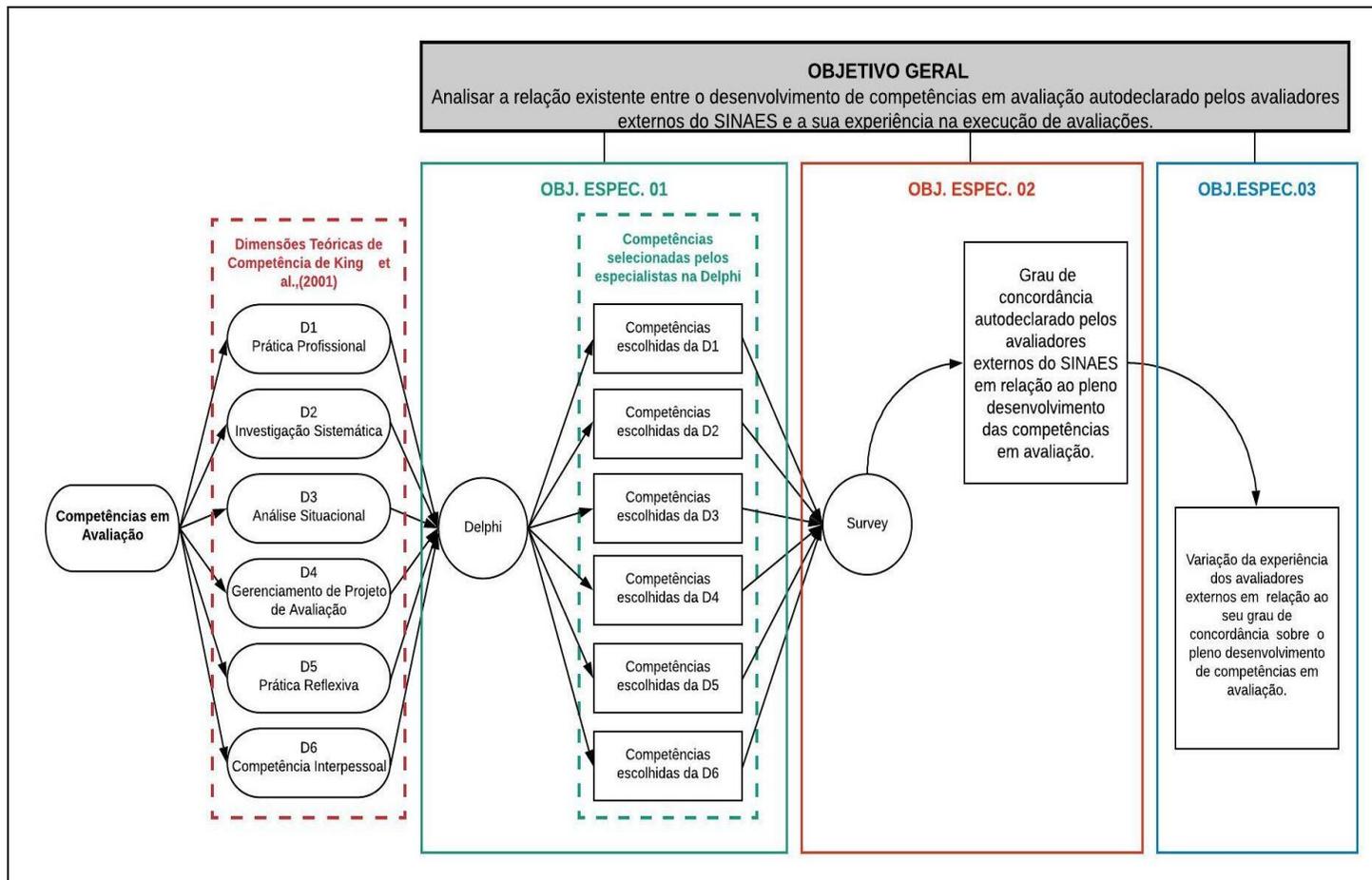
- a) Exclusão de participantes que não aceitaram responder ao questionário e, por consequência, registraram a opção “Não” no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa. A aplicação deste critério resultou na diminuição de oito respostas na amostra inicial;
- b) Exclusão de participantes que não finalizaram o questionário (no banco de dados contam como “Respostas Parciais”) e aqueles que finalizaram o questionário, porém, com ausência de respostas nas escalas de concordância. A aplicação deste critério resultou na diminuição da amostra em mais 333 respostas;
- c) Exclusão de participantes cujas respostas foram dadas em sequência, ou seja, em apenas uma variação da escala de concordância ao longo do questionário. A aplicação deste critério contribuiu para uma redução da amostra em mais 104 respostas.

Após a exclusão das respostas da amostra inicial de 974 respondentes, conforme os critérios descritos nos itens “a”, “b” e “c”, obteve-se uma amostra final de 529 respondentes, a qual foi utilizada na análise do resultado desta pesquisa. Vale ressaltar que por ter sido uma amostra obtida pelo critério da conveniência, e, portanto, ser do tipo não-probabilística, a inferência estatística deve ser vista com cautela para a expansão dos resultados à população.

3.6-DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS PESQUISA

A relação entre o pleno desenvolvimento de competências em avaliação e a experiência profissional dos avaliadores externos do SINAES foi analisada por meio de técnicas estatísticas multivariadas, entre as quais, a Análise Fatorial Confirmatória (CFA). Sua finalidade é verificar o ajuste dos dados empíricos ao modelo teórico utilizado na pesquisa e Análise de Variância (Anova), com o objetivo de analisar a relação entre as variáveis “desenvolvimento de competências” e “experiência profissional dos avaliadores externos”. A análise multivariada se refere a todas as técnicas estatísticas que simultaneamente analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos sob investigação e tem como objetivo medir, explicar e prever o grau de relação entre variáveis estatísticas (HAIR *et al.*, 2009). Os índices de ajuste (*fit index*) utilizados para analisar a validade dos construtos desta pesquisa, como o CFI (*Comparative Fit Index*), SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) e Qui-quadrado Normalizado possuem os padrões de referência abordados por Nunnally (1978), Browne e Cudeck (1992), Turnbull (1998), Brown (2006), Kline (2016) e Bandalos (2019) em seus estudos. O uso de índices que medem a confiabilidade dos dados, como o Coeficiente Ômega, compõe a CFA, e, por isso, também foi utilizado na análise dos dados desta pesquisa (DENG; CHAN, 2017). O resultado dessas análises foi associado às listas de competências em avaliação e às outras abordagens elencadas no referencial teórico desta pesquisa, levando-se em consideração as dimensões teóricas explicitadas no modelo de análise observado na Figura 2. Este modelo foi elaborado a partir do estudo de King *et al.* (2001), cuja abordagem serviu de base para pesquisas relevantes sobre competências em avaliação realizadas ao redor do mundo por associações e pesquisadores do campo da avaliação.

Figura 2-Modelo de Análise da Pesquisa.



Fonte: Elaborado a partir de King et al. (2001).

4-ANÁLISE DO RESULTADO DA PESQUISA

O resultado desta pesquisa foi estruturado em duas partes: primeiro, são explicitadas as competências em avaliação selecionadas na *Delphi* pelos especialistas e depois são apresentados os dados obtidos por meio da pesquisa de campo com os avaliadores externos do SINAES com as suas respectivas análises.

4.1-COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO ADEQUADAS AO SINAES

As competências em avaliação elencadas no Quadro 11 foram aquelas consideradas mais adequadas ao contexto do processo avaliativo do SINAES na *Delphi*, realizada com os 5(cinco) especialistas, cuja maioria é homem, que tem entre 41 e 50 anos e fez mais de 15 avaliações, sendo que todos eles possuem doutorado. Essas competências foram levadas a campo com os avaliadores externos para que não só o grau de concordância em relação ao pleno desenvolvimento de competências em avaliação autodeclarado por eles pudesse ser identificado, mas também para evidenciar a maneira como este nível de concordância varia com a experiência profissional deles.

Quadro 11-Competências em Avaliação adequadas ao SINAES

1.0-Prática Profissional	
1.1	Atuar de forma ética e buscar integridade e honestidade na realização de avaliações.
1.2	Conhecer as teorias, modelos, métodos e ferramentas de avaliação e permanecer informado sobre o novo pensamento e melhores práticas de avaliação.
1.3	Aplicar padrões de avaliação profissional.
1.4	Respeitar clientes, entrevistados, participantes do programa e outras partes interessadas.
1.5	Identificar como a prática de avaliação pode promover a justiça social e o bem público.
1.6	Utilizar evidências de forma sistemática para fazer julgamentos avaliativos.
1.7	Demonstrar flexibilidade.
1.8	Defender o campo da avaliação e seu valor.
1.9	Estar comprometido com a transparência em todos os aspectos da avaliação.
1.10	Demonstrar credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo dos processos de avaliação.
1.11	Praticar meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade em seu trabalho.
1.12	Oferecer <i>feedback</i> formativo para sua equipe e colegas.

1.13	Ter sensibilidade, respeitar e cumprir os protocolos e práticas culturais.
1.14	Mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos.
2.0-Metodologia	
2.1	Coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios apropriados.
2.2	Desenvolver um projeto de avaliação coerente com os objetivos da avaliação.
2.3	Compreender a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições) e revisar a literatura.
2.4	Identificar os pressupostos e usar a lógica, metodologia e teorias do programa de avaliação apropriadamente.
2.5	Discriminar tópicos e questões da avaliação.
2.6	Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem, incluindo o escopo e a validade de cada fonte.
2.7	Avaliar a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados, ensaios de controle e comparação, triangulação de resultados e análises cruzadas.
2.8	Identificar propósitos e necessidades de avaliação, justificando as decisões ao longo da avaliação.
2.9	Relatar, de vários ângulos, se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis, se respondem às perguntas feitas e se possuem clareza e transparência quanto à metodologia, escolhas e interpretações avaliativas feitas.
2.10	Integrar sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais, gerando descobertas válidas e observando pontos fortes, lacunas de dados e limitações nas avaliações.
2.11	Realizar meta-avaliações.
2.12	Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.
2.13	Compreender abordagens participativas e os contextos nos quais são mais apropriadas.
2.14	Perceber quais métodos são apropriados para fins formativos/somativos.
3.0-Análise Situacional	
3.1	Identificar as necessidades das partes interessadas e sua capacidade de participar, reconhecendo, respeitando, respondendo a aspectos da diversidade e mantendo relacionamentos confiáveis.
3.2	Reunir a análise contextual e o engajamento, para que a evidência, a análise, a síntese e a interpretação da atividade avaliativa sejam credíveis e válidas para o leque de pessoas envolvidas e afetadas pela avaliação.
3.3	Comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz aos usuários pretendidos.
3.4	Identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e relevantes para a avaliação.
3.5	Promover o uso da avaliação e influência no contexto da avaliação.
3.6	Respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente.
3.7	Utilizar o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração de relatórios.
3.8	Identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade, incluindo a incorporação de conhecimentos culturais na equipe de avaliação.
3.9	Identificar barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço de avaliação.
3.10	Articular como as relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos de avaliação.

4.0-Gerenciamento de Projeto de Avaliação	
4.1	Identificar os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento pessoal, instrumentos e financeiros.
4.2	Selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à finalidade.
4.3	Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos formais para a avaliação.
4.4	Utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de equipes de avaliação.
4.5	Estabelecer comunicação com os clientes durante todo o processo de avaliação.
4.6	Documentar processos e produtos de avaliação.
4.7	Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta.
4.8	Terminar a avaliação em tempo hábil.
4.9	Responder às propostas de avaliação.
4.10	Gerenciar e proteger os dados de avaliação.
4.11	Identificar e mitigar problemas / questões de maneiras construtivas e úteis.
4.12	Relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado.
5.0-Prática Reflexiva	
5.1	Ter consciência de si mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes).
5.2	Refletir sobre a prática de avaliação (competências e áreas pessoais de crescimento).
5.3	Construir relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.
5.4	Reconhecer e ser transparentes sobre sua influência no processo de avaliação.
6.0-Competência Interpessoal	
6.1	Facilitar a interação interpessoal construtiva (trabalho em equipe, facilitação de grupo, processamento).
6.2	Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa.
6.3	Utilizar habilidades de resolução de conflitos.
6.4	Usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação.
6.5	Demonstrar competência transcultural.
6.6	Criar confiança ao longo da avaliação.
6.7	Escutar, entender e engajar diferentes perspectivas.
6.8	Manter uma perspectiva objetiva sobre avaliação.
6.9	Demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural.

Fonte: Elaborado a partir do resultado da *Delphi*.

A análise genérica do Quadro 11 possibilita dizer que a quantidade de competências selecionadas (63) e sua distribuição entre as seis dimensões teóricas do modelo de análise desta pesquisa demonstram uma relativa conformidade numérica e conceitual da lista de competências gerada pela *Delphi* com os estudos iniciais sobre competências em avaliação feitos por King *et al.* (2001).

A análise da lista de competências geradas pelos especialistas aconteceu de forma genérica e não-detalhista em relação às competências de cada dimensão teórica ou grupo de

competências específicas, uma vez que não foram encontrados na literatura brasileira e plataformas virtuais do Inep estudos que abordassem competências essenciais para os avaliadores do SINAES, o que impossibilita a existência de parâmetros para comparação com os achados da *Delphi* realizada. Por isso, a lista de competências em avaliação gerada a partir do consenso de especialistas através da técnica da *Delphi* e descrita no Quadro 11 pode se constituir num produto de grande relevância para o Inep, já que é possível utilizá-la como uma lista preliminar e não definitiva de competências em avaliação para o aprimoramento dos cursos de capacitação dos avaliadores do BASis, possibilitando seu desenvolvimento profissional e a execução de avaliações eficazes.

4.2-O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO PELOS AVALIADORES EXTERNOS DO SINAES

A pesquisa de campo com os avaliadores externos do SINAES teve como principal objetivo evidenciar o grau de concordância em relação ao pleno desenvolvimento das suas competências em avaliação e experiência em avaliação de cada um deles. Os dados empíricos obtidos após uma análise preliminar, com critérios descritos nos procedimentos metodológicos deste estudo e que resultaram na amostra de 529 respondentes, foram submetidos à aplicação de testes estatísticos multivariados que possibilitaram a análise quantitativa descrita ao longo deste capítulo.

4.2.1-Perfil dos avaliadores externos do BASis

Embora a experiência do avaliador na execução de avaliações e o relato do desenvolvimento de competências sejam os construtos a serem analisados nesta pesquisa, também foram acrescentadas, no levantamento realizado, covariáveis ou variáveis de controle como gênero, idade e grau de escolaridade dos participantes, cuja finalidade foi a de verificar a existência de possíveis concentrações de frequências que pudessem causar algum impacto na análise das variáveis dependentes deste estudo. De acordo com Hair *et al.* (2009), sob uma perspectiva prática, o pesquisador pode examinar o impacto das covariáveis e eliminar aquelas

com efeito pequeno ou nulo nas variáveis dependentes. Contudo, os dados empíricos relacionados ao perfil dos avaliadores externos possibilitam dizer que não houve concentrações nas frequências das covariáveis que suscitassem uma análise mais detalhada sobre suas possíveis influências nas variáveis da pesquisa.

A análise da tabela 1 evidencia que existe um relativo equilíbrio da frequência das respostas em relação ao gênero da amostra da pesquisa, com uma ligeira preponderância do sexo feminino (54,44%). Nota-se também que existe uma relativa normalidade de respostas em relação à idade e ao número de avaliações realizadas pelos respondentes da amostra, cujas frequências relativas mais altas concentram-se nas categorias intermediárias, e diminuem naquelas mais avançadas. Destaca-se o fato de 68,81% dos respondentes da amostra possuírem entre 21 e 49 anos de idade e quase 90% apenas terem realizado até 9(nove) avaliações, ressaltando-se que parte significativa da amostra (28,73%) declarou que nunca realizou avaliações do SINAES. Já em relação ao grau de escolaridade dos respondentes, percebe-se que há uma concentração das respostas na categoria “Doutorado” (78,83%), o que pode ser explicada pelo fato do Inep adotar como um dos pré-requisitos para a entrada no Banco de Avaliadores ter pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2018).

Tabela 1 — Perfil dos avaliadores externos do BASis.

Variáveis	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Gênero	Masculino	241	45,56%	45,56%
	Feminino	288	54,44%	100,00%
Idade	21 a 29	6	1,13%	1,13%
	30 a 39	133	25,14%	26,28%
	40 a 49	225	42,53%	68,81%
	50 a 59	130	24,57%	93,38%
	Mais de 60	35	6,62%	100,00%
Nº de avaliações feitas	Nenhuma	152	28,73%	28,73%
	De 1 a 3	153	28,92%	57,66%
	De 4 a 9	171	32,33%	89,98%
	Mais de 10	53	10,02%	100,00%
Grau de escolaridade	Graduação	0	0,00%	0,00%
	Especialização	0	0,00%	0,00%
	Mestrado	112	21,17%	21,17%
	Doutorado	417	78,83%	100,00%

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Foi realizada uma consulta ao Inep sobre dados relacionados às covariáveis elencadas na Tabela 2, com o objetivo de comparar o resultado obtido na pesquisa de campo e aqueles existentes no referido órgão sobre a população da pesquisa. Contudo, dos dados obtidos nessa consulta, somente aqueles relacionados à titulação dos integrantes do BASis (70,55% com Doutorado e 29,35% com Mestrado) podem ser utilizados para efeito de comparação com os dados empíricos, já que os dados enviados pelo Inep explicitam a experiência dos avaliadores pelo tempo de atuação do avaliador nas avaliações institucionais e de curso, e não pelo número de avaliações realizadas. Também não foi possível o envio de dados referentes ao gênero e idade no momento da solicitação, pois, segundo a Diretoria de Avaliação da Educação Superior, tais dados não afetam a designação dos avaliadores no BASis e por isso não são tratados no processo de avaliação *in loco* (DAES, 2021).

4.2.2-Análise Fatorial Confirmatória dos dados empíricos

A Análise Fatorial Confirmatória (CFA) dos dados empíricos da amostra desta pesquisa foi realizada no *software* estatístico R, e traduziu-se nos principais índices de ajuste (*fit-index*) elencados na Tabela 2. Em particular, a CFA é frequentemente utilizada para fornecer evidências da validade da medição, e, assim, verificar se os dados empíricos estão ajustados ao modelo teórico da pesquisa. Esse método estatístico possibilita aos pesquisadores a análise das correlações entre as variáveis da pesquisa, com o intuito de determinar o grau em que essas correlações são consistentes com as expectativas teóricas, sendo também utilizado para obter estimativas de confiabilidade do modelo da pesquisa (BANDALOS, 2019).

A análise da Tabela 2 possibilita inferir que o valor do teste do Qui-Quadrado, o qual verifica a hipótese de ajuste exato do modelo teórico da pesquisa e considera os graus de liberdade do modelo (diferença entre o número de observação e os parâmetros estabelecidos na pesquisa), não está dentro dos padrões aceitáveis de acordo com a literatura (KLINE, 2016). Contudo, uma das principais críticas à estatística do Qui-Quadrado é que ela testa a hipótese de que o modelo se encaixa perfeitamente na população e é altamente dependente do tamanho da amostra, o que resulta numa maior probabilidade do pesquisador concluir que os dados

empíricos não se ajustam ao modelo teórico, se o seu valor for relativamente alto (BANDALOS, 2019).

Da mesma forma, modelos com graus de liberdade positivos, como o evidenciado na Tabela 2, geralmente não possuem ajuste perfeito, o que permite a possibilidade maior de discrepâncias de dados do modelo (KLINE, 2016). Uma vez que estes índices e outros com esta finalidade medem o ajuste do modelo de maneiras diferentes, nenhum deles deve ser utilizado isoladamente, ou seja, as informações de todos os índices de ajuste devem ser integradas na avaliação da adequação dos dados empíricos ao modelo de pesquisa proposto (KLINE, 2016).

O resultado da divisão do Qui-Quadrado normalizado, observado na Tabela 2, deu menor que 2(dois), evidenciando que a estrutura teórica utilizada na pesquisa está ajustada estatisticamente aos dados obtidos em campo. Embora não haja na literatura uma orientação clara sobre os valores máximos aceitáveis do Qui-Quadrado normalizado (menor que 2,0 ou menor que 3,0), esse índice representa a tentativa de reduzir a sensibilidade do modelo Qui-Quadrado ao tamanho da amostra da pesquisa (KLINE, 2016).

Também fez parte da análise fatorial confirmatória desta pesquisa a análise do CFI (Índice de Ajuste Comparativo), que é um índice complementar utilizado para avaliar a melhoria no ajuste do modelo, o qual teve o seu valor maior que 0,95, o que indica um ajuste aceitável do modelo proposto na pesquisa (HU; BENTLER, 1999).

O índice SRMR (Raiz Quadrada Média Residual Padronizada) resultou no valor de 0,056, o que significa que as variâncias não-explicadas entre as variáveis dependentes estão dentro dos limites aceitáveis para o ajuste do modelo desta pesquisa. De acordo com Hu e Bentler (1999), valores SRMSR menores ou iguais a 0,08 geralmente indicam ajuste aceitável de um modelo, e valores menores ou iguais a 0,05 são considerados como bom ajuste do modelo.

O índice RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação) e os seus limites do intervalo de confiança inferior e superior estão abaixo de 0,05, permitindo inferir acerca da adequação do modelo em análise (BROWNE; CUDECK, 1992).

Tabela 2 — Indicadores de ajuste da pesquisa(*fit-index*).

	Obtido	Regra de aceitação a partir da literatura
Qui-Quadrado(<i>Chi-Square</i>)	3027,223	$\geq 0,05$
Df (<i>Degrees of freedom</i>)	1875,000	---

<i>p-value</i>	< 0,001	
Qui-Quadrado/Df (Qui-Quadrado Normalizado)	1,615	< 2
CFI	0,974	≥ 0,95
SRMR	0,056	≤ 0,05
RMSEA	0,034	≤ 0,05
RMSEA - limite inferior	0,032	≤ 0,05
RMSEA-limite superior	0,036	≤ 0,05

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Os resultados dos índices de ajuste observados na Tabela 2 evidenciaram que as variáveis observadas, traduzidas nas 63 competências em avaliação levadas a campo, conseguem medir os seus respectivos construtos, representados por cada dimensão teórica às quais elas estão relacionadas.

4.2.3-Análise Fatorial Confirmatória dos dados por dimensão teórica

Os dados empíricos obtidos com o autorrelato dos avaliadores nas escalas de concordância foram agrupados conforme as dimensões teóricas das competências objeto deste estudo. Para análise desses dados, foi utilizada a frequência absoluta e relativa das respostas nas escalas de concordância, cuja variação foi 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Concordo) e 4 (Concordo totalmente), em relação ao pleno desenvolvimento das competências em avaliação, bem como a carga fatorial de cada competência e coeficiente ômega de cada dimensão teórica. Vale ressaltar que o número do item equivale a cada competência em avaliação utilizada na pesquisa de campo.

O grau em que os itens compartilham a variância com os construtos é medido por suas cargas fatoriais. Os valores dessas cargas são diferentes entre os itens porque alguns itens medem melhor uma variável latente do que outros, ou seja, variáveis com cargas fatoriais de valores relativamente altos indicam que essas variáveis se relacionam fortemente com os seus respectivos construtos (BANDALOS, 2019). Por outro lado, o coeficiente ômega verifica se o número de itens está adequado para medir os construtos da pesquisa e refere-se a uma família de coeficientes de confiabilidade e consistência interna derivados das estimativas dos parâmetros de análise fatorial confirmatória (DENG; CHAN, 2017).

4.2.3.1-Resultados da dimensão “Prática Profissional”

A análise dos dados relacionados na Tabela 3 possibilita dizer que as competências pertencentes à dimensão “Prática Profissional” possuem forte correlação com o seu respectivo construto, já que apresentam cargas fatoriais maiores que 0,70. De acordo com Hair *et al.* (2009), cargas fatoriais que excedem 0,70 são consideradas indicativas de estrutura bem definida e são a meta de qualquer análise fatorial.

Verifica-se também que a quantidade de competências está adequada para medir a referida dimensão, uma vez que o seu coeficiente ômega está dentro dos limites de aceitação conforme Nunnally (1978), o qual diz que valores maiores que 0,8 são considerados aceitáveis quando aplicados à pesquisa.

Em relação às competências pertencentes à dimensão “Prática Profissional”, aquelas representadas pelos itens 1 (Atuar de forma ética e buscar integridade e honestidade na realização de avaliações) e 10 (Demonstrar credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo do processo de avaliação), foram as que tiveram maior frequência na escala em que os respondentes concordam totalmente que possuem plenamente desenvolvida a competência em avaliação (BRASIL, 2006). É compreensível que a maioria dos avaliadores externos tenham concordado totalmente que possuem estas competências plenamente desenvolvidas, uma vez que a conduta ética, a credibilidade profissional e a confidencialidade no processo avaliativo dos cursos e instituições são fundamentais para que o avaliador não seja influenciado pelo interesse da instituição avaliada em, apenas, obter uma boa nota, o que contribui para que a avaliação de uma IES se desvirtue do seu principal foco que é o de verificar a qualidade dos serviços prestados por ela. Esse comportamento, de um modo geral, é predominante no contexto da educação superior do Brasil, no qual se percebe um esforço da instituição avaliada na busca pela legitimação e pelo reconhecimento que a avaliação confere a elas perante a sociedade. Vale ressaltar que cumprir a ética profissional, os padrões e os regulamentos atuais, incluindo consentimento informado, confidencialidade e prevenção de danos referentes aos participantes da avaliação são competências inerentes à prática profissional do avaliador (AEA, 2018). Os aspectos relacionados à ética profissional também são abordados em listas de competências em avaliação conforme Stevahn *et al.* (2005b), Wehipeihana *et al.* (2014), UK *Evaluation Society* (2012), *Australasian Evaluation Society* (2013) e *Canadian*

Evaluation Society (2018), assim como aqueles relacionados à credibilidade e confidencialidade no processo avaliativo são referenciados por *Australasian Evaluation Society* (2013) e *American Evaluation Society* (2018) em seus estudos sobre competências em avaliação.

Tabela 3 – Dados estatísticos da dimensão “Prática Profissional”.

Dimensão	Número item	Coeficiente Ômega	Carga Fatorial (standardizado)	Frequências (%)				
				1	2	3	4	
Prática Profissional	1	0.84	0,713	1 (0,19)	1 (0,19)	28 (5,29)	499 (94,33)	
	2		0,711		12(2,27)	233(44,04)	284(53,69)	
	3		0,713		10(1,89)	180(34,03)	339(64,08)	
	4		0,790			37(6,99)	492(93,01)	
	5		0,626			27(5,10)	140(26,47)	362(68,43)
	6		0,746		1(0,19)	13(2,46)	148(27,98)	367(69,38)
	7		0,625		5(0,95)	31(5,86)	180(34,03)	313(59,17)
	8		0,714		2(0,38)	9(1,70)	148(27,98)	370(69,94)
	9		0,822			2(0,38)	41(7,75)	486(91,87)
	10		0,903				30(5,67)	499(94,33)
	11		0,683		2(0,38)	20(3,78)	156(29,49)	351(66,35)
	12		0,782		2(0,38)	15(2,84)	165(31,19)	347(65,60)
	13		0,791			3(0,57)	84(15,88)	442(83,55)
	14		0,852			4(0,76)	101(19,09)	424(80,15)

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Por outro lado, embora apresente frequência relativamente alta no grau 4 da escala, a competência representada pelo item 7 (Demonstrar flexibilidade na execução da avaliação) foi a que teve maior frequência nos graus 1 e 2 da escala em que os respondentes indicam discordância de que a possuem plenamente desenvolvida. Embora a *Australasian Evaluation Society* (2013) pontue que a flexibilidade na avaliação contribui para o desenvolvimento de atitudes avaliativas pessoais e em equipe e no desenvolvimento profissional contínuo do avaliador, esse resultado pode ser explicado pelo fato dos avaliadores externos não possuírem autonomia para ser flexíveis na avaliação do SINAES, uma vez que o processo avaliativo das instituições e cursos no Brasil possui normas e procedimentos rígidos regulados pelo Governo Federal (INEP, 2007).

4.2.3.2-Resultados da dimensão “Metodologia”

A análise dos dados relacionados na Tabela 4 possibilita dizer que as variáveis observadas, traduzidas nas competências, conseguem mensurar o construto “Metodologia”, e a quantidade de itens elencados nessa dimensão consegue representá-la. Percebe-se que não só os valores das cargas fatoriais, mas também do coeficiente ômega estão dentro dos padrões de aceitabilidade para evidenciar a confiabilidade da escala utilizada, de acordo com a literatura.

Em relação à competência pertencente à dimensão “Metodologia”, aquela representada pelos itens 1 (Coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios apropriados) e 12 (Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação), foram as que obtiveram maior frequência na escala em que os respondentes concordam totalmente que possuem plenamente desenvolvida a competência em avaliação. Os procedimentos metodológicos da avaliação externa, além de levar em consideração critérios quantitativos, também devem conter uma boa margem de liberdade, análise crítica dos relatórios e materiais produzidos na autoavaliação e demais documentos da instituição que tenham interesse para a avaliação institucional (INEP, 2007). Esse aspecto pode justificar o grau relativamente alto de concordância dos respondentes sobre o desenvolvimento das competências supracitadas. Vale ressaltar que autores e sociedades de avaliação como STEVAHN *et al.* (2005b), *American Evaluation Society* (2018), *Australasian Evaluation Society* (2013), *European Evaluation Society* (2011), *Canadian Evaluation Society* (2018) e Wehipeihana *et al.* (2014) enfatizam a importância do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao modo de coleta dados para que a execução da avaliação seja eficaz.

Tabela 4 — Dados estatísticos da dimensão “Metodologia”.

Dimensão	Número item	Coeficiente Ômega	Carga Fatorial (standardizado)	Frequências (%)				
				1	2	3	4	
Metodologia	1	0,89	0,784		19(3,59)	166(31,38)	344(65,03)	
	2		0,788		14(2,65)	188(35,54)	327(61,81)	
	3		0,777		23(4,35)	210(39,70)	296(55,95)	
	4		0,829			20(3,78)	207(39,13)	302(57,09)
	5		0,788	1(0,19)	19(3,59)	185(39,97)	324(61,25)	
	6		0,760			24(4,54)	201(38)	304(57,47)
	7		0,694	5(0,95)	75(14,18)	252(47,64)	197(37,24)	

8	0,873	1(0,19)	13(2,46)	188(35,54)	327(61,81)
9	0,832	2(0,38)	24(4,54)	231(43,67)	272(51,42)
10	0,850		39(7,37)	211(39,89)	279(52,74)
11	0,677	3(0,57)	69(13,04)	260(49,15)	197(37,24)
12	0,864		15(2,84)	167(31,57)	347(65,60)
13	0,851		21(3,97)	193(36,48)	315(59,55)
14	0,817		39(7,37)	196(37,05)	294(55,58)

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Por outro lado, embora apresentem frequência relativamente alta no grau 4 da escala, as competências representadas pelos itens 7 (Avaliar a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados, ensaios de controle e comparação, triangulação de resultados e análises cruzadas.) e 11 (Realizar meta-avaliações) foram as que tiveram maior frequência nos graus 1 e 2 da escala em que os respondentes discordam totalmente ou discordam que as possuem plenamente desenvolvida. No SINAES, o processo de verificação dos dados pela comissão de avaliação externa acontece de maneira prévia à visita *in loco*, mediante recebimento *online* de um formulário preenchido e enviado pela instituição avaliada (INEP, 2007). Como os critérios para análise da confiabilidade desses dados são meramente objetivos e estão devidamente documentados pelo Inep, é compreensível que grande parte dos avaliadores concorde que as competências relacionadas à obtenção de dados válidos e confiáveis na avaliação ou aquelas voltadas para a avaliação do próprio processo avaliativo não tenham prioridade de desenvolvimento. No entanto, a necessidade de avaliar a confiabilidade e validade dos dados obtidos no momento da avaliação e realizar meta-avaliações são abordadas na literatura por Stevahn *et al.* (2005b) e *Australasian Evaluation Society* (2013). Vale ressaltar que essas e outras competências que figuraram no rol daquelas nas quais os avaliadores externos disseram que não possuem pleno desenvolvimento podem ser objeto de uma atenção maior do Inep em seus cursos de capacitação.

4.2.3.3-Resultados da dimensão “Análise Situacional”

A análise dos dados relacionados na Tabela 5 possibilita dizer que as variáveis observadas traduzidas nas competências conseguem medir o construto “Análise Situacional”, e a quantidade de itens elencados nesta dimensão consegue representá-la. Isso se deve ao fato de

que não só os valores das cargas fatoriais, mas também do coeficiente ômega estão dentro dos padrões de aceitabilidade para evidenciar a confiabilidade da escala utilizada, conforme os estudos que abordam CFA.

Em relação às competências pertencentes à dimensão “Análise Situacional”, aquela representada pelo item 6 (Respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente/organização avaliada) foi a que obteve maior frequência na escala em que os respondentes concordam totalmente que possuem plenamente desenvolvida a competência em avaliação. Uma das dimensões do instrumento de verificação dos dados pelo SINAES é o contexto institucional, na qual são analisadas as características da instituição, administração, políticas e programas de incentivos e benefícios (INEP, 2007). Nesse sentido, é justificável que os avaliadores sintam confiança em relatar que possuem plenamente desenvolvidas competências que focam no respeito à singularidade das instituições avaliadas e por isso, elas estão entre as habilidades de um avaliador voltadas para a análise e atendimento de interesses e questões e circunstâncias contextuais únicas de uma avaliação (STEVAHN *et al.*, 2005b).

Tabela 5 – Dados estatísticos da dimensão "Análise Situacional".

Dimensão	Número item	Coeficiente Ômega	Carga Fatorial (standardizado)	Frequências (%)			
				1	2	3	4
Análise Situacional	1	0,91	0,818	1(0,19)	11(2,08)	137(25,90)	380(71,83)
	2		0,879	1(0,19)	13(2,46)	197(37,24)	318(60,11)
	3		0,806	5(0,95)	19(3,59)	152(28,73)	353(66,73)
	4		0,766	6(1,13)	30(5,67)	200(37,81)	293(55,39)
	5		0,870		12(2,27)	185(34,97)	332(62,76)
	6		0,815	1(0,19)	14(2,65)	119(22,50)	395(74,67)
	7		0,886		16(3,02)	168(31,76)	345(65,22)
	8		0,765	1(0,19)	40(7,56)	205(38,75)	283(53,50)
	9		0,814		26(4,91)	201(38)	302(57,09)
	10		0,687	5(0,95)	35(6,62)	174(32,89)	315(59,55)

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Por outro lado, a competências representadas pelos itens 8 (Identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade, incluindo a incorporação de conhecimentos culturais na equipe de avaliação) e 10 (Entender como as relações de poder

podem influenciar processos ou resultados específicos de avaliação) foram as que tiveram maior frequência na escala em que os respondentes discordam totalmente ou discordam que possuem ela plenamente desenvolvida, embora apresentem frequência relativamente alta no grau 4 da escala. Os instrumentos da avaliação do SINAES, talvez por buscarem uma padronização da avaliação de forma um tanto exacerbada, valorizam excessivamente dados quantitativos dos cursos e instituições (INEP, 2007), o que pode justificar o grau de discordância dos avaliadores externos em relação ao desenvolvimento das competências relacionadas a aspectos mais qualitativos e contextuais da avaliação. Contudo, o avaliador, ao executar as avaliações, é influenciado por diversas perspectivas de valor, incluindo valores culturais, sociais e políticos, e, portanto, deve estar ciente e deve levar em consideração essas perspectivas (AES, 2013).

4.2.3.4-Resultados da dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”

A análise dos dados relacionados na Tabela 6 possibilita dizer que as variáveis observadas traduzidas nas competências conseguem medir o construto “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”, e a quantidade de itens elencados nesta dimensão consegue representar o referido construto. Isso porque não só os valores das cargas fatoriais, mas também do coeficiente ômega estão dentro dos padrões de aceitabilidade para evidenciar a confiabilidade da escala utilizada, de acordo com a literatura.

Em relação às competências pertencentes à dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”, aquela representada pelo item 10 (Gerenciar e proteger os dados da avaliação), foi a que obteve maior frequência na escala em que os respondentes concordam totalmente que possuem plenamente desenvolvida a competência em avaliação. A avaliação externa é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, que exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada (INEP, 2007).

Além disso, o avaliador deve manter sigilo sobre as informações obtidas em função da avaliação *in loco*, disponibilizando-as exclusivamente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Nesse sentido, é possível compreender a concentração da maioria dos avaliadores

externos em concordarem totalmente que possuem competências relacionadas à gestão e proteção dos dados da avaliação plenamente desenvolvidas, cuja importância para a categoria “gerenciamento de projeto de avaliação” são abordadas na literatura por UK *Evaluation Society* (2012), *Australasian Evaluation Society* (2013) e *Canadian Evaluation Society* (2018) e *American Evaluation Society* (2018).

Tabela 6 – Dados estatísticos da dimensão "Gerenciamento de Projeto de Avaliação".

Dimensão	Número item	Coeficiente Ômega	Carga Fatorial (standardizado)	Frequências (%)				
				1	2	3	4	
Gerenciamento de Projeto de Avaliação	1	0,89	0,774	1(0,19)	23(4,35)	162(30,62)	343(64,84)	
	2		0,828	3(0,57)	19(3,59)	172(32,51)	335(63,33)	
	3		0,854	4(0,76)	10(1,89)	175(33,08)	340(64,27)	
	4		0,841	2(0,38)	25(4,73)	178(33,65)	324(61,25)	
	5		0,818	1(0,19)	19(3,59)	142(26,84)	367(69,38)	
	6		0,859	1(0,19)	10(1,89)	147(27,79)	371(70,13)	
	7		0,745			33(6,24)	162(30,62)	334(63,14)
	8		0,720	2(0,38)	15(2,84)	148(27,98)	364(68,81)	
	9		0,875			15(2,84)	148(27,98)	366(69,19)
	10		0,822			8(1,51)	86(16,26)	435(82,23)
	11		0,861	1(0,19)	6(1,13)	172(32,51)	350(66,16)	
	12		0,752	8(1,51)	16(3,02)	145(27,41)	360(68,05)	

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Por outro lado, embora apresente frequência relativamente alta no grau 4 da escala, a competência representada pelo item 7 (Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta), foi a que obteve maior frequência na escala em que os respondentes discordam totalmente ou discordam que a possuem plenamente desenvolvida. Uma das considerações feitas por membros do Inep em publicações sobre o SINAES é que o manual que orienta as visitas *in loco* é insuficiente, pois conta, apenas, com elementos e parâmetros para o preenchimento dos formulários, e, por isso, não contém uma orientação mais detalhada para a conduta e procedimentos a serem adotados pelos avaliadores (INEP, 2007).

É possível dizer que a dificuldade encontrada pelos avaliadores na utilização de procedimentos na execução das avaliações ainda persiste nas avaliações atuais do SINAES. Isso ocorre devido à natureza do próprio processo de avaliação, o qual demanda constantes paradas para verificações, confirmação de dados e ouvir os representantes da instituição ou

	1		0,902	3(0,57)	105(19,85)	421(79,58)
Prática	2		0,938	3(0,57)	124(23,44)	402(75,99)
Reflexiva	3	0,82	0,822	12(2,27)	126(23,82)	391(73,91)
	4		0,802	3(0,57)	9(1,70)	102(19,28)
					102(19,28)	415(78,45)

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Por outro lado, a competência representada pelo item 4 (Reconhecer e ser transparente sobre sua influência no processo de avaliação), foi a que obteve maior frequência na escala em que os respondentes discordam totalmente ou discordam que a possuem plenamente desenvolvida, apesar de ser uma concentração de respostas bem baixa e de apresentar frequência relativamente alta no grau 4 da escala. A análise dos Relatórios de Avaliação do SINAES indica como um dos aspectos positivos a possibilidade de interferência dos avaliadores nas notas de fronteira, a partir de justificativas qualitativas, mas também aponta como um dos aspectos negativos a extrapolação de avaliadores em alguns comentários (INEP, 2007). Contudo, o foco do SINAES nos aspectos quantitativos e legalistas da avaliação pode ser um dos fatores de inibição dos avaliadores em relação ao reconhecimento da sua influência na execução das avaliações, o que pode justificar a discordância dos avaliadores em possuir pleno desenvolvimento dessa competência, cuja importância para a prática reflexiva do avaliador é abordada por *Australasian Evaluation Society* (2013) e *American Evaluation Society* (2018) em seus estudos sobre competências em avaliação.

4.2.3.6-Resultados da dimensão “Competência Interpessoal”

A análise dos dados relacionados na Tabela 8 possibilita dizer que as variáveis observadas traduzidas nas competências conseguem medir o construto “Competência Interpessoal”, e a quantidade de itens elencados na nesta dimensão consegue representá-la. De maneira semelhante ao que aconteceu com as outras dimensões teóricas, não só os valores das cargas fatoriais, mas também do coeficiente ômega estão dentro dos padrões de aceitabilidade para evidenciar a confiabilidade da escala utilizada, de acordo com a literatura.

Em relação às competências pertencentes à dimensão “Competência Interpessoal”, aquela representada pelo item 2 (Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa no processo avaliativo) foi a que obteve maior frequência na escala em

que os respondentes concordam totalmente que possuem plenamente desenvolvida a competência em avaliação. Considerações feitas em publicações do SINAES apontam que um dos aspectos positivos no que se refere ao perfil do avaliador é a interação com os colegas da avaliação e com a orientação eletrônica da avaliação, assim como um dos aspectos negativos é a dificuldade dos avaliadores na condução do processo de entrevista (INEP, 2007). Nesse sentido, percebe-se a importância da interação no processo de avaliação das instituições e cursos, o que pode justificar o grau de concordância dos avaliadores em relação ao pleno desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação. Vale ressaltar que o processo de comunicação deve ter escopo adequado e proteger a avaliação contra conceitos errôneos, preconceitos, distorções e erros (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014), cuja importância para a dimensão “Competência Interpessoal” também é abordada literatura por *Canadian Evaluation Society* (2018), *Stevahn et al.* (2005b) e *Australasian Evaluation Society* (2013) em suas listas de competências em avaliação.

Tabela 8 – Dados estatísticos da dimensão "Competência Interpessoal".

Dimensão	Número item	Coeficiente Ômega	Carga Fatorial (standardizado)	Frequências (%)			
				1	2	3	4
Competência Interpessoal	1	0,90	0,849	5(0,95)	140(26,47)	384(72,59)	
	2		0,832	4(0,76)	120(22,68%)	405(76,56)	
	3		0,826	13(2,46)	184(34,78)	332(62,76)	
	4		0,818	7(1,32)	140(26,47)	382(72,21)	
	5		0,778	5(0,95)	30(5,67)	213(40,26)	281(53,12)
	6		0,900	3(0,57)	139(26,28)	387(73,16)	
	7		0,903	11(2,08)	134(25,33)	384(72,59)	
	8		0,867	2(0,38)	136(25,71)	391(73,91)	
	9		0,776	2(0,38)	14(2,65)	130(24,57)	383(72,40)

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Por outro lado, embora apresente frequência relativamente alta no grau 4 da escala, a competência representada pelo item 5 (Demonstrar competência transcultural no processo da avaliação) foi a que obteve maior frequência na escala em que os respondentes discordam totalmente ou discordam que a possuem plenamente desenvolvida. A redução do fenômeno complexo e multidimensional da avaliação a um só ou a poucos de seus aspectos, sem articulação, traz o risco de se passar a ideia de que a avaliação se reduz à objetividade dos seus instrumentos, em geral, dedicados a medir, quantificar e comparar, tirando suas perspectivas de

globalidade e integração (INEP, 2007). É possível dizer que o olhar meramente racional e pragmático, o qual é peculiar ao processo de avaliação adotado no Brasil pelo SINAES, tenha influenciado os avaliadores externos a discordarem que possuem essa competência plenamente desenvolvida, embora a necessidade de agregar conhecimentos de outras culturas na execução da avaliação seja abordada por Stevahn *et al.* (2005b) em suas listas de competências em avaliação.

Ainda sobre a frequência das respostas nas dimensões teóricas, verifica-se que, exceto na dimensão “Metodologia”, a qual é voltada para os aspectos técnicos da avaliação, em todas as outras dimensões, as competências que obtiveram um grau de discordância relativamente maior em relação ao seu pleno desenvolvimento foram aquelas relacionadas aos aspectos intangíveis da avaliação. É possível atribuir esse resultado ao próprio sistema de avaliação do Brasil, cujas características predominantemente burocráticas e regulatórias constituem-se num dos fatores com poder de interferência na liberdade de atuação do avaliador em relação à execução das avaliações.

4.2.4-Análise de correlações entre as dimensões teóricas

Uma vez que a análise fatorial confirmatória da pesquisa apresentou resultados aceitáveis, foi possível a elaboração da matriz de correlação e soma dos dados estatísticos das dimensões teóricas das competências em avaliação representadas nas tabelas 9 e 10, respectivamente. Seu objetivo foi verificar de que maneira essas dimensões estão relacionadas. A análise fatorial confirmatória busca estabelecer evidências de validade dos construtos utilizados em uma pesquisa, através da descrição das relações entre as categorias de conteúdo desenvolvidas de forma crítica e dos construtos derivados empiricamente, ou seja, por meio da CFA, é desenvolvido um modelo que descreve a relação entre os fatores e os itens que supostamente se relacionam com cada fator (TURNBULL, 1998).

Tabela 9 – Matriz de correlação entre as dimensões teóricas.

	PP	MET	AS	GPA	PR	CI
PP	1					
MET	0.843	1				

AS	0.781	0,842	1			
GPA	0.737	0,831	0,893	1		
PR	0.736	0,708	0,833	0,835	1	
CI	0.741	0,750	0,853	0,869	0.903	1

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise da matriz de correlação explicitada na Tabela 9 possibilita dizer que as dimensões teóricas possuem forte correlação entre si, ou seja, existe uma alta integração entre os grupos de competências representados por cada uma delas na explicação do conceito de “Competências em Avaliação, com destaque para a correlação entre as dimensões Prática Reflexiva e Competência Interpessoal, cujo valor da covariância foi de 0,903. Os processos avaliativos, em seu conjunto, precisam instituir um sistema de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliada – instituições, sistema, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade, etc. – sejam integradas em sínteses compreensivas (INEP, 2007). A busca por essa integração entre competências interpessoais focadas nas relações humanas e interações sociais relacionadas (AEA, 2018) e aquelas inerentes à prática reflexiva, voltadas para a reflexão sobre a prática da avaliação, aprendizado contínuo e crescimento profissional (CES, 2018), pode explicar a alta correlação entre essas duas dimensões teóricas.

Observa-se na tabela 10 que a média da soma das respostas e a mediana de cada uma das dimensões teóricas aproximam-se dos seus respectivos valores máximos na escala de concordância, ou seja, as respostas concentraram-se no grau 4 da escala. Isso indica que a grande maioria dos respondentes da amostra concordam totalmente que possuem as competências elencadas em todas as dimensões teóricas plenamente desenvolvidas.

Tabela 10 – Soma dos dados estatísticos por dimensões teóricas.

	n	Média das somas	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
PP	529	52,21	3,91	53	36	56
MET	529	48,97	6,02	50	27	56
AS	529	35,78	4,28	37	19	40
GPA	529	43,64	4,83	45	21	48
PR	529	15,02	1,51	16	8	16
CI	529	33,1	3,39	35	18	36

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

O desvio-padrão com maior valor pertence à dimensão Metodologia, o que indica que as respostas estão mais distribuídas entre as variações da escala de concordância sobre o pleno desenvolvimento das competências em avaliação elencadas nessa categoria. Ao buscarem uma padronização excessiva da avaliação, os instrumentos de avaliação valorizam, sobremaneira, os dados quantitativos, dando pouca possibilidade aos avaliadores de agregarem suas percepções ao objeto da avaliação (INEP, 2007). Esse procedimento pode ocasionar uma diminuição no interesse dos avaliadores em buscar desenvolver competências relacionadas aos procedimentos metodológicos da avaliação, tornando possível a dispersão relativamente alta nas respostas.

Por outro lado, o desvio-padrão com menor valor pertence à dimensão “Prática Reflexiva”, o que indica que as respostas estão mais concentradas no grau máximo da escala de concordância sobre o pleno desenvolvimento das competências em avaliação dos avaliadores elencadas nessa categoria. As comissões de avaliação priorizam a experiência profissional em ensino, pesquisa ou extensão na designação dos avaliadores externos para as avaliações (BRASIL, 2006). Esses parâmetros podem estar servindo de motivação para que os avaliadores tomem consciência da necessidade de se aperfeiçoarem na avaliação, o que pode ter interferido na variação relativamente pequena das respostas.

4.2.5-Experiência profissional e desenvolvimento de competência por dimensão teórica

A Análise Fatorial Confirmatória dos dados empíricos evidenciou que as competências estão ajustadas estatisticamente às suas dimensões teóricas, tornando possível o uso de testes estatísticos específicos, como o Anova, para verificar a existência de correlação entre os grupos inerentes à experiência profissional e desenvolvimento de competências em avaliação, cujo valores obtidos estão explicitados na Tabela 11.

Tabela 11 — Análise de variâncias das dimensões teóricas.

Dimensão Teórica	Df	Estatística F	p-value
Prática Profissional	3	7,0014	<0,001
Metodologia	3	8,8269	<0,001

Análise Situacional	3	9,6767	<0,001
Gerenciamento de Projeto de Avaliação	3	10,868	<0,001
Prática Reflexiva	3	5,8346	<0,001
Competência Interpessoal	3	6,6547	<0,001

Fonte: elaborado a partir da pesquisa de campo.

Quando os testes “Anova” apresentam resultados com significância estatística, ou seja, abaixo de 0,05, como observado na Tabela 11, em todas dimensões teóricas, faz-se necessário a realização dos chamados testes *post hoc*. Nessa pesquisa, esses testes buscaram verificar se há diferença nas médias de respostas dos grupos da variável “experiência” e em qual deles essa variação fica mais evidente, cujos resultados serão apresentados na análise da relação entre a experiência em avaliação e o relato de desenvolvimento de competências que será feita nos próximos capítulos para cada dimensão teórica. Testes *post hoc* examinam as variáveis dependentes entre todos os possíveis pares de diferenças de grupos que são testados depois que os padrões de dados foram estabelecidos (HAIR *et al.*, 2009). Eles são realizados com o intuito de comparar médias estatísticas dos grupos e confirmar se essas comparações são apropriadas para confirmar o ajuste do modelo da pesquisa (BROWN, 2006).

Vale ressaltar que tanto as técnicas univariadas quanto suas extensões multivariadas são utilizadas para avaliar a significância estatística de diferenças entre grupos. Os procedimentos de testes paramétricos, como o da Anova, são válidos estatisticamente, somente quando se assume que a variável dependente é normalmente distribuída, que os grupos são independentes em suas respostas sobre a variável dependente e que as variâncias são iguais para todos os grupos de tratamento. (HAIR *et al.*, 2009). Ficou evidenciado que os dados empíricos só atendem aos requisitos da independência dos grupos, e não cumprem os da normalidade e homogeneidade de variância, o que demandou a realização de testes não-paramétricos para confirmação da validade dos dados gerados pelo teste paramétrico do Anova. Contudo, verificou-se que não houve desvios significativos na comparação entre os dois testes, a ponto de comprometer a interpretação dos dados gerados pelo Anova, e, por isso, o resultado do teste não-paramétrico não foi reportado na pesquisa.

4.2.5.1-Relação entre a experiência em avaliação e competências da dimensão “Prática Profissional”

A análise integrada dos dados da tabela 12 relacionados à dimensão “Prática Profissional” aponta que, à medida que o número avaliações realizadas aumenta, a média das respostas também aumenta, a dispersão das respostas representadas pelo desvio-padrão diminui e o valor das medianas tende a estar próximo do valor máximo das respostas da dimensão, indicando anormalidade dos dados. Esse cenário evidencia que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências dessa dimensão desenvolvidas e maior é a concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências da dimensão “Prática Profissional”.

Tabela 12 — Experiência e Dimensão “Prática Profissional”.

Dados Estatísticos da escala de concordância relacionados ao desenvolvimento de competências da dimensão						
Experiência (Nº de avaliações)	n	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Nenhuma	152	51,26	4,80	53	36	56
De 1 a 3	153	51,93	3,75	53	40	56
De 4 a 9	171	53,01	3,20	54	37	56
Mais de 10	53	53,19	2,82	54	43	56

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

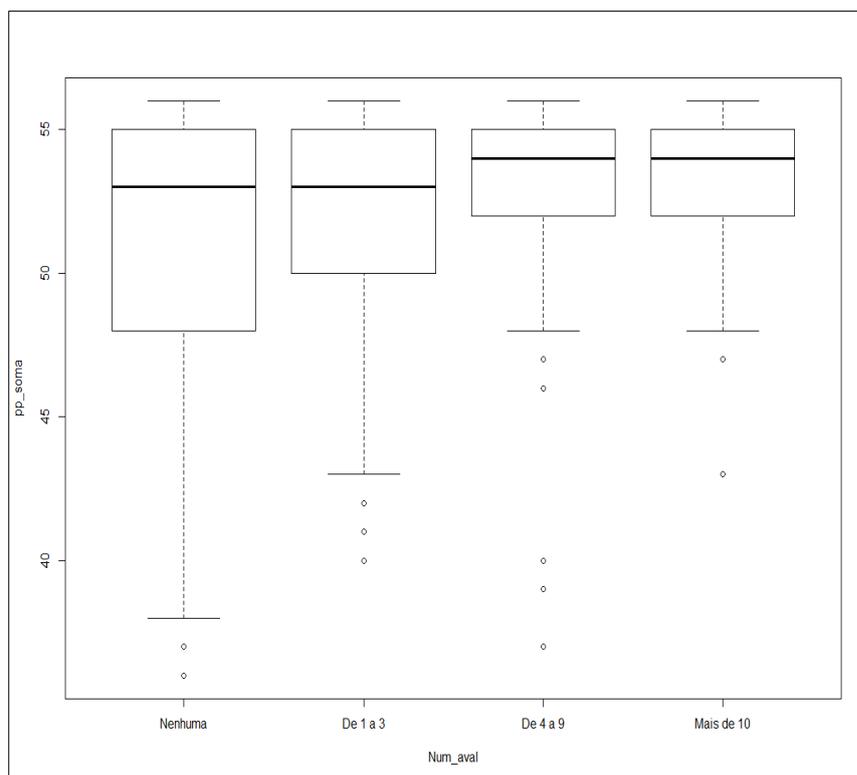
Os resultados dos testes *post hoc* aplicados aos dados relacionados à dimensão “Prática Profissional”, os quais são ratificados com a análise da tabela 12, evidenciaram que o valor do *p-value* na comparação dos grupos “Nenhuma Experiência” e “De 1 a 3 avaliações realizadas” foi maior que 0,05. Isso indica que não há diferença significativa na média das respostas dos avaliadores em relação a estes dois grupos, ou seja, há uma similaridade de respostas quanto ao relato do desenvolvimento de competências nessas dimensões teóricas, tanto para quem não tem experiência como para quem realizou de 1 a 3 avaliações.

Por outro lado, o *p-value* da comparação do grupo “Nenhuma Avaliação Realizada” com o grupo de “4 a 3 avaliações realizadas” foi menor que 0,001 e o da comparação do grupo

“Nenhuma Avaliação Realizada” com o grupo “A partir de 10 avaliações realizadas” foi menor que 0,01, ou seja, ambos foram menores que 0,05. Nesse caso, os dados indicam que existe diferença na média das respostas dos avaliadores em relação ao relato do desenvolvimento de competências em avaliação, ou seja, a partir do momento em que o avaliador possui 4 ou mais avaliações realizadas, ele se sente mais confiante em relatar que possui as competências dessa dimensão plenamente desenvolvidas.

Os dados dessa dimensão também estão representados no Gráfico 1, tipo *Box Plot*, o qual compara a dispersão das respostas nas escalas de concordância sobre o desenvolvimento de competências com os grupos relacionados à quantidade de avaliações realizadas.

Gráfico 1 — Experiência e Prática Profissional.



Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise do Gráfico 1 evidencia que a variância das respostas sobre o autorrelato do avaliador em relação ao desenvolvimento de competências diminui à medida que o número de avaliações realizadas aumenta. Quanto mais o avaliador ganha experiência na avaliação, seu grau de concordância em dizer que possui pleno desenvolvimento das competências dessa

dimensão teórica aumenta. Por isso, as respostas ficam menos dispersas e mais concentradas nos grupos mais avançados da experiência, o que pode ser notado a partir das categorias de “4 a 9 avaliações realizadas”.

4.2.5.2-Relação entre a experiência em avaliação e competências da dimensão “Metodologia”

A análise integrada dos dados da tabela 13 relacionados à dimensão “Metodologia” aponta para resultados que seguem o mesmo padrão daqueles apresentados pela dimensão “Prática Profissional”. Isso porque eles mostram que, à medida que o número de avaliações realizadas aumenta, a média das respostas também aumenta, a dispersão das respostas representadas pelo desvio-padrão diminui e o valor das medianas tende a estar próximo do valor máximo das respostas da dimensão, indicando anormalidade dos dados. Esse cenário evidencia que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desta dimensão desenvolvidas e maior é a concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências da dimensão “Metodologia”.

Tabela 13 — Experiência e Dimensão “Metodologia”.

Dados Estatísticos da escala de concordância relacionados ao desenvolvimento de competências da dimensão						
Experiência (Nº de avaliações)	n	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Nenhuma	152	47,24	7,09	48	27	56
De 1 a 3	153	48,66	5,77	50	37	56
De 4 a 9	171	50,17	5,11	52	35	56
Mais de 10	53	50,94	4,71	52	39	56

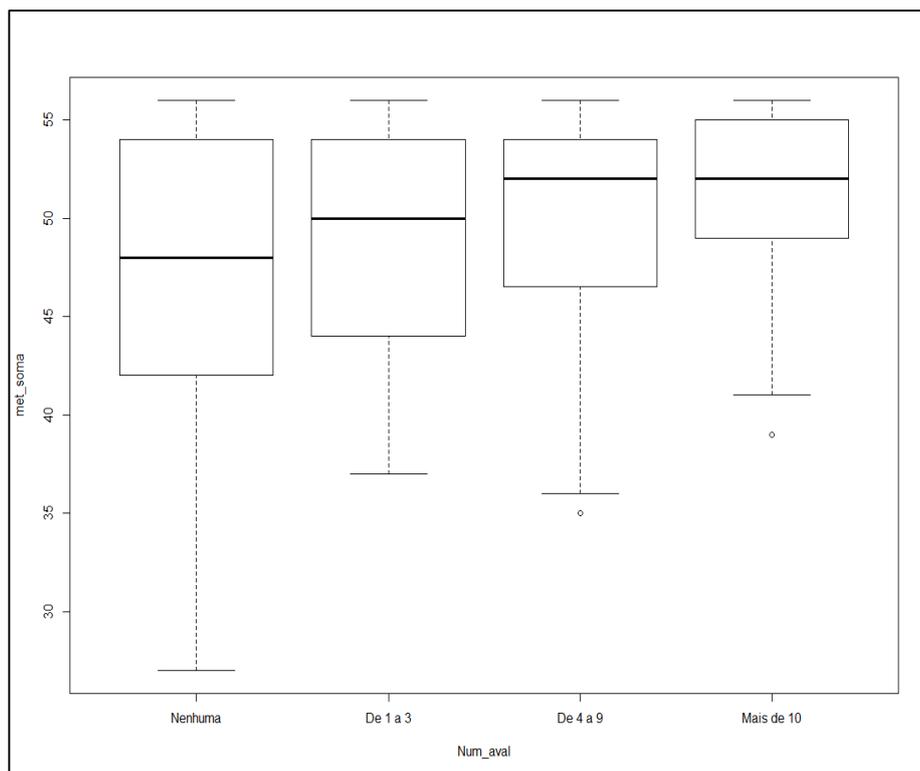
Fonte: dados obtidos da pesquisa de campo.

Os resultados dos testes *post hoc* aplicados aos dados relacionados à dimensão “Metodologia”, os quais são ratificados com a análise da tabela 13, evidenciaram que o valor do *p-value*, na comparação dos grupos “Nenhuma Experiência” e “De 1 a 3 avaliações realizadas”, foi maior que 0,05. Isso indica que também há uma similaridade de respostas quanto ao relato do desenvolvimento de competências nestas dimensões teóricas tanto para

quem não tem experiência como para que realizou de 1 a 3 avaliações. Por outro lado, o *p-value* da comparação do grupo “Nenhuma Avaliação Realizada” com os grupos “4 a 3 avaliações realizadas” e “A partir de 10 avaliações realizadas” resultou num valor menor que 0,001. Portanto, foram menores que 0,05, indicando que a confiança do avaliador em relatar que possui as competências dessa dimensão plenamente desenvolvidas aumenta quando ele realiza quatro ou mais avaliações.

Os dados dessa dimensão também estão representados no Gráfico 2, tipo *boxplot*, o qual compara a dispersão das respostas nas escalas de concordância sobre o desenvolvimento de competências com os grupos que compõem a experiência em avaliação do avaliador.

Gráfico 2 — Experiência e Metodologia.



Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise do Gráfico 2 também evidencia que, quanto mais o avaliador ganha experiência na avaliação, seu grau de concordância em dizer que possui pleno desenvolvimento das competências dessa dimensão teórica aumenta. Nessa perspectiva, as respostas ficam menos

dispersas e mais concentradas nos grupos mais avançados da experiência, o que pode ser notado a partir das categorias de “4 a 9 avaliações realizadas”.

4.2.5.3-Relação entre a experiência em avaliação e competências da dimensão “Análise Situacional”

A análise integrada dos dados da tabela 14 relacionados à dimensão “Análise Situacional” aponta para resultados que seguem o mesmo padrão daqueles apresentados pelas dimensões anteriores. Verifica-se que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desenvolvidas e maior é a concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências da dimensão “Análise Situacional”.

Tabela 14 — Experiência e Dimensão “Análise Situacional”.

Dados Estatísticos da escala de concordância relacionados ao desenvolvimento de competências da dimensão						
Experiência (Nº de avaliações)	n	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Nenhuma	152	34,42	4,98	35,5	20	40
De 1 a 3	153	35,71	4,05	37,0	19	40
De 4 a 9	171	36,64	3,62	38,0	24	40
Mais de 10	53	37,13	3,61	39,0	23	40

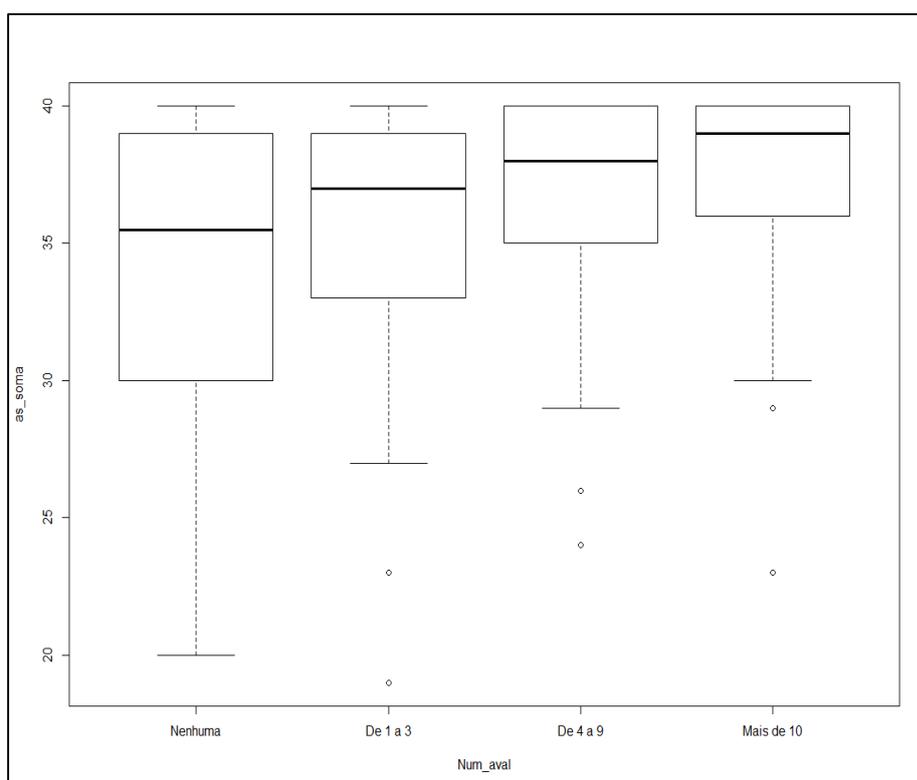
Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Os resultados dos testes *post hoc* aplicados aos dados relacionados à dimensão “Análise Situacional”, os quais são ratificados com a análise da tabela 14, evidenciaram que o valor do *p-value* na comparação dos grupos “Nenhuma Experiência” e “De 1 a 3 avaliações” foi menor que 0,05. Isso indica que a confiança do avaliador em relatar que possui a competência dessa dimensão plenamente desenvolvida aumenta a partir de 1(uma) avaliação realizada. Essa tendência também é percebida na comparação do grupo “Nenhuma Avaliação Realizada” com os grupos de “4 a 3 avaliações realizadas” e com o grupo “A partir de 10 avaliações realizadas”,

cujos valores dos seus respectivos *p-values* foram menores que 0,001, e, por consequência, ficaram abaixo de 0,05.

Os dados dessa dimensão também estão representados no Gráfico 3, o qual compara a dispersão das respostas nas escalas de concordância sobre o desenvolvimento de competências com os grupos que compõem a experiência em avaliação do avaliador.

Gráfico 3 – Experiência e Análise Situacional.



Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise do Gráfico 3 também evidencia que, quanto mais o avaliador ganha experiência na avaliação, seu grau de concordância em dizer que possui pleno desenvolvimento das competências dessa dimensão teórica aumenta. Nesse sentido, as respostas ficam menos dispersas e mais concentradas, à medida que avança nas categorias da variável experiência, o que já pôde ser notado a partir das categorias de “1 a 3 avaliações realizadas”.

4.2.5.4-Relação entre a experiência em avaliação e competências da dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”

A análise integrada dos dados da tabela 15 relacionados à dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação” aponta para resultados que seguem o mesmo padrão daqueles apresentados pelas dimensões anteriores. Verifica-se que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desenvolvidas e maior é a concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências dessa dimensão teórica.

Tabela 15 — Experiência e Dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”.

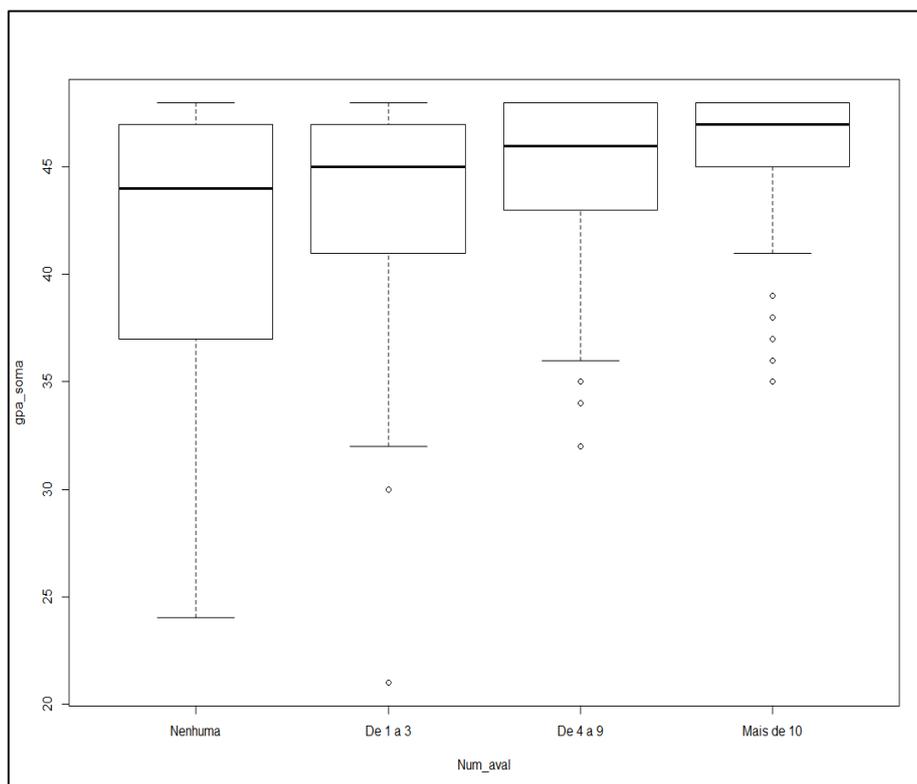
Dados Estatísticos da escala de concordância relacionados ao desenvolvimento de competências da dimensão						
Experiência (Nº de avaliações)	n	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Nenhuma	152	42,05	5,58	44	24	48
De 1 a 3	153	43,49	4,80	45	21	48
De 4 a 9	171	44,72	3,94	46	32	48
Mais de 10	53	45,21	3,77	47	35	48

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Os resultados dos testes *post hoc* aplicados aos dados relacionados à dimensão “Gerenciamento de Projeto de Avaliação”, os quais são ratificados com a análise da tabela 15, evidenciaram que o valor do *p-value*, na comparação dos grupos “Nenhuma Experiência” e “De 1 a 3 avaliações” foi menor que 0,05. Isso indica que a confiança do avaliador em relatar que possui a competência dessa dimensão plenamente desenvolvida aumenta a partir de 1(uma) avaliação realizada. Essa tendência também é verificada na comparação do grupo “Nenhuma Avaliação Realizada” com o grupo de “4 a 3 avaliações realizadas” e com o grupo “A partir de 10 avaliações realizadas”, cujos valores dos seus respectivos *p-values* foram menores que 0,001, e, por consequência, ficaram abaixo de 0,05.

Os dados dessa dimensão também estão representados no Gráfico 4, o qual compara a dispersão das respostas nas escalas de concordância sobre o desenvolvimento de competências com os grupos que compõem a experiência em avaliação do avaliador.

Gráfico 4 – Experiência e Gerenciamento de Projeto de Avaliação.



Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise do Gráfico 4 também evidencia que, quanto mais o avaliador ganha experiência na avaliação, seu grau de concordância em dizer que possui pleno desenvolvimento das competências dessa dimensão teórica aumenta. Por isso, as respostas ficam menos dispersas e mais concentradas, à medida que avança nas categorias da variável experiência, o que já pôde ser notado a partir das categorias de “1 a 3 avaliações realizadas”.

4.2.5.5-Relação entre a experiência em avaliação e competências da dimensão “Prática Reflexiva”

A análise integrada dos dados da tabela 16 relacionados à dimensão “Prática Reflexiva” continua apontando para resultados que seguem o mesmo padrão daqueles apresentados pelas dimensões teóricas anteriores. Isso demonstra que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desenvolvidas, e maior é a concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências desta dimensão teórica.

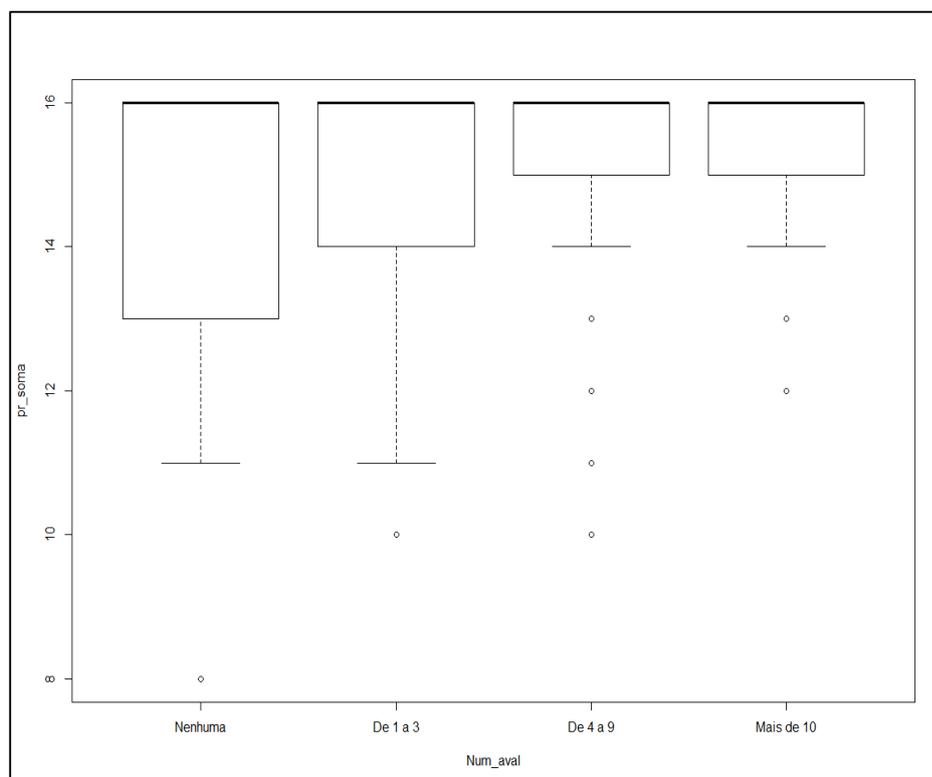
Tabela 16 — Experiência e Dimensão “Prática Reflexiva”.

Dados Estatísticos da escala de concordância relacionados ao desenvolvimento de competências da dimensão						
Experiência (Nº de avaliações)	n	Média	Desvio- padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Nenhuma	152	14,64	1,74	16	8	16
De 1 a 3	153	15,02	1,44	16	10	16
De 4 a 9	171	15,22	1,37	16	10	16
Mais de 10	53	15,45	1,10	16	12	16

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Os resultados dos testes *post hoc* aplicados aos dados relacionados à dimensão “Prática Reflexiva”, os quais são ratificados com a análise da tabela 16, evidenciaram que o valor do *p-value* na comparação dos grupos “Nenhuma Experiência” e “De 1 a 3 avaliações” foi maior que 0,05. Isso indica que há similaridade de respostas quanto ao relato do desenvolvimento de competências nessas dimensões teóricas, tanto para quem não tem experiência como para quem realizou de 1 a 3 avaliações. Por outro lado, os respectivos *p-values* da comparação do grupo “Nenhuma Avaliação Realizada” com o grupo de “4 a 3 avaliações realizadas” e com o grupo “A partir de 10 avaliações realizadas” deram um valor menor que 0,01. Esse valor é, portanto, menor que 0,05, indicando que, a partir do momento em que o avaliador executa quatro ou mais avaliações, ele se sente mais confiante em relatar que possui as competências dessa dimensão plenamente desenvolvidas.

Os dados dessa dimensão também estão representados no Gráfico 5, o qual compara a dispersão das respostas nas escalas de concordância sobre o desenvolvimento de competências com os grupos relacionados à quantidade de avaliações realizadas.

Gráfico 5 — Experiência e Prática Reflexiva.

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise do Gráfico 5 também evidencia que, quanto mais o avaliador ganha experiência na avaliação, seu grau de concordância em dizer que possui pleno desenvolvimento das competências dessa dimensão teórica aumenta. Por isso, as respostas ficam menos dispersas e mais concentradas nos grupos mais avançados da experiência, o que pode ser notado a partir da categoria de “4 a 9 avaliações realizadas”.

4.2.5.6-Relação entre a experiência em avaliação e competências da dimensão “Competência Interpessoal”

A análise integrada dos dados da tabela 17 relacionados à dimensão “Competência Interpessoal” aponta para resultados que seguem o mesmo padrão daqueles apresentados por todas as outras dimensões. Nota-se que, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desenvolvidas, e maior é a

concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências desta dimensão teórica.

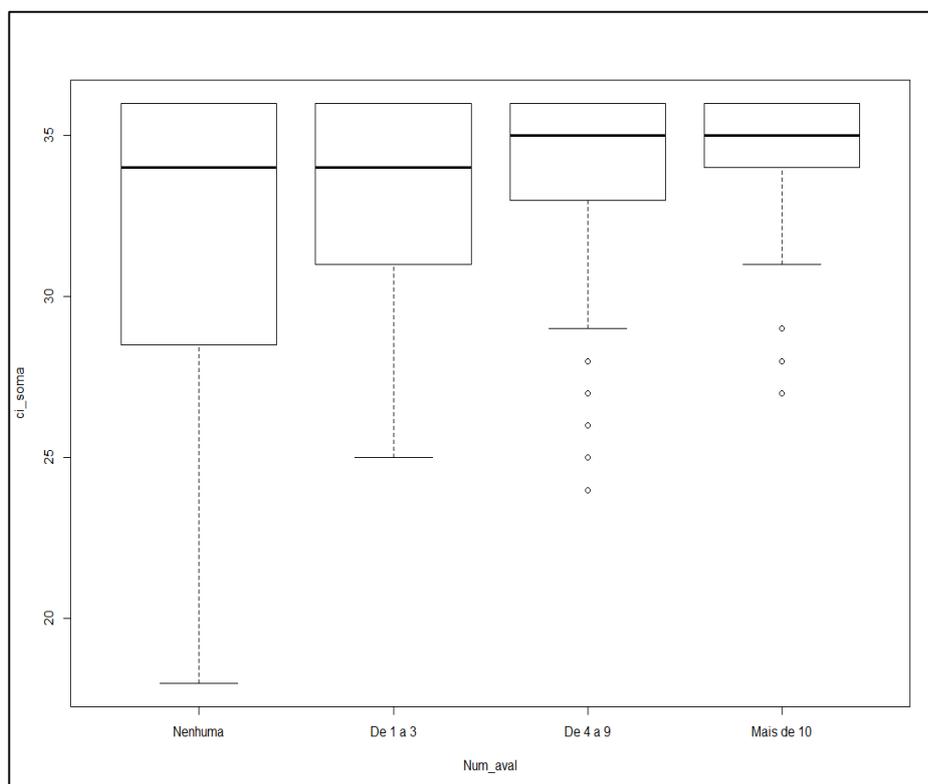
Tabela 17 – Experiência e Dimensão “Competência Interpessoal”.

Dados Estatísticos da escala de concordância relacionados ao desenvolvimento de competências da dimensão						
Experiência (Nº de avaliações)	n	Média	Desvio- padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Nenhuma	152	32,20	4,06	34	18	36
De 1 a 3	153	33,07	3,19	34	25	36
De 4 a 9	171	33,60	3,02	35	24	36
Mais de 10	53	34,15	2,32	35	27	36

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Os resultados dos testes *post hoc* aplicados aos dados relacionados à dimensão “Competência Interpessoal”, os quais são ratificados com a análise da tabela 17, evidenciaram que o valor do *p-value* na comparação dos grupos “Nenhuma Experiência” e “De 1 a 3 avaliações realizadas” foi maior que 0,05. Isso indica que não há diferença significativa na média das respostas dos avaliadores em relação a esses dois grupos. Por outro lado, o *p-value* da comparação do grupo “Nenhuma Avaliação Realizada” com os grupos de “4 a 3 avaliações realizadas” e “A partir de 10 avaliações realizadas” deu um valor menor que 0,01, ou seja, foi menor que 0,05, indicando que, a partir de quatro avaliações realizadas, o avaliador se sente mais confiante em relatar que possui as competências dessa dimensão plenamente desenvolvidas.

Os dados dessa dimensão também estão representados no Gráfico 6, o qual compara a dispersão das respostas nas escalas de concordância sobre o desenvolvimento de competências com os grupos relacionados à quantidade de avaliações realizadas.

Gráfico 6 – Experiência e Competência Interpessoal.

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise do Gráfico 6 também evidencia que, quanto mais o avaliador ganha experiência na avaliação, seu grau de concordância em dizer que possui pleno desenvolvimento das competências dessa dimensão teórica aumenta. Por isso, as respostas ficam menos dispersas, e mais concentradas nos grupos mais avançados da experiência, o que pode ser notado a partir da categoria de “4 a 9 avaliações realizadas”.

Desse modo, a aplicação dos testes *post hoc* nos dados empíricos da pesquisa evidenciou que a experiência interfere no relato do desenvolvimento de competência do avaliador. Além disso, evidencia também que, à medida que a experiência do avaliador representada pelo número de avaliações feitas por ele aumenta, maior é o seu grau de concordância em relação ao pleno desenvolvimento dessas competências.

Parte substancial da literatura de avaliação enfatiza a importância da experiência prática para os avaliadores, uma vez que eles não conseguem desenvolver as competências necessárias para executar as avaliações, se não tiverem tais experiências (KAESBAUER, 2012). Nesse sentido, experiências práticas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades

necessárias para o sucesso profissional de um avaliador (TREVISAN, 2002). Vale ressaltar que não foram encontrados estudos que possibilitassem uma análise teórica mais aprofundada sobre a relação entre a experiência em avaliação e o desenvolvimento de competências em cada dimensão teórica, de maneira específica.

4.2.6-Efeito da variável “experiência” sobre o relato de desenvolvimento de competências em avaliação

É comum que grande parte dos índices de ajustes mais utilizados na análise fatorial confirmatória não consigam explicar, em sua totalidade, a relação existente entre as variáveis de uma pesquisa. Por isso, foi acrescentado na análise da relação entre a experiência e o desenvolvimento de competências em avaliação o índice R^2 Ajustado. Esse buscou evidenciar o tamanho do efeito (*effect size*) que a variável experiência em avaliação exerce no grau de concordância em relação ao pleno desenvolvimento de competências do avaliador, cujos valores estão explicitados na Tabela 18.

Tabela 18 — R^2 Ajustado por dimensões teóricas.

Dimensão Teórica	R^2 Ajustado (%)
Prática Profissional	3,30%
Metodologia	4,26%
Análise Situacional	4,70%
Gerenciamento de Projeto de Avaliação	5,31%
Prática Reflexiva	2,67%
Competência Interpessoal	3,11%

Fonte: Elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A análise da Tabela 18 possibilita dizer que a variável experiência consegue explicar a concordância do avaliador em relação ao pleno desenvolvimento de competências em um percentual que varia, apenas, de 2,67 a 5,31% entre as dimensões teóricas, ou seja, existem outras variáveis que explicam o percentual restante do relato de desenvolvimento do avaliador e que não foram objeto desta pesquisa. Isso pode ter acontecido pois os valores dos métodos

estatísticos de ajuste global que parecem sugerir ajuste adequado não indicam que o poder explicativo do modelo é alto para resultados individuais (KLINE, 2016). Vale ressaltar que ainda que exista uma correlação entre as variáveis “experiência em avaliação” e “relato de desenvolvimento de competência”, isso não determina uma relação de causalidade entre essas variáveis. A existência de covariância sistemática (correlação) entre causa e efeito é necessária, mas não suficiente para estabelecer causalidade, embora a análise fatorial confirmatória também possa determinar covariação sistemática e estatisticamente significativa entre construtos (HAIR *et al.*, 2009).

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avaliadores do SINAES devem estar cientes de que o pleno desenvolvimento de competências em avaliação é relevante para a execução eficaz das avaliações nas Instituições de Ensino Superior do país e de que a sua experiência na execução de avaliações pode contribuir para que esse desenvolvimento aconteça de maneira eficiente, gerando a oferta de serviços de qualidade pelas IES e proporcionando benefícios a toda coletividade. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação existente entre o desenvolvimento de competências em avaliação autodeclarado pelos avaliadores externos do SINAES e a sua experiência na execução de avaliações.

O modelo de análise deste estudo foi estruturado a partir dos objetivos específicos definidos, em que se buscou integrar as variáveis estudadas, “experiência em avaliação” e “relato de desenvolvimento de competências em avaliação”, aos métodos operacionais e estatísticos necessários para que a relação entre essas variáveis pudesse ser evidenciada na pesquisa de campo. Esses métodos e procedimentos tiveram o intuito de testar a hipótese sustentada na literatura de que quanto maior a experiência em avaliação do avaliador, maior é o pleno desenvolvimento das competências autodeclarado por ele.

A pesquisa de campo foi realizada com especialistas e avaliadores externos do BASis (Banco de Avaliadores do SINAES), o qual se constitui num cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para a constituição das comissões de avaliação *in loco*. O processo de coleta de dados aconteceu com a realização do método *Delphi*, no qual as competências em avaliação elencadas na literatura foram apresentadas a especialistas com o intuito de buscar a convergência de opinião acerca daquelas consideradas mais adequadas ao contexto de avaliação do SINAES. Posteriormente, foi realizado um *survey* com os avaliadores externos, cujo objetivo foi o de colher dados sobre o perfil do avaliador, a experiência em avaliação e o grau de concordância deles em relação ao pleno desenvolvimento de competências em avaliação selecionadas na *Delphi*.

A pesquisa de campo com os especialistas resultou em 63 competências consideradas as mais apropriadas ao contexto do processo de avaliação do SINAES. Elas estão distribuídas entre as dimensões teóricas, Prática Profissional, Metodologia, Análise Situacional, Gerenciamento de Projeto de Avaliação, Prática Reflexiva e Competência Interpessoal.

Em relação ao perfil dos avaliadores, a pesquisa de campo evidenciou que 54,44% da amostra pertence ao sexo feminino, que 68,81% possui entre 21 e 49 anos de e 78,83% são Doutores. O percentual relacionado à titulação do avaliador pode ser explicado pelos pré-requisitos adotados pelo Inep para a entrada no Banco de Avaliadores. Porém, aqueles relacionados ao gênero e idade, por não afetarem a formação das comissões de avaliação, não estavam disponíveis pelo Inep, quando solicitados pelo pesquisador.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências, os dados empíricos mostraram que, em sua grande maioria, os avaliadores externos concordaram totalmente que possuem plenamente desenvolvida as competências relacionadas à conduta ética, credibilidade e confidencialidade profissional, coleta de dados, pensamento crítico, singularidade do local da avaliação, gestão e proteção dos dados da avaliação, consciência do avaliador acerca das suas próprias competências em avaliação e à comunicação no processo avaliativo.

Ainda sobre o desenvolvimento de competências, os dados empíricos também mostraram que parte dos avaliadores externos discordaram totalmente ou somente discordaram que possuem plenamente desenvolvida as competências relacionadas à confiabilidade e validade dos dados avaliativos, à identificação e incorporação de protocolos culturais na avaliação, à influência das relações de poder na avaliação, flexibilidade nas avaliações, continuidade do processo avaliativo, influência do avaliador na avaliação e transculturalidade na avaliação.

Os dados empíricos relacionados à experiência em avaliação e desenvolvimento de competências evidenciaram que, em todas as dimensões teóricas de competências em avaliação, quanto maior é a quantidade de avaliações feitas, maior é a confiança do avaliador em relatar que possui as competências desenvolvidas, e maior é a concentração das respostas no grau máximo da escala, na qual os respondentes concordam totalmente que possuem pleno desenvolvimento das competências. Esse resultado aponta que existe uma relação diretamente proporcional entre as variáveis “experiência em avaliação” e “relato de desenvolvimento de competências em avaliação”, ou seja, quanto maior é a experiência do avaliador, maior é a sua concordância em relatar que possui plenamente desenvolvidas as competências em avaliação, o que confirma a hipótese geral e responde ao problema da pesquisa. Contudo, os testes estatísticos também mostraram que o efeito da experiência sobre o relato de desenvolvimento de competências é relativamente baixo, o que significa que existem outras variáveis que explicam o desenvolvimento das competências em avaliação, e que não fizeram parte do escopo desta pesquisa.

Como contribuição teórica, essa pesquisa pode estimular o surgimento ou crescimento de estudos que abordem a relação entre experiência em avaliação e desenvolvimento de competências no âmbito de cada dimensão teórica de competência em avaliação, uma vez que não foram encontradas pesquisas que abordem este tema, em específico.

Por outro lado, esta pesquisa traz como contribuições para a prática da avaliação o fato da lista de competências em avaliação geradas pelos especialistas poder se constituir em uma lista preliminar de competências em avaliação a ser utilizada no aprimoramento dos cursos de capacitação dos avaliadores do BASis. Além disso, os resultados evidenciados neste estudo sinalizam que o Inep pode mesclar avaliadores inexperientes e experientes nas comissões de avaliação externa, como forma de proporcionar o desenvolvimento profissional do avaliador na realização das avaliações do SINAES, já que, embora a experiência não seja o principal fator, ainda assim, ela ajuda a explicar o desenvolvimento de competências em avaliação, mesmo que em um percentual relativamente baixo.

O fato dos dados sobre o desenvolvimento de competências terem sido obtidos por autodeclaração dos respondentes constitui-se numa das limitações deste estudo, uma vez que viés do autorrelato faz com os participantes tendam, de forma exacerbada, a minimizar os aspectos negativos e maximizar os aspectos positivos relacionados ao objeto da pesquisa. Ainda como limitação, ressalta-se o efeito relativamente baixo da variável “experiência” sobre o relato de desenvolvimento das competências, o que mostra que esta pesquisa não estudou variáveis que podem explicar com mais precisão esse tipo de relato. Uma outra limitação verificada é o fato da amostra ter sido obtida pelo critério da conveniência, e, sendo, portanto, uma amostra não probabilística, não é possível inferir os resultados obtidos para a população.

Para estudos futuros sobre competências em avaliação, sugere-se a utilização da observação direta ou experimento como técnica de coleta de dados, uma vez que, por definição, a competência envolve um comportamento observável, cujas características e relações de causalidade são capturadas com maior precisão e abrangência através da manipulação de possíveis variáveis inerentes ao objeto de estudo ou do contato mais próximo com a realidade estudada.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN EVALUATION SOCIETY(AEA). **The 2018 AEA-Evaluator Competencies**, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.eval.org/page/competencies>>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- AOTEAROA NEW ZEALAND EVALUATION ASSOCIATION, (ANZEA). **Evaluator competencies**, 2011. Disponível em: <https://www.anzea.org.nz/app/uploads/2019/04/110801_anzea_evaluator_competencies_final.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- AUSTRALASIAN EVALUATION SOCIETY(AES). **Evaluator's Professional Learning Competency Framework**, ago. 2013. Disponível em: <<https://www.aes.asn.au/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BANDALOS, D. L. Measurement Theory and Applications for the Social Sciences. **Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives**, v. 17, n. 4, p. 209–210, 2 out. 2019. Disponível em: <<https://www.soc.univ.kiev.ua>>. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Portaria MEC n.º 1.027, de 15 de maio de 2006. **Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências**. Brasília, DF, maio 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 jan. 2020.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições da educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF, ago. 2018. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BRASIL. **Edital nº 73, de 25 de setembro de 2020**. Chamada Pública de seleção de docentes da Educação Superior para ingresso no Banco de Avaliadores do Sinaes(BASis). Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Edital-inep-073-2020-09-25.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: Guilford Press, 2006. Disponível em: <<http://drfeizi.com/wp-content/uploads/Kenny-2006-Confirmatory-Factor-Analysis-for-Applied-Rese.pdf>>. Acesso em 14 set. 2021.
- BROWNE, M. W.; CUDECK, R. **Alternative Ways of Assessing Model Fit**. Sociological Methods & Research, v. 21, n. 2, p. 230–258, nov. 1992. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0049124192021002005>>. Acesso em 14 set. 2021.

BUCHANAN, H.; KUJI-SHIKATANI, K. **Evaluator Competencies: The Canadian Experience**. The Canadian Journal of Program Evaluation, v. 28, n. 3, p. 20, 2014. Disponível em: < <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjpe/article/view/30950>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CANADIAN EVALUATION SOCIETY(CES). **Competencies for Canadian Evaluation Practice**, out. 2018. Disponível em: <https://evaluationcanada.ca/sites/default/files/competencies_for_canadian_evaluation_practice_revised_edition_2018.pdf?v2>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO(CGU). **Avaliação da Educação Superior e da Pós-Graduação-Execução da despesa na ação orçamentária**. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-e-acoes/acao/20RN-avaliacao-da-educacao-superior-e-da-pos-graduacao?ano=2020>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

DAES-DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Email solicitando a carga horária de Curso de Capacitação de avaliadores do BASis-Protocolo nº 23480-006995/2020-14**, 2020. Disponível em: <<http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/SitePages/Principal.aspx>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

DAES-DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Pedido de informação ao INEP registrado sob o protocolo nº 23546-060999/2021**, 2021. Disponível em: <<http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/SitePages/Principal.aspx>>. Acesso em: 22 set. 2021.

DALKEY, N.; HELMER, O. **An experimental application of the *Delphi* method to the use of experts**. The Rand Corporation, 1963. Disponível em: <<https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

DENG, L.; CHAN, W. **Testing the Difference Between Reliability Coefficients Alpha and Omega**. *Educational and Psychological Measurement*, v. 77, n. 2, p. 185–203, abr. 2017. Disponível em: < <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164416658325>>. Acesso em 17 set. 2021.

EUROPEAN EVALUATION SOCIETY(EES). **EES EVALUATION CAPABILITIES FRAMEWORK.pdf**, 2011. Disponível em: <<https://www.europeanevaluation.org/sites/default/files/EES%20EVALUATION%20CAPABILITIES%20FRAMEWORK.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

FRONCEK, B. et al. **Evaluator Competencies in the Context of Diversity Training: The Practitioners' Point of View**. *Evaluation and Program Planning*, v. 67, p. 122–128, abr. 2018. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0149718917302409>>. Acesso em: 5 set. 2019.

GARCIA, G. L. **Understanding and Defining Situational Awareness and Interpersonal Competence as Essential Evaluator Competencies**. p. 138, 2016. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/95325/GARCIA-DISSERTATION-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

GHIERE, G. et al. **A Professional Development Unit for Reflecting on Program Evaluator Competencies**. *American Journal of Evaluation*, v. 27, n. 1, p. 108–1023, mar. 2006. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1098214005284974>. Acesso em: 7 jul. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas S.A, 2002.

- HAIR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009.
- HALAYDNA, T. M.; RODRIGUEZ, M. C. **Developing and validating test items**. New York and London: Routledge, 2013.
- HSU, C.-C.; SANDFORD, B. A. **The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus**. v. 12, n. 10, p. 9, ago. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>>. Acesso em: 3 jun. 2020. HSU, C.-C.; SANDFORD, B. A. **The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus**. v. 12, n. 10, p. 9, ago. 2007.
- HU, L.; BENTLER, P. M. **Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives**. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 6, n. 1, p. 1–55, jan. 1999. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118>>. Acesso em 14 set. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **SINAES-Sistema Nacional da Educação Superior: da concepção à regulamentação- 4ª edição ampliada**. Brasília: Inep/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **Sinaes**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinaes>>. Acesso em: 17 set. 2019a.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior-2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION(JCSEE). **The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs**, 1994. Disponível em: <<https://us.sagepub.com/upm-assets>>. Acesso em: 18 maio. 2020.
- KAESBAUER, S. A. M. **Teaching Evaluator Competencies: An Examination of Doctoral Programs**. 2012. University of Tennessee, Knoxville, Knoxville, 2012. Disponível em: <https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2435&context=utk_graddiss>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- KING, J. A. et al. **Toward a Taxonomy of Essential Evaluator Competencies**. *American Journal of Evaluation*, p. 19, 2001. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109821400102200206>>. Acesso em: 7 jul. 2019.
- KING, J. A.; STEVAHN, L. **Competencies for Program Evaluators in Light of Adaptive Action: What? So What? Now What?: Competencies for Program Evaluators in Light of Adaptive Action**. *New Directions for Evaluation*, v. 2015, n. 145, p. 21–37, mar. 2015. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/ev.20109>>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- KLIN, R. B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**The Guilford Press, 2016. Disponível em: <<http://repositorii.urindo.ac.id/repository2/files/original/b82f02562dfda5b0847b54046b85128bd7a5836a.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas S.A, 2017.

NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS(NACE). **Professional Competencies for College and University Career Services Practitioners.**, 2013.

Disponível em: <<https://www.naceweb.org/career-development/standards-competencies/naces-professional-competencies-for-college-and-university-career-services-practitioners/>>. Acesso em: 7 out. 2020.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric theory**. 2. ed. New York, NY: McGrawHill Book Company, 1978. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/123456789/11061>>. Acesso em: 17 set. 2021.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. **Survey Research Methodology in Management Information Systems: An Assessment**. Journal of Management Information Systems, v. 10, n. 2, p. 75–105, set. 1993. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07421222.1993.11518001>>. Acesso em: 24 set. 2019.

PODEMS, D. **Evaluator Competencies and Professionalizing the Field: Where Are We Now?** The Canadian Journal of Program Evaluation, p. 10, 2014. Disponível em: < <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjpe/article/view/30948>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SMITH, M. F. **Should AEA Begin a Process for Restricting Membership in the Profession of Evaluation?** AMERICAN JOURNAL OF EVALUATION, p. 11, 1999. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109821409902000311>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. **Competency Requirement Forecasting: Issues for International Selection and Assessment**. International Journal of Selection and Assessment, v. 1, n. 1, p. 50–58, jan. 1993. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00083.x>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SPIES, J. R. **The Open Science Framework**. 2013. University of Virginia, Virginia, 2013. Disponível em: <<http://osf.io>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

STEVAHN, L. et al. **Essential Competencies for Program Evaluators Self-Assessment**, 2004. Disponível em: <<https://www.cehd.umn.edu/OLPD/MESI/resources/ECPESelfAssessmentInstrument709.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

STEVAHN, L. et al. **Evaluator Competencies in University-Based Evaluation Training Programs**. v. 20, n. 2, p. 23, 2005a. Disponível em: <<https://20-2-101.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2020.

STEVAHN, L. et al. **Establishing Essential Competencies for Program Evaluators**. American Journal of Evaluation, v. 26, n. 1, p. 43–59, mar. 2005b. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098214004273180>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

STUFFLEBEAM, D. L.; CORYN, C. L. S. **Evaluation Theory, Models, and Applications**. [s.l: s.n.]v. 2

TREVISAN, M. S. **Enhancing Practical Evaluation Training Through Long-Term Evaluation Projects**. American Journal of Evaluation, p. 12, 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(01\)00163-1](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(01)00163-1)>. Acesso em: 20 out. 2020.

TREVISAN, M. S. **Practical Training in Evaluation: A Review of the Literature**. American Journal of Evaluation, p. 18, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ameval.2004.03.002>>. Acesso em: 20 out. 2020.

TURNBULL, B. **A Confirmatory Factor Analytic Model of Use**. v. 13, n. 2, p. 75–78, 1998. Disponível em: <<https://evaluationcanada.ca/system/files/cjpe-entries/13-2-075.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2021.

UK EVALUATION SOCIETY(UKES). **UK-Evaluation-Society-Framework-of-Evaluation-Capabilities.pdf**, jun. 2012. Disponível em: <<https://evaluation.org.uk/professional-development>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

UNITED NATIONS EVALUATION GROUP(UNEG). **Evaluation Competency Framework**, 2016. Disponível em: <<http://www.unevaluation.org/document/detail/1915>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

WEHIPEIHANA, N. et al. **Evaluator Competencies: The Aotearoa New Zealand Experience**. The Canadian Journal of Program Evaluation, p. 22, 2014. Disponível em: <<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjpe/article/view/30951>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

WILCOX, Y. **An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (ECPE)**. p. 160, jun. 2012. Disponível em: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/132042/Wilcox_umn_0130E_12886.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário da *Delphi*-1ª rodada**Instruções aos participantes da *Delphi* - 1ª rodada**

1. As competências apresentadas estão relacionadas com o levantamento teórico realizado.
2. As competências estão agrupadas em dimensões:
 - Prática profissional
 - Metodologia
 - Análise situacional
 - Gerenciamento de projeto de avaliação
 - Prática reflexiva
 - Competência interpessoal
3. Marque um "x" naquelas que você considera que são FUNDAMENTAIS para o trabalho do avaliador do SINAES.
4. Use o campo "Observações" caso queira fazer algum comentário que seja relevante para a pesquisa em relação àquela competência.
5. Esta etapa da pesquisa coleta informações pessoais dos participantes da *Delphi*. Porém, estas informações serão tratadas apenas de forma agregada, não individualizada.
6. Posteriormente, você receberá um e-mail com a consolidação dos resultados desta rodada da *Delphi* e instruções para a rodada seguinte.
7. Muito obrigado pelo seu tempo e apoio.

Cordialmente,

Luís Carlos

Informações sobre os participantes da *Delphi*

Nome:

Gênero:	<input type="text"/>
Idade:	<input type="text"/>
Escolaridade:	<input type="text"/> (completo)
Quantas avaliações do SINAES você já realizou:	<input type="text"/>

Quais competências em avaliação listadas abaixo você considera fundamentais para o avaliador do SINAES?	Marqu e um	COMENTÁRIOS
Prática Profissional		
Atuar de forma ética e busca integridade e honestidade na realização de avaliações.		
Conhecer as teorias, modelos, métodos e ferramentas de avaliação e permanece informado		
Aplicar padrões de avaliação profissional.		
Respeitar clientes, entrevistados, participantes do programa e outras partes interessadas		
Identificar como a prática de avaliação pode promover a justiça social e o bem público.		
Envolver-se em redes e atividades profissionais e contribui para a profissão de avaliação e		
Utilizar evidências de forma sistemática para fazer julgamentos avaliativos.		
Fornecer uma perspectiva independente e equilibrada em todos os aspectos da avaliação.		
Demonstrar flexibilidade.		
Apreciar as ligações entre a avaliação e as ciências sociais		
Defender o campo da avaliação e seu valor.		
Estar comprometido com a transparência em todos os aspectos da avaliação.		
Demonstrar credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo dos processos		
Praticar dentro da própria competência.		
Praticar meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade em seu trabalho.		
Entender e tentar criar a auto-eficácia.		
Oferecer feedback formativo para sua equipe e colegas.		
Entender que, mesmo em grupos com a mesma aparência da equipe de avaliação, haverá		
Ter sensibilidade, respeitar e cumprir os protocolos e práticas culturais.		
Mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos.		
Metodologia		
Determinar e justificar métodos apropriados(quanti, quali e mistos) para responder a		

Coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios
Desenvolver um projeto da avaliação coerente com os objetivos da avaliação.
Usar evidências e interpretações para tirar conclusões, fazendo julgamentos e
Compreender a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições) e
Identificar os pressupostos e usar a lógica, metodologia e teorias do programa de avaliação
Discriminar tópicos e questões da avaliação.
Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem, incluindo o
Avaliar a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados,
Identificar propósitos e necessidades de avaliação, justificando as decisões ao longo da
Relatar de vários ângulos se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis, se
Integrar sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais,
Realizar meta-avaliações.
Avaliar as condições de avaliabilidade do programa
Realizar avaliações de impacto com base na lógica e contexto específicos do
Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.
Adaptar desenhos e métodos de avaliação a contextos específicos.
Utilizar métodos experimentais e quase experimentais nas avaliações.
Realizar estudos de caso, pesquisas, entrevistas, painéis de especialistas para aprimorar as
Compreender abordagens participativas e os contextos nos quais são mais apropriadas.
Perceber quais métodos são apropriados para fins formativos / somativos.
Análise Situacional
Identificar as necessidades das partes interessadas e sua capacidade de participar,
Reunir a análise contextual e o engajamento, para que a evidência, a análise, a síntese e a
Comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz aos
Identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e
Descrever o programa, incluindo sua finalidade básica, componentes e seu funcionamento
Promover o uso da avaliação e influência no contexto da avaliação.
Analisar os aspectos políticos relevantes para a avaliação.
Resolver conflitos.
Determinar a avaliabilidade do programa de avaliação.
Monitorar e responder às mudanças organizacionais e mudanças no ambiente do programa
Respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente.
Modificar a avaliação sempre que necessário.
Utilizar o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração

Formar uma equipe de avaliação que tem credibilidade nesse contexto e alcance de
Identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade,
Aplicar padrões de maneira sensível ao (s) contexto (s) cultural (is).
Usar métodos culturalmente adequados para consulta, engajamento, processos de avaliação
Rejeitar processos de avaliação que não respeitem normas culturais.
Entender e articular o potencial e as limitações da avaliação no (s) contexto (s) cultural (is).
Identificar barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço de avaliação.
Articular como as relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos
Gerenciamento de Projeto de Avaliação
Definir, negociar e gerenciar um projeto de avaliação.
Identificar os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento,
Supervisionar as outras partes interessadas na condução da avaliação.
Selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à
Coordenar e supervisionar processos e produtos de avaliação
Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos formais para a avaliação.
Utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de equipes de avaliação.
Estabelecer comunicação com os clientes durante todo o processo de avaliação.
Documentar processos e produtos de avaliação
Planejar o uso e influência da avaliação.
Converter conhecimentos e teorias da avaliação em um plano viável para conduzir a
Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta.
Terminar a avaliação em tempo hábil.
Responder às propostas de avaliação.
Realizar o orçamento e justificar o custo da avaliação, considerando as necessidades de
Treinar outros envolvidos na condução da avaliação.
Gerenciar e proteger os dados de avaliação.
Demonstrar capacidade de inovar.
Identificar e mitigar problemas / questões de maneiras construtivas e úteis.
Abordar aspectos da cultura no planejamento e gerenciamento de avaliações.
Relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado.
Prática Reflexiva
Ter consciência de si mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes).
Refletir sobre a prática de avaliação (competências e áreas pessoais de crescimento).
Prosseguir o desenvolvimento profissional na avaliação.

Construir relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.
Contribuir para a profissão de avaliação
Prosseguir o desenvolvimento profissional em áreas de conteúdo relevantes.
Reconhecer e ser transparentes sobre sua influência no processo de avaliação.
Competência Interpessoal
Facilitar a interação interpessoal construtiva (trabalho em equipe, facilitação de grupo,
Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa.
Utilizar habilidades de resolução de conflitos.
Colaborar e formar parcerias com as partes interessadas para envolvê-las nos processos de
Usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação.
Usar habilidades de negociação.
Demonstrar competência transcultural.
Criar confiança ao longo da avaliação.
Escutar, entender e engajar diferentes perspectivas.
Manter uma perspectiva objetiva sobre avaliação.
Demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural.

APÊNDICE B – Questionário da *Delphi* - 2ª rodada

Instruções aos participantes da *Delphi* - 2ª rodada

1. As competências apresentadas estão relacionadas com o levantamento teórico realizado.
2. As competências estão agrupadas em dimensões:
 - Prática profissional
 - Metodologia
 - Análise situacional
 - Gerenciamento de projeto de avaliação

Prática reflexiva

Competência interpessoal

3. Nesta rodada, a seguinte pergunta deverá ser respondida: **Qual grau de importância você atribuiria a cada uma das competências em avaliação relacionadas abaixo para um bom desempenho dos avaliadores na execução das avaliações do Sinaes?**

4. Use o campo "Observações" caso queira fazer algum comentário que seja relevante para a pesquisa em relação àquela competência.

5. Posteriormente, você receberá um e-mail com a consolidação dos resultados desta rodada da *Delphi* e instruções para a rodada seguinte.

7. Muito obrigado pelo seu tempo e apoio.

Cordialmente,

Luís Carlos

<p><i>Delphi-</i> Especialistas do SINAES- Competencias em Avaliação</p> <p>Nº de participantes: 5(cinco)</p>	<p><u>1ª Rodada</u>-Quais competências em avaliação listadas abaixo você considera fundamentais para o avaliador do SINAES?</p>		<p><u>2ª Rodada</u>-Qual grau de importância você atribuiria a cada uma das competências em avaliação relacionadas abaixo para um bom desempenho dos avaliadores na execução das avaliações do Sinaes? (marque um x no campo desejado)</p>				<p>Comentários (Opcional)</p>
	<p>Frequên cia de respostas da 1ª rodada</p>	<p>Comentár ios dos especialist as na 1ª rodada</p>	<p>Muito importante</p>	<p>Impor tante</p>	<p>Pouco Importante</p>	<p>Nada import ante</p>	
<p>Prática Profissional</p>							
<p>Atuar de forma ética e busca integridade e honestidade na realização de avaliações.</p>							

Conhecer as teorias, modelos, métodos e ferramentas de avaliação e permanece informado
Aplicar padrões de avaliação profissional.
Respeitar clientes, entrevistados, participantes do programa e outras partes interessadas.
Identificar como a prática de avaliação pode promover a justiça social e o bem público.
Envolver-se em redes e atividades profissionais e contribui para a profissão de avaliação e
Utilizar evidências de forma sistemática para fazer julgamentos avaliativos.
Fornecer uma perspectiva independente e equilibrada em todos os aspectos da avaliação.
Demonstrar flexibilidade.
Apreciar as ligações entre a avaliação e as ciências sociais
Defender o campo da avaliação e seu valor.
Estar comprometido com a transparência em todos os aspectos da avaliação.
Demonstrar credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo dos processos
Praticar dentro da própria competência.
Praticar meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade em seu trabalho.
Entender e tentar criar a auto-eficácia.
Oferecer feedback formativo para sua equipe e colegas.
Entender que, mesmo em grupos com a mesma aparência da equipe de avaliação, haverá
Ter sensibilidade, respeitar e cumprir os protocolos e práticas culturais.
Mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos.
Metodologia
Determinar e justificar métodos apropriados(quantitativo, qualitativo e mistos) para responder a
Coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios
Desenvolver um projeto da avaliação coerente com os objetivos da avaliação.
Usar evidências e interpretações para tirar conclusões, fazendo julgamentos e
Compreender a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições) e
Identificar os pressupostos e usar a lógica, metodologia e teorias do programa de avaliação
Discriminar tópicos e questões da avaliação.
Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem, incluindo o
Avaliar a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados,
Identificar propósitos e necessidades de avaliação, justificando as decisões ao longo da
Relatar de vários ângulos se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis, se
Integrar sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais,
Realizar meta-avaliações.
Avaliar as condições de avaliabilidade do programa

Realizar avaliações de impacto com base na lógica e contexto específicos do
Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.
Adaptar desenhos e métodos de avaliação a contextos específicos.
Compreender abordagens participativas e os contextos nos quais são mais apropriadas.
Perceber quais métodos são apropriados para fins formativos / somativos.
Análise Situacional
Identificar as necessidades das partes interessadas e sua capacidade de participar,
Reunir a análise contextual e o engajamento, para que a evidência, a análise, a síntese e a
Comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz aos
Identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e
Descrever o programa, incluindo sua finalidade básica, componentes e seu funcionamento
Promover o uso da avaliação e influência no contexto da avaliação.
Analisar os aspectos políticos relevantes para a avaliação.
Resolver conflitos.
Monitorar e responder às mudanças organizacionais e mudanças no ambiente do programa
Respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente.
Modificar a avaliação sempre que necessário.
Utilizar o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração
Formar uma equipe de avaliação que tem credibilidade nesse contexto e alcance de
Identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade,
Aplicar padrões de maneira sensível ao (s) contexto (s) cultural (is).
Entender e articular o potencial e as limitações da avaliação no (s) contexto (s) cultural (is).
Identificar barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço de avaliação.
Articular como as relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos
Gerenciamento de Projeto de Avaliação
Identificar os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento,
Supervisionar as outras partes interessadas na condução da avaliação.
Selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à
Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos formais para a avaliação.
Utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de equipes de avaliação.
Estabelecer comunicação com os clientes durante todo o processo de avaliação.
Documentar processos e produtos de avaliação
Planejar o uso e influência da avaliação.
Converter conhecimentos e teorias da avaliação em um plano viável para conduzir a

Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta.
Terminar a avaliação em tempo hábil.
Responder às propostas de avaliação.
Treinar outros envolvidos na condução da avaliação.
Gerenciar e proteger os dados de avaliação.
Demonstrar capacidade de inovar.
Identificar e mitigar problemas / questões de maneiras construtivas e úteis.
Abordar aspectos da cultura no planejamento e gerenciamento de avaliações.
Relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado.
Prática Reflexiva
Ter consciência de si mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes).
Refletir sobre a prática de avaliação (competências e áreas pessoais de crescimento).
Prosseguir o desenvolvimento profissional na avaliação.
Construir relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.
Contribuir para a profissão de avaliação
Prosseguir o desenvolvimento profissional em áreas de conteúdo relevantes.
Reconhecer e ser transparentes sobre sua influência no processo de avaliação.
Competência Interpessoal
Facilitar a interação interpessoal construtiva (trabalho em equipe, facilitação de grupo,
Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa.
Utilizar habilidades de resolução de conflitos.
Colaborar e formar parcerias com as partes interessadas para envolvê-las nos processos de
Usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação.
Usar habilidades de negociação.
Demonstrar competência transcultural.
Criar confiança ao longo da avaliação.
Escutar, entender e engajar diferentes perspectivas.
Manter uma perspectiva objetiva sobre avaliação.
Demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural.

APÊNDICE C – Questionário da *Delphi* - 3ª rodada

Instruções aos participantes da *Delphi* - 3ª rodada

1. As competências apresentadas estão relacionadas com o levantamento teórico realizado.
2. As competências estão agrupadas em dimensões:
Prática profissional
Metodologia
Análise situacional
Gerenciamento de projeto de avaliação
Prática reflexiva
Competência interpessoal
3. Nesta rodada, a seguinte pergunta deverá ser respondida: **Você concorda que cada uma das competências em avaliação listadas abaixo é importante para um bom desempenho dos avaliadores na execução das avaliações do Sinaes?**
4. Para efeito de comparação com o resultado global de cada competência, as respostas assinaladas por você em cada uma delas na rodada anterior estão indicadas de azul. Já os resultados não-sinalizados de azul significa que não houve resposta sua para aquela competência. **Obs:** conferir com a resposta enviada por você caso surja alguma dúvida.
5. Use o campo "Observações" caso queira fazer algum comentário que seja relevante para a pesquisa em relação àquela competência.
6. Posteriormente, você receberá um e-mail com a consolidação dos resultados desta última rodada da *Delphi* para ciência das competências selecionadas.
7. Muito obrigado pelo seu tempo e apoio.

Cordialmente,
Luís Carlos

Praticar meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade em seu trabalho.
Entender e tentar criar a auto-eficácia.
Oferecer feedback formativo para sua equipe e colegas.
Ter sensibilidade, respeitar e cumprir os protocolos e práticas culturais.
Mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos.
Metodologia
Coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios apropriados.
Desenvolver um projeto da avaliação coerente com os objetivos da avaliação.
Compreender a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições) e revisa a literatura
Identificar os pressupostos e usar a lógica, metodologia e teorias do programa de avaliação apropriadamente.
Discriminar tópicos e questões da avaliação.
Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem, incluindo o escopo e a validade de cada fonte.
Avaliar a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados, ensaios de controle e comparação, triangulação de resultados e análises cruzadas.
Identificar propósitos e necessidades de avaliação, justificando as decisões ao longo da avaliação.
Relatar de vários ângulos se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis, se respondem às perguntas feitas e se possuem clareza e transparência quanto à metodologia, escolhas e interpretações avaliativas feitas.
Integrar sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais, gerando descobertas válidas e observando, pontos fortes, lacunas de dados e limitações nas avaliações.
Realizar meta-avaliações.
Fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.
Compreender abordagens participativas e os contextos nos quais são mais apropriadas.
Perceber quais métodos são apropriados para fins formativos/somativos.
Análise Situacional
Identificar as necessidades das partes interessadas e sua capacidade de participar, reconhecendo, respeitando, respondendo a aspectos da diversidade e mantendo
Reunir a análise contextual e o engajamento, para que a evidência, a análise, a síntese e a interpretação da atividade avaliativa sejam credíveis e válidas para o leque de pessoas
Comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz aos usuários pretendidos

Identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e relevantes para a avaliação.
Promover o uso da avaliação e influência no contexto da avaliação.
Respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente.
Utilizar o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração de relatórios.
Identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade, incluindo a incorporação de conhecimentos culturais na equipe de avaliação;
Aplicar padrões de maneira sensível ao (s) contexto (s) cultural (is).
Identificar barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço de avaliação.
Articular como as relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos de avaliação.
Gerenciamento de Projeto de Avaliação
Identificar os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento, pessoal, instrumentos e financeiros.
Selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à finalidade.
Definir parâmetros de trabalho, planos e acordos formais para a avaliação.
Utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de equipes de avaliação.
Estabelecer comunicação com os clientes durante todo o processo de avaliação.
Documentar processos e produtos de avaliação
Converter conhecimentos e teorias da avaliação em um plano viável para conduzir a avaliação.
Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta.
Terminar a avaliação em tempo hábil.
Responder às propostas de avaliação.
Gerenciar e proteger os dados de avaliação.
Identificar e mitigar problemas / questões de maneiras construtivas e úteis.
Relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado.
Prática Reflexiva
Ter consciência de si mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes).
Refletir sobre a prática de avaliação (competências e áreas pessoais de crescimento).
Construir relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.
Reconhecer e ser transparentes sobre sua influência no processo de avaliação.

Competência Interpessoal
Facilitar a interação interpessoal construtiva (trabalho em equipe, facilitação de grupo, processamento).
Demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa.
Utilizar habilidades de resolução de conflitos.
Usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação.
Demonstrar competência transcultural.
Criar confiança ao longo da avaliação.
Escutar, entender e engajar diferentes perspectivas.
Manter uma perspectiva objetiva sobre avaliação.
Demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural.

APÊNDICE D – Questionário aplicado com avaliadores externos



Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) docente,

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS AVALIADORES EXTERNOS DO SINAES”, desenvolvida por “Luis Carlos da Silva Castro”, discente do Mestrado Profissional em

Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia(UFBA), sob orientação do Professor Dr. Roberto Brasileiro.

Esta pesquisa pretende analisar a relação existente entre o nível das competências em avaliação autodeclaradas e a experiência em avaliação dos avaliadores externos do SINAES. O convite à sua participação se deve ao fato do nome do(a) senhor(a) ter feito parte de portarias de ingressos no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) nos anos de 2018 e 2019, que é corte temporal deste estudo.

Esta pesquisa segue estritos protocolos éticos e de confidencialidade e o tempo de duração do questionário é de aproximadamente 15 minutos. Vossa participação nesta pesquisa pode tornar possível a execução de avaliações eficazes pelos avaliadores e a publicação dos resultados da pesquisa em periódicos científicos.

O termo de consentimento livre e esclarecido completo desta pesquisa está disponível no link <<https://osf.io/x56sg/>> com informações específicas e detalhadas dos protocolos de confidencialidade.

1. Você está de acordo com os termos desta pesquisa? Ao clicar em “Sim”, você indica que aceita responder às perguntas deste questionário.

- Sim
- Não

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

2. Coleta de Dados preliminares

2. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outro

Prefiro não responder

3. Qual a sua faixa etária?

21 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

60 anos ou mais

Prefiro não responder

4. Qual o seu maior nível de escolaridade?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Prefiro não responder

5. Você já realizou quantas avaliações do SINAES?

Ainda não fiz uma avaliação do Sinaes

Fiz de 1 a 3 avaliações

Fiz de 4 a 9 avaliações

Fiz mais de 10 avaliações

Prefiro não responder

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

3. Prática Profissional - competências inerentes à prática profissional do avaliador.

Em que medida o(a) Sr(a) concorda ou discorda das seguintes afirmativas?

6. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para atuar de forma ética e buscar integridade e honestidade na realização de avaliações.



Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente Prefiro não responder

Obs: essa variação da escala se repete para cada uma das experiências em avaliação.

7. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para conhecer as teorias, modelos, métodos e ferramentas de avaliação e permanecer informado sobre o novo pensamento e melhores práticas de avaliação.

* Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente Prefiro não responder



8. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para: Aplicar padrões de avaliação profissional.

9. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para respeitar clientes, entrevistados, participantes do programa de avaliação e outras partes interessadas.

10. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar como a prática de avaliação pode promover a justiça social e o bem público.

11. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para utilizar evidências de forma sistemática para fazer julgamentos avaliativos.

12. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para demonstrar flexibilidade na execução da avaliação.

13. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para defender o campo da avaliação e seu valor.
14. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para estar comprometido com a transparência em todos os aspectos da avaliação.
15. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para demonstrar credibilidade profissional, discrição e confidencialidade ao longo do processo de avaliação.
16. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para praticar meta-avaliação, buscando formas de incorporar a responsabilidade ao meu trabalho.
17. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para oferecer feedback formativo para minha equipe e colegas de avaliação.
18. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para ter sensibilidade, respeitar e cumprir os protocolos e práticas culturais na execução da avaliação.
19. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para mostrar sensibilidade ética em contextos sócio-políticos específicos da avaliação.

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

4. Metodologia - competências relacionadas aos aspectos metodológicos do processo de avaliação.

Em que medida o(a) Sr(a) concorda ou discorda das seguintes afirmativas?

20. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para coletar, analisar, interpretar e sintetizar os dados da avaliação usando métodos e critérios apropriados.
21. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para desenvolver um projeto de avaliação coerente com os objetivos da própria avaliação.
22. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para compreender a base de conhecimento da avaliação (termos, conceitos, teorias, suposições) e revisar a literatura de avaliação.

23. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar os pressupostos e usar a lógica, metodologia e teorias do programa de avaliação apropriadamente.
24. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para: Discriminar tópicos e questões da avaliação.
25. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para Identificar fontes relevantes de evidências e procedimentos de amostragem, incluindo o escopo e a validade de cada fonte da avaliação.
26. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para Avaliar a confiabilidade e validade dos dados através do uso de verificações de dados, ensaios de controle e comparação, triangulação de resultados e análises cruzadas.
27. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para Identificar propósitos e necessidades de avaliação, justificando as decisões ao longo do processo avaliativo.
28. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para relatar de vários ângulos se as constatações da avaliação são credíveis, úteis e acionáveis, se respondem às perguntas feitas e se possuem clareza e transparência quanto à metodologia, escolhas e interpretações avaliativas feitas.
29. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para Integrar sistematicamente evidências de várias fontes, identificando ligações causais, gerando descobertas válidas e observando, pontos fortes, lacunas de dados e limitações nas avaliações.
30. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para: Realizar meta-avaliações.
31. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para fornecer pensamento crítico e habilidades analíticas e de síntese para a avaliação.
32. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para compreender abordagens participativas e os contextos nos quais as avaliações são mais apropriadas.
33. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para perceber quais métodos de avaliação são apropriados para fins formativos / somativos.

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

5. Análise Situacional - competências relacionadas ao contexto no qual as avaliações são executadas.

Em que medida o(a) Sr(a) concorda ou discorda das seguintes afirmativas?

34. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar as necessidades das partes interessadas na avaliação e sua capacidade de participar, reconhecendo, respeitando, respondendo a aspectos da diversidade e mantendo relacionamentos confiáveis.

35. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para reunir a análise contextual e o engajamento na avaliação, para que a evidência, a análise, a síntese e a interpretação da atividade avaliativa sejam credíveis e válidas para o leque de pessoas envolvidas e afetadas pela avaliação.

36. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para comunicar processos de avaliação e resultados de maneira oportuna, apropriada e eficaz aos usuários pretendidos.

37. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para promover o uso da avaliação e influência no seu contexto.

38. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar, entender, articular e levar em conta o contexto e a situação mais amplos e relevantes para a avaliação.

39. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para respeitar a singularidade do local de avaliação e do cliente/organização avaliada.

40. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para utilizar o entendimento contextual em análise, síntese, interpretação avaliativa e elaboração de relatórios de avaliação.

41. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar e incorporar protocolos culturais apropriados para interagir com a comunidade, incluindo a incorporação de conhecimentos culturais na equipe de avaliação.

42. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar barreiras e facilitadores que influenciarão o esforço na execução da avaliação.

43. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para entender como as relações de poder podem influenciar processos ou resultados específicos de avaliação.

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

6. Gerenciamento de Projeto de Avaliação - refere-se àquelas necessárias à gestão da avaliação.

Em que medida o(a) Sr(a) concorda ou discorda das seguintes afirmativas?

44. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar os recursos necessários para a avaliação, como informações, conhecimento, pessoal, instrumentos e financeiros.

45. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para selecionar e utilizar efetivamente ferramentas de avaliação apropriadas e adequadas à sua finalidade.

46. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para definir parâmetros de trabalho, planos e acordos formais para a avaliação.

47. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para utilizar habilidades de gerenciamento e facilitação de equipes de avaliação.

48. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para estabelecer comunicação com os clientes durante todo o processo de avaliação.

49. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para documentar processos e produtos da avaliação.

50. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para: Conduzir a avaliação de maneira ininterrupta.

51. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para: Terminar a avaliação em tempo hábil.

52. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para responder às propostas de avaliação.

53. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para gerenciar e proteger os dados da avaliação.

54. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para identificar e mitigar problemas / questões da avaliação de maneiras construtivas e úteis.

55. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para relatar ao público de forma justa e no interesse público o que foi acordado na avaliação.

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

7. Prática Reflexiva - referem-se à consciência do avaliador sobre a própria experiência em avaliação.

Em que medida o(a) Sr(a) concorda ou discorda das seguintes afirmativas?

56. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para ter consciência de mim mesmo como avaliador (conhecimentos, habilidades, atitudes).

57. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para refletir sobre a prática de avaliação (competências e áreas pessoais de crescimento).

58. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para construir relacionamentos profissionais para aprimorar a prática de avaliação.

59. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para reconhecer e ser transparentes sobre sua influência no processo de avaliação.

Nível de competências e experiência em avaliação dos avaliadores do SINAES

8. Competência Interpessoal referem-se às habilidades pessoais utilizadas na realização das avaliações

Em que medida o(a) Sr(a) concorda ou discorda das seguintes afirmativas?

60. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para facilitar a interação interpessoal construtiva no processo da avaliação(trabalho em equipe, facilitação de grupo, processamento).

61. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para demonstrar habilidades na comunicação verbal e não verbal eficaz, apropriada e respeitosa no processo avaliativo.

62. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para utilizar habilidades de resolução de conflitos na execução da avaliação.

63. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para usar habilidades e tecnologias de comunicação escrita na prática de avaliação.

64. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para demonstrar competência transcultural no processo da avaliação.

65. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para criar confiança ao longo da avaliação.

66. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para escutar, entender e engajar diferentes perspectivas na execução da avaliação.

67. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para manter uma perspectiva objetiva sobre avaliação.

68. Eu tenho plenamente desenvolvida a competência para demonstrar consciência de gênero e sensibilidade cultural na execução da avaliação.

MET4	0.6869604	0.7057202	0.7749536	1										
MET5	0.5274117	0.6134199	0.6362942	0.6964695	1									
MET6	0.5858725	0.6383764	0.5966939	0.6850081	0.6774736	1								
MET7	0.6103256	0.5011261	0.5725225	0.6086660	0.5514619	0.6486238	1							
MET8	0.6334978	0.6388482	0.6974772	0.7011601	0.6722606	0.6910467	0.6441284	1						
MET9	0.6360987	0.6246494	0.5090964	0.5090964	0.6229203	0.6325148	0.6204595	0.7549421	1					
MET10	0.6406292	0.5920883	0.5505170	0.6160579	0.6219204	0.6954752	0.6523014	0.7132111	0.7645765	1				
MET11	0.5240092	0.5348179	0.5018548	0.5812853	0.5590957	0.5977082	0.6948380	0.5279953	0.5957841	0.6360875	1			
MET12	0.6340009	0.6592243	0.5930693	0.6437661	0.6332860	0.6495192	0.5960680	0.7300142	0.6817538	0.7446117	0.5889221	1		
MET13	0.6289512	0.6402980	0.5973469	0.6821842	0.6444537	0.5873664	0.5123951	0.6983112	0.6378445	0.6509025	0.5786907	0.7352968	1	
MET14	0.6206008	0.5992603	0.5464207	0.6800737	0.5467537	0.5594776	0.5323508	0.6519454	0.6090177	0.6268283	0.5640671	0.6806627	0.7889022	1

	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	AS6	AS7	AS8	AS9	AS10
AS1	1									
AS2	0.7779459	1								
AS3	0.7356825	0.7166823	1							
AS4	0.6054124	0.6274577	0.6928341	1						
AS5	0.7048600	0.7348221	0.6591977	0.7324743	1					
AS6	0.6850249	0.6540622	0.6652543	0.6635178	0.7905812	1				
AS7	0.6731283	0.7715865	0.6737503	0.6478795	0.8149507	0.7480050	1			
AS8	0.5424625	0.6728363	0.5499830	0.5540813	0.6588200	0.6797170	0.7290937	1		
AS9	0.6319324	0.6569675	0.6123939	0.5505913	0.6265614	0.6097794	0.6916975	0.7170315	1	
AS10	0.4780158	0.5187919	0.5695369	0.5404926	0.5356311	0.5714278	0.5719836	0.5830594	0.6514819	1

	GPA1	GPA2	GPA3	GPA4	GPA5	GPA6	GPA7	GPA8	GPA9	GPA10	GPA11	GPA12
GPA1	1											
GPA2	0.7295669	1										
GPA3	0.7046258	0.7403503	1									
GPA4	0.6563367	0.6929867	0.7723586	1								
GPA5	0.6190470	0.5782893	0.7101425	0.7517646	1							
GPA6	0.6619528	0.6810992	0.7577390	0.7068776	0.7302912	1						
GPA7	0.5663809	0.5204264	0.6013033	0.5890354	0.6963195	0.7277153	1					
GPA8	0.5650929	0.5410297	0.6377287	0.5739394	0.6337642	0.7096946	0.7278478	1				
GPA9	0.6671076	0.7178827	0.7340908	0.6635962	0.6949703	0.7559487	0.7029500	0.7594037	1			
GPA10	0.5441688	0.5895026	0.6284925	0.6245283	0.6782299	0.7065143	0.6307543	0.6509652	0.7091747	1		
GPA11	0.6032583	0.6251342	0.6370406	0.6489978	0.6439051	0.6836126	0.6285082	0.5689016	0.7958204	0.7501303	1	
GPA12	0.5738353	0.5400551	0.5959300	0.5739208	0.6550089	0.6116580	0.5412457	0.4965013	0.5610285	0.6435093	0.6135182	1

	PR1	PR2	PR3	PR4
PR1	1			
PR2	0.8874805	1		
PR3	0.7219035	0.7631895	1	
PR4	0.6660117	0.7172715	0.7037418	1

	C.I-1	C.I-2	C.I-3	C.I-4	C.I-5	C.I-6	C.I-7	C.I-8	C.I-9
C.I-1	1								
C.I-2	0.8236786	1							
C.I-3	0.7898485	0.7651613	1						
C.I-4	0.6377197	0.6945448	0.6501851	1					
C.I-5	0.5733824	0.6116680	0.6703452	0.6458110	1				
C.I-6	0.7571189	0.7585191	0.7495754	0.6426780	0.6986816	1			
C.I-7	0.7555438	0.7221282	0.7433123	0.6555517	0.6810616	0.8699318	1		
C.I-8	0.6642910	0.7249382	0.6748040	0.6985664	0.6151914	0.7676681	0.7584575	1	
C.I-9	0.5797893	0.6324768	0.6656640	0.5807905	0.7158570	0.6588494	0.7287341	0.6756487	1