



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA– UFBA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

VANÚBIA DE JESUS SILVA

USOS DA AVALIAÇÃO DO SINAES NA PERSPECTIVA DOS
COORDENADORES DE CURSO DA UFBA

Salvador
2021

VANÚBIA DE JESUS SILVA

**USOS DA AVALIAÇÃO DO SINAES NA PERSPECTIVA DOS
COORDENADORES DE CURSO DA UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Salvador
2021

Escola de Administração - UFBA

S586 Silva, Vanúbia de Jesus.

Usos da avaliação SINAES na perspectiva dos coordenadores de curso da UFBA / Vanúbia de Jesus Silva. – 2021.

118 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

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

1. Sistema Nacional da Educação Superior (Brasil).
2. Universidade Federal da Bahia – Avaliação – Uso.
3. Ensino superior - Avaliação – Metodologia. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 378.1



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (NPGA-P), realizada em 07/12/2021 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO no. 70, área de concentração ADMINISTRAÇÃO, do(a) candidato(a) VANUBIA DE JESUS SILVA, de matrícula 218219760, intitulada Usos da avaliação do Sinaes na perspectiva dos coordenadores de cursos da UFBA. Às 08:30 do citado dia, Videoconferência, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. ROBERTO BRAZILEIRO PAIXAO que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. GUILHERME MARBACK NETO e Prof. Dr. LINDOMAR PINTO DA SILVA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora APROVADO o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dr. LINDOMAR PINTO DA SILVA, UNIFACS

Examinador Externo à Instituição

Dr. GUILHERME MARBACK NETO, UFBA

Examinador Interno

Dr. ROBERTO BRAZILEIRO PAIXAO, UFBA

Presidente

VANUBIA DE JESUS SILVA

Mestrando(a)

Dedico a presente pesquisa aos grandes mestres e aos docentes que acreditam na Educação como instrumento de transformação do indivíduo.

SILVA, Vanúbia de Jesus. **Usos da avaliação do SINAES na perspectiva dos coordenadores de cursos da UFBA**. 2021. Orientador: Roberto Brasileiro Paixão. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

RESUMO

Em paralelo à implantação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), sabe-se que às avaliações existem para serem usadas e que, por conseguinte, o melhor uso possível da avaliação pode ser um grande diferencial estratégico das instituições, além de dar mais credibilidade ao processo avaliativo em si, pesquisa-se sobre os usos da avaliação do SINAES sob a perspectiva dos coordenadores de curso de graduação da Universidade Federal da Bahia, a fim de analisar como se utilizam de tal recurso. Para tanto, é necessário identificar os diversos usos seja instrumental, conceitual e simbólico advindos do processo da avaliação do SINAES, identificar os usos instrumental, conceitual e simbólico advindos dos resultados da avaliação do SINAES e analisar quais fatores podem estar associados aos usos identificados. Realiza-se, então, uma pesquisa empírica qualitativa, o método utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, e os dados foram tratados de forma qualitativa através do *software MAXQDA plus 2020*. Diante disso, verifica-se que os coordenadores de curso da UFBA fazem usos estimulados tanto pela fonte processo, quanto pela fonte resultado, sendo que, houve uma concentração de uso na fonte resultado. Foram levantadas 43 categorias de usos (22 categorias de *uso instrumental*, 13 de *uso conceitual* e oito de *uso simbólico*), a partir de 533 apontamentos de usos cuja distribuição em relação aos tipos de uso se mostrou bastante equilibrada, mas os usos conceituais foram os mais usados, enquanto os usos instrumentais foram menos usados. Sobre fatores de uso, foram 397 apontamentos por parte dos entrevistados distribuídos em 55 categorias (17 categorias de fatores do usuário, quatro de fatores do avaliador, nove de fatores de avaliação e 25 de fatores do contexto), algumas estimulando positivamente o uso de avaliação, outros desestimulam, e alguns fatores que foram considerados como estímulo para alguns ao mesmo tempo que foram consideradas como desestímulo para outros, como o contexto da pandemia, por exemplo. Dentre os fatores, o de contexto apresentou 50% de frequência dos apontamentos codificados, evidenciando a sua relevância. Por fim, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, foi possível inferir quais fatores afetaram o comportamento de determinados usos, como por exemplo, alguns fatores de contexto (formação voltada para avaliação e sobrecarga de trabalho) que podem explicar o uso concentrado na fonte resultado por parte dos coordenadores. Com isso impõe a constatação de que os coordenadores de curso de graduação da UFBA usam mais as avaliações do tipo conceitual, e menos as avaliações do tipo instrumental, sendo que a maioria dos usos tem origem na fonte resultados, e os fatores que mais afetam o ato e a forma de usar são os fatores ligados ao contexto e as avaliações.

Palavras-chave: Avaliação. Fatores de avaliação. SINAES. Tipos de uso. Uso de Avaliação.

SILVA, Vanúbia de Jesus. **Uses of SINAES evaluation in perspective of the course coordinators of the UFBA** (Bahia, Brazil). Thesis advisor: Roberto Brasileiro Paixão. 2021. 118 s. Dissertation (Master in Administration) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

ABSTRACT

Considering that evaluations exist to be used and that the best possible use of evaluation can be a great strategic differential for institutions, in addition to giving more credibility to the evaluation process itself, research is carried out on the uses of SINAES evaluation in perspective of the course coordinators of the Federal University of Bahia, in order to analyze how the coordinators of the undergraduate course at UFBA use the SINAES assessment. Therefore, it is necessary to identify the instrumental, conceptual and symbolic uses arising from the SINAES evaluation process, identify the instrumental, conceptual and symbolic uses arising from the SINAES evaluation results and analyze which factors may be associated with the identified uses. Then, a qualitative empirical research is carried out, the method used for data collection was the interview, and the data were treated qualitatively through the *MAXQDA plus 2020 software*. Therefore, it appears that the UFBA course coordinators make uses stimulated by both the process source and the result source, and there was a concentration of use in the result source. 43 categories of uses were raised (22 categories of instrumental use, 13 of conceptual use and 8 of symbolic use), from 533 notes of uses whose distribution in relation to the types of use was quite balanced, but the conceptual uses were the most used, while instrumental uses were less used. Regarding use factors, there were 397 notes from respondents distributed in 55 categories (17 categories of user factors, 4 of evaluator factors, 9 of evaluation factors and 25 of context factors), some of which positively stimulated the use of the evaluation, others are discouraging, and some factors that were considered as a stimulus for some while were considered as a disincentive for others, such as the context of the pandemic, for example. Among the factors, context presented 50% frequency of coded notes, showing its relevance. Finally, from the content analysis of the interviews, it was possible to infer which factors affected the behavior of certain uses, such as some context factors (training focused on evaluation and workload) that could explain the use concentrated at the source. result by the coordinators. This imposes the observation that UFBA's undergraduate course coordinators use conceptual assessments more and less instrumental assessments, with most uses originating from the source of results, and the factors that most affect the act and the way of using it are the factors linked to the context and the evaluations.

Keywords: Evaluation. Evaluation use. SINAES. Types of use. Use factors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fonte de Estímulo e Tipos de Uso.	22
Figura 2 – Tripé Avaliativo do SINAES.	36
Figura 3 – Modelo de Análise.	49
Figura 4 – Distribuição das codificações de usos do processo e do resultado nas entrevistas.	55
Figura 5 – Distribuição das codificações de uso instrumental do processo e do resultado nas entrevistas.	57
Figura 6 – Frequência de codificação de segmentos de uso instrumental do processo e do resultado.	57
Figura 7 – Distribuição das codificações de uso conceitual do processo e do resultado nas entrevistas.	62
Figura 8 – Frequência de codificação de segmentos de uso conceitual do processo e do resultado.	63
Figura 9 – Distribuição das codificações de uso simbólico do processo e do resultado nas entrevistas.	69
Figura 10 – Distribuição das codificações por frequência de segmentos.	70
Figura 11 – Distribuição das codificações de fatores de uso nas entrevistas.	80
Figura 12 – Distribuição das codificações de fatores do usuário nas entrevistas.	81
Figura 13 – Frequência de codificação de segmentos de fatores do usuário.	81
Figura 14 – Distribuição das codificações de fatores do avaliador nas entrevistas.	86
Figura 15 – Frequência de codificação de segmentos de fatores do avaliador.	87
Figura 16 – Distribuição das codificações de fatores de avaliação nas entrevistas.	89
Figura 17 – Frequência de codificação de segmentos de fatores de avaliação.	90
Figura 18 – Distribuição das codificações de fatores do contexto nas entrevistas.	96
Figura 19 – Frequência de codificação de segmentos de fatores do contexto.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das fontes de estímulo ao uso.	24
Quadro 2 – Caracterização dos tipos de uso de avaliação.	26
Quadro 3 – Cursos de graduação da UFBA que já participaram da avaliação do SINAES.	39
Quadro 4 – Perguntas para roteiro de entrevista por objetivo.	44
Quadro 5 – Perguntas para roteiro de entrevista por objetivo após o Pré-teste.	46
Quadro 6 – Cursos de origem dos participantes das entrevistas.	51
Quadro 7 – Comparativo de fatores do usuário achados na pesquisa e na literatura.	84
Quadro 8 – Comparativo de fatores do avaliador achados na pesquisa e na literatura.	88
Quadro 9 – Comparativo de fatores de avaliação achados na pesquisa e na literatura.	94
Quadro 10 – Comparativo de fatores de contexto achados na pesquisa e na literatura.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos codificados por tipos e fontes de uso.	52
Tabela 2 – Resumo segmentos codificados como uso instrumental por fontes de uso.	55
Tabela 3 – Resumo segmentos codificados como uso conceitual por fontes de uso.	61
Tabela 4 – Resumo segmentos codificados como uso simbólico por fontes de uso.	68
Tabela 5 – Distribuição das codificações de uso de processo e do resultado por entrevista.	75
Tabela 6 – Matriz de conexões entre códigos para uso de processo.	77
Tabela 7 – Matriz de conexões entre códigos para uso de processo.	78
Tabela 8 – Distribuição dos codificados por fatores de uso.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
ENADE	Exame Nacional de desempenho dos estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos observado e esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OSF	Open Science Framework
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	13
1.2	PROBLEMA DA PESQUISA	14
1.3	OBJETIVOS	16
1.4	PRESSUPOSTO	16
1.5	JUSTIFICATIVA	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	USO DE AVALIAÇÃO: CONCEITO E DISCUSSÕES HISTÓRICAS	19
2.2	FONTES DE ESTÍMULO E TIPOS DE USO DE AVALIAÇÃO	23
2.3	FATORES RELACIONADOS AO USO DE AVALIAÇÃO	29
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO SINAES	38
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	40
3.3	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA	41
3.4	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	45
3.5	DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	50
4	ANÁLISE DO RESULTADO DA PESQUISA	52
4.1	PERFIL DA AMOSTRA	52
4.2	USOS DO PROCESSO E DO RESULTADO	54
4.2.1	Uso instrumental	57
4.2.2	Uso conceitual	64
4.2.3	Uso simbólico	72
4.2.4	Distribuição de codificação de segmentos entre respondentes	79
4.2.5	Conexões entre categorias de Uso	81
4.3	FATORES DE USO	84
4.3.1	Fatores do usuário	85
4.3.2	Fatores do avaliador	91

4.3.3	Fatores de avaliação	95
4.3.4	Fatores do contexto	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos propósitos da avaliação é gerar *feedback* aos interessados no objeto avaliado. Esses *feedbacks* são respostas a questionamentos específicos que possam exprimir de alguma forma a qualidade do objeto avaliado e apontar evidências para decisões futuras, seja no final ou durante o *processo de avaliação*. A partir disso surgem preocupações sobre como o processo avaliativo é utilizado. Alkin e King (2016) afirmam que, como campo do conhecimento, o mecanismo da avaliação sempre prestou atenção ao potencial de uso, tanto na tomada de decisões, quanto na forma como as pessoas pensam a própria avaliação.

Neuman *et al.* (2013) afirmam que, se a *avaliação* não for utilizada, há pouca justificativa para investir os recursos na mesma. Uma das principais preocupações dos avaliadores é como as novas informações geradas por uma *avaliação* são utilizadas. Por exemplo, se os resultados e conclusões têm algum efeito na instituição ou, ainda, se as recomendações estão realmente implementadas (NEUMAN *et al.*, 2013), uma vez que, a razão de ser da *avaliação* é a noção de contribuição que ela dá para melhorar as operações do programa educacional (ALKIN; KING, 2016).

O *uso de avaliação* pode ser entendido como a aplicação de processos de avaliação, produtos ou descobertas para produzir um efeito (JOHNSON *et al.*, 2009). A definição completa do *uso de avaliação* inclui, a saber: o estímulo inicial, ou seja, se o uso advém do conhecimento dos resultados da mesma ou se advém da participação no processo da avaliação; o usuário; a maneira como as pessoas usam as informações de avaliação; o aspecto do programa considerado; e o propósito do programa e da *avaliação*. Sendo assim, o *continuum* de uso se estende do *não uso* ao *uso* e reflete até que ponto alguém faz algo com uma avaliação, embora medir a extensão do uso possa representar um desafio não trivial (ALKIN; KING, 2017).

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), são avaliadas a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004, e que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. Juntos, tais componentes formam o tripé avaliativo e que tem como objetivo avaliar todos os aspectos que envolvem ensino, pesquisa, extensão,

responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e as instalações. Ressalta-se que, para fins desta pesquisa, serão objetos de estudo as avaliações externas para avaliação dos cursos e para avaliação do desempenho dos estudantes, como será melhor detalhado na metodologia.

Ao ser submetida a todas as avaliações que compõem o tripé avaliativo do SINAES, a UFBA produz inúmeros processos e resultados de avaliação. No entanto, levando em consideração a experiência desta pesquisadora, que trabalha na universidade com o acompanhamento das avaliações do SINAES, é possível afirmar que não há um direcionamento interno e/ou externo no que diz respeito ao uso das avaliações. É importante ressaltar que não é suficiente saber que a *avaliação* deve ser útil. Desmembrar a noção de *uso de avaliação* pode ajudar todos os envolvidos na avaliação a tomarem consciência de sua natureza diversa e, ao mesmo tempo, alertá-los para suas características únicas (ALKIN; TAUT, 2003).

É relevante deixar claro que o *uso de avaliação* pode ocorrer como uma função do processo de avaliação, bem como devido aos seus resultados. Em ambos os casos, o *uso de avaliação* ainda pode ocorrer em termos instrumentais (o conhecimento foi usado para induzir ações diretas), conceituais (não há ações diretas, mas entendimentos conceituais foram modificados impactando a forma como os usuários pensam o programa) ou simbólicos (avaliação utilizada como status ou para justificar ações anteriores). Isso aumenta a conscientização dos envolvidos sobre os vários tipos de *usos da avaliação* (ALKIN; TAUT, 2003).

A avaliação por si só não cria soluções, mas suas conclusões podem ser usadas como instrumento de contribuição nesse processo (WORTHEN; FITZPATRICK; SANDERS, 2004). Nesse sentido, pode-se inferir que a avaliação não pode ser um fim em si mesma, e é necessário fazer uso de todos os elementos que ela seja capaz de produzir, para que assim ela possa cumprir o seu fim precípua.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011), as IES do país se utilizam dos resultados do processo de autoavaliação, principalmente, para reforçar ações a fim de atender as expectativas da sociedade, além de imprimir modificações que visam correções eventuais de equívocos na gestão acadêmica,

contribuindo com ela e estabelecendo relações de cooperação com a administração superior da IES, gerando efeitos positivos no ensino, na pesquisa e na extensão.

Vale ressaltar que, apesar da autoavaliação não ser o tipo específico de avaliação objeto dessa pesquisa, o paralelo no que diz respeito ao *uso de avaliação*, pode ser interessante para compreensão da relevância do problema de pesquisa. Uma vez que, o INEP (2011) apresenta algumas informações sobre como os usos dos resultados das autoavaliações do SINAES, de 2004 a 2006, foram usadas nas IES do país, podendo esses dados servir como ponto de partida para questionamentos referentes ao uso.

Ao analisar 172 relatórios de autoavaliação das IES do país, observou-se que 105, ou seja, 61% afirmam ter sugerido às IES ações de melhoria tendo como base os resultados de autoavaliação. Entretanto, apesar da maioria dos relatórios indicarem mudanças na gestão a partir da autoavaliação, apenas 25,6% informaram a efetivação dessas ações de melhoria. Além disso, da análise dos relatórios, percebe-se que cerca de 63% das IES não evidenciam o *uso dos resultados do processo de avaliação* para replanejamento, por exemplo (INEP, 2011). Essas evidências sinalizam para a necessidade de melhoria na forma como as avaliações são usadas a fim de funcionar efetivamente como instrumento de gestão (INEP, 2011).

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de evidências, como as apresentadas, para entender o contexto e a forma do uso das avaliações nas instituições e quais os sinais de uso apontados, e levando em consideração as dificuldades acadêmicas para avaliar o uso das avaliações em todas as suas dimensões (considerando todos os atores envolvidos, discentes, docentes, técnicos-administrativos, administração central, comunidade externa e etc.), a presente pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: **Como os coordenadores de curso de graduação da UFBA usam a avaliação do SINAES?**

Ressalta-se que, apesar dos diversos atores envolvidos nas avaliações, esta pesquisa delimitou como fonte de dados os coordenadores de curso, devido a sua relevância nos processos de avaliação que são objetos de estudo desta pesquisa, a avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes, e, também, considerando a acessibilidade aos mesmos proporcionado pelo trabalho já realizado pela pesquisadora como atividade profissional. Além disso, é interessante informar que, coordenadores de curso, termo adotado nesta pesquisa, é o termo usual e de mais rápida identificação para o cargo formal de coordenadores de colegiado de curso.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os coordenadores de curso de graduação da UFBA usam a avaliação do SINAES. Para isso foram definidos como objetivos específicos:

- a) Identificar os usos instrumental, conceitual e simbólico advindos do processo da avaliação do SINAES;
- b) Identificar os usos instrumental, conceitual e simbólico advindos dos resultados da avaliação do SINAES;
- c) Analisar quais fatores de usos podem estar associados aos usos identificados.

1.4 PRESSUPOSTO

Cousins e Leithwood (1986), considerando as definições convencionais de *uso de avaliação*, descreveram uma concepção ainda mais básica do *uso de avaliação*: que o mero processamento psicológico dos resultados da *avaliação* constitui *uso*, sem necessariamente informar decisões, ditar ações ou mudar o pensamento. Eles afirmam ainda que várias orientações são consistentes com a visão de que o uso ocorre quando os resultados da avaliação são meramente processados ou pensados pelos tomadores de decisão. Corroborando com esses pensamentos, Worthen, Fitzpatrick e Sanders (2004) afirmam que os *usos* da *avaliação* não se limitam a dar informações, uma vez que o efeito que resulta muitas vezes do mero fato das pessoas saberem que suas atividades podem ser avaliadas pode ser considerado *uso de avaliação*.

Além disso, vários autores apresentam estudos com exemplos de *usos* que se distanciam da ação direta, e mostram que uso pode ser um termo muito mais abrangente, como, por exemplo, um estudo longitudinal elaborado a partir da descrição de casos de não uso intencional de dados de avaliação também como forma de uso (KING; PECHMAN, 1984). Um outro exemplo, é um estudo desenvolvido por Finne, Levine e Nilssen (1995), citado por Shulha e Cousins (1997) que defendem uma abordagem construtivista à avaliação, afirmando que assim como as avaliações criam conhecimento, o próprio ato de avaliar é o uso.

Nesse sentido, e considerando também que, de acordo Regimento Geral da UFBA, é competência dos colegiados de cursos responsabilizar-se pelas informações referentes aos

sistemas oficiais de avaliação (UFBA, 2010), essa pesquisa parte do pressuposto geral de que os coordenadores de curso de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) usam a *avaliação* do SINAES.

1.5 JUSTIFICATIVA

Estudar *usos da avaliação* é se posicionar criticamente no processo de construção de um futuro para o campo. Segundo Leeuw e Furubo (2008), a comunidade de avaliação deve investir mais na reflexão sobre as ações que podem ser implementadas, já vislumbrando as melhorias do campo da avaliação no futuro. Caso contrário, em um futuro não muito distante, podem terminar criando e sustentando sistemas de avaliação com incentivos próprios, ou seja, um sistema que sobrevive de gerar demandas para o próprio sistema. Isso pode impactar tão negativamente o campo que pode levar a efeitos perversos e previsibilidade do que está sendo estudado (LEEUEW; FURUBO, 2008).

Além disso, é importante estudar o campo considerando o papel diverso da avaliação, como, por exemplo, o papel adicional que a avaliação tem assumido como atividade de aprendizagem, apesar de não perder o seu caráter responsabilizador (KING; ALKIN, 2019). Nos estudos de Shulha e Cousins (1997), elas observaram que muitos autores apresentaram em suas pesquisas comprometimento com modelos de participação conjunta na criação de significado e o potencial para parcerias de aprendizagem produtivas e de longo prazo. Esta visão mais ampla posiciona a avaliação como um mecanismo para facilitar aprendizagem nas organizações, tendo em vista que, cada vez mais, as organizações estão reconhecendo que o aprendizado do funcionário é essencial para seu sucesso (PRESKILL; TORRES, 2000).

Usar a avaliação como um catalisador para a aprendizagem transformadora pode mudar a forma como as influências da avaliação são enxergadas, sobretudo do ponto de vista da não intencionalidade. O objetivo final também é aprender, não sendo mais suficiente para as organizações simplesmente conduzir a avaliação apenas como uma atividade de coleta de informações (PRESKILL; TORRES, 2000).

É importante ressaltar também que os indicadores que cercam a educação superior expressam à sociedade, mesmo que permeada de críticas de diversos autores, a qualidade do que as instituições de ensino superior têm oferecido. Isso torna esses indicadores importantes para o reconhecimento social da universidade. Sendo assim, o melhor uso possível da

avaliação pode ser um grande diferencial estratégico das instituições, além de dar mais credibilidade ao processo avaliativo em si.

Apesar da importância das avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes ser evidente, e ratificada pela legislação vigente, quando o assunto é explorado internamente na universidade, como em conversa exploratória com a chefe do núcleo que acompanha as avaliações do SINAES na UFBA, ligada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), é possível notar a exaustão no sentido de que a avaliação ainda seria encarada, recorrentemente, de forma muito voltada para o seu carácter regulador, e, também, faltaria motivação para que avaliação fosse realmente aproveitada como um catalisador de mudanças.

Dessa forma, a carga de obrigatoriedade que pesa sobre a avaliação impactaria, segundo a chefe do núcleo que acompanha as avaliações do SINAES na UFBA, no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, no seu devido uso. Essa fragilidade abre uma lacuna que exige esforços, a partir do qual seja possível obter dados que permitam apontar as potencialidades ainda não exploradas, identificar necessidades de melhorias, e demonstrar os desafios que interferem no desenvolvimento desse processo, corroborando para a melhoria do fluxo contínuo de avaliação.

Nesse sentido, esse trabalho justifica-se por contribuir com a expansão ou ratificação dos estudos no campo da avaliação e do *uso de avaliação*; e com o fomento do uso das avaliações como ferramenta de gestão, como catalisador para a aprendizagem transformadora e no apontamento de potencialidades ainda não exploradas no que diz respeito ao uso de avaliações.

Ademais, levando-se em consideração a própria finalidade do Mestrado Profissional, que é “formar gestores para uma atuação crítica, contextualizada e propositiva em empresas privadas e estatais, instituições públicas e organizações não governamentais” (UFBA, 2020). Assim, o presente trabalho também se justifica por ser uma contribuição para a prática administrativa da UFBA, gerando como produto um diagnóstico de como a UFBA usa as avaliações do SINAES, a partir da perspectiva dos seus coordenadores de curso de graduação, apontando potencialidade de *uso*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 USO DE AVALIAÇÃO: CONCEITO E DISCUSSÕES HISTÓRICAS

Antes de falar do *uso de avaliação* é importante compreender o objeto de *uso*: a *avaliação*. Ressalta-se que essa tarefa não é tão fácil, tendo em vista que, conforme afirma Worthen, Fitzpatrick e Sanders (2004), no que diz respeito ao conceito de *avaliação*, não existe consenso entre os avaliadores e pesquisadores sobre a definição exata do termo. Alguns autores equiparam avaliação com pesquisa ou mensuração; outros afirmam que é uma estimativa da extensão em que objetivos específicos foram alcançados; ou que a *avaliação* é um sinônimo de juízo profissional; outros a equiparam com auditoria ou diversas variantes do controle de qualidade; ou ainda, afirmam que a *avaliação* é o ato de coletar e apresentar informações que possibilitem às pessoas que tomam decisões atuar de forma mais inteligente (WORTHEN; FITZPATRICK; SANDERS, 2004).

Segundo Worthen, Fitzpatrick e Sanders (2004), a prática de *avaliação* precedeu muito sua definição, uma vez que suas raízes remontam aos primórdios da história humana, quando o homem utilizava a *avaliação*, por exemplo, para escolher o material mais adequado para as suas armas; ou o tipo de arma mais adequado para enfrentar uma guerra.

Para Worthen, Fitzpatrick e Sanders (2004), a *avaliação* é a aplicação de critérios para determinar o valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado. Com a finalidade de otimizar esse objeto em relação a seus propósitos futuros, a *avaliação* usa métodos de pesquisa e julgamento, como: determinação de padrões para julgar qualidade; coleta de informações relevantes; e aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância. Além disso, “uma boa avaliação é parte essencial de bons programas” (WORTHEN; FITZPATRICK; SANDERS, 2004, p. 34).

Cousins e Leithwood (1986), olhando para avaliação pela perspectiva das ciências sociais, afirma que quando métodos de ciências sociais são usados para responder a questões colocadas por tomadores de decisão, os resultados são tipicamente chamados de avaliações ou estudos de avaliação.

Um conceito clássico da avaliação é o conceito de Scriven (1967, *apud* WORTHEN; FITZPATRICK; SANDERS, 2004) que definiu avaliação como julgar o valor ou mérito de um objeto de avaliação. Segundo Alkin e King (2016), tal assertiva quer dizer, mais especificamente, que um programa pode ter mérito e ser considerado de boa qualidade, mas,

por outro lado, pode não ter valor para um contexto em particular. Em essência, Scriven (1967) afirma que a avaliação é orientada pelo contexto, que pode ser diferente dependendo do lugar ou do momento. A noção de valor é, em essência, a ideia de que as avaliações devem ter utilidade, ou seja, potencial para ser usada em um dado contexto e em um determinado momento (ALKIN; KING, 2016).

Esse pensamento em relação a avaliação orientada pelo contexto é ratificado por Alkin e Taut (2003), que afirmam que diferentemente da pesquisa, o propósito da avaliação é o conhecimento específico do contexto, isto é, conhecimento que é aplicável apenas dentro de uma realidade particular em um determinado ponto no tempo, destinado ao uso por um grupo particular de pessoas.

Shadish e Luellen (2005, apud ALKIN; KING, 2016) afirmam que é intrínseco da condição humana identificar um problema, gerar e implementam alternativas para reduzir seus sintomas, avaliam essas alternativas, e então adotam aquelas que os resultados sugerem reduzir o problema de forma satisfatória. Ou seja, as pessoas se envolvem em atividades que se referem como avaliação, a fim de promover o uso (ALKIN; KING, 2016).

Existem duas definições convencionais de *uso de avaliação*: o apoio a decisões discretas e a educação de tomadores de decisão (COUSINS; LEITHWOOD, 1986). Em um outro momento, vários autores citados por Cousins e Leithwood (1986), como Tash e Stahler (1982), Rich (1979), Siegal e Tuckel (1985), Osterlind (1979), Kennedy (1983, 1984), Pauley e Cohen (1984), Bigelow e Ciarlo (1976) e Becker *et al.* (1982), descreveram uma concepção ainda mais básica do *uso de avaliação*: que o mero processamento psicológico dos resultados da avaliação constitui uso, sem necessariamente informar decisões, ditar ações ou mudar o pensamento. E mais, em outro estudo longitudinal, King e Pechman (1984) descreveram casos de uso não intencional de dados de avaliação como sendo uma forma de *uso*.

Segundo Cousins e Leithwood (1986), são evidentes quatro diferentes definições operacionais de *uso*: tomada de decisão discreta, educação ou desenvolvimento conceitual, processamento cognitivo de informações de avaliação e potencial de *uso*. Eles concluíram que esta última poderia ser melhor considerada como um conjunto de variáveis antecedentes em relação às outras três definições de *uso*.

O *uso de avaliação* tem sido de interesse para avaliadores e financiadores do trabalho de avaliação desde o início da profissão de avaliação e por mais de três décadas, o pressuposto norteador é que as avaliações são realizadas para fornecer informações para uso na tomada de decisões (PRESKILL; TORRES, 2000). A preocupação com o *uso de avaliação* se inicia nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 60, no entanto, nesse período, muitas

peças não tinham conhecimento das características da *avaliação* em relação à pesquisa, o que resultou em uma infinidade de relatórios de avaliação com pouca relevância e utilidade, a maioria feitos apenas para cumprir o requisito da *avaliação* (ALKIN; TAUT, 2003).

Ainda nesse período, de acordo Preskill e Torres (2000), avaliadores estimulados pelas críticas de membros do Congresso dos Estados Unidos de que os resultados da *avaliação* não estavam sendo usados, procuraram com fervor compreender melhor toda a gama de *uso de avaliação*, incluindo instâncias de uso que não eram imediatamente discerníveis. Como resultado, três categorias de *uso* foram identificadas: instrumental, conceitual (ou iluminador ou empoderador) e simbólico (ou político ou persuasivo). Nas décadas de 1970 e 1980 muitas pesquisas foram conduzidas para tentar identificar os fatores relacionados ao aumento dos níveis de uso (PRESKILL; TORRES, 2000).

Ao definir os usos da *avaliação*, Alkin e Hofstetter (2003) diferenciam os termos uso, impacto e utilidade. *Uso* refere-se ao futuro previsível, em um programa ou organização específica. A influência direta da *avaliação*, enquanto impacto, é definida como mudanças feitas no programa ou política como resultado das conclusões da *avaliação*, e inclui o efeito de longo prazo, não se limitando aos clientes atuais diretamente afetados pela *avaliação*. Já a utilidade resulta da relevância da *avaliação* para o programa e sua política.

O *uso de avaliação* busca entender questões como, por exemplo, se a *avaliação* gerou nova compreensão, se mudanças progressivas foram implantadas, ou se as pessoas adquiriram novas habilidades e percepções a partir da *avaliação* (ALKIN; TAUT, 2003).

Muitos estudiosos afirmam que o *uso de avaliação* tem sido motivo de preocupação, desde que as pessoas tenham praticado *avaliação* em si, tendo em vista que a razão de existir da *avaliação* é contribuir para a melhoria do programa (ALKIN; KING, 2016). Weiss (1972, apud ALKIN; KING, 2016) fala exatamente sobre isso: que a razão básica para a *avaliação* é que ela fornece informações para ação e sua principal justificativa é que contribui para a racionalização da tomada de decisões, e se ela não ganha a devida atenção quando decisões do programa são feitas, ela falha em sua finalidade principal.

Com o passar dos anos surge um interesse crescente em expandir a noção de *uso de avaliação* além do *uso* dos resultados. Vários avaliadores, como Cousins e Earl (1992, 1995), Fetterman (1994), Greene (1988), Patton (1994), Preskill (1994), e Torres e Preskill (1999a), escreveram sobre a importância e o valor de envolver várias partes interessadas no *processo de avaliação* e discutiram os benefícios de tal participação (PRESKILL; TORRES, 2000).

Ao longo do tempo, o desenvolvimento sobre o assunto levou a uma nova compreensão sobre o *uso* das *avaliações* e, também, de como aumentar a probabilidade do *uso* das

avaliações, mas apesar do progresso a discussão histórica que levou ao amadurecimento do conceito de *uso* persiste. Alguns autores, por exemplo, preferindo o termo *influência* ao invés de *uso*, como Kirkhart (2000); outros correlacionando *uso de avaliação* com o *uso do conhecimento*, desconsiderando o contexto, como Cousins e Shulha (2002) (ALKIN; TAUT, 2003).

O simbolismo da linguagem já foi questionado outras vezes pelo próprio campo e buscou uma terminologia mais precisa ao discutir o impacto da *avaliação*. Weiss (1980), citada por Kirkhart (2000), procurou alinhar significado simbólico com o construto representativo, sugerindo uma mudança linguística do termo utilização para *uso*. Em 1980 ela observou as maneiras difusas pelas quais o conhecimento de pesquisa afeta a política, comentando que a influência é exercida de maneiras mais sutis do que a palavra “utilização” pode capturar, uma vez que essa tem uma conotação muito mais ferramental (KIRKHART, 2000).

No ano seguinte, Weiss (1981) foi ainda mais longe ao sugerir que o termo *utilização* incorpora umas imagens inadequadas de aplicação instrumental e episódica e que, portanto, deveria ser abandonado. Sua preocupação em selecionar um termo preciso, que não restringe de forma inadequada o entendimento do impacto da *avaliação*, é extremamente necessária. No entanto, há discordância no sentido de que o termo *uso* seja uma melhoria significativa em relação ao termo *utilização*, tendo em vista que ambos os termos têm conotações instrumentais e episódicas, mas também implicam influência proposital e unidirecional (KIRKHART, 2000).

A *avaliação* é uma indústria em crescimento internacional. A expansão contínua de organizações voluntárias de avaliadores profissionais em todo o mundo documenta o desenvolvimento e a expansão das atividades de avaliação. Além disso, há uma aceitação mais ampla da *avaliação* e das expectativas de que os programas serão avaliados e de que algo deve acontecer como resultado (KING; ALKIN, 2019).

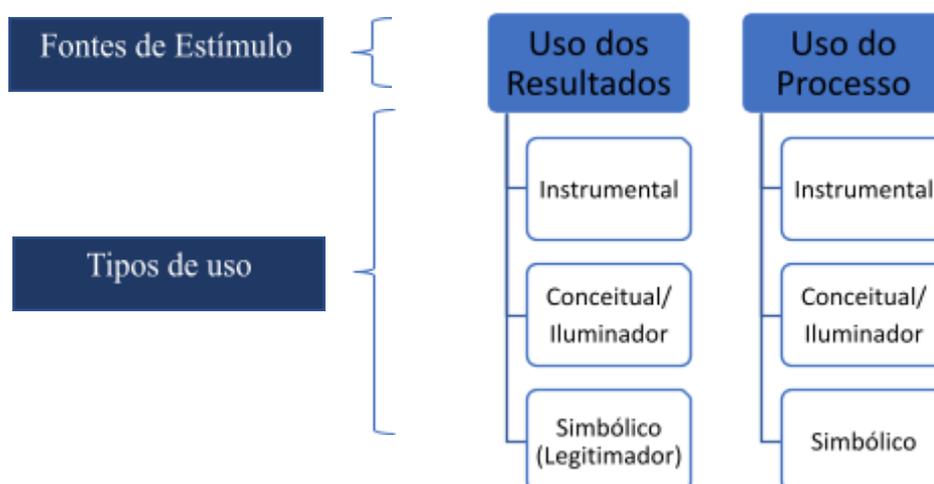
Porém, não é suficiente saber que a *avaliação* deve ser *útil*. Mais fundamentalmente, desmembrar a noção de *uso de avaliação* pode ajudar todos os envolvidos na avaliação a tomar consciência de sua natureza diversa e, ao mesmo tempo, alertá-los para suas características únicas. É importante deixar claro que o *uso de avaliação* pode ocorrer como uma função do processo de avaliação, bem como devido às suas descobertas, e em ambos os casos conceitualmente, instrumentalmente ou simbolicamente. Isso aumenta a conscientização do usuário e do cliente sobre as várias contribuições da *avaliação* (PRESKILL; TORRES, 2000).

É importante ressaltar que a *avaliação* por si só não cria soluções, mas pode sugerir-las. A *avaliação* pode ser utilizada para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos e apesar de não poder, sozinha, corrigir problemas, suas conclusões podem ser usadas como instrumento de contribuição nesse processo (WORTHEN; FITZPATRICK; SANDERS, 2004). Nesse sentido, pode-se inferir que a forma como a *avaliação* é usada pode impactar a qualidade das contribuições voltadas para o processo avaliativo e para o programa que está sendo avaliado.

2.2 FONTES DE ESTÍMULO E TIPOS DE USO DE AVALIAÇÃO

Antes de aprofundar a discussão, é importante distinguir o que são fontes de estímulo para o *uso* e os tipos de *uso de avaliação*. Segundo Alkin e King (2016), ao contrário de tipos de *uso*, o que muitas vezes se chama *uso de processo*, assim como o *uso dos resultados*, refere-se a fontes de estímulo para o *uso* ou origem. Ou seja, o *uso de processo* e o *uso dos resultados* são fontes de estímulo para o *uso de avaliação*, enquanto o *uso instrumental*, conceitual e simbólico são tipos de *usos da avaliação*, os quais podem ter origem em ambas as fontes de estímulos. Nesse sentido, pode-se inferir ainda que o *uso de processo* também pode ocorrer de forma instrumental, conceitual ou simbólica, assim como o *uso dos resultados* (ver Figura 1).

Figura 1 – Fonte de Estímulo e Tipos de Uso.



Fonte: Adaptado de Alkin e King (2016).

O *uso de processo* apareceu inicialmente como uma quarta categoria de *uso* e só posteriormente foi reanalisado e reposicionado como uma segunda fonte, junto com o *uso dos resultados*. Segundo Alkin e King (2016), alguns escritores identificaram erroneamente o *uso de processo* como um tipo de uso paralelo ao instrumental, ou *uso conceitual*, e mais a frente ao *uso simbólico*, no entanto, é importante observar que o *uso de processo* não é um tipo de uso adicional. Pelo contrário, refere-se à fonte de estímulo. Ou seja, os resultados podem ser usados ou o processo pode ser usado (ALKIN; KING, 2016; ALKIN; TAUT, 2003). A fonte de estímulo adicional de uso de processo, acrescentada anos mais tarde, destacou a utilidade potencial da participação no *processo de avaliação* (ALKIN; KING, 2016).

Desde os anos 1970, nomear os *usos da avaliação* tem sido objeto de discussão contínua (JOHNSON *et al.*, 2009). O extenso corpo de pesquisa entre as décadas de 1970 e 1990, concentrou-se no *uso dos resultados da avaliação* e não considerou, em grande medida, o uso processual. Assim, o principal estudo sobre uso abordou essencialmente se o conhecimento (descobertas ou resultados) da avaliação foi convertido em *uso instrumental* e *conceitual* (ALKIN; TAUT, 2003).

Define-se amplamente como resultados da avaliação qualquer informação associada às descobertas da avaliação, por exemplo, dados, interpretações, recomendações; essas informações podem ser comunicadas no final da avaliação ou durante o *processo de avaliação* (COUSINS; LEITHWOOD, 1986). O *uso dos resultados da avaliação* refere-se aos achados da avaliação e decisões tomadas sobre a mudança de programas com base nas descobertas de avaliação. Também pode significar que as descobertas se tornam parte de uma base de conhecimento que influencia o programa ao longo do tempo (PRESKILL; CARACELLI, 1997).

Alguns dos pensamentos mais inovadores sobre o uso surgem dos esforços para entender o impacto do *processo de avaliação*, independentemente da natureza dos resultados. Nesse contexto, as dimensões cognitiva, afetiva e política mostraram-se robustas na ancoragem das pesquisas sobre o *uso de processo* (SHULHA; COUSINS, 1997). Enquanto os esforços passados para entender o uso concentraram-se em como os resultados foram realmente usados, a referida estrutura forneceu uma base para examinar o impacto do próprio *processo de avaliação* (PRESKILL; CARACELLI, 1997).

Em 1997, Patton apresentou muitas contribuições à literatura de *uso de processos*, baseando-se na teoria de que o uso de processo poderia levar a quatro diferentes, mas articulados efeitos, sendo: primeiro, melhoria na comunicação dentro de uma organização deixando muito claro quais elementos do programa são importantes para investigar; segundo,

a coleta de dados pode tomar a forma de intervenções com o objetivo de melhorar o programa; terceiro, os processos de avaliação podem ser usados para envolver os participantes do programa em seu trabalho, de forma mais eficaz, dando-lhes oportunidades de refletir e discriminar sobre o tipo de informação mais apropriada aos seus esforços; e, finalmente, o processo pode levar não apenas ao desenvolvimento individual, mas também organizacional (SHULHA; COUSINS, 1997).

Outras investigações do *uso de processos* ao longo da década de 1990 foram além dos efeitos sobre os participantes, uma vez que, nesse período, as já conhecidas inter-relações entre avaliação e contexto do programa tornaram-se mais agudas. Nesse contexto, o mesmo aconteceu com o interesse no potencial de avaliação para promover o crescimento da comunidade do programa como um todo e a noção de avaliação para aprendizagem organizacional começou a atrair considerável atenção (SHULHA; COUSINS, 1997).

Assim, enquanto o *uso instrumental, conceitual e simbólico* permaneceu parte do léxico do *uso de avaliação*, o reconhecimento e aceitação do *uso de processo* abriu um novo potencial e criou novas questões para investigação (SHULHA; COUSINS, 1997). Além disso, houve várias propostas de que a aprendizagem que ocorre a partir do próprio *processo de avaliação* pode ser tão importante para as partes interessadas quanto os resultados da avaliação. Nesse sentido, o *uso de processo de avaliação* refere-se às mudanças cognitivas e comportamentais que envolvem os usuários no *processo de avaliação*, ou seja, o *uso de processo* ocorre quando os envolvidos na avaliação aprendem com o próprio *processo de avaliação* (PRESKILL; CARACELLI, 1997). Corroborando com as conclusões acima, Alkin e Taut (2003) afirmam que o conhecimento da *avaliação* é um produto da condução de uma *avaliação*, ou seja, o conhecimento produzido pela *avaliação* pode ser criado não apenas como um produto final, mas também em inúmeros pontos durante o curso da *avaliação*.

O termo *uso de processo* tornou-se proeminente ao abordar a maneira pela qual a condução da avaliação afeta indivíduos ou organizações (ALKIN; KING, 2016; ALKIN; TAUT, 2003). No caso do *uso de processo*, diferentemente do *uso dos resultados*, não é apenas o conhecimento da avaliação que está ou não sendo utilizado para o aprendizado. Consultando a literatura da Psicologia Social (Fischer & Wiswede, 1997; Aronson, Wilson & Akert, 1999), descobriu-se que a aprendizagem tem dois componentes que interagem entre si: aquisição e acumulação de conhecimento, por um lado, e aquisição e modificação de comportamento, por outro lado. No caso do *uso dos resultados*, o primeiro tipo de aprendizado domina. No caso do *uso de processo*, no entanto, a conduta da avaliação em si permite que os usuários em potencial adquiram novas habilidades e modifiquem seu

comportamento (ALKIN; TAUT, 2003). Abaixo é possível observar no Quadro 1, a caracterização das fontes de estímulo ao *uso de avaliação* e os aprendizados envolvidos baseados em Preskill e Caracelli (1997) e Alkin e Taut (2003).

Quadro 1 – Caracterização das fontes de estímulo ao uso.

Fontes de estímulo	Aprendizados envolvidos	Caracterização
Uso dos resultados	Aquisição e acumulação de conhecimento	Achados da avaliação e decisões tomadas sobre a mudança de programas com base nas descobertas de avaliação. Essas descobertas tornam-se parte de uma base de conhecimento que influencia o programa ao longo do tempo.
uso de processo	Aquisição e modificação de comportamento	Mudanças cognitivas e comportamentais que envolvem os usuários no processo de avaliação, ou seja, o conhecimento da avaliação é um produto da condução de uma avaliação.

Fonte: Elaboração própria a partir de Preskill e Caracelli (1997) e Alkin e Taut (2003).

O *uso de processo* pode ocorrer em diferentes momentos. O *uso de processos instrumentais* ou *conceituais* pode ocorrer durante o curso da *avaliação* e na conclusão de uma *avaliação*. No último caso, considera-se o resultado líquido e o impacto da participação no processo completo de *avaliação*. Em uma *avaliação* participativa, por exemplo, pode-se esperar que as habilidades de *avaliação* sejam adquiridas pela conclusão do *processo de avaliação (uso de processo instrumental)*, ou que atitudes mudaram e que poderiam ser aplicadas a outras situações (*uso de processos conceituais*) (ALKIN; KING, 2016; ALKIN; TAUT, 2003).

O impacto do *processo de avaliação* no desenvolvimento organizacional, também, pode ocorrer durante o *processo de avaliação* ou na conclusão do processo. Além disso, uma maior valorização do valor de engajamento no *processo de avaliação* pode ser adquirida tanto durante o processo, quanto pela conclusão do processo (ALKIN; TAUT, 2003). É importante reconhecer que, quando se procura promover o *uso de processo*, os objetivos devem refletir valores do programa e não nos valores pessoais ou, ainda, por aqueles que os avaliadores acham que as pessoas deveriam ter (ALKIN; KING, 2016).

A ampla história do campo do *uso de avaliação* como é conhecida na atualidade resultou de dois fluxos: um focado em testes e medições, principalmente em educação, e um segundo focado nos métodos de pesquisa social, principalmente no que diz respeito à utilização do conhecimento. O *uso de avaliação* teve suas raízes em ambos os fluxos, resultando em três grandes categorias para discutir o *uso de avaliação*: *uso instrumental*, *uso conceitual* ou *iluminador* e *uso simbólico* (ALKIN; KING, 2016).

Essas três categorias corroboram com o consenso geral, existente desde 1986, de que o uso, em vez de ser um conceito unitário, era um fenômeno multidimensional melhor descrito pela interação de várias dimensões, ou seja, o *instrumental* (apoio à decisão e função de resolução de problemas), *conceitual* (função educativa) e dimensões simbólicas (função política) (SHULHA; COUSINS, 1997).

Para Alkin e Taut (2003), a distinção entre o *uso* de achados *instrumentais* e *conceituais* foi sugerida por Rich (1977). O *uso instrumental* refere-se a casos em que o conhecimento foi usado para impactar em ações diretas, como tomar decisões específicas sobre um programa. O *uso conceitual* descreve instâncias onde nenhuma decisão direta foi tomada, mas onde entendimentos conceituais específicos foram modificados, relacionados a mudanças na forma como os usuários pensam sobre aspectos específicos de um programa (ALKIN; TAUT, 2003).

Carol Weiss (1977, apud ALKIN; KING, 2016) ampliou a compreensão do *uso conceitual* argumentando que, em vez de tocar um papel deliberado e mensurável na tomada de decisões, o conhecimento da ciência social "ilumina" os decisores políticos. Esses, de acordo com Weiss, valorizam os estudos que os levam a olhar para as questões de maneira diferente, justificam suas ideias para reformas, desafiam o *status quo* e sugerem a necessidade de mudança. Assim, o termo "iluminação" tornou-se parte da linguagem padrão na literatura do conhecimento e, posteriormente, na literatura de avaliação de forma mais ampla, sugerindo que o conhecimento da pesquisa em ciências sociais não era a única fonte levando a decisões políticas, em vez disso, "informava" decisões políticas. Além disso, o conhecimento pode ser empregado de maneiras mais "interativas", conforme denominação de Weiss (1977), onde o conhecimento é usado em conjunto com as percepções, experiências e informações pessoais de um tomador de decisões (ALKIN; KING, 2016).

Também prevalece na literatura de avaliação o conceito de *uso simbólico* abordando situações em que a avaliação foi usada para justificar uma decisão que já havia sido tomada ou para demonstrar que um programa estava disposto a ser avaliado, aumentando assim a reputação do gerente do programa ou do criador (ALKIN; TAUT, 2003; JOHNSON *et al.*, 2009). Owen (1999, apud ALKIN; TAUT, 2003) distinguiu entre esses dois tipos de *uso de avaliação*, referindo-se ao último como legitimador, isto é, legitimando uma decisão prévia. O termo *avaliação simbólica* foi reservado para aqueles casos em que a *avaliação* é conduzida simplesmente como um símbolo ou uma ação de *status* (ALKIN; TAUT, 2003). Abaixo é possível observar no Quadro 1, a caracterização dos tipos de *uso de avaliação* baseado em Shulha e Cousins (1997), Alkin e Taut (2003) e Johnson *et al.* (2009).

Quadro 2 – Caracterização dos tipos de uso de avaliação.

Tipo	Função	Caracterização
Instrumental	Apoio à decisão e resolução de problemas	Conhecimento usado para impactar em ações diretas, como tomar decisões específicas sobre um programa.
Conceitual/Iluminador	Educativa	Instâncias onde nenhuma decisão direta foi tomada, mas onde entendimentos conceituais específicos foram modificados, relacionados a mudanças na forma como os usuários pensam sobre aspectos específicos de um programa.
Simbólico/legitimador	Política	A avaliação foi usada para justificar uma decisão que já havia sido tomada ou para demonstrar que um programa estava disposto a ser avaliado, aumentando assim a reputação do gerente do programa ou do criador.

Fonte: Elaboração de autoria própria a partir da análise de Shulha e Cousins (1997), Alkin e Taut (2003) e Johnson *et al.* (2009).

Ainda sobre a distinção entre *uso simbólico* e a contrapartida legitimativa do *uso*, vale ressaltar que ela fornece outra distinção interessante. O *uso legitimativo*, como sugerido, refere-se à legitimação de decisões anteriores. Presumivelmente, isso se refere aos achados do estudo de avaliação demonstrando que uma decisão previamente tomada era de fato correta. Assim, o *uso legitimador* está claramente dentro da categoria de *uso dos resultados*. Por outro lado, o *uso simbólico* refere-se ao processo de realização da *avaliação* como um ato simbólico, que pode acrescentar à estatura do tomador de decisão ou do programa. O simbólico, portanto, refere-se especificamente a um tipo de legitimação através do engajamento no processo sem atenção especial às descobertas. Assim, parece razoável diferenciar entre *uso legitimador* e *uso simbólico* em termos de *uso dos resultados* e *uso de processo*, respectivamente (ALKIN; TAUT, 2003).

Ainda nessa perspectiva, uma outra distinção pode estar em ordem. O *uso dos resultados instrumentais* e *conceituais* pode se referir ao conhecimento de avaliação produzido de maneira formativa (ao longo da avaliação) ou somativa (ao final da avaliação). O *uso legitimador*, no entanto, é por sua própria definição apenas somativa. Vale a pena ressaltar que é muito fácil concluir, erroneamente, que alguma instância particular de *uso dos resultados formativos* é o *uso de processo* (ALKIN; TAUT, 2003).

No que diz respeito ao *uso simbólico* da avaliação é interessante discutir que alguns autores não consideram alguns exemplos de *uso simbólico* como sendo um tipo de *uso*, mas sim como um mau *uso*. Alkin e King (2017) acreditam que é mau *uso* ou *uso indevido* quando comissários podem patrocinar avaliações apenas para fins políticos, por exemplo, para satisfazer fontes de financiamento sem nenhuma intenção real de prestar atenção à *avaliação*

ou ao seu *uso*. Ou ainda, que o mau *uso* também pode ocorrer por meio das partes interessadas e de outros usuários em potencial, propositadamente comissionando a avaliação a fim de atrasar ações ou evitar assumir responsabilidade sem intenção de usar os resultados, ou ainda, os usuários em potencial podem se deparar com uma decisão e talvez escolher não lidar com ela. Eles também podem ver o comissionamento de uma avaliação como uma ação de espera para evitar o prosseguimento. Nessas situações, os resultados da avaliação não são relevantes, o que importa é a conduta do ritual de avaliação. Nesse caso, os resultados dessas avaliações perdem o sentido, devido ao seu compromisso antiético e seu potencial desperdício de recursos organizacionais, e seria na verdade uma forma de *uso* indevido (ALKIN; KING, 2017).

No entanto, é importante ressaltar que todos os tipos de uso estão sujeitos ao mau *uso* ou *uso* indevido, por exemplo, se a avaliação é usada para promover uma ação que irá ter efeitos nocivos à sociedade, isso pode ser mau *uso instrumental*; ou ainda, se a avaliação é usada para gerar entendimentos conceituais equivocados ou voltados para o mal, isso pode ser mau *uso conceitual*. Ou seja, apesar de todos os tipos de *uso* estarem sujeitos ao mau *uso* ou *uso* indevido eles são legítimos, e serão assim considerados nesse estudo.

Para fins deste estudo, baseado em Alkin e King (2016), serão considerados: os estímulos de *uso* e os tipos de *uso* apresentados na Figura 1; conforme Preskill e Caracelli (1997) e Alkin e Taut (2003), os conceitos de estímulo de uso apresentados no Quadro 1; e, ainda, baseado em Shulha e Cousins (1997), Alkin e Taut (2003) e Johnson *et al.* (2009), os conceitos dos tipos de usos apresentados no Quadro 2.

2.3 FATORES RELACIONADOS AO USO DE AVALIAÇÃO

Nos últimos quase 50 anos, muitos estudos sobre fatores que afetam o uso foram realizados, como os de Leviton e Hughes (1981), Alkin (1985), Cousins e Leithwood (1986), Shulha e Cousins (1997), Johnson *et al.* (2009), Yarbrough *et al.* (2010). Esses estudos, tiveram como pontapé inicial a pesquisa sobre o *uso de avaliação* de Weiss em 1972, a qual estabeleceu uma agenda para pesquisas sobre os fatores associados à avaliação, e cujas sugestões provaram ser as principais descobertas de pesquisas subsequentes nas décadas de 1970 e 1980 (ALKIN; KING, 2017).

Segundo Alkin e King (2017) uma das primeiras tentativas de reunir a literatura sobre os fatores associados ao *uso de avaliação*, foi o artigo de Leviton e Hughes (1981), que se

baseou na percepção dos autores em relação aos fatores importantes substanciados por escritos extraídos tanto da pesquisa empírica quanto da literatura conceitual. A partir desse estudo Leviton e Hughes identificou cinco categorias (ALKIN; KING, 2017):

- Relevância da *avaliação* para as necessidades dos usuários;
- Comunicação entre os indivíduos que realizam a *avaliação* e os usuários da *avaliação*;
- Até que ponto os resultados se traduzem em implicações passíveis de ação;
- Credibilidade da *avaliação*;
- Compromisso do usuário.

Em seguida, Alkin (1985) apresentou um estudo focado em fatores de uso, baseado em descobertas e em um importante estudo de pesquisa qualitativa publicado por ele mesmo com a contribuição de outros autores. Em um exame sistemático de fatores que afetam o *uso de avaliação*, Alkin (1985) diferencia esses fatores entre:

- Fatores de *avaliação*;
 - Procedimentos de *avaliação*:
 - Métodos usados:
 - Apropriação;
 - Rigor.
 - Lidar com tarefas obrigatórias;
 - Uso de um modelo geral.
 - Diálogo de informações:
 - Quantidade e qualidade da interação entre avaliador e usuários.
 - Substância da informação de *avaliação*:
 - Relevância da informação;
 - Especificidade da informação.
 - Relatório de *Avaliação*:

- Frequência das informações fornecidas;
 - Momento da informação;
 - Estilo de apresentações orais;
 - Formato dos relatórios;
 - Combinação de dados estatísticos / narrativos.
- Fatores humanos:
 - Usuário:
 - Identidade:
 - Gama de usuários em potencial;
 - Posições organizacionais;
 - Níveis de experiência profissional.
 - Interesse na avaliação:
 - Visualizações sobre o projeto que está sendo avaliado;
 - Expectativas para a *avaliação*;
 - Predisposição para a *avaliação*;
 - Necessidade percebida;
 - Riscos percebidos;
 - Compromisso de usar;
 - Estilo profissional;
 - Habilidades administrativas e organizacionais;
 - Iniciativa;
 - Abertura para novas ideias de mudança.
 - Processamento de informações:
 - Preferências para formulários particulares;
 - Como a informação é processada.
 - Avaliador:

- Compromisso de usar;
 - Vontade de envolver os usuários;
 - Escolha da função;
 - Relacionamento com usuários;
 - Sensibilidade política;
 - Credibilidade;
 - Antecedentes e identidade.
- Fatores de contexto:
 - Limites de avaliação pré-existentes:
 - Requisitos escritos;
 - Outras obrigações contratuais;
 - Restrições fiscais.
 - Recursos organizacionais:
 - Intraorganizacional:
 - Função do escritório central / distrital;
 - Inter-relação entre a unidade e a administração central / distrital;
 - Arranjos institucionais;
 - Autonomia de nível de unidade;
 - Fontes de informação além da avaliação provavelmente em uso;
 - Risco institucional percebido.
 - Fatores externos:
 - Clima da comunidade;
 - Influência da comunidade;
 - Papel de outras agências.

- Características do Projeto:
 - Idade / maturidade;
 - Inovação;
 - Sobrepor-se a outros projetos.

Um ano depois, em 1986, Cousins e Leithwood a partir de uma pesquisa empírica realizada com 65 estudos sobre *uso dos resultados da avaliação*, abrangendo estudos de 1971 a 1985, indagou sobre as características metodológicas, a natureza das variáveis dependentes e os fatores (variáveis independentes) que influenciaram o *uso dos resultados da avaliação*. Nesse estudo, uma estrutura conceitual foi desenvolvida e gerou uma lista de doze fatores que influenciam o uso; seis desses fatores estão associados a características de implementação de avaliação e seis a características de decisão ou definição de política (COUSINS; LEITHWOOD, 1986). Abaixo, segue as duas categorias e os doze fatores definidos por Cousins e Leithwood (1986):

- Fatores relacionados com a implementação da avaliação:
 - Qualidade de Avaliação: Características do *processo de avaliação*, incluindo sofisticação de métodos, rigor, tipo de modelo de *avaliação*;
 - Credibilidade: Do avaliador e / ou do *processo de avaliação*, definido em termos de objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação e assim por diante;
 - Relevância: Da avaliação às necessidades de informação do (s) decisor (es) em termos da (s) finalidade (s) da *avaliação* e da localização organizacional do avaliador;
 - Qualidade de comunicação: Clareza dos resultados do relatório para o (s) público (s) de avaliação em termos de estilo, *avaliação* dos resultados pelos avaliadores e abrangência da disseminação;
 - Conclusões: Positivas, negativas, consistentes com as expectativas da audiência de *avaliação*, valor para a tomada de decisões e assim por diante;

- Pontualidade: Na divulgação dos resultados da *avaliação* ao (s) decisor (es).
- Os fatores relacionados à decisão ou ao estabelecimento de políticas (não se limitaram às características organizacionais, mas foram estendidos às necessidades de informação de todos os públicos relevantes da *avaliação*):
 - Necessidades de Informação: Do (s) público (s) de *avaliação*, incluindo tipo de informação procurada, número de audiências de *avaliação* com diferentes necessidades de informação, pressão de tempo e necessidade percebida de *avaliação*;
 - Características de decisão: Área de impacto, tipo e decisão, novidade do programa e a importância do problema de decisão ou *avaliação*, e assim por diante;
 - Clima político: orientação política dos comissionados da *avaliação*, dependência do (s) tomador (es) de decisão sobre patrocinadores externos, rivalidades inter e intraorganizacionais, lutas orçamentárias, lutas pelo poder e assim por diante;
 - Informações concorrentes: de fontes além da *avaliação* (observações pessoais, funcionários, colegas, etc.) que se baseiam no problema e competem com dados de *avaliação*;
 - Características Pessoais: Definidas em termos das funções organizacionais dos tomadores de decisão, estilo de processamento de informações, experiência organizacional, características sociais e assim por diante;
 - Comprometimento e / ou receptividade à *avaliação*: Atitudes do (a) tomador (es) de decisão em relação à avaliação, resistência organizacional, mente aberta e assim por diante.

Shulha e Cousins (1997) examinou estudos de pesquisa conduzidos desde a revisão de Cousins e Leithwood (1986) e destacou quatro mudanças e desenvolvimentos (ALKIN; KING, 2017):

- A emergência do contexto como uma variável crítica ao considerar o uso;
- A identificação do *uso de processo* como potencialmente influente;

- A expansão do conceito a nível do indivíduo para o nível organizacional;
- O papel emergente do avaliador como um facilitador e professor.

Johnson *et al.* (2009), usando o mesmo enquadramento de Cousins e Leithwood (1986), analisaram pesquisas sobre fatores de *uso de avaliação* conduzidas desde a revisão de Shulha e Cousins (1997). A mudança maior desde a revisão anterior foi uma maior ênfase no envolvimento das partes interessadas, apresentando assim uma estrutura com três categorias e vinte e duas características específicas (JOHNSON *et al.*, 2009):

- Implementação da *avaliação*:
 - Qualidade da comunicação;
 - Oportunidade;
 - Competências do avaliador;
 - Qualidade da *avaliação*;
 - Resultados;
 - Relevância;
 - Credibilidade.
- Definição de decisão ou política:
 - Características pessoais;
 - Compromisso e/ou receptividade à *avaliação*;
 - Clima político;
 - Características de decisão;
 - Informações concorrentes;
 - Necessidades de informação dos públicos de *avaliação*.
- Envolvimento das partes interessadas:
 - Envolvimento com compromisso ou receptividade à *avaliação*;
 - Envolvimento com a qualidade da comunicação;
 - Envolvimento direto das partes interessadas;
 - Envolvimento com credibilidade;
 - Envolvimento com descobertas;

- Envolvimento com relevância;
- Envolvimento com características pessoais;
- Envolvimento com características de decisão;
- Envolvimento com necessidades de informação.

Além dessas compilações formais de pesquisa, Alkin e King (2017) afirmam que os Padrões de Avaliação, apresentados por Yarbrough *et al.* (2010), são outra fonte de fatores fundamentados em estudos empíricos. Nestes, os padrões de utilidade da terceira edição, oito ao todo, explicitam o que os avaliadores devem considerar ao buscarem planejar e implementar avaliações úteis, são eles:

- Credibilidade do *avaliador*;
- Atenção às partes interessadas;
- Objetivos negociados;
- Valores explícitos;
- Informações relevantes;
- Processos significativos e produtos;
- Comunicação e relatórios oportunos e apropriados;
- Preocupação com as consequências e influência.

A partir dos três estudos principais (Cousins e Leithwood (1986), Shulha e Cousins (1997), Johnson *et al.* (2009)) e dos Padrões, Alkin e King (2017), mesmo com a dificuldade de identificar as muitas sobreposições, porque o estudo muitas vezes empregam termos diferentes que aparentemente descrevem o mesmo conceito, desenvolveu categorias que prevaleceram ao longo do tempo em todo o corpo da literatura sobre os fatores associados ao *uso de avaliação*. Com isso chegou a categorização dos fatores de *uso de avaliação* em quatro grupos:

- Fatores do usuário: a atitude do usuário em relação à *avaliação*, tanto em geral quanto específica (envolvimento significativo dos usuários na *avaliação*, predisposições dos usuários sobre a *avaliação* e compromisso explícito de uso);
- Fatores do avaliador: dedicação e o compromisso de facilitar e estimular o uso, sensibilidade política, credibilidade, envolvimento ou engajamento dos usuários

potenciais (envolver usuários em potencial em vários aspectos da conduta da *avaliação*, bem como em desenvolver um bom relacionamento de trabalho com esses usuários), e compromisso explícito de uso;

- Fatores de avaliação: procedimentos de *avaliação* (métodos empregados e sua credibilidade perante os usuários potenciais), relevância das informações de avaliação (grau em que as necessidades de informação do programa são atendidas), qualidade da comunicação, incluindo relatórios de *avaliação* (forma que os usuários possam entender, oportunidade e utilidade da informação, relação da *avaliação* com as informações existentes ou concorrentes);
- Fatores do contexto organizacional e social: características organizacionais do programa e da entidade programática mais ampla, que engloba o programa (extensão da autonomia em nível de unidade, arranjos institucionais), extensão em que as pessoas poderiam usar uma *avaliação* de forma produtiva (idade do programa e a extensão do desenvolvimento), a comunidade (sua influência no programa e o papel de outras agências), e fontes de informação além da *avaliação* que serão empregadas na tomada de decisão.

Todas as quatro categorias fazem parte do contexto de qualquer *avaliação*, e apesar de não constituir uma teoria completa do *uso de avaliação*, esse entendimento geral sobre os fatores associados ao uso não é uma realização insignificante (ALKIN; KING, 2017), e por isso, essas serão as categorias de fatores de *uso de avaliação*, associadas às especificidades para cada categoria apresentadas por Alkin (1985), consideradas para este estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos utilizados neste estudo foram disponibilizados no Open Science Framework (OSF), por meio do link osf.io/458zu, com o intuito de possibilitar a transparência e reprodução da pesquisa, além da disseminação do conhecimento de maneira mais rápida e abrangente, como recomendado pelas boas práticas de pesquisas acadêmicas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO SINAES

No que tange à *avaliação* da educação superior, tema que envolve o objeto central desta dissertação, é possível afirmar que a legislação brasileira apresenta pontos relevantes que garantiram avanços importantes para o tema. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 abriram caminhos, juntamente com o relatório produzido pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) em 2003, para a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) a partir da aprovação da Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004.

O INEP (2015a) em consonância com a lei que instituiu o SINAES afirma que o mesmo é formado por três componentes principais: a *avaliação* das instituições, a *avaliação* dos cursos e a *avaliação* do desempenho dos estudantes, que juntos formam o tripé avaliativo, conforme ilustrado na Figura 2. Ainda segundo o mesmo, o SINAES avalia todos os aspectos que envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, com o objetivo precípua de melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, em todas as suas dimensões; e também melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

Figura 2 - Tripé Avaliativo do SINAES.



Fonte: Elaboração de autoria própria a partir de dados colhidos do INEP (2015).

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, *avaliação* externa, ENADE, *avaliação* dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo da educação superior e o cadastro de cursos e instituições, os quais, se integrados, possibilitam a atribuição de alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis para cada uma das dimensões e para o conjunto das dimensões avaliadas (INEP, 2015b).

A *avaliação* institucional, interna e externa, considera 10 dimensões: missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior (IES); comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; organização de gestão da IES; infraestrutura física; planejamento de *avaliação*; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira (INEP, 2015b).

As avaliações dos cursos são feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo INEP e caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos de instituições públicas e privadas, destinadas a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas às dimensões: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; e instalações físicas (INEP, 2015b).

O ENADE, que é utilizado para fins de *avaliação* do desempenho dos estudantes, é aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, apenas ao final do curso (a partir da integralização de 80% da carga horária mínima do currículo do curso), que fazem uma prova de formação geral e formação específica (INEP, 2015b). A *avaliação* aplicada ao final do primeiro ano foi substituída pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme diretrizes do último PNE aprovado em 2014.

A partir desse tripé avaliativo é que são gerados os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, os quais são importantes instrumentos de *avaliação* da educação superior brasileira. Esses indicadores são expressos em escala contínua e em cinco níveis, sendo 1 e 2 considerados desempenho insatisfatório, e acima de 3, considerado desempenho satisfatório. Além disso, eles têm relação direta com o Ciclo Avaliativo do ENADE, que determina as áreas de *avaliação* e os cursos a elas vinculados (INEP, 2020a). Alguns dos principais indicadores de qualidade produzidos são o Conceito ENADE, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Institucional (CI) (INEP, 2020a).

As informações geradas pelas avaliações do SINAES são utilizadas pelos diversos públicos com os quais se relacionam. As IES podem utilizá-las para “orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social”; os órgãos governamentais para “destinar a

criação de políticas públicas”; e os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, as utilizam para “guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições” (INEP, 2015a).

Os resultados da avaliação realizada pelo SINAES subsidiarão os processos de regulação, que compreendem atos autorizativos (credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos) e atos regulatórios (recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos). Se os cursos apresentarem resultados insatisfatórios, faz-se necessário o estabelecimento de um protocolo de compromisso firmado entre a instituição e o MEC, contendo encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados objetivando a superação de eventuais dificuldades (INEP, 2015a).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Diferentes modos de conceber a realidade originam maneiras diversas de abordá-la, uma vez que a realidade não é evidente e não há coincidência entre as expectativas que se tem da realidade e a própria realidade. Para melhor entender a realidade, promove-se investigações que possam relacionar e confrontar informações, fatos, dados e evidências visando a solução de um problema sobre a realidade social (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Nesse sentido, com o objetivo de descobrir e entender a complexidade e a interação de elementos relacionados ao *uso de avaliação*, a abordagem desta pesquisa foi qualitativa e o método utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. A utilização de uma abordagem qualitativa pode proporcionar que o pesquisador capture a perspectiva dos participantes envolvidos no estudo e, a partir de diversos pontos de vista, possa entender melhor o dinamismo entre os elementos que interagem com o objeto de pesquisa. As pesquisas qualitativas pedem descrições, compreensões, interpretações e análises de informações, fatos, ocorrências e evidências que naturalmente dispensam a representatividade numérica, mas que aprofundem na compreensão de eventos sociais (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

A entrevista é um processo que permite ao investigador colher informações e elementos de reflexão muito ricos e diversificados, por meio de um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores. As principais vantagens da entrevista é o grau de profundidade dos elementos de análises recolhidos, além da flexibilidade e da fraca diretividade do dispositivo (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998).

Esta pesquisa é do tipo aplicada quanto à sua natureza e exploratória quanto aos seus objetivos. Uma pesquisa aplicada envolve verdades e interesses locais, e tem o propósito de gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Já a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito e tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002).

O público alvo da pesquisa é formado pelos coordenadores dos cursos de graduação da UFBA. Para definição dos coordenadores a serem entrevistados, foram excluídos os cursos que nunca participaram de avaliações do SINAES, e em seguida os cursos foram ranqueados por ordem decrescente de ano de realização da última *avaliação* e depois pelo número de alunos ativos.

3.3 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi composta por duas etapas operacionais que foram executadas e devidamente fundamentadas para garantir que a viabilização da pesquisa estivesse alinhada com os seus objetivos.

A primeira etapa operacional da pesquisa constituiu-se na definição dos cursos cujos respectivos coordenadores ou ex-coordenadores foram entrevistados. Para isso foi necessário a realização do levantamento dos cursos da UFBA com a respectiva quantidade de alunos ativos, que foram levantados por meio de solicitação de acesso à informação. Além disso, foi necessário o levantamento histórico da participação dos cursos de graduação da UFBA nas avaliações dos SINAES. Esse segundo levantamento foi realizado por meio da análise dos relatórios de avaliação *in loco* disponibilizados no site da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFBA e no sistema e-MEC (sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil), além dos relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) por instituição disponibilizados no portal do INEP. Em seguida, foi realizado um comparativo entre os levantamentos a fim de definir quais os cursos da UFBA que já participaram de alguma *avaliação* do SINAES, e qual a *avaliação* mais recente realizada por cada curso. Nesse processo, foram excluídos os cursos que não fizeram *avaliação* pelo SINAES e, também, os cursos realizados em parceria com o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), por serem poucos, esporádicos e com poucos alunos ativos.

Uma vez levantado os cursos que já realizaram alguma *avaliação* do SINAES na universidade, vale ressaltar que, como critério foi considerado os cursos que realizaram avaliações mais recentes, para garantir que o atual coordenador, ou, em caso de troca muito recente de coordenadores, o ex-coordenador tivesse participado ou acompanhado ao menos alguma *avaliação* do curso. Esse critério teve como objetivos não comprometer os resultados da pesquisa no que diz respeito aos usos do processo, e, também, por garantir maior acessibilidade aos coordenadores.

Por último, foram levantados por meio do site dos cursos os nomes e os contatos dos coordenadores ou ex-coordenadores dos cursos de graduação que foram entrevistados. O método de entrevista foi detalhado na descrição dos instrumentos de coleta.

Quadro 3 – Cursos de graduação da UFBA que já participaram da avaliação do SINAES.

Nome do curso	Última avaliação realizada no curso	Ano da última avaliação realizada
Enfermagem (Vitória da Conquista)	Avaliação <i>in loco</i>	2020
Farmácia	ENADE	2019
Medicina	ENADE	2019
Arquitetura e Urbanismo (Diurno)	ENADE	2019
Medicina Veterinária	ENADE	2019
Engenharia Civil	ENADE	2019
Odontologia	ENADE	2019
Engenharia Elétrica	ENADE	2019
Engenharia Mecânica	ENADE	2019
Fisioterapia	ENADE	2019
Nutrição	ENADE	2019
Engenharia Química	ENADE	2019
Enfermagem	ENADE	2019
Engenharia de Controle e Automação de Processos	ENADE	2019
Arquitetura e Urbanismo (Noturno)	ENADE	2019
Engenharia de Computação	ENADE	2019
Fonoaudiologia	ENADE	2019
Zootecnia	ENADE	2019
Engenharia de Produção	ENADE	2019
Estatística	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Dança (Bacharelado)	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Farmácia (Vitória da Conquista)	ENADE	2019
Nutrição (Vitória da Conquista)	ENADE	2019
Biotechnology	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Artes Cênicas - Interpretação Teatral	Avaliação <i>in loco</i>	2019*

*O quadro continua na próxima página.

Artes Cênicas - Direção Teatral	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Engenharia Sanitária e Ambiental	ENADE	2019
Comunicação - Produção em Comunicação e Cultura	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Direito (Noturno)	ENADE	2018
Direito (Diurno)	ENADE	2018
Administração	ENADE	2018
Ciências Contábeis (Diurno)	ENADE	2018
Psicologia	ENADE	2018
Ciência da Computação	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Serviço Social	ENADE	2018
Ciências Econômicas	ENADE	2018
Ciências Contábeis (Noturno)	ENADE	2018
Comunicação - Jornalismo	ENADE	2018
Artes Plásticas	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Secretariado Executivo	ENADE	2018
Geologia	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Psicologia (Vitória da Conquista)	ENADE	2018
Licenciatura em Teatro	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Design	ENADE	2018
Biotecnologia (Vitória da Conquista)	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Composição e Regência - Composição	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Oceanografia	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Superior de Tecnologia em Gestão Pública	ENADE	2018
Instrumento	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Canto	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Pedagogia	ENADE	2017
Ciências Biológicas (Licenciatura)	ENADE	2017
Ciências Sociais (Licenciatura)	ENADE	2017
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	Avaliação <i>in loco</i>	2017
Língua Estrangeira – Inglês	ENADE	2017
Letras Vernáculas (Licenciatura - Diurno)	ENADE	2017
História (Licenciatura)	ENADE	2017
Sistemas de Informação	ENADE	2017
Filosofia (Licenciatura)	ENADE	2017
Educação Física (Licenciatura)	ENADE	2017
Letras Vernáculas (Licenciatura - Noturno)	ENADE	2017
Química (Licenciatura - Diurno)	ENADE	2017
Geografia (Licenciatura - Diurno)	ENADE	2017
Ciências Biológicas (Bacharelado)	ENADE	2017
Matemática (Licenciatura - Diurno)	ENADE	2017
Química (Licenciatura - Noturno)	ENADE	2017
Química (Bacharelado)	ENADE	2017
Geografia (Licenciatura - Noturno)	ENADE	2017*

*O quadro continua na próxima página.

Matemática (Licenciatura - Noturno)	ENADE	2017*
Licenciatura em Desenho e Plástica	ENADE	2017
Superior de Tecnologia em Transporte Terrestre	Avaliação <i>In loco</i>	2017
Ciências Biológicas (Vitória da Conquista - Bacharelado)	ENADE	2017
Geografia (Bacharelado)	ENADE	2017
Música	ENADE	2017
Física (Licenciatura - Diurno)	ENADE	2017
Superior em Decoração	Avaliação <i>in loco</i>	2017
Física (Licenciatura - Noturno)	ENADE	2017
Letras - Português como Língua Estrangeira	Avaliação <i>in loco</i>	2017
Ciências Sociais - Sociologia	ENADE	2017
Letras Vernáculas (Bacharelado)	ENADE	2017
Filosofia (Bacharelado)	ENADE	2017
Matemática (Bacharelado)	ENADE	2017
Engenharia de Minas - Lavras e Beneficiamento	ENADE	2017
Licenciatura em Ciências Naturais	Avaliação <i>in loco</i>	2017
Ciências Sociais - Antropologia	ENADE	2017
Física (Bacharelado)	ENADE	2017
Ciências Sociais - Ciências Políticas	ENADE	2017
História (Bacharelado)	ENADE	2017
Química Industrial	ENADE	2017
Engenharia de Minas - Petróleo	ENADE	2017
Pedagogia (EAD)	Avaliação <i>in loco</i>	2015
Gênero e Diversidade	Avaliação <i>in loco</i>	2015
Língua Estrangeira – Espanhol	Avaliação <i>in loco</i>	2015
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (Noturno)	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Noturno)	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Bacharelado Interdisciplinar em Artes (Diurno)	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Gastronomia	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Computação (Licenciatura)	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Música Popular - Execução	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Música Popular - Composição e Arranjo	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Licenciatura em Matemática (EAD)	Avaliação <i>in loco</i>	2014
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (Noturno)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (Diurno)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Língua Estrangeira Moderna ou Clássica (Licenciatura)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (Diurno)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Diurno)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Língua Estrangeira Moderna ou Clássica (Bacharelado)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Saúde Coletiva	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Dança (Licenciatura - Noturno)	Avaliação <i>in loco</i>	2013
Bacharelado Interdisciplinar em Artes (Noturno)	Avaliação <i>in loco</i>	2012*

*O quadro continua na próxima página.

Museologia	Avaliação <i>in loco</i>	2012
Arquivologia	ENADE	2009
Biblioteconomia e Documentação	ENADE	2009

Fonte: Elaboração de autoria própria a partir de dados disponibilizados pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) / UFBA, Sistema e-MEC e INEP (2020).

A segunda etapa operacional da pesquisa foi a realização das entrevistas dos coordenadores ou ex-coordenadores dos cursos/colegiados de graduação da UFBA até o devido atingimento da saturação de respostas (STRAUSS; CORBIN, 2008). Tendo em vista o dilema em relação a quanto tempo um pesquisador deveria continuar coletando dados, no que diz respeito a pesquisa qualitativa, Strauss e Corbin (2008) afirmam que, em regra geral, deve-se continuar a coleta até que todas as categorias estejam saturadas. A saturação significa que: nenhum dado novo e/ou relevante tenha surgido; que a categoria tenha propriedade, dimensões e variação suficiente; e que a relação entre as diversas categorias esteja bem estabelecida e válida (STRAUSS; CORBIN, 2008).

3.4 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Os principais dados relacionados ao campo de pesquisa foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada utilizado nas entrevistas com os coordenadores ou ex-coordenadores dos cursos de graduação da UFBA até atingir a devida saturação de respostas.

Antes de detalhar o roteiro de entrevista é importante conceituar tal instrumento a fim de alcançar uma melhor compreensão deste. Segundo Gil (2002), a entrevista é a técnica de interrogação com maior flexibilidade, podendo assumir diversas formas. Na entrevista, o entrevistador constitui a única fonte de motivação para o entrevistado e, portanto, deve ser desenvolvida a partir de estratégias adequadas, como a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas (GIL, 2002). A entrevista semiestruturada é a mais utilizada em investigações sociais e é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso, não sendo inteiramente aberta (GIL, 2002; QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998).

Na realização das entrevistas, os tipos e os fatores de uso elencados foram apresentados aos coordenadores ou ex-coordenadores dos cursos de graduação a partir do roteiro de entrevista semiestruturada elaborado conforme informações extraídas da literatura de *usos da*

avaliação, contendo catorze questões abertas elaboradas de forma a extrair informações necessárias para responder aos quatro objetivos específicos desta pesquisa (ver Quadro 4).

As entrevistas foram realizadas por meio de plataformas de videoconferência. E, inicialmente, foi realizado um pré-teste, o qual foi aproveitado dentro do conjunto de dados. No pré-teste foi aplicada uma versão preliminar do roteiro de entrevista (ver Quadro 4) a uma amostra de três coordenadores. O objetivo do pré-teste foi detectar o posicionamento crítico desses entrevistados acerca dos pontos abordados e evidenciar possíveis falhas: inconsistência ou complexidade das questões, ambiguidades, linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que pudessem causar embaraço ao entrevistado, incoerência na determinação da ordem das questões, na quantidade de questões e etc.

Quadro 4 – Perguntas para roteiro de entrevista por objetivo.

Objetivos	Pergunta	Propósito da pergunta
Todos	Há quanto tempo você é coordenador (a) nesse curso?	Identificar com profundidade o nível de participação do coordenador (a) nas avaliações
	Você já participou de alguma avaliação do curso como coordenador (a)? Qual ou quais? - Ao assumir como coordenador você teve acesso às avaliações já realizadas pelo curso? Como?	
	E sobre sua participação na avaliação, como ocorreu efetivamente? (Avaliação <i>in loco</i>) - Você participou das atividades prévias a <i>avaliação</i> (preenchimento do formulário eletrônico com as informações do curso, recolhimento e organização da documentação do curso e dos professores, organização do espaço físico e etc.)? Como foi esse processo prévio? - Foi você que recebeu a comissão de <i>avaliação</i> ? Como foi? - Você acompanhou todos os dias de <i>avaliação</i> ? - Você acompanhou a comissão nas diversas reuniões (abertura, docentes, discentes, técnicos-administrativos, NDE, CPA, biblioteca e fechamento)? Como foi? - Você acompanhou a comissão no tour as instalações do curso? Você participou da elaboração do itinerário para esse tour? Como foi? - Todo esse trabalho realizado antes e durante a <i>avaliação</i> foi um trabalho realizado em conjunto com o colegiado ou foi um trabalho mais individual? - Após a <i>avaliação</i> você promoveu alguma reunião com a equipe para tratar sobre a <i>avaliação</i> ? A reunião foi mais sobre como foi o <i>processo de avaliação</i> , sobre o resultado da <i>avaliação</i> ou sobre os dois? (ENADE) - Você participou do processo de levantamento/definição e das inscrições dos estudantes? - Você elaborou, apoiou e/ou participou de eventos para motivar e orientar a participação dos estudantes no processo? - Você participou do Seminário ENADE que costuma ser promovido pela Prograd?	

*

*O quadro continua na próxima página.

	<p>- Todo esse trabalho realizado antes e durante o ENADE foi um trabalho realizado em conjunto com o colegiado ou foi um trabalho mais individual?</p> <p>- Após a <i>avaliação</i> você promoveu alguma reunião com a equipe para tratar sobre o processo de <i>avaliação</i>?</p> <p>- E após a divulgação dos resultados (são liberados mais ou menos um ano depois) você promoveu alguma reunião para tratar sobre?</p> <p>Você já participou de alguma <i>avaliação</i> do seu curso antes de ser coordenador (a)? Quando? Quais?</p> <p>- E de outros cursos da universidade? Quando? Quais?</p> <p>- E de cursos em outras universidades? Quando? Quais?</p> <p>Você já foi ou é avaliador do INEP? Quando? Quais avaliações você já participou? Alguma do mesmo curso que você coordena hoje?</p> <p>Você acredita que essas experiências contribuíram de alguma forma nas avaliações que você participou como coordenador do seu curso?</p>	
Identificar os usos instrumental, conceitual e simbólico advindos do processo e/ou dos resultados da avaliação do SINAES	<p>Você já tomou decisões que mudaram suas atitudes ou a forma de fazer as coisas na sua atividade como coordenador (a) e / ou professor (a) em função da <i>avaliação</i>? Quais?</p> <p>- Isso aconteceu mais por você ter participado do processo da <i>avaliação</i> ou após ter lido os relatórios finais de <i>avaliação</i>?</p>	Identificar usos instrumentais
	<p>As avaliações do seu curso permitiram que você aprendesse mais sobre o curso? O que aprendeu de novo?</p> <p>- Mudou o seu entendimento ou a sua forma de pensar sobre o curso? Como?</p> <p>- Que outros aprendizados você acredita ter adquirido?</p> <p>- Você acredita que esses aprendizados vieram mais da participação no processo da <i>avaliação</i> ou do conhecimento dos resultados apresentados nos relatórios de <i>avaliação</i>?</p>	Identificar usos conceituais
	<p>Você já usou as avaliações como justificativa para alguma opinião ou decisão sua? Quais? (sondar se foi usado mais o processo ou os resultados)</p> <p>- Você já usou as avaliações para pleitear algo para o curso, para equipe ou para você? O que?</p> <p>- Você já usou as avaliações como fator motivador para que sua equipe ou outras pessoas envolvidas se convencesse a realizar alguma atividade? Como?</p> <p>- E, para melhorar a reputação do curso? Como?</p> <p>- Nessas situações o que respalda mais? A sua experiência de participação nas avaliações ou resultados apresentados nos relatórios de <i>avaliação</i>?</p>	Identificar usos simbólicos
Verificar quais os fatores que estão relacionados aos usos identificados e Compreender como os usos acontecem levando-se em consideração os fatores evidenciados	<p>Quais características de sua personalidade estimula você a usar a <i>avaliação</i> da forma em que você relatou até agora? E as que lhe desestimulam?</p>	Verificar fatores do usuário relacionados ao uso
	<p>Você poderia me falar sobre como o seu nível de envolvimento no <i>processo de avaliação</i> influenciou os usos que você relatou? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?</p>	
	<p>Você poderia me relatar como os avaliadores que você tem conhecimento ou teve contato, pessoal ou não, influenciou os usos que você relatou? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?</p>	Verificar fatores do avaliador relacionados ao uso
	<p>Ao considerar a avaliação em si, como um todo, como ela influenciou os usos que você relatou? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?</p>	Verificar fatores de avaliação relacionados ao uso*

*O quadro continua na próxima página.

	Alguns aspectos relacionados ao contexto organizacional e social do seu curso teve alguma influência nos usos que você relatou? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?	Verificar fatores do contexto organizacional e social relacionados ao uso
--	--	---

Fonte: Elaboração de autoria própria com base na coleta de dados.

A partir da versão preliminar do roteiro, apresentado no Quadro 4, foi realizada a primeira entrevista que deu início à fase do pré-teste. Após finalizar a entrevista, o entrevistado apontou alguns pontos de melhoria que poderiam ser aplicados ao instrumento, considerando situações como: perguntas muito semelhantes e uma certa confusão no último bloco de questões. Além das críticas apontadas pelo entrevistado, foi observado ao longo da primeira entrevista que as questões do primeiro bloco precisavam ser reorganizadas, outras poderiam ser otimizadas para deixar o roteiro um pouco mais focado e, conseqüentemente, a entrevista um pouco mais objetiva e fluída. Além disso, observei que seria interessante iniciar o último bloco com uma questão um pouco mais aberta sobre os fatores de uso.

Nesse sentido, o primeiro bloco foi reorganizado, realocando, estratificando e aglutinando algumas questões; ao segundo bloco foi adicionado mais uma questão realocada do primeiro bloco; e o terceiro e último bloco ganhou uma questão mais aberta no início, e as demais foram reformuladas. Após implementar todas as mudanças exigidas, surgiu uma segunda minuta de roteiro contendo agora 18 questões, e continuou sendo submetido ao pré-teste por pelo menos mais duas entrevistas.

Após a segunda e a terceira entrevista que também fizeram parte do pré-teste, apesar do *feedback* dos entrevistados terem sido muito positivos, o desenrolar das entrevistas me despertou para realizar mais alguns ajustes a fim de aprimorar o roteiro final de entrevistas, deixando-o mais fluído e completo. Nesse sentido, ajustei algumas questões, reorganizei os blocos, transferindo uma questão do primeiro bloco para o segundo, e acrescentei três novas questões: uma mais ampla abrindo o segundo bloco, que trata de *usos da avaliação*; uma fechando o segundo bloco, com um questionamento sobre a origem dos usos discutidos; e, por fim, uma pergunta extra que pode ser importante para as considerações finais no que tange a usos possíveis para a *avaliação*. Após finalizar a fase do pré-teste e aplicar os ajustes necessários o roteiro de entrevista foi finalizado, contendo um total de 21 questões (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Perguntas para roteiro de entrevista por objetivo após o Pré-teste.

Objetivos	Pergunta	Propósito da pergunta
Todos	<p>Há quanto tempo você é coordenador (a) nesse curso?</p> <p>Você já participou de alguma <i>avaliação</i> do curso como coordenador (a)? Qual ou quais?</p> <p>Você já foi ou é avaliador do INEP? Quando? Quais avaliações você já participou? Alguma do mesmo curso que você coordena hoje?</p> <p>Você já participou de alguma <i>avaliação</i> do seu curso antes de ser coordenador (a)? Quando? Quais?</p> <p>- E de outros cursos da universidade? Quando? Quais?</p> <p>- E de cursos em outras universidades? Quando? Quais?</p> <p>Você acredita que essas experiências contribuíram de alguma forma nas avaliações que você participou como coordenador (a) do seu curso?</p> <p>E sobre sua participação na <i>avaliação</i>, como ocorreu efetivamente?</p> <p>(Avaliação <i>in loco</i>)</p> <p>- Você participou das atividades prévias a <i>avaliação</i> (preenchimento do formulário eletrônico com as informações do cursos, recolhimento e organização da documentação do curso e dos professores, organização do espaço físico e etc.)? Como foi esse processo prévio?</p> <p>- Foi você que recebeu a comissão de <i>avaliação</i>? Como foi?</p> <p>- Você acompanhou todos os dias de <i>avaliação</i>?</p> <p>- Você acompanhou a comissão nas diversas reuniões (abertura, docentes, discentes, técnicos-administrativos, NDE, CPA, biblioteca e fechamento) e ações (tour pelas instalações)? Como foi?</p> <p>(ENADE)</p> <p>- Você participou do processo de levantamento/definição e das inscrições dos estudantes?</p> <p>- Você elaborou, apoiou e/ou participou de eventos para motivar e orientar a participação dos estudantes no processo?</p> <p>- Você participou do Seminário ENADE que costuma ser promovido pela Prograd?</p> <p>Todo esse trabalho realizado antes e durante a <i>avaliação</i> foi um trabalho realizado em conjunto com o colegiado ou foi um trabalho mais individual enquanto coordenador (a)?</p> <p>-Como você definiria seu nível de participação?</p>	Identificar com profundidade o nível de participação do coordenador (a) nas avaliações
Identificar os usos instrumentais, conceitual e simbólico advindos do processo e/ou dos resultados da avaliação do SINAES	<p>Você diria que vocês usam as avaliações? Como?</p> <p>Ao assumir como coordenador você teve acesso às avaliações já realizadas pelo curso? Como?</p> <p>- Você utilizou os resultados dessas avaliações de alguma forma na sua coordenação? Como?</p> <p>- Você utilizou as experiências com <i>avaliação</i> do antigo coordenador de alguma forma? Como?</p> <p>Após a <i>avaliação</i> você promoveu alguma reunião com a equipe para tratar sobre a <i>avaliação</i>? E que tipo de reverberações teve essa reunião? (Ações, aprendizados, motivação da equipe e etc.)</p> <p>Você já tomou decisões que mudaram suas atitudes ou a forma de fazer as coisas na sua atividade como coordenador (a) e / ou professor (a) em função da <i>avaliação</i>? Quais?</p>	Identificar usos instrumentais *

*O quadro continua na próxima página.

	As avaliações do seu curso permitiram que você aprendesse mais sobre o curso? O que aprendeu de novo? - Mudou o seu entendimento ou a sua forma de pensar sobre o curso? Como? - Que outros aprendizados você acredita ter adquirido?	Identificar usos conceituais
	Você já usou as avaliações como justificativa para alguma opinião ou decisão sua? Quais? (sondar se foi usado mais o processo ou os resultados) - Você já usou as avaliações para pleitear algo para o curso, para equipe ou para você? O que? - Você já usou as avaliações como fator motivador para que sua equipe ou outras pessoas envolvidas se convencessem a realizar alguma atividade? Como? - E, para melhorar a reputação do curso? Como?	Identificar usos simbólicos
	Você acredita que os usos relatados vieram mais da participação no processo da <i>avaliação</i> ou do conhecimento dos resultados apresentados nos relatórios de <i>avaliação</i> ?	Identificar fontes dos usos
	Como você acha que a <i>avaliação</i> poderia ser melhor usada?	Identificar usos potenciais
Verificar quais os fatores que estão relacionados aos usos identificados e compreender como os usos acontecem levando-se em consideração os fatores evidenciados	O que você acha que pode ter te influenciado a usar as avaliações? Quais fatores?	Identificar fatores de uso
	Você acredita que alguma característica/competência pessoal sua pode ter ajudado você de alguma forma a usar a <i>avaliação</i> ? Que tipo de competências? Como elas a ajudaram? -Alguma característica/competência pessoal pode ter desestimulado você a fazer <i>uso de avaliação</i> ?	Verificar fatores do usuário relacionados ao uso
	Você acredita que seu nível de envolvimento no <i>processo de avaliação</i> influenciou os usos que você fez da <i>avaliação</i> ? Como? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?	
	Você acredita que o perfil/comportamento dos avaliadores afetou de alguma forma o seu ato de usar a <i>avaliação</i> ? Como? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo? (APENAS PARA CURSOS QUE PASSOU POR AVALIAÇÃO <i>IN LOCO</i>)	Verificar fatores do avaliador relacionados ao uso
	Ao considerar a <i>avaliação</i> em si, o <i>processo de avaliação</i> influenciou a sua forma de usar a <i>avaliação</i> ? Como? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?	Verificar fatores de <i>avaliação</i> relacionados ao uso
	O contexto organizacional e social do seu curso de alguma forma afetou o seu ato/a sua forma de usar a <i>avaliação</i> ? Como? Foi mais em forma de estímulo ou de desestímulo?	Verificar fatores do contexto organizacional e social relacionados ao uso

Fonte: Elaboração de autoria própria com base na coleta de dados.

3.5 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

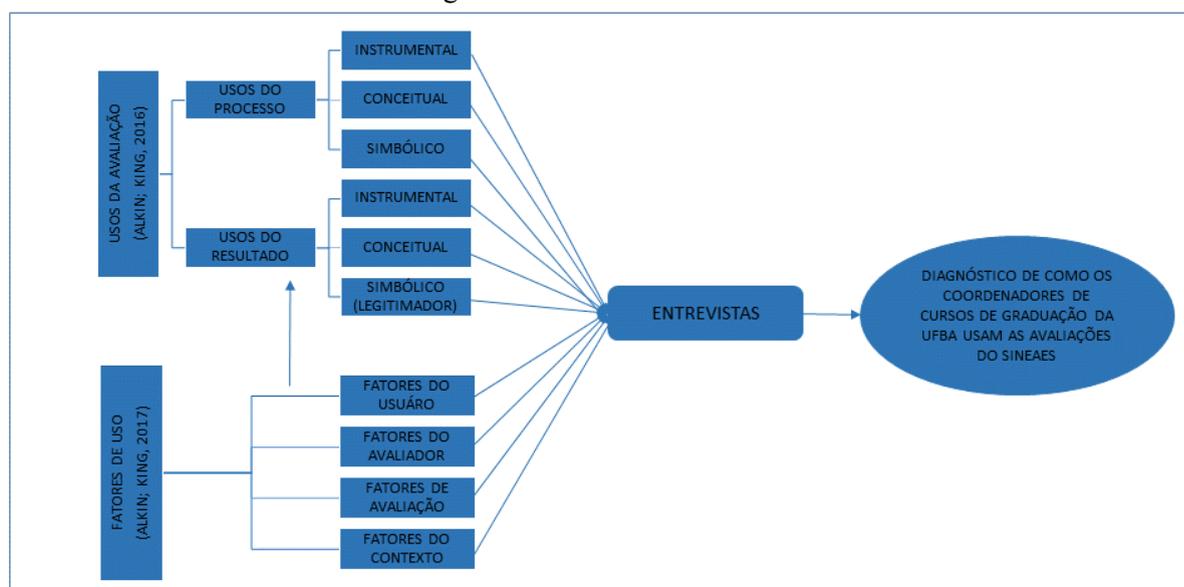
A análise e interpretação deste estudo se orientou através do entendimento e conceituação de técnicas e métodos de análises de conteúdo das entrevistas. A análise de conteúdo implica na aplicação de processos técnicos relativamente precisos, oferecendo a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998). Segundo

Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo para manipulação das mensagens, com o objetivo de evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

A análise de conteúdo conta com cinco fases que foram amplamente usados neste estudo para a análise dos dados: a organização da análise (pré-análise, organização do material, tratamento dos resultados, inferência e a interpretação); a codificação (transformação dos dados brutos do texto, e agregação em unidades), permitindo uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo; a categorização (operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos), a inferência e o tratamento informático (BARDIN, 1977).

Os *usos da avaliação* em seus diversos tipos possuem, conforme as referências teóricas estudadas, relação direta com os fatores de uso. A relação entre os *usos da avaliação* e dos fatores de *uso* serão analisados através da técnica de análises de conteúdo dos dados empíricos, gerados a partir das entrevistas, levando em consideração as dimensões teóricas conforme explicitadas no modelo de análise especificado na Figura 3.

Figura 3 – Modelo de Análise.



Fonte: Elaboração de autoria própria com base na coleta de dados.

4 ANÁLISE DO RESULTADO DA PESQUISA

Na presente seção são apresentados os resultados da pesquisa. Inicialmente, é descrito o perfil dos entrevistados, e, em seguida, são apresentadas as análises dos usos das avaliações e fatores de usos explicitados pelos entrevistados.

Foram realizadas 30 entrevistas semiestruturadas que juntas somaram pouco mais de 33 horas de conteúdo, as quais foram devidamente transcritas e analisadas com a ajuda do MAXQDA, *software* para análise de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas. Todas as transcrições, com as devidas intervenções para a não identificação dos respondentes, estão disponíveis no *Open Science Framework* (OSF), por meio do *link* <osf.io/458zu>.

Os possíveis usos apresentados pelos entrevistados foram analisados, conforme pode-se visualizar no modelo de análise (ver Figura 3), a partir das fontes de uso (usos do processo e usos do resultado) e dos tipos de usos (uso instrumental, conceitual e simbólico), conforme proposto por Alkin e King (2016). Já os possíveis fatores de uso foram analisados a partir dos fatores do usuário, do avaliador, da *avaliação* e do contexto, de acordo com estudos de Alkin e King (2017) e Alkin (1985).

4.1 PERFIL DA AMOSTRA

Foram entrevistados 30 coordenadores ou ex-coordenadores de curso da UFBA, representantes de 33 cursos, tendo em vista que três coordenadores representavam mais de um curso, o que é possível na UFBA dado que, do ponto de vista da gestão acadêmica, as habilitações e/ou turnos de curso podem ser considerados como um único curso, enquanto que externamente, para o INEP/MEC, são considerados como cursos distintos que passam por avaliações distintas. Além disso, devido a dinâmica do próprio processo de entrevista, para um dos cursos, foram entrevistados o atual e o ex-coordenador do curso.

Dos coordenadores ou ex-coordenadores de curso só não houve representante de nenhum curso da área III (Letras), mas houve representantes de todas as demais áreas, sobretudo cursos da área I (Ciências Físicas, Matemática e Tecnologias) e área II (Ciências Biológicas e profissões da saúde), conforme pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Cursos de origem dos participantes das entrevistas.

Nome do curso	Última avaliação realizada no curso	Ano da última avaliação que realizada
Enfermagem (Vitória da Conquista)	Avaliação <i>in loco</i>	2020
Artes Cênicas - Direção Teatral	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Artes Cênicas - Interpretação Teatral	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Biociência	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Comunicação - Produção em Comunicação e Cultura	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Dança (Bacharelado)	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Engenharia Civil	ENADE	2019
Engenharia de Computação	ENADE	2019
Engenharia de Controle e Automação de Processos	ENADE	2019
Engenharia Elétrica	ENADE	2019
Engenharia Mecânica	ENADE	2019
Engenharia Química	ENADE	2019
Engenharia Sanitária e Ambiental	ENADE	2019
Estatística	Avaliação <i>in loco</i>	2019
Fisioterapia	ENADE	2019
Fonoaudiologia	ENADE	2019
Medicina Veterinária	ENADE	2019
Nutrição	ENADE	2019
Zootecnia	ENADE	2019
Administração	ENADE	2018
Artes Plásticas	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Biociência (Vitória da Conquista)	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Canto	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Composição e Regência - Composição	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Comunicação - Jornalismo	ENADE	2018
Direito (Diurno)	ENADE	2018
Direito (Noturno)	ENADE	2018
Geologia	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Instrumento	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Licenciatura em Teatro	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Oceanografia	Avaliação <i>in loco</i>	2018
Secretariado Executivo	ENADE	2018
Serviço Social	ENADE	2018

Fonte: Elaboração de autoria própria com base em coleta de dados por intermédio de entrevistas.

Dos entrevistados 19 deles eram coordenadores e 11 eram ex-coordenadores no momento das entrevistas, sendo que destes, 22 participaram das avaliações enquanto coordenadores à época e oito participaram a partir de outros cargos, como, vice coordenador, membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), colegiado ou corpo docente. Nesse sentido,

direta ou indiretamente, todos os coordenadores ou ex-coordenadores entrevistados, em maior ou menor nível de atuação, participaram de alguma avaliação do seu respectivo curso.

Dos 30 coordenadores ou ex-coordenadores entrevistados 13 deles participaram do processo avaliativo do ENADE, 11 do processo avaliativo das avaliações *in loco* realizadas pelo MEC e seis deles tiveram a oportunidade de participar dos dois tipos de processo avaliativo. Além disso, é importante ressaltar que dois dos entrevistados são avaliadores do INEP, um já foi avaliador, e ao menos 11 deles já participaram de outras avaliações do SINAES em outros cursos da própria UFBA ou de outras universidades públicas ou privadas, denotando um certo nível de aproximação com os referidos processos avaliativos.

4.2 USOS DO PROCESSO E DO RESULTADO

Os usos do processo são uma fonte de estímulo ao uso que envolvem aquisição e modificação de comportamento durante o *processo de avaliação*, podendo ser caracterizado pelas mudanças cognitivas e comportamentais que envolvem os usuários no *processo de avaliação*, ou seja, o conhecimento da avaliação é um produto da condução de uma avaliação (ALKIN; TAUT, 2003; PRESKILL; CARACELLI, 1997). Já os usos do resultado representam uma fonte que envolve aquisição e acumulação de conhecimento, referindo-se aos achados da *avaliação* e decisões tomadas sobre a mudança de programas com base nas descobertas de *avaliação*. Essas descobertas tornam-se parte de uma base de conhecimento, as quais influenciam o programa ao longo do tempo (ALKIN; TAUT, 2003).

Neste item são descritos os achados obtidos na pesquisa de campo em relação aos usos do processo e aos usos do resultado, os quais serão descritos minuciosamente por tipo de uso (instrumental, conceitual e simbólico), nos tópicos seguintes.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das codificações realizadas em todas as 30 entrevistas por fontes e tipos de uso. Das 533 codificações realizadas, pode-se observar que há uma predominância das codificações para fonte de usos dos resultados, ou seja, 65% dos usos apontados faziam referências a usos advindos dos resultados da *avaliação*, enquanto que 35% são usos advindos do *processo de avaliação*.

Tabela 1 - Distribuição dos codificados por tipos e fontes de uso.

Tipos de usos	Usos do processo		Usos do resultado		Total	
Uso conceitual	101	53%	88	47%	189	100%
Uso simbólico	33	18%	146	82%	179	100%
Uso instrumental	50	30%	115	70%	165	100%
Total	184	35%	349	65%	533	100%

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Do ponto de vista dos tipos de usos, pode-se concluir que as entrevistas apontaram um certo equilíbrio, uma vez que, dos 533 segmentos codificados 35% foram de usos conceituais, 34% de usos simbólicos e 31% de usos instrumentais.

Analisando os achados de uso conceitual das avaliações, observa-se um certo equilíbrio em relação às fontes de uso, tendo em vista que, 53% foram usos da fonte processo, enquanto que 47% foram usos da fonte resultado. Já em relação ao *uso simbólico* e instrumental é possível observar (ver Tabela 1) que há um predomínio de usos advindos da fonte resultado por parte dos coordenadores ou ex-coordenadores de curso. Para *uso simbólico* tem-se que 82% dos usos tiveram origem nos resultados da *avaliação* e apenas 18% nos processos de *avaliação*, enquanto que para *uso instrumental* tem-se 70% e 30%, respectivamente.

Essas conclusões advindas da pesquisa empírica contrariam um pouco o que apresenta a literatura de *uso de avaliação*, uma vez que, estudos, como o de Patton (1998, apud ALKIN; KING, 2016), concluíram que no final das contas não foram as descobertas que mais importaram ao usuário, mas o processo. A partir disso, entende-se que os resultados apresentados podem ser explicados pelas características dos entrevistados desta pesquisa, sua relação com as avaliações e, sobretudo, o tipo de *avaliação* às quais eles foram submetidos.

Nesse sentido, é importante relatar que alguns entrevistados mostraram uma certa inadequação em relação a *avaliação*, o que talvez seja melhor explicado no item sobre fatores de *avaliação*. Porém, vale ressaltar que houve relatos em relação ao período de *avaliação* ser muito curto, enquanto que a experiência é muito intensa e estressante para o coordenador do curso, o que de alguma forma impede o aproveitamento do momento em sua plenitude, no que tange, por exemplo, as avaliações *in loco*. Em outras palavras, a carga de trabalho excessiva durante o período da avaliação pode ter interferido para a elevação dos usos advindos do processo. Já em relação ao ENADE muitos coordenadores apontaram esse processo avaliativo como sendo muito pontual, burocrático e urgente, não tendo muito o que aproveitar nesse sentido, principalmente se levar em consideração suas altas demandas cotidianas. Isso tudo levaria, diante do próprio relato de alguns entrevistados, a deixar os

resultados mais acessíveis ao uso, uma vez que, em ambos os formatos de *avaliação* os relatórios com os resultados das avaliações são um registro importante e de fácil disponibilidade, podendo ser consultados a qualquer tempo, por uma infinidade de pessoas.

Além disso, há relatos de desconhecimento sobre quais são e qual a origem dos critérios que envolvem a avaliação e críticas à impossibilidade de qualquer influência sobre o ENADE, como pode ser observado nos trechos seguintes: “Aí o que eu observo, o que eu observo... é que há mais uma ação dos cursos de tentarem se adaptar aquele ENADE pra ter um ENADE mais positivo possível. Porque não, não há influência sobre como vai ser o ENADE ou não, entende?” (Entrevistado 22); e,

[...] Um, uma, uma outra questão que eu acho que seria importante pra que a gente usasse isso bem, que a gente entendesse, por exemplo, quantos desses critérios foram criados ouvindo os professores, ouvindo a comunidade acadêmica... eu lhe pergunto, você sabe quem desenvolveu essa estratégia? Como ela foi criada? É possível que exista, né, e eu não saiba a porque eu não pesquisei... esses parâmetros foram criados a... por pessoas da pedagogia? Por pessoas da pedagogia somente? Cada área do conhecimento teve um grupo? Por exemplo, as diretrizes curriculares nacionais a gente até conhece as pessoas que... consegue acessar quem foram as pessoas que conceberam aquilo, mas, e o processo avaliativo? [...] (Entrevistado 21).

A partir disso, é possível inferir que, como as avaliações do SINAES não são avaliações participativas do ponto de vista do seu público alvo, as IES, ou seja, coordenadores ou ex-coordenadores, por exemplo, não têm atuação nenhuma na construção da *avaliação*, isso dialoga também com os estudo de Alkin e Taut (2003) que trata do impacto da participação no processo completo de *avaliação*; além da falta de gestão da memória das experiências da *avaliação*, problema que é crônico na universidade e que permeia todos os espaços, e, também, da curta atuação dos coordenadores de curso, devido ao tempo de mandato, talvez, seja o mais natural que o uso se concentre, sobretudo nos resultados e voltados para alguns tipos de usos.

Tabela 2 - Resumo segmentos codificados como uso instrumental por fontes de uso.

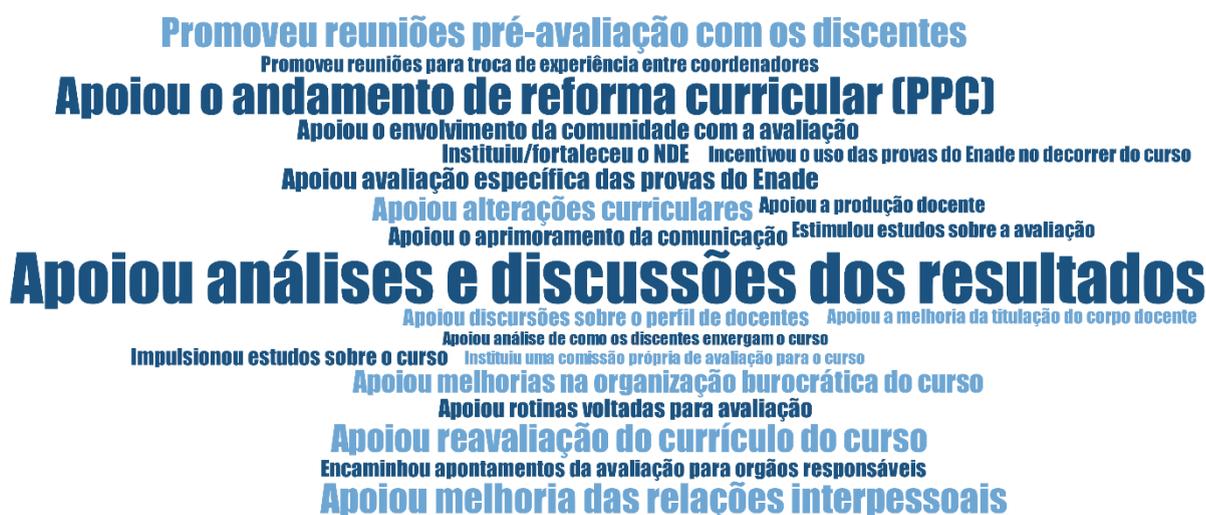
Usos da avaliação	Uso instrumental					
	Usos do processo		Usos do resultado		Total	
Apoiou a melhoria da titulação do corpo docente	0	0%	2	100%	2	100%
Apoiou a produção docente	0	0%	3	100%	3	100%
Apoiou alterações curriculares	2	22%	7	78%	9	100%
Apoiou análise de como os discentes enxergam o curso	0	0%	1	100%	1	100%
Apoiou análises e discussões dos resultados	0	0%	31	100%	31	100%
Apoiou avaliação específica das provas do ENADE	0	0%	7	100%	7	100%
Apoiou discussões sobre o perfil de docentes	0	0%	4	100%	4	100%
Apoiou melhoria das relações interpessoais	8	57%	6	43%	14	100%
Apoiou melhorias na organização burocrática do curso	4	50%	4	50%	8	100%
Apoiou o andamento de reforma curricular (PPC)	0	0%	20	100%	20	100%
Apoiou o aprimoramento da comunicação	1	20%	4	80%	5	100%
Apoiou o envolvimento da comunidade com a avaliação	6	100%	0	0%	6	100%
Apoiou reavaliação do currículo do curso	0	0%	13	100%	13	100%
Apoiou rotinas voltadas para avaliação	5	100%	0	0%	5	100%
Encaminhou apontamentos da avaliação para órgãos responsáveis	0	0%	4	100%	4	100%
Estimulou estudos sobre a avaliação	3	100%	0	0%	3	100%
Impulsionou estudos sobre o curso	4	100%	0	0%	4	100%
Incentivou o uso das provas do ENADE no decorrer do curso	0	0%	3	100%	3	100%
Instituiu uma comissão própria de avaliação para o curso	0	0%	1	100%	1	100%
Instituiu/fortaleceu o NDE	0	0%	5	100%	5	100%
Promoveu reuniões para troca de experiência entre coordenadores	3	100%	0	0%	3	100%
Promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes	14	100%	0	0%	14	100%
Total	50	30%	115	70%	165	100%

Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

Das 22 categorias encontradas a partir das entrevistas, doze delas são predominantemente oriundas da fonte resultado e seis da fonte processo. Vale ressaltar que as outras quatro categorias são de usos advindos de ambas as fontes, sendo que “apoiou melhoria das relações interpessoais” e “apoiou melhorias da organização burocrática do curso” apresentaram uma distribuição equilibrada entre as duas fontes, enquanto que os usos “apoiou alterações curriculares” e “apoiou o aprimoramento da comunicação” apesar de terem origens em ambas as fontes, concentram-se no uso no resultado, com 78% e 80%, respectivamente.

Além da análise das fontes de uso é importante analisar o nível de frequência com que cada uso ocorre ao longo das diversas entrevistas, pois isso ajuda a explicar o nível de relevância do mesmo apontado no contexto dos coordenadores e ex-coordenadores de curso da UFBA. Pode-se observar de forma mais ilustrativa, na nuvem de códigos apresentada abaixo (ver Figura 5), quais as categorias de uso foram apontadas com maior frequência, as quais serão analisadas de forma mais detalhada a seguir.

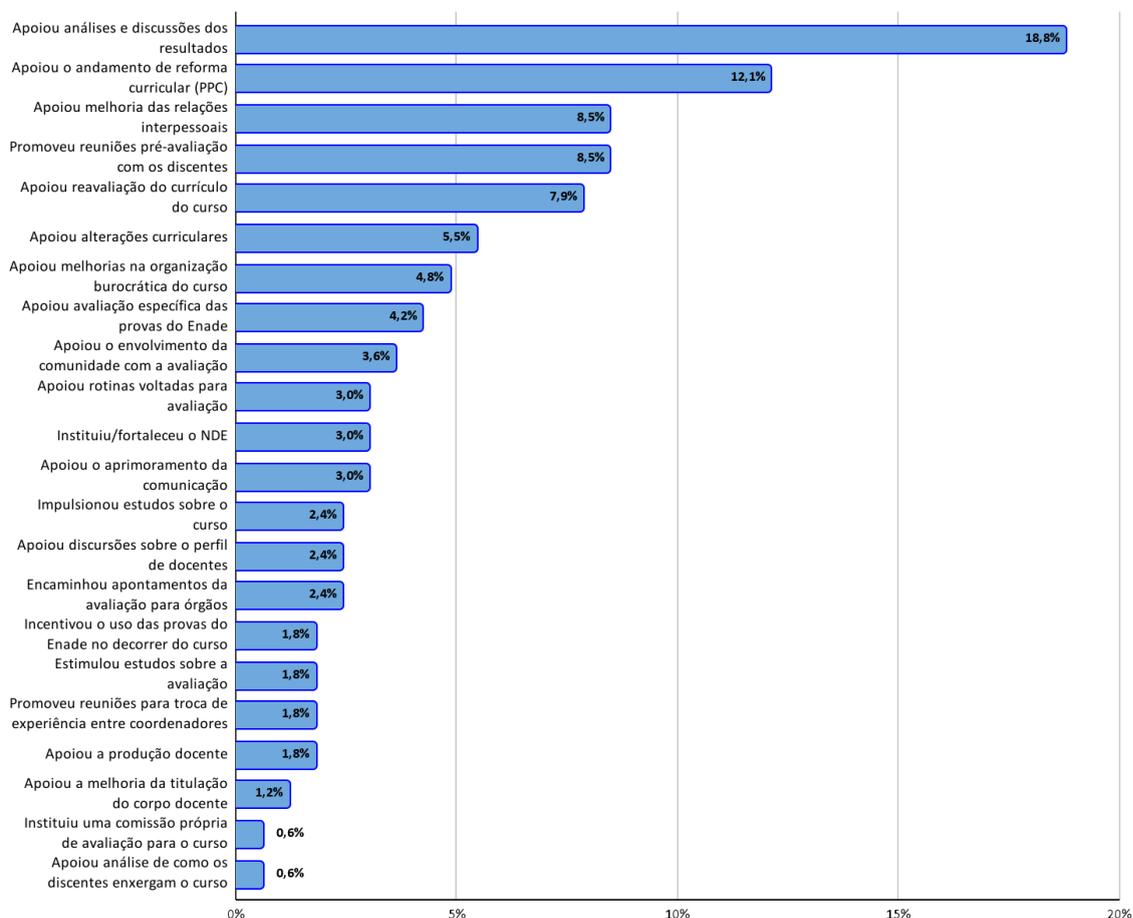
Figura 5 - Distribuição das codificações de uso instrumental do processo e do resultado nas entrevistas.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Na Figura 6 é possível observar a frequência de codificação dos segmentos, ou seja, com que frequência relativa cada *uso instrumental* foi abordado pelos entrevistados na pesquisa de campo independente da sua origem (processo ou resultado). Das 165 codificações realizadas como *uso instrumental*, 56% dos segmentos se concentram em apenas cinco das 22 categorias.

Figura 6 – Frequência de codificação de segmentos de uso instrumental do processo e do resultado.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Dos usos com maior frequência destacou-se “apoiou análises e discussões dos resultados” com 18,8% dos usos codificados, sendo todos oriundos da fonte resultado. Foram 31 abordagens nesse sentido, das quais destaca-se:

[...] a então coordenadora... ela baixou os micro dados da avaliação pra entender qual era os pontos que eram frágeis e onde nós fomos pior avaliados. E ela fez uma análise disso, fez uma apresentação. E a gente buscou identificar como a gente poderia melhorar isso, pra a de dois mil e nove ser... dezoito ser melhor. E de fato a gente fez essa sensibilização e... digo, em dois mil e dezoito é... a gente teve esse... esse outro... essa nota melhor (Entrevistado 2).

E também:

Então, acho que o NDE fez muito isso. O NDE eu fiz parte do NDE, até hoje eu estou no NDE. O NDE debruçou muito, leu todos detalhes, a gente levou pra reunião de departamento, todos os detalhes que foi dito, qual que é que tava errado... o que é que tava precisando ser resolvido, e a gente conseguiu muita coisa resolver (Entrevistado 12).

Em seguida, com 12,1% dos segmentos codificados pode-se evidenciar o uso “apoiou o andamento de reforma curricular (PPC)” que, também, é um tipo de uso advindo totalmente dos resultados. Os entrevistados fizeram 20 apontamentos de uso nesse sentido, grande parte porque já estavam em processo de reformulação curricular e a *avaliação* foi uma força externa aceleradora deste processo:

Então, mas as considerações que foram colocadas, inclusive sobre a a questão do currículo, porque a gente tem um processo de reestruturação curricular em aberto, né, tá em eterna diligência, e eu acho que isso foi utilizado como uma motivação também pra fechar [...] (Entrevistado 27).

E para outra parte dos entrevistados, porque de alguma forma foram prejudicados no processo avaliativo devido a desatualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como é possível observar na seguinte fala:

[...] a gente só não ficou no relatório... só não ficou com nota máxima, ficamos com a nota quatro por conta da questão do currículo que tinha uma série de problemas. Então nosso currículo ele era relativamente antigo, né. E ele tinha uma série de problemas, principalmente, pra atender algumas legislação que saíram a partir de dois mil e treze, né? Então é... foi isso que a gente foi mais penalizado. Então, a gente fez uma reformulação curricular que inclusive essa reformulação curricular foi implantada o ano passado [...] (Entrevistado 5).

Tendo sido apontado 14 vezes pelos entrevistados, ou seja, com frequência de codificação de 8,5%, o uso “apoiou melhoria das relações interpessoais” foi colocado durante a pesquisa de campo como um uso advindo tanto da fonte processo como da fonte resultado de forma muito equilibrada, com 57% e 43%, respectivamente, dos segmentos codificados para essa categoria (ver Tabela 2). Ressalta-se que esse uso foi considerado como um uso do tipo instrumental porque levou a ações direta para engajar a comunidade, como pode ser comprovado nos apontamentos apresentados abaixo.

Pelo que foi absorvido nos processos de entrevistas, este uso, quando originados da fonte processo avaliativo, estava muito ligado à necessidade de engajar a comunidade para participar do processo avaliativo, sobretudo no que tange ao discentes, por exemplo:

[...] antes antes fizemos uma reunião com o discente, que foi mobilizada pela vinda, é, para explicar o que seria o processo, e que acabou gerando um processo de escuta constante, então não tenho dúvida que aquele momento, que é, motivada, impulsionada pela vinda da avaliação *in loco*, gerou um processo de escuta e que nesse processo de escuta... isso foi o elemento que impulsionou a questão da comunicação, estabelecer dias disponíveis, independente de ter pauta ou não, tivemos representante discente dentro, como membro do colegiado, e na pandemia isso se intensificou, que até canal de YouTube a gente abriu, ó YouTube não, de Instagram, desculpe (Entrevistado 26).

Já no que tange aos usos advindos da fonte resultado teriam mais a ver com aproveitar a ocasião de divulgação dos bons resultados para fortalecer os vínculos acadêmicos: "E as vezes também a gente tem alguns probleminhas de relacionamento dentro da unidade. E eu utilizei essa nota também para estreitar os laços e diminuir esses problemas de relacionamento." (Entrevistado 11).

Também com uma frequência de 8,5% vale ressaltar o uso “promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes”, o qual tem origem essencialmente nos processos de *avaliação*. Foram 14 usos apontados pelos coordenadores e ex-coordenadores de curso, todos absolutamente voltados para engajar e dirimir dúvidas dos discentes e, também, prepará-los para a *avaliação*, sendo a maioria referente às provas do ENADE, como:

Depois nós fizemos reunião com os estudantes e chamamos representante da pró-reitoria que trabalha com... com avaliação. O... o procurador institucional, se não me engano, alguém... alguém da... da avaliação, do setor de avaliação. E a gente teve a participação, é... pra os estudantes saberem como era o processo de avaliação, como preencher o formulário, questionário do estudante, a importância de respeitar os prazos, a importância da avaliação pra o curso e pra instituição e pra eles mesmos. E aí fizemos essa... umas duas reuniões com os estudantes, não fizemos nenhum treinamento [...] (Entrevistado 2).

Com 7,9% dos segmentos codificados destacou-se também “apoiou reavaliação do currículo do curso”, foram 13 indicações de que o uso do resultado foi usado para repensar alguns pontos do currículo do curso, como:

[...] porque eu participei, eu fui da... fundadora do NDE, então a gente pegou aquilo tudo e entendeu que a gente precisava de uma reforma curricular, né, que a gente precisava, que a gente tava com um currículo bastante deformado em termos de carga horária de algumas disciplinas, que tinha conteúdos que já tavam nas diretrizes que a gente nem sonhava ter no no no departamento e ainda não temos todos, a gente tá fazendo alguma coisa em termos de oferta de optativas, né, é tentando costurar alguma coisa [...] (Entrevistado 20).

Nesse tópico, destacou-se os usos, abordados pelos entrevistados, com maior frequência, mas vale ressaltar, como pode ser observado na Figura 6, que 73 possíveis usos instrumentais evidenciando outras 17 categorias foram apontados e são achados, também, significativos para essa pesquisa. Algumas dessas categorias evidenciaram, por exemplo, usos voltados para melhorias na organização administrativa do curso, como: “apoiou melhorias na organização burocrática do curso” e “apoiou o aprimoramento da comunicação”, usos advindos tanto da fonte processo como da fonte resultado; e “encaminhou apontamentos da avaliação para órgãos responsáveis”, “apoiou a produção docente” e “apoiou a melhoria da titulação do corpo docente”, advindos apenas da fonte resultado.

Outras categorias apontaram usos voltados para a melhoria na organização e constituição do curso, ressaltando-se “apoiou análise de como os discentes enxergam o curso” e “apoiou discussões sobre o perfil de docentes”, advindos dos resultados de *avaliação*; “impulsionou estudos sobre o curso” advindo do *processo de avaliação*; e “apoiou alterações curriculares”, originados em ambas as fontes de uso, mas predominantemente a partir de resultados.

Por fim, vale ressaltar também ações voltadas para o próprio universo da *avaliação*, seja no sentido de promover a sua realização ou no sentido de promover o seu uso. Essas ações foram expressas em categorias de uso, como: “apoiou o envolvimento da comunidade com a avaliação”, “apoiou rotinas voltadas para avaliação”, “estimulou estudos sobre a avaliação” e “promoveu reuniões para troca de experiência entre coordenadores”, usos advindos da fonte processo; e “apoiou avaliação específica das provas do ENADE”, “incentivou o uso das provas do ENADE no decorrer do curso”, “instituiu uma comissão própria de avaliação para o curso” e “Instituiu/fortaleceu o NDE”, como usos advindos da fonte resultados.

De acordo Alkin e Taut (2003) e Johnson *et al.* (2009), o *uso instrumental* se caracteriza pelo conhecimento usado para impactar em ações diretas, como tomar decisões específicas sobre um programa. Ou seja, a partir do *uso instrumental* mudanças no programa seriam visíveis a partir do processo ou do resultado da *avaliação*. Como pode ser observado na análise dos resultados da pesquisa empírica, ações diretas foram apontadas como possíveis

usos realizados pelos coordenadores de curso, as quais dialogam exatamente com o conceito apresentado pela literatura.

Das categorias de usos apontadas, algumas ocorrem de forma muito pontual e outras mais frequentes. Ao observar as mais frequentes, por exemplo, associado aos diálogos desenvolvidos na pesquisa, é possível inferir que eles se traduzem em ações voltadas para o contexto e o momento atual do programa, por exemplo, muitos cursos devido às mudanças de legislação e das diretrizes curriculares nacionais dos cursos (os cursos da área de engenharia tem até início de 2023 para se adequarem às novas diretrizes), estão ou estiveram em processo de alteração ou reforma curricular, sobressaindo assim categorias como “apoiou o andamento de reforma curricular (PPC)” e “apoiou reavaliação do currículo do curso”. Isso dialoga diretamente com alguns fatores de contexto e com a afirmação de Scriven (1967, apud ALKIN; KING, 2016), de que a *avaliação* é orientada pelo contexto, e se o estudo estiver em lugar diferente ou em outro momento, o contexto muda. Logo, pode-se inferir que os padrões de uso também mudariam.

Outros usos também podem ser associados a questões de contexto descritas acima como “apoiou melhoria das relações interpessoais” e “promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes” usos que podem estar ligados ao contexto de preparação para uma nova avaliação; ou ainda, “apoiou análises e discussões dos resultados” que pode ser associado tanto a fatores de contexto (formação, interesse institucional e etc.) quanto a fatores de *avaliação* (credibilidade, relevância e etc.).

4.2.2 Uso conceitual

Com uma função essencialmente educativa, o *uso conceitual* ou *iluminador* se caracteriza por instâncias onde nenhuma decisão direta foi tomada, mas onde entendimentos conceituais específicos foram modificados (ALKIN; TAUT, 2003; SHULHA; COUSINS, 1997). Durante o trabalho de campo, os entrevistados foram questionados sobre possíveis aprendizados e novas posturas adquiridos no processo de *avaliação* ou a partir do contato com os resultados da *avaliação*. Desse questionamento surgiram vários apontamentos que levaram a categorização de pelo menos 13 possíveis usos conceituais, originados na fonte processo, resultado ou em ambas, o que pode ser visualizado na Tabela 3.

Tabela 3 – Resumo segmentos codificados como uso conceitual por fontes de uso.

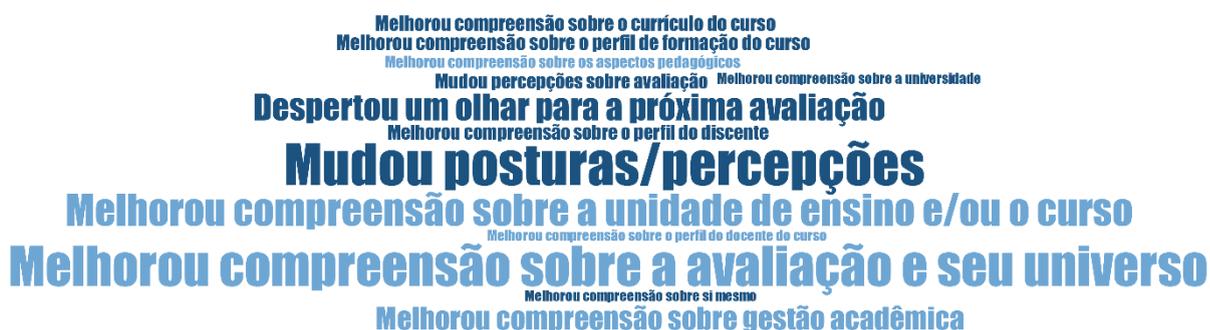
Usos da avaliação	Uso conceitual					
	Usos do processo		Usos do resultado		Total	
Despertou um olhar para a próxima avaliação	3	14%	18	86%	21	100%
Melhorou compreensão sobre a avaliação e seu universo	24	67%	12	33%	36	100%
Melhorou compreensão sobre a unidade de ensino e/ou o curso	17	63%	10	37%	27	100%
Melhorou compreensão sobre a universidade	4	100%	0	0%	4	100%
Melhorou compreensão sobre gestão acadêmica	13	76%	4	24%	17	100%
Melhorou compreensão sobre o currículo do curso	0	0%	9	100%	9	100%
Melhorou compreensão sobre o perfil de formação do curso	3	33%	6	67%	9	100%
Melhorou compreensão sobre o perfil do discente	4	50%	4	50%	8	100%
Melhorou compreensão sobre o perfil do docente do curso	4	100%	0	0%	4	100%
Melhorou compreensão sobre os aspectos pedagógicos	3	60%	2	40%	5	100%
Melhorou compreensão sobre si mesmo	4	100%	0	0%	4	100%
Mudou percepções sobre avaliação	5	63%	3	38%	8	100%
Mudou posturas/percepções	17	46%	20	54%	37	100%
Total	101	53%	88	47%	189	100%

Fonte: Autoria própria e a elaboração via pesquisa de campo.

Das 13 categorias de uso identificadas nas entrevistas, três delas são predominantemente oriundas da fonte processo e apenas uma da fonte resultado. Vale ressaltar que, as outras nove categorias de usos são advindas de ambas as fontes, sendo que “melhorou compreensão sobre o perfil do discente” e “mudou posturas/percepções” apresentaram uma distribuição equilibrada entre as duas fontes, enquanto que, os usos “despertou um olhar para a próxima avaliação” e “melhorou compreensão sobre o perfil de formação do curso” apesar de terem origens em ambas as fontes, há uma concentração do uso no resultado com 86% e 67%, respectivamente. Já as outras cinco categorias apesar de também terem origens em ambas as fontes a maior parte dos segmentos codificados foram advindos da fonte processo.

Além da análise em relação a origem dos usos é importante analisar o nível de frequência com que cada uso foi apontado ao longo das diversas entrevistas, isso traduz de alguma forma o nível de relevância dessa categoria de uso no contexto dos cursos da UFBA. Assim, pode-se observar de forma mais ilustrativa, na nuvem de códigos apresentada na Figura 7, quais as categorias tiveram um maior nível de ocorrência.

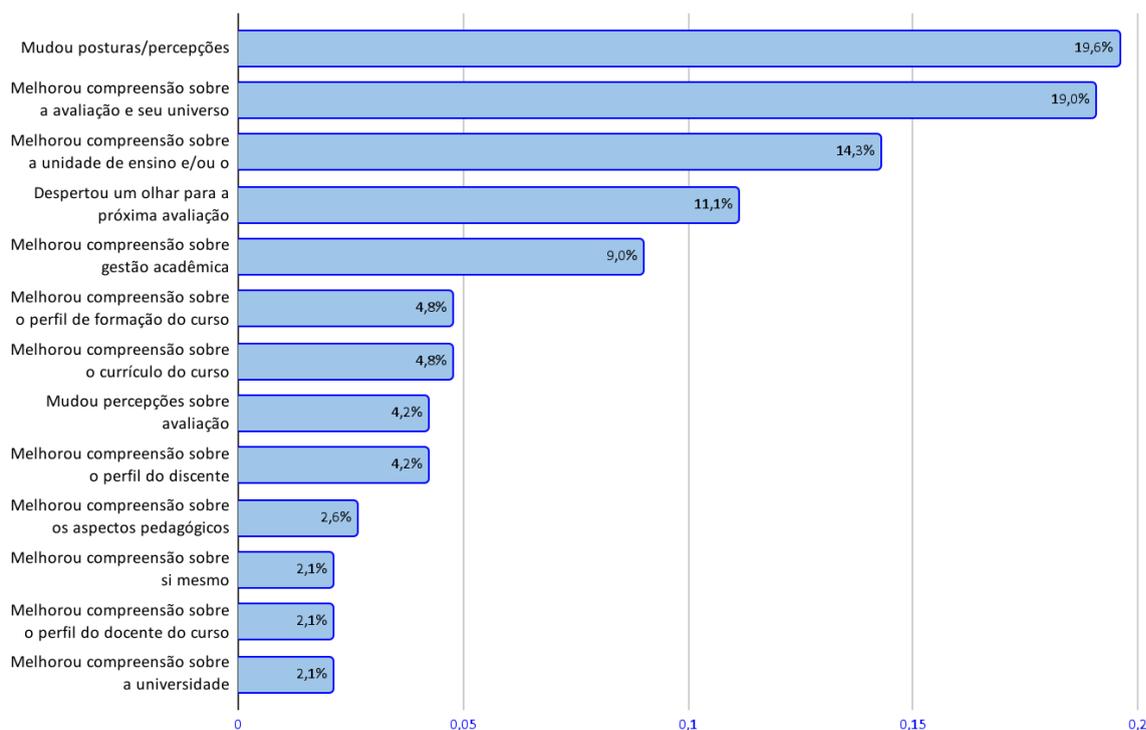
Figura 7 - Distribuição das codificações de uso conceitual do processo e do resultado nas entrevistas.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Na Figura 8 apresenta-se a frequência dos segmentos por código, conforme evidenciado pelo processo analítico das entrevistas. Nessa figura, tem-se o percentual de citação de cada uso por parte dos entrevistados, levando em consideração apenas os usos conceituais provenientes das fontes processo ou resultado. Nesse sentido, afirma-se que dos 189 usos apontados mais de 73% deles foram codificados em apenas cinco das treze categorias apuradas nas entrevistas.

Figura 8 – Frequência de codificação de segmentos de uso conceitual do processo e do resultado.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Dos usos com maior frequência de codificação destaca-se, com 19,6% dos segmentos totais codificados como usos conceituais, usos que fazem referência a mudança de posturas ou percepções por parte dos entrevistados. Esses usos tiveram origem tanto na fonte processo, quanto na fonte resultado de forma muito equilibrada, com 46% e 54%, respectivamente, dos segmentos codificados para essa categoria. Foram 37 segmentos apontados para essa categoria, dos quais pode-se ressaltar falas que evidenciam como o posicionamento pessoal do entrevistado mudou com a experiência vivenciada na *avaliação*, como por exemplo:

Então em alguns momentos eu tive que rever alguns posicionamentos, né, e por causa do de da preparação pra avaliação, né, eu tive que que... é, realmente eu tive que aprender que tinha momentos que eu tinha que calar... então, né? Então isso também, né? É é a questão do amadurecimento, né? ...esse processo de avaliação, né, promoveu, assim como tudo que a gente passa na vida, promoveu um amadurecimento, né, uma modi... então não digo que modificou, mas que melhorou a forma de de de agir (Entrevistado 9).

Ou ainda, como esse *processo de avaliação* foi importante no que tange a ação do entrevistado enquanto gestor do colegiado:

[...] eu não tenho dúvida que o processo avaliativo pelo elemento motivador que é, estamos sendo avaliados pelo INEP, e isso com essa mobilização da UFBA que envolve a CPA, eu não tenho dúvida que isso... eu vou dizer individualmente acabou se resvalando na minha ação como gestora do colegiado [...] (Entrevistado 26).

Dos usos advindos dos resultados sobressai mudanças de posturas voltadas a repensar ações que impactaram negativamente no curso e que ficaram evidenciadas nos resultados de *avaliação*, como:

[...] não só eu como coordenador, como eu pedi ao colegiado que adotasse medidas que adequassem a nossos funcionamentos, as exi... a exemplo da história do limite de vagas em sala, como havia uma queixa de que as salas são superlotadas, eu passei a ser mais rigoroso com a liberação de alunos fora do do módulo, só em situações excepcionalíssimas, comecei a despachar um por um, isso deu muito trabalho, que antigamente o que é que fazia, deixa [...] (Entrevistado 14).

Além disso, alguns entrevistados apontaram a mudança na percepção de responsabilidade sobre a *avaliação*: "Eu acho que o que mudou mesmo foi a sensação de responsabilidade." (Entrevistado 20).

Com 19% de frequência de codificação, ficaram em evidência também usos conceituais categorizados em relação à melhoria da compreensão sobre a *avaliação* e seu universo. Foram 36 apontamentos de uso nesse sentido, com uma predominância de usos advindos da fonte processo, que foi responsável por 67% dos segmentos codificados. Nessa categoria, destacam-se segmentos onde entrevistados comentam sobre quais aprendizados foram obtidos durante o processo de *avaliação*, como: "Esse instrumento de avaliação só ficou claro pra mim quando eu passei pela avaliação *in loco* [...]" (Entrevistado 10).

Ou ainda, em situações em que entrevistados relatam que não obteriam esses aprendizados se não tivessem passado pelo processo avaliativo:

[...] para responder esses pontos, a gente vive, a gente vai dividir, a gente vai estudar, vai pra o currículo, vai buscar o NDE pra tirar dúvida, vai conversar com quem tava no colegiado naquela época, vai entender no departamento que é que tal coisa, vai perguntar a Prograd, então assim, é um processo formativo isso, então não tem como a avaliação não entrar na gente, certo, não tem como a avaliação não ser utilizada depois [...] (Entrevistado 8).

Alguns entrevistados que vivenciaram o processo avaliativo do ENADE relataram também como foi o processo de aprendizado individual com a *avaliação* e o quanto foi importante para poder transmitir esses aprendizados para a comunidade acadêmica, sobretudo os discentes:

Como eu falei, eu não conhecia no começo o ENADE, então esse movimento ajuda... esse pesquisar, pesquisei, porque eu pesquisei pra passar pros alunos. Então, a própria avaliação depois, né, pra passar pros alunos ó vocês fizeram isso aqui, o resultado foi esse aqui. Então é, esse incentivo ajudou bastante, tanto pra mim pra aprender quanto pra passar pra o pessoal [...] (Entrevistado 6).

Do ponto de vista dos usos da fonte resultado abordagens relacionadas a como os resultados da *avaliação* apoiaram a ampliação do entendimento do que é e o que envolve o universo da *avaliação*, foram as que ficaram mais evidentes para essa categoria, a exemplo:

A gente verificou os pontos chaves inclusive pra fazer a as ementas, as novas disciplinas... entender não só a avaliação do SINAES, mas a avaliação da própria

inst... universidade em relação a temas como diversidade... religiosidade, é, todos os tipos... LGBT fo... LGBTIA+ (Entrevistado 18).

Dos segmentos codificados, 14,3% refere-se a usos voltados para a melhoria da compreensão em relação à unidade de ensino ou ao próprio curso. Surgiram 27 apontamentos para essa categoria, sendo que a maior parte também são de usos advindos da fonte processo, com 63% dos segmentos codificados. Desses pode-se destacar falas em que o coordenador/ex-coordenador do curso afirma o quanto o *processo de avaliação* aumentou o seu domínio sobre a realidade do curso, como:

Na realidade a a primeira coisa que nos permite utilizar é é porque quando você mergulha nesse processo de de de avaliação, você acaba tendo um domínio completo da situação real do curso, da situação que ele se encontra. Então com esse domínio completo da pra você conhecer realmente, né, sobre demandas, sobre, é, questões positivas do curso, sobre uma série de coisas, porque todo o o o o o panorama do curso tá ali posto a mesa, né, então isso é é é é interessante pra o coordenador vivenciar isso, embora seja trabalhoso, porque da a ele esse domínio, né? (Entrevistado 28).

Outros apontamentos, interessantes e recorrentes, dizem respeito a como esse processo avaliativo gerou aprendizados para coordenadores recém-chegados no curso:

[...] foi também sendo um processo muito, acho que, interessante também de conhecer o curso, né, porque eu tava como vice, tinha chegado recentemente, é, nessa posição e é fui de repente obrigado a estudar o curso, né, de certa maneira... é, foi foi estudar também um novo projeto pedagógico, entender, eu não tinha participado da elaboração, que levou-se a entender esse projeto, que ele se tornou projeto de referência, né [...] (Entrevistado 25).

Para usos advindos da fonte resultado, tiveram maior frequência de apontamentos em relação a como os resultados da *avaliação* melhoram a compreensão sobre as fraquezas e fortalezas do curso como:

[...] então acho que de uma forma global, você consegue ver a qual é o ponto fraco, então hoje eu sei que é o ponto fraco é infraestrutura, o ponto forte é o corpo docente, né, a gente tirou cinco de corpo docente... porque, né. Tá tudo certo. Nós somos todos doutores... é... né... é eu acho que você consegue lendo, fazer um diagnóstico do seu curso [...] (Entrevistado 7).

Tendo sido apontado 27 vezes pelos entrevistados, ou seja, com frequência de codificação de 11,1%, o uso “despertou um olhar para a próxima avaliação” foi posto pelos entrevistados como um uso advindo majoritariamente da fonte resultados, representando 86% dos segmentos codificados para essa categoria.

Das 21 abordagens nesse sentido ficou evidente situações em que os resultados da *avaliação* fizeram com que os coordenadores/ex-coordenadores voltassem a sua atenção para pontos que pudessem, de alguma forma, fazer a diferença nas avaliações futuras, seja por medo de não superar uma próxima *avaliação*, como expressado por um dos entrevistados: "Quando sai o resultado ó... olha aqui, a gente vai ter que dar conta disso aqui porque a gente não vai sobreviver né, com uma outra [...]" (Entrevistado 1). Ou seja, pela vontade de alcançar um conceito melhor que o atual para o curso, como colocado pelo entrevistado cujo curso participa da prova do ENADE: “A gente planeja isso, a evolução do curso. Então passei isso pra eles aí, motivação. Quem sabe a gente alcança um cinco pelo menos... no conceito ENADE, né?” (Entrevistado 6). E, também, como expressando por um entrevistado cujo curso participa de avaliações *in loco*:

[...] então essa questão de laboratórios, correndo atrás as vezes, de montar laboratório, de licenças, de software, é... o... porque assim, a gente tem o objetivo bem focado dentro do curso que é atingir essa nota máxima... né, e isso é... isso é fato. E agora a nossa, né? A nossa esperança é que agora na última avaliação a gente consiga nota máxima. E esse é um... eu acho que é algo que já vem sendo bem alinhado com os coordenadores ao longo do tempo, né? (Entrevistado 5).

Usos direcionados para a melhoria da compreensão da gestão acadêmica tiveram 9% dos segmentos codificados. Foram 17 apontamentos em direção a esse tipo de *uso*, os quais foram recorrentemente apontados como originados da fonte processo, uma vez que foram responsáveis por 76% dos segmentos codificados para essa categoria. Os usos mais ressaltados foram apontados por coordenadores inexperientes e recém empossados no cargo, que trouxeram apontamentos sobre como o processo avaliativo teve um papel formativo para eles enquanto gestores: “[...] eu tinha acabado de chegar... então eu não conhecia ainda, as questões gerenciais do curso, e passei a conhecer quando eu passei a trabalhar nisso, né? Então, desse ponto de vista foi uma experiência interessante, né?” (Entrevistado 28).

Alguns entrevistados trouxeram também apontamentos que dizem respeito à política de relacionamento, atividade também inerente ao cargo de coordenador do colegiado: "E... agora

assim, eu aprendi o jogo da política boa, de que as vezes sua opinião tem que ser dada de uma forma que as pessoas entendam e não compreendam como uma ordem." (Entrevistado 17).

Do ponto de vista dos usos provenientes dos resultados da *avaliação* destacou-se aprendizados adquiridos em situações onde o curso foi mal avaliado por motivos relativos à organização de rotinas acadêmicas, sendo a maioria relacionadas às atividades do Núcleo Docente Estruturante (NDE): "[...] é uma coisa simples, num... o NDE num tem o que fazer, tem que ter a ata, tem que se encontra no começo e final do semestre, não tem muita coisa, né. E... é aí foi, foi horrível o NDE, assim, foi péssimo, nota baixa que... enfim, foi uma pena realmente." (Entrevistado 7).

Outros 51 segmentos foram codificados, só que em menor frequência, evidenciando *usos conceituais* distribuídos em outras oito categorias captadas na pesquisa de campo, conforme pode ser observado na Figura 8. Apesar de serem menos frequentes, esses achados também são relevantes no que diz a respeito a entender o *uso de avaliação* do SINAES por parte dos coordenadores da UFBA, sobressaindo *uso* voltado para a mudança de percepções em relação a própria *avaliação*, o qual tendeu a se concentrar na fonte processo; e outros *usos* voltados para a aquisição de aprendizados sobre o curso e o universo como: “melhorou compreensão sobre a universidade”, “melhorou compreensão sobre o perfil do docente do curso” e “melhorou compreensão sobre si mesmo”, categorias de *usos* advindos da fonte processo; “melhorou compreensão sobre o currículo do curso”, categoria de *uso* advinda da fonte resultado; e “melhorou compreensão sobre o perfil de formação do curso”, “melhorou compreensão sobre o perfil do discente” e “melhorou compreensão sobre os aspectos pedagógicos”, categorias de *usos* originados a partir de ambas as fontes.

O *uso conceitual* refere-se a casos em que nenhuma ação direta foi tomada, mas onde o entendimento das pessoas foi afetado, ou seja, está relacionado a mudanças na forma como os usuários pensam sobre aspectos específicos de um programa educacional (ALKIN; TAUT, 2003; JOHNSON *et al.*, 2009). Se for observado os *usos* apresentados pelos entrevistados e analisados na pesquisa, pode-se inferir que eles vão ao encontro desse conceito uma vez que a maioria está relacionado com a aquisição de aprendizados sobre diversos aspectos que envolvem o curso.

Além disso, Alkin e Taut (2003), também afirma que o processo de *avaliação* pode mudar as atitudes dos usuários sobre a importância da *avaliação* ou sobre o papel potencial de várias partes interessadas na tomada de decisões, aspectos que podem dialogar diretamente com categorias como: “mudou percepções sobre avaliação”, “mudou posturas/percepções” e

“despertou um olhar para a próxima avaliação”, que pode ser associado a fatores de usuários, como compromisso explícito de *uso*.

Por último, vale ressaltar que no caso do *uso conceitual* o objetivo da avaliação é adquirir um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre o campo que está sendo avaliado, o que poderia ser melhor aproveitado se a avaliação fosse um processo mais construtivista, mais participativo por parte dos coordenadores de cursos, pensando não só na realização da avaliação, mas também da construção do processo avaliativos. Isso também dialoga com Alkin e Taut (2003) em relação a seus estudos sobre o impacto da participação no processo completo de avaliação, mas dialoga, inclusive com comentários analisados no item de fatores como, por exemplo, credibilidade e capacidade de mobilização da avaliação (fatores de avaliação) e formação voltada para avaliação (fatores de contexto).

4.2.3 Uso simbólico

O *uso simbólico* ou legitimador tem uma função política, uma vez que, pode ser caracterizado por ações em que a avaliação é usada para justificar uma decisão que já havia sido tomada ou para demonstrar que um programa estava disposto a ser avaliado, aumentando assim a reputação do gerente do programa ou do criador (ALKIN; TAUT, 2003; JOHNSON et al., 2009). Durante o trabalho de campo os entrevistados relataram diversos *usos* que levaram à categorização de pelo menos oito possíveis tipos, alguns originados no processo, outros no resultado e outros em ambas as fontes, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 - Resumo segmentos codificados como uso simbólico por fontes de uso.

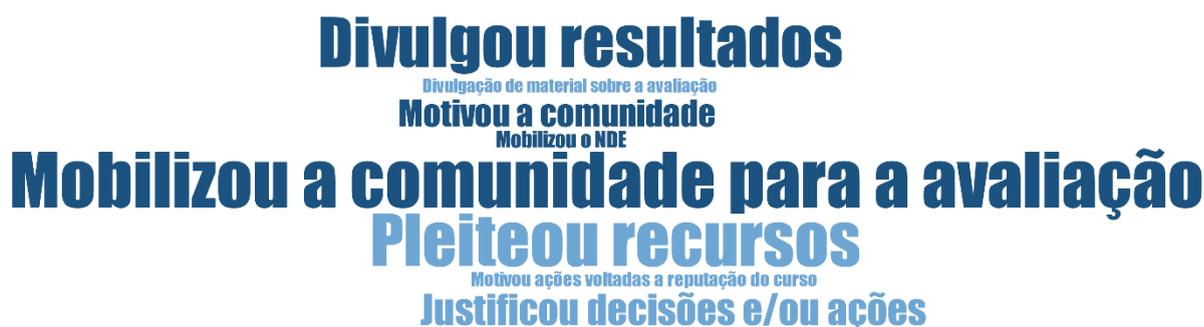
Usos da avaliação	Uso simbólico					
	Usos do processo		Usos do resultado		Total	
Divulgação de material sobre a avaliação	2	100%	0	0%	2	100%
Divulgou resultados	0	0%	41	100%	41	100%
Justificou decisões e/ou ações	1	5%	20	95%	21	100%
Mobilizou a comunidade para a avaliação	23	49%	24	51%	47	100%
Mobilizou o NDE	0	0%	5	100%	5	100%
Motivou a comunidade	0	0%	16	100%	16	100%
Motivou ações voltadas a reputação do curso	0	0%	3	100%	3	100%
Pleiteou recursos	7	16%	37	84%	44	100%
Total	33	18%	146	82%	179	100%

Fonte: Autoria própria e elaborado a partir da pesquisa de campo.

Das oito categorias de *usos simbólicos* identificadas nas entrevistas, quatro delas são predominantemente oriundas da fonte resultado e apenas uma da fonte processo. Vale ressaltar que as outras três categorias de *uso* são advindas de ambas as fontes, sendo que “mobilizou a comunidade para a avaliação” apresentou uma distribuição equilibrada entre as duas fontes, com 51% dos segmentos da fonte resultado e 49% da fonte processo, enquanto que, os *usos* “justificou decisões e/ou ações” e “pleiteou recursos”, apesar de também terem origens em ambas as fontes de *uso*, concentram-se na origem resultado, com 95% e 84% respectivamente.

Além da análise em relação à origem dos *usos*, é importante analisar o nível de frequência com que cada *uso* foi apontado ao longo das diversas entrevistas, uma vez que, isso traduz de alguma forma o nível de relevância dessa categoria de uso para os entrevistados. Assim, pode-se observar de forma mais ilustrativa na nuvem de códigos apresentada na Figura 9 quais as categorias tiveram um maior nível de ocorrência.

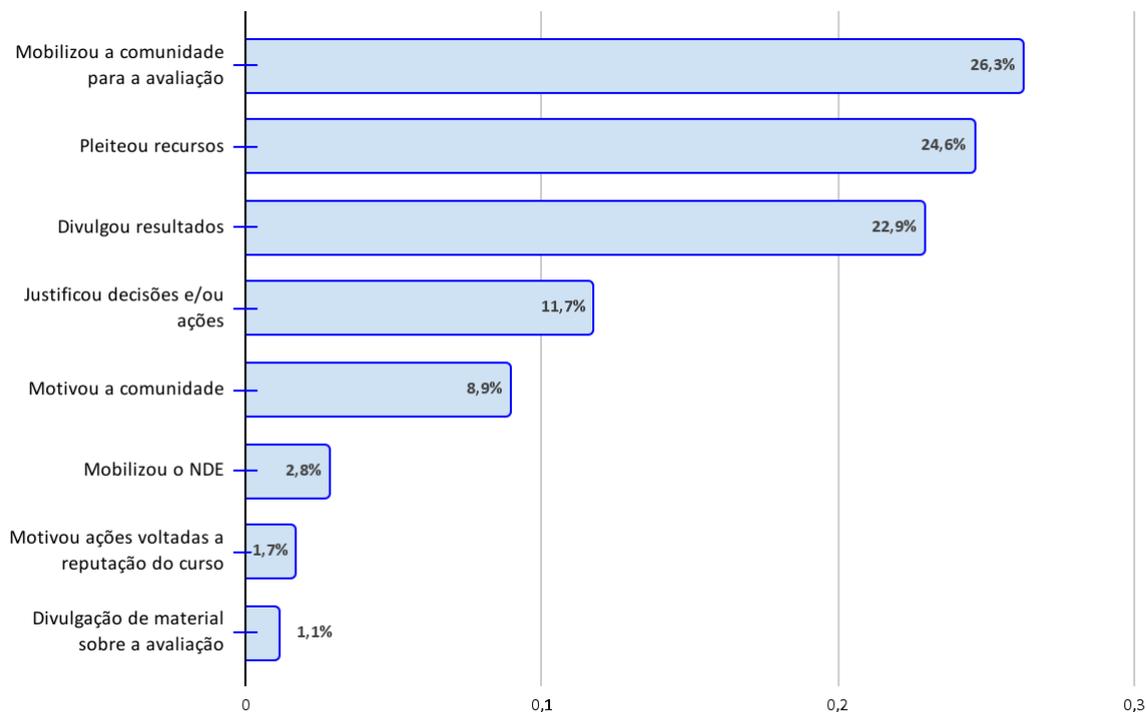
Figura 9 - Distribuição das codificações de uso simbólico do processo e do resultado nas entrevistas.



Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

Na Figura 10 apresenta-se a frequência dos segmentos em cada categoria de acordo com o que ficou evidenciado no trabalho de campo, ou seja, qual o nível de ocorrência de *uso simbólico* em cada uma das categorias, independente da sua fonte de origem, se processo ou resultado. Nessa figura, pode-se observar que, dos 179 segmentos codificados, mais de 94% dos mesmos estão concentrados em cinco das oito categorias propostas.

Figura 10 – Distribuição das codificações por frequência de segmentos.



Fonte: Autoria própria e elaborado a partir da pesquisa de campo.

Nesse sentido, dos *usos* com maior frequência de codificação pode-se destacar, com 26,3% dos segmentos apontados como *usos* simbólicos, *usos* que envolvem a mobilização da comunidade acadêmica para a avaliação. Esses *usos*, de forma muito equilibrada, tiveram origem tanto na fonte processo, quanto na fonte resultado, com 49% e 51%, respectivamente, dos segmentos codificados para essa categoria. Foram 47 segmentos apontados, e pelo que foi observado no trabalho de campo, esses usos, quando advindos da fonte processo avaliativo, foram mais direcionadas à necessidade de motivar a comunidade para o processo avaliativo e explicar o universo e a importância da avaliação, sobretudo no que tange ao discentes, como pode-se verificar nas falas de alguns coordenadores: "[...] antes fizemos uma reunião com o discente, que foi mobilizada pela vinda, é, para explicar o que seria o processo [...]" (Entrevistado 26); "Então é o coordenador que faz uma reunião com eles todos, é, pra mostrar a prova anterior, né, dizer cês tão lembrados do Enem? É aquele tipo de prova, é longo, né, tem textos extensos, mas é muito importante que vocês respondam." (Entrevistado 23); e

Eu fiz uma campanha com cartaz, a... faltando um mês mais ou menos já já foi massificado isso, da importância... deles fazerem, deles participarem para o curso,

tá... fizemos, é, quatro encontros onde era divididos por áreas e que tinham as mais diversas questões que os alunos poderiam fazer [...] (Entrevistado 18).

Já os *usos* advindos da fonte resultado foram mais direcionadas à necessidade de engajamento da comunidade voltada para o próprio *uso* dos resultados da avaliação, das quais destaca-se trechos como: "[...] olhe, a gente precisa fazer isso, porque a resolução fala assim, o MEC visitou e disse dessa forma, a gente precisa se ajustar... e pronto. Mas assim, eu acho que o poder de força, é muito, é muito importante, aquilo tem muita... é um retrato nosso, né? [...]" (Entrevistado 12); "[...] eu usei muito o relatório deles, né, da primeira avaliação fiz a tipo um resumo, apresentei na reunião de departamento e falei pra os professores o que é que a gente precisava fazer, melhorar, né?" (Entrevistado 16); e

Então mesmo esse relatório que saiu no final de dois mil e dezenove, a gente utilizou isso, né, também o resultado, as orientações da comissão pra é... cobrar da administração superior um posicionamento, uma resolução das demandas mais urgentes, mais emergenciais, né? [...] (Entrevistado 28).

Ou ainda usar o resultado de uma avaliação anterior para motivar a comunidade a já pensar em uma próxima avaliação, destacando-se apontamentos como: "Não a... essa avaliação, mas a impulsiona... a próxima... o corpo do... do curso... olha! Como isso é importante... e ele não é importante à toa, né? [...]" (Entrevistado 1); e

Na época do ENADE normalmente a gente incentiva os professores a fazer isso, né? Pegar e mostrar... principalmente aqueles... disciplinas mais do fim do curso, né, que o pessoal que vai fazer a prova... então pra mostrar pra eles como são o tipo de questão que cai no ENADE, né? [...] (Entrevista 3).

Dos segmentos codificados, 24,6% referem-se ao uso “pleiteou recursos”. Foram 44 apontamentos para essa categoria, sendo que 84% deles tiveram origem na fonte resultado. Destes pode-se destacar várias falas onde os coordenador/ex-coordenador pleitearam os mais diversos recursos (infraestrutura, vagas docentes, reformas curriculares, espaço, acessibilidade, bibliografias e etc.) para o curso, destacando-se: "[...] estamos pleiteando agora com a reforma pra ver se a escola consegue criar um laboratório, né, específico da área... porque tem laboratório de informática e tal, mas o laboratório específico pra a área [...]" (Entrevistado 19); "A questão também das... eu lembro das... é, das lixeiras da clínica,

né, que nós tínhamos lixeiras comuns e eles pediram que fizessem lixeiras como as separadas, as lixeiras de... ela tem até cor, uma pra plástico, outra pra material reciclável [...]" (Entrevistado 12); e

[...] mas, é, a principal foi essa, e teve uma outra também relacionada a bibliografia, porque se eu não me engano em dois mil e dezenove, os cursos de extensão da escola... deixaram superávit, né, então também pleiteei que a própria escola... pudesse comprar alguns livros [...] (Entrevistado 24).

Com frequência de codificação de 22,9%, o *uso* “divulgar resultados”, como seu próprio nome evidencia, é um *uso* advindo absolutamente da fonte resultados e, conforme resultado do campo, um *uso* efetuado por quase todos os entrevistados. Nesse sentido, há vários apontamentos que descrevem esse tipo de *uso* realizado por meio de reuniões, eventos, rede social e outros, dos quais vale a pena evidenciar: "Claro que a escola, né, divulgou acredito que na... nos jornais lá informativos, a nota, pra que todos tivessem conhecimento." (Entrevistado 4); e

A ideia é sempre aquela propaganda, aquela divulgação, né? Ah, o curso ficou com nota boa, nota quatro, né. Então isso melhora assim, a a a digamos, a autoestima do alu... primeiramente do aluno, por estar num curso que tem um bom nível, né, é também do professor [...] (Entrevistado 30).

E também:

Quando eu entrei no colegiado era uma das coisas que, que eu pens... que eu pensei, né, que eu queria fazer na minha gestão, era melhorar a transparência... é... mas só que de uma forma chegasse a eles, daí nasceu a ideia do Instagram. Então a gente usou isso, né, até pra, pra eles receberem um *feedback*, se o trabalho que eles fizeram do curso, se o curso tá, tá bem ou se o curso tá ruim, né. Então a gente fez, né, como eu falei, uma campanha no, no Instagram, então eles tiveram um *feedback*, né? [...] (Entrevistado 15).

Dos segmentos codificados como *usos simbólicos da avaliação*, 11,7% referem-se ao *uso* “justificou decisões e/ou ações”. Surgiram 21 apontamentos para essa categoria, sendo que a maior parte também são de *usos* advindos da fonte resultado, com 95% dos segmentos codificados. Destes destacam-se abordagens em que o coordenador/ex-coordenador do curso

justifica de alguma forma ou em algum momento decisões, opiniões ou pleitos, sobretudo no que diz respeito às reformas curriculares em andamento, por vezes a muitos anos:

Revisão do projeto pedagógico. (Risos) que algo que eu bati o martelo, esse negócio tem que sair. A gente fica moscando. Então isso eu acho que me deu mais força. Eu participava tanto do núcleo docente estruturante, que é o NDE, quanto do colegiado, e eu conseguia unir esses dois grupos, gente, a gente precisa caminhar com isso, a gente não pode mais esperar dez anos pra vim outra avaliação e dizer que o nosso projeto pedagógico não tá adequado (Entrevistado 17).

Ou também para justificar a manutenção de ações, como fica evidente na fala deste entrevistado:

Na verdade eu não tive mudança, mas eu tive manutenção de ações que a gente vinha fazendo... então, por exemplo, é... na gestão passada, que eu era vice coordenador, inclusive nós é... ãhn estabelecemos uma orientação acadêmica no curso... a orientação acadêmica foi muito positiva pra alguns aspectos. Acho que ela também contribuiu muito pra o ENADE. Então, são ações que a gente tomou no passado e que a gente resolveu manter [...] (Entrevistado 11).

Ou até mesmo para justificar a própria relevância do curso de forma a ampliar seu espaço político, como é possível observar na seguinte fala: "É... provavelmente foi utilizado nesse sentido, né, de de justificar a relevância do curso e de como, é, se tem uma uma qualidade na formação nesse sentido, pra ampliar o espaço mesmo, né? ...identificar o curso na instituição, tanto na unidade como na UFBA." (Entrevistado 27).

Por último, vale a pena ressaltar ainda que dos segmentos codificados, 8,9% se referia a usos voltados para a motivação da comunidade em relação ao curso, às atividades acadêmicas, à vida profissional, às melhorias, ao conceito da próxima avaliação e outros. Foram 16 apontamentos para essa categoria, sendo todos eles *usos* advindos da fonte resultado. Destes, são relevantes falas como: "É... e isso daí eu uso pra estimular os alunos, pra falar que eles tão num curso é extremamente que dá condições pra que ele sejam é bons profissionais, é então uma fórmula de estimular." (Entrevistado 11); "Então é, uso muito pra valorizar a autoestima dos meninos, pra é... contribuir com essas questões de evasão [...]" (Entrevistado 11); e,

Utilizar, né, o que tá lá destacado como ponto forte pra, vamos dizer assim, fortalecer o grupo, né, dizer: não, olha a gente conseguiu a... a gente conseguiu até aqui, a gente modificou o curso e isso trouxe bons resultados, os resultados estão contados aqui, que no relatório, no primeiro relatório tava mostrando como uma

fraqueza, como um problema, um ponto negativo e que nessa evolução, né, de dois mil e nove pra cá a gente melhorou a ponto que agora no último relatório a gente recebeu um elogio por causa disso. Então agora a gente tem esses outros pontos fracos que estão sendo sinalizados e que a gente precisa fazer a mesma coisa [...] (Entrevistado 9).

Além das categorias mais frequentes apresentadas acima com maior nível de detalhamento outras 3 categorias somando outros 10 segmentos codificados como *usos simbólicos* compõem os achados desta pesquisa e são importantes para compreender como os coordenadores de curso da UFBA usam as avaliações do SINAES. Dessas categorias tem-se “mobilizou o NDE” e “motivou ações voltadas a reputação do curso”, *usos* advindos dos resultados e dos quais pode-se destacar, respectivamente, citações como: “A única justificati... a justificativa a gente usou pra pressionar pra o NDE andar, né?” (Entrevistado 1); e

[...] também pra, é, por exemplo, no processo do do projeto UFBA mostra sua cara, né, quando a gente vai apresentar o curso aos aos estudantes do ensino médio, também é utilizado nesse sentido, né. De convencer, né, a qualidade... sobre a qualidade do curso, sobre é... como um aspecto a mais pra atrair esses esses possíveis candidatos (Entrevistado 27).

Por último, ressalta-se também a categoria voltada para divulgação de material para a avaliação, que teve origem no *processo de avaliação*: “Eu fiz uma campanha com cartaz, a... faltando um mês mais ou menos já já foi massificado isso, da importância... deles fazerem, deles participarem para o curso, tá? [...]” (Entrevistado 18).

O *uso simbólico* pode-se referir tanto a exemplos quando uma pessoa usa a mera existência da avaliação, ao invés de qualquer aspecto de seus resultados, para persuadir ou convencer (JOHNSON *et al.*, 2009). Quanto a exemplos em que depende dos achados da avaliação para racionalizar uma decisão anterior, que seria o lado mais legitimador do *uso simbólico* (ALKIN; KING, 2016).

A pesquisa de campo dialoga com esses conceitos em todos os seus aspectos, uma vez que, tem-se *usos* baseados no poder simbólico da avaliação (divulgação de material, mobilização da comunidade, pleito de recursos) e *usos* baseados no poder legitimador da avaliação (ações voltadas para a reputação do curso, mobilização da comunidade para *uso*, justificativas de ações, decisões e pleitos).

Vale ressaltar também que sobre os *usos simbólicos* pode-se inferir que eles dialogam diretamente com fatores do usuário voltados a capacidade de mobilizar pessoas, recursos e poder (desenvoltura com a gestão, nível de envolvimento com a avaliação, compromisso com

a avaliação e etc.); fatores de avaliação relacionados ao poder de força da avaliação (credibilidade, relevância, capacidade de mobilização e etc.) e fatores do contexto relacionados a capacidade de aproveitar a avaliação produtivamente (formação, comprometimento, planejamento e etc.).

4.2.4 Distribuição de codificação de segmentos entre respondentes

A Tabela 5 mostra a distribuição das codificações dos *usos instrumentais, conceituais e simbólicos* oriundos da fonte processo e da fonte resultado em relação a todas as entrevistas. Esse dado é relevante no sentido de evidenciar que os segmentos trabalhados nas análises realizadas foram extraídos de entrevistas cuja distribuição apresenta um certo nível de pulverização entre os respondentes, ou seja, há homogeneidade na distribuição dos *usos*. Em outras palavras, não há uma concentração de respostas.

Tabela 5 - Distribuição das codificações de uso de processo e do resultado por entrevista.

Usos do processo + Usos dos resultados	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	
Uso instrumental																															
Apoiou a melhoria da titulação do corpo docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Apoiou a produção docente	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apoiou alterações curriculares	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0
Apoiou análise de como os discentes enxergam o curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Apoiou análises e discussões dos resultados	0	3	2	1	0	2	0	1	1	2	0	3	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	1
Apoiou avaliação específica das provas do Enade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	2	0
Apoiou discursões sobre o perfil de docentes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	
Apoiou melhoria das relações interpessoais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	5	1	0	0	0	1	
Apoiou melhorias na organização burocrática do curso	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	
Apoiou o andamento de reforma curricular (PPC)	1	1	0	0	1	1	0	1	2	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	2	0	1	1	
Apoiou o aprimoramento da comunicação	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	
Apoiou o envolvimento da comunidade com a avaliação	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
Apoiou reavaliação do currículo do curso	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	0
Apoiou rotinas voltadas para avaliação	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	
Encaminhou apontamentos da avaliação para órgãos responsáveis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
Estimulou estudos sobre a avaliação	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Impulsionou estudos sobre o curso	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
Incentivou o uso das provas do Enade no decorrer do curso	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Instituiu uma comissão própria de avaliação para o curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Instituiu/fortaleceu o NDE	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Promoveu reuniões para troca de experiência entre coordenadores	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	
Uso conceitual																															
Despertou um olhar para a próxima avaliação	2	2	0	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	2	3	1	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	
Melhorou compreensão sobre a avaliação e seu universo	2	1	1	2	0	4	0	3	0	1	2	1	0	0	1	0	0	2	1	0	1	3	5	2	0	2	1	0	1	0	
Melhorou compreensão sobre a unidade de ensino e/ou o curso	1	0	0	0	1	0	1	4	0	1	0	1	0	1	2	1	1	0	0	1	0	0	1	1	3	1	2	2	1	1	
Melhorou compreensão sobre a universidade	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Melhorou compreensão sobre gestão acadêmica	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	1	2	0	2	
Melhorou compreensão sobre o currículo do curso	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
Melhorou compreensão sobre o perfil de formação do curso	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	
Melhorou compreensão sobre o perfil do discente	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
Melhorou compreensão sobre o perfil do docente do curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	
Melhorou compreensão sobre os aspectos pedagógicos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Melhorou compreensão sobre si mesmo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
Mudou percepções sobre avaliação	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Mudou posturas/percepções	3	1	0	0	4	0	0	1	2	1	0	4	0	1	1	3	5	0	0	2	0	0	0	0	3	4	1	0	0	1	
Uso simbólico																															
Divulgação de material sobre a avaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Divulgou resultados	1	3	3	1	1	2	0	1	2	1	2	1	0	0	2	3	2	0	1	2	2	2	2	0	1	2	1	1	0	2	
Justificou decisões e/ou ações	0	1	0	0	2	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	2	0	0	3	1	1	0	2	
Mobilizou a comunidade para a avaliação	3	5	2	4	1	1	0	2	2	0	1	3	1	0	2	1	1	3	0	2	1	3	2	0	1	1	1	2	0	2	
Mobilizou o NDE	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
Motivou a comunidade	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	1	
Motivou ações voltadas a reputação do curso	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Pleiteou recursos	2	0	2	0	4	0	2	3	1	1	0	6	0	3	1	2	4	0	3	1	0	0	0	2	1	0	1	4	0	1	

Fonte: Tabela de autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

4.2.5 Conexões entre categorias de uso

Ao analisar a ocorrência dos *usos da avaliação* por parte dos coordenadores de cursos da UFBA é importante pontuar que não há uma linearidade na ocorrência dos diversos *usos*, podendo, por vezes, um segmento de *uso de avaliação* ser codificado em mais de uma categoria. Nesse sentido, são relevantes as informações apresentadas nas Tabelas 6 e 7, onde tem-se uma matriz de conexões entre códigos por tipo de *uso*.

Em ambas as tabelas é possível observar o número de ocorrência para cada conexão de código, e assim pode-se analisar as sobreposições de codificação, que muitas vezes podem sugerir uma relação de causa e efeito. Essa relação de causa e efeito não pode ser verificada nesta pesquisa, ficando aqui apenas a mera sugestão, mesmo sem a identificação de quem seria a causa e quem seria o efeito.

Das conexões apontadas, vale ressaltar aquelas que apresentam maior número de sobreposição ao longo das entrevistas, conforme sinalizado nas tabelas. Na Tabela 6 tem-se três conexões relevantes para *usos do processo*. A primeira conexão é: “promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes” (UI 10) e “melhorou compreensão sobre a avaliação e seu universo” (UC 2), que ocorreu 12 vezes. Essa conexão mostra que um segmento de *uso* que indicou a promoção de reuniões pré-avaliação com os discentes também apontou para uma contribuição no sentido de melhorar a compreensão sobre a avaliação e seu universo.

Segundo, tem-se com 14 ocorrências para a conexão, “promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes” (UI 10) e “mobilizou a comunidade para a avaliação” (US 3); e terceiro, também com 14 ocorrências para “melhorou compreensão sobre a avaliação e seu universo” (UC 2) e “mobilizou a comunidade para a avaliação” (US 3).

Na Tabela 7 pode-se observar a distribuição das conexões de códigos para *usos* do resultado, tendo quatro conexões que ocorrem com uma frequência maior e merecem ser evidenciadas. A “apoiou análises e discussões dos resultados” (UI 5) e “divulgou resultados” (US 1) apresenta 8 ocorrências de sobreposição; “apoiou análises e discussões dos resultados” (UI 5) e “mobilizou a comunidade para a avaliação” (US 3) 6 ocorrências; “mobilizou a comunidade para a avaliação” (US 3) e “divulgou resultados” (US 1) também com 6 ocorrências; e “divulgou resultados” (US 1) e “motivou a comunidade” (US 5), que também apresentou 8 ocorrências.

Tabela 6 - Matriz de conexões entre códigos para uso de processo.

Usos do processo	UI1	UI2	UI3	UI4	UI5	UI6	UI7	UI8	UI9	UI10	UC 1	UC 2	UC 3	UC 4	UC 5	UC 6	UC 7	UC 8	UC 9	UC 10	UC 11	UC 12	US 1	US 2	US 3	US 4	
Uso instrumental																											
UI 1 - Apoiou alterações curriculares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
UI 2 - Apoiou melhoria das relações interpessoais	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0
UI 3 - Apoiou melhorias na organização burocrática do curso	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UI 4 - Apoiou o aprimoramento da comunicação	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UI 5 - Apoiou o envolvimento da comunidade com a avaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0
UI 6 - Apoiou rotinas voltadas para avaliação	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0
UI 7 - Estimulou estudos sobre a avaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UI 8 - Impulsionou estudos sobre o curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UI 9 - Promoveu reuniões para troca de experiência entre coordenadores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UI 10 - Promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0
Uso conceitual																											
UC 1 - Despertou um olhar para a próxima avaliação	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
UC 2 - Melhorou compreensão sobre a avaliação e seu universo	0	1	0	1	1	0	2	0	0	12	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	14	0	0
UC 3 - Melhorou compreensão sobre a unidade de ensino e/ou o curso	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
UC 4 - Melhorou compreensão sobre a universidade	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UC 5 - Melhorou compreensão sobre gestão acadêmica	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UC 6 - Melhorou compreensão sobre o perfil de formação do curso	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UC 7 - Melhorou compreensão sobre o perfil do discente	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UC 8 - Melhorou compreensão sobre o perfil do docente do curso	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UC 9 - Melhorou compreensão sobre os aspectos pedagógicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UC 10 - Melhorou compreensão sobre si mesmo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UC 11 - Mudou percepções sobre avaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UC 12 - Mudou posturas/percepções	0	3	1	0	1	3	0	0	0	0	3	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Uso simbólico																											
US 1 - Divulgação de material sobre a avaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
US 2 - Justificou decisões e/ou ações	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
US 3 - Mobilizou a comunidade para a avaliação	1	2	0	1	4	0	0	0	0	14	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0
US 4 - Pleiteou recursos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Tabela de autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

Conexões como as apresentadas, corroboram com o consenso geral, apresentado por Shulha e Cousins (1997), de que o *uso*, em vez de ser um conceito unitário, é um fenômeno multidimensional melhor descrito pela interação de várias das suas dimensões.

4.3 FATORES DE USO

Para fins desta pesquisa, considerou-se os estudos sobre fatores de *uso de avaliação* de Alkin e King (2017), os quais desenvolveram quatro categorias que prevaleceram ao longo do tempo em todo o corpo da literatura sobre os fatores associados ao *uso de avaliação* e que fazem parte do contexto de qualquer avaliação. As quatro categorias de fatores associados ao *uso de avaliação* são: fatores do usuário, fatores do avaliador, fatores de avaliação e fatores do contexto.

A Tabela 8 apresenta a distribuição das codificações realizadas para as quatro categorias de fatores de *uso*. Das 397 codificações realizadas, pode-se observar que há uma concentração das codificações em fatores do contexto, com 49% dos segmentos. Fatores de avaliação foram responsáveis por 27% das codificações, fatores do usuário por 16% e fatores do avaliador por 9% das codificações. Essa concentração em fatores do contexto, pode ser explicada pela amplitude da categoria em relação às demais, enquanto que, vale ressaltar, que fatores do avaliador é um fator restrito às avaliações que proporcionam contato direto com o avaliador, conforme explanado nos itens seguintes.

Tabela 8 – Distribuição dos codificados por fatores de uso.

Fatores de uso	Segmentos	Porcentagem
Fatores do contexto	193	49%
Fatores de avaliação	107	27%
Fatores do usuário	63	16%
Fatores do avaliador	34	9%
Total	397	100%

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

A partir dos segmentos evidenciados na pesquisa de campo, foram propostas categorias para cada fator de *uso*, as quais podem ser visualizadas na Figura 4, onde está ilustrado em uma nuvem de códigos por frequência de codificação. Nessa nuvem de códigos, é possível comprovar uma maior frequência de segmentos codificados para os fatores do contexto

relacionados à formação/diálogo voltado para as avaliações e seus *usos*, as ações fora do domínio do curso ou da universidade, e ao comprometimento/motivação da comunidade acadêmica. Se fazem importantes também, apontamentos de fatores de avaliação que dizem respeito a relevância das informações/avaliações, ao alinhamento com as especificidades e a credibilidade diante dos usuários.

Figura 11 – Distribuição das codificações de fatores de uso nas entrevistas.



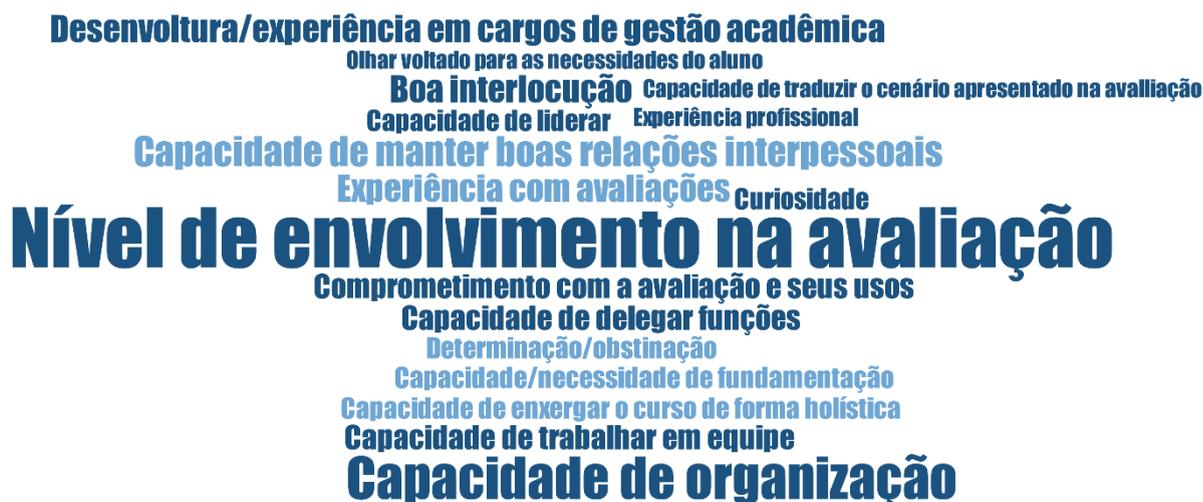
Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

4.3.1 Fatores do usuário

Para fins desta pesquisa entende-se por fatores do usuário as atitudes do usuário em relação à avaliação, tanto atitudes gerais, quanto específicas (ALKIN; KING, 2017).

Sobre esses fatores, os entrevistados foram questionados durante o trabalho de campo acerca das características e atitudes individuais que poderiam influenciar o seu *uso de avaliação* e sobre o nível de envolvimento nos processos avaliativos, que também foi analisado a partir da descrição dos entrevistados sobre como se deu sua participação no processo de avaliação. A partir disso 63 segmentos discriminados em 17 códigos foram apontados como fatores ligados ao usuário, sendo que alguns destes, como “nível de envolvimento na avaliação” e “capacidade de organização”, se sobressaíram, conforme ilustrado no diagrama de nuvem de códigos (ver Figura 12).

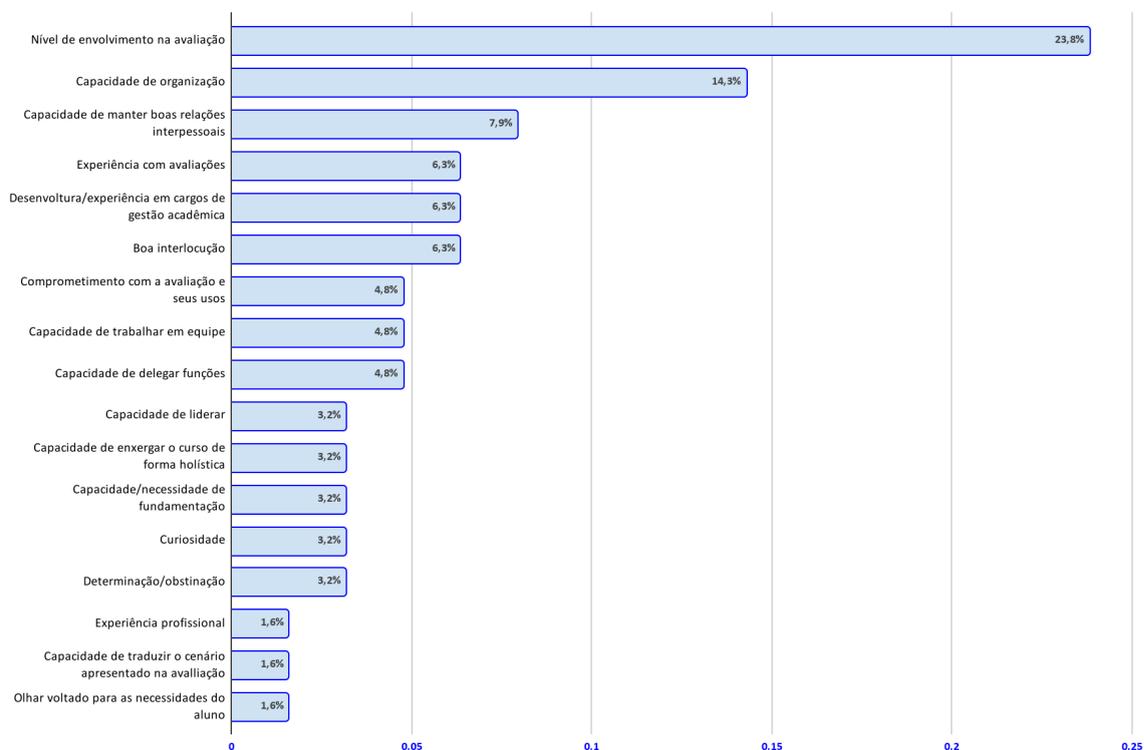
Figura 12 – Distribuição das codificações de fatores do usuário nas entrevistas.



Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

Apesar das 17 categorias propostas, pode-se observar que 43% dos segmentos codificados ficaram concentrados em apenas três categorias: “nível de envolvimento na avaliação”, “capacidade de organização” e “capacidade de manter boas relações interpessoais”, ou seja, esses fatores foram abordados com maior frequência pelos entrevistados, o que pode ser visualizado na Figura 13.

Figura 13 – Frequência de codificação de segmentos de fatores do usuário.



Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo.

Dos 63 segmentos codificados, 23,8% refere-se ao nível de envolvimento do coordenador ou ex-coordenador na avaliação. Foram 15 apontamentos nesse sentido, todos expressando o quanto o envolvimento no processo avaliativo é um fator importante no estímulo ao uso, dos quais pode-se destacar: “Eu acho que importa muito a... o envolvimento do... do coordenador para a avaliação. Pra tudo que acontece no curso, tudo que o curso tem que passar, o coordenador tem que tá envolvido com todas as questões e com a avaliação também.” (Entrevistado 2); “Ah! Eu acho que sim, né. Tudo aquilo que a gente se dedica a gente reflete bastante sobre aquilo, então acho que esse, esse meu engajamento na condução do processo influencia nas ações posteriores também.” (Entrevistado 11); e

[...] eu sou afetada pelo que eu tenho contato, como é que isso não vai entrar em mim. Então se eu tô distante disso, isso vai ser distante também de penetrar no meu meu... penetrar em mim. Eu tô usando a palavra afeto e afetada, porque se quanto mais eu conheço, mais eu me engajo nas causas [...] (Entrevistado 26).

E também, expressando de forma mais profunda o nível de impacto desse envolvimento no uso, destaca-se:

É... esse envolvimento... é isso, ele foi crucial na minha própria trajetória pra me tornar coordenador e ele é crucial pra poder usar o que tá na avaliação, agora um uso, como eu disse, eu não tô consciente o tempo todo, né, de que talvez eu esteja ou que eu poderia estar observando algo que tá lá na avaliação, né isso vai ficando distante depois do tempo, mas eu acho que o impacto talvez já esteja em andamento e mesmo sem eu tá consciente disso, tem alguma coisa ali de relacionado com avaliação, então isso só veio desse envolvimento [...] (Entrevistado 25).

Com uma frequência de 14,3%, outro fator associado ao usuário que ficou em evidência foi “capacidade de organização”. Os entrevistados apontaram 9 segmentos para essa categoria, ressaltando a capacidade de organização e de gestão do tempo por parte do coordenador como um fator de relevância para o ato de usar a avaliação. Desses comentários ficaram em evidência os seguintes: “[...] porque eu sou uma pessoa muito forte nesse sentido, em tentar organizar as coisas, eu não paro, eu ligo, eu busco, né. Então isso ajudou muito. É... e também pelo fato de querer as coisas mais arrumadinhas, né, mais certinhas [...]” (Entrevistado 12); “Então a barrei... as barreiras que eu sinalizei, que, que fazem com que a gente não possa usar, é... seriam, né, a, a gestão do tempo.” (Entrevistado 22); e “[...] então a parte que tem relacionado a mim, a questão de organizar as coisas, de buscar um jeito de organizar, de motivar e de empurrar pra acontecer, é, talvez isso em relação a mim, a forma organizada e esse desejo de fazer acontecer.” (Entrevistado 24).

Tendo sido apontados em cinco comentários, ou seja, com uma frequência relativa de 7,9% dos segmentos codificados a capacidade dos coordenadores de manter boas relações interpessoais também foi considerado uma característica importante associada ao *uso das avaliações*, destacando-se apontamentos como: “Olha, eu acho que assim, é... o fato de ter um bom relacionamento com o né, com todos os profissionais do curso, isso facilitou bastante.” (Entrevistado 5); “Então, eu acho que essa característica do trânsito entre pares e entre discentes, seria uma característica que pra é facilitadora desse processo.” (Entrevistado 23); e

Eu acho que eu sou boa em relações interpessoais. É... em puxar as pessoas pro meu lado, eu consigo puxar as pessoas pro meu lado assim é... mas por um... por um... por atributos emotivos afetivos, assim, né, do que por racionalidades, mas eu sei que por trás, né? (Entrevistado 1).

Com menor frequência de apontamentos, outras 14 categorias de fatores do usuário também foram propostas de acordo com as evidências da pesquisa empírica, e estas também

são significativas ao pensar a postura dos coordenadores e ex-coordenadores diante do *uso de avaliação*.

Nesse sentido, vale ressaltar fatores relacionados à experiência em outros processos avaliativos e em postos de gestão acadêmica como podem ser visualizados, respectivamente, nas seguintes falas: “[...] eu acho que a experiência das particulares, né, ter passado pelo das particulares, ter percebido a importância que eles davam a esses documentos, né, no sentido de... de promover os curso e instituição.” (Entrevistado 28); e “Então eu acho que afeta sim, assim como o momento, né, se está pegando no início da gestão, então que tá tendo que assi... assimilar vários procedimentos também ao mesmo tempo, então eu acho que isso pode afetar no uso que vai se fazer dessa desse resultado.” (Entrevistado 27).

Outros fatores com menor frequência de apontamentos e que valem a pena pontuar são aqueles que envolvem o comprometimento com a avaliação e com o *uso* dela: “eu tenho a disposição a contribuir pra que esse uso seja mais, é, consciente, é, e mais atento.” (Entrevistado 25); e outros que envolvem capacidades de gerir pessoas (trabalho em equipe, liderança, descentralização de atividades, escuta e etc.): “É. Eu tenho eu tenho um perfil de trabalho de equipe, eu sempre tive esse perfil, no, é, as pessoas reconhecem isso em mim.” (Entrevistado 9); “[...] os mais chegados assim, eles falam assim: pô vei, não, você é naturalmente um coordenador, cê é naturalmente um líder [...]” (Entrevistado 30); “Seria muito importante saber delegar, né pra gente conseguir fazer a... conciliar a ques... as questões administrativas, pronto.” (Entrevistado 22); e,

Eu acho que a questão da escuta, e eu insisto no item comunicação, porque eu acho que esse item comunicação, não é divulgação não, eu tô falando comunicação como diálogo, eu tô falando em horizontalidade, eu tô falando de escuta do da pessoa que varre a sala à escuta do estudante à escuta do reitor, pra mim horizontalizar essas relações (Entrevistado 26).

É importante também levar em consideração que nenhum entrevistado apontou fatores negativos para os usuários, ou seja, fatores relacionados ao usuário que poderiam estar associados a algum tipo de desestímulo ao *uso*.

Segundo Alkin e King (2017) e Alkin (1985), ao falar de fatores do usuário, deve-se considerar aspectos como identidade, interesse pela avaliação, compromisso de usar, estilo profissional e processamento de informações. Esses aspectos foram estratificados por Alkin (1985). Os achados desta pesquisa, em partes dialoga com a literatura, como pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 – Comparativo de fatores do usuário achados na pesquisa e na literatura.

Fatores do usuário	
Fatores (Alkin (1985) e Alkin e King (2017))	Fatores (Pesquisa de campo)
Habilidades administrativas e organizacionais	Desenvoltura/experiência em cargos de gestão acadêmica
Compromisso de usar	Comprometimento com a avaliação e seus usos
Níveis de experiência profissional	Experiência profissional
Visualizações sobre o projeto que está sendo avaliado	Nível de envolvimento na avaliação
Expectativas para a avaliação	
Predisposição para a avaliação	
Necessidade percebida	
Riscos percebidos	
Abertura para novas ideias de mudança	-
Iniciativa	-
Preferências para formulários particulares	-
Como a informação é processada	-
Gama de usuários em potencial	-
Posições organizacionais	-
-	Capacidade de organização
-	Capacidade de manter boas relações interpessoais
-	Experiência com avaliações
-	Boa interlocução
-	Capacidade de trabalhar em equipe
-	Capacidade de delegar funções
-	Capacidade de liderar
-	Capacidade de enxergar o curso de forma holística
-	Capacidade/necessidade de fundamentação
-	Curiosidade
-	Determinação/obstinação
-	Capacidade de traduzir o cenário apresentado na avaliação
-	Olhar voltado para as necessidades do aluno

Fonte: Autoria própria e elaborado a partir da pesquisa de campo e adaptação de Alkin (1985) e Alkin e King (2017).

Esta pesquisa, dialoga com o que foi trazido pela literatura (aspectos que envolvem interesse na avaliação), sobretudo, em relação ao envolvimento dos usuários na avaliação, que na pesquisa aparece como o fator mais apontado pelos entrevistados como sendo de relevância para o *uso*. Além disso, são observados também diálogos que envolvem experiência em cargo de gestão e experiência profissional.

Já alguns aspectos relacionados à identidade do programa, estilo profissional e processamento de informações não ficam explícitos nesta pesquisa, e compromisso explícito de *uso* aparece timidamente em alguns poucos comentários categorizados como

“comprometimento com a avaliação e seus *usos*”. Isso talvez possa ser explicado a partir de umas das categorias de fatores de contexto “formação/diálogo voltado para as avaliações e seus *usos*” ou de uma das categorias de fatores de avaliação “credibilidade diante dos usuários”, que estão diretamente ligadas ao desconhecimento de parte dos coordenadores de curso da UFBA sobre os critérios e as possibilidades de *uso* das avaliações.

No entanto, é importante ressaltar que essa pesquisa traz elementos não considerados explicitamente pelos referidos autores, que envolvem capacidades, comportamentos e atitudes individuais (organização, curiosidade, determinação, liderança, capacidade de delegar funções, de trabalhar em equipe, de manter boas relações interpessoais e etc.) e a bagagem profissional dos usuários em relação a experiência com avaliações.

Nesse sentido, é possível inferir que há uma sinergia entre os diversos fatores, de forma que fortalecendo fatores que envolvem um processo formativo contínuo voltado para o universo da avaliação associados aos fatores do usuário (o envolvimento dos usuários no processo avaliativo, suas capacidades, comportamentos e atitudes individuais e ainda suas bagagens profissionais) isso possa impactar em aspectos como predisposição para avaliação e compromisso implícito de *uso*, potencializando o *uso* das avaliações por parte dos coordenadores de curso da UFBA.

4.3.2 Fatores do avaliador

Os fatores do avaliador estão relacionados ao envolvimento ou engajamento dos usuários potenciais, ou seja, envolver usuários em potencial em vários aspectos da conduta da avaliação, bem como desenvolver um bom relacionamento de trabalho com esses usuários (ALKIN; KING, 2017). Vale ressaltar que esse fator se restringiu experiência dos entrevistados que participaram de avaliações que envolvem contato direto com os avaliadores, no caso deste estudo, esse fator só foi avaliado por coordenadores/ex-coordenadores que vivenciaram avaliações do tipo *in loco*, uma vez que os cursos que fazem ENADE não têm nenhum contato direto com avaliadores.

Na pesquisa de campo foram observadas abordagens referentes ao quanto o posicionamento e o relacionamento com os avaliadores foram importantes e puderam influenciar, de alguma forma, a atitude dos coordenadores em relação ao uso. Nessa perspectiva, 34 segmentos organizados em quatro categorias foram apontados como fatores

do avaliador, citados conforme ilustrado no diagrama de nuvem de códigos que pode ser visualizado na Figura 14.

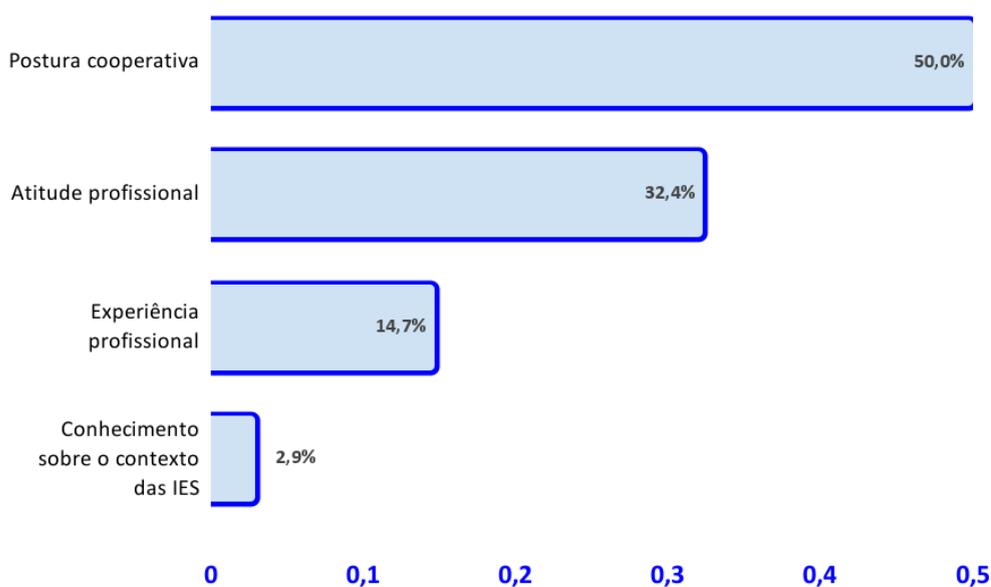
Figura 14 - Distribuição das codificações de fatores do avaliador nas entrevistas.

Atitude profissional
Postura cooperativa
Experiência profissional
Conhecimento sobre o contexto das IES

Fonte: Autoria própria e elaborado a partir da pesquisa de campo.

Das quatro categorias de fatores propostas, “postura cooperativa” e “atitude profissional” concentram mais de 82% dos segmentos codificados, ou seja, foram mais frequentemente citados pelos coordenadores/ex-coordenadores de curso, como pode ser observado na Figura 15.

Figura 15 – Frequência de codificação de segmentos de fatores do avaliador.



Fonte: Autoria própria e elaborado a partir da pesquisa de campo.

Dos 34 segmentos codificados, 50% refere-se à postura cooperativa dos avaliadores. Foram 17 apontamentos indicando a postura cooperativa do avaliador como um fator relevante para estimular o *uso*. Desses apontamentos, pode-se evidenciar comentários como: “Foi um clima de cooperação. Eu sentia que eles estavam re... de fato cooperando com a avaliação do curso.” (Entrevistado 1); “Então assim, os dois avaliadores que vieram, eles foram pessoas super gentis e... e assim, deram... deram também algumas dicas, né, pra gente.” (Entrevistado 5); e,

[...] ele me disse, ele falou assim: olha, professora, eu queria que a senhora entendesse que nós estamos aqui para aprender juntos. Você tiver alguma coisa errada, eu vou dizer a senhora. Se eu souber como isso pode melhorar, eu não vou poder alterar sua nota agora, mas eu vou lhe dizer como isso pode melhorar. (Entrevistado 7).

O segundo fator com maior frequência de apontamentos, com 32,4%, foi a categoria “atitude profissional”. Sobre essa questão, foram apresentados 11 apontamentos a partir dos quais alguns coordenadores pontuaram experiências positivas e negativas nesse sentido, mas todas de forma a ressaltar que um avaliador que se apresenta com uma atitude profissional pode ser um estímulo externo ao uso. Nessa perspectiva, é possível evidenciar comentários positivos como: “Foi uma avaliação muito justa tem... todo processo muito justo realmente, pontuaram aquelas questões que a gente tinha deficiência e tá procurando resolver.” (Entrevistado 5); e,

Eles fize... eles fizeram de um jeito que ficou muito claro que aquele produto, era um produto de amigo. Ve... de amigo no sentido do amigo que não é aquele que fala como você é linda, como você é maravilhosa, não, é do amigo que fala: olha, isso, isso, tem isso, tem aquilo, né. É... essa coisa questão respeitosa [...] (Entrevistado 1).

E comentários negativos, como: “[...] ele tava altamente, é, altamente defendendo Bolsonaro, que tal, que tinha que que que privatizar tudo [...] Então o foco ali era a visita, avaliação do curso, aí você coloca política no meio, com umas ideias que você fala: meu Deus [...]” (Entrevistado 30).

Fatores como “experiência profissional” e “conhecimento sobre o contexto das IES” também foram abordados pelos entrevistados, e, mesmo que em menor frequência, é

importante acentuar que foram fatores considerados relevantes para essa amostra de coordenadores, tendo em vista que, podem estimular o *uso das avaliações*: “Então ele conhecia todo todo o processo de evolução dos cursos... no país, né, então é, isso vamos dizer, foi muito bom para gente, porque a gente começou a enxergar coisas que a gente não enxergava, né? pelo menos eu com minha pouca experiência [...]” (Entrevistado 9); ou desestimular: “Às vezes o perfil desse avaliador, não é um perfil é... que seja capaz de compreender a engrenagem de uma universidade federal, por exemplo. E as vezes ele quer é... avaliar da mesma forma a uma uma faculdade e uma universidade, né? quando as coisas são diferentes, né?” (Entrevistado 28).

Dedicação e o compromisso de facilitar e estimular o *uso*, sensibilidade política, credibilidade, e compromisso explícito de *uso*, são aspectos considerados relevantes para Alkin e King (2017), no tocante aos fatores de *uso* que envolvem o avaliador. Nesse sentido, esse estudo dialoga com os aspectos levantados na literatura, uma vez que, avaliando especificamente os segmentos apontados na pesquisa de campo, conclui-se que apesar de empregar termos diferentes, aparentemente descrevem conceitos semelhantes, como pode ser visualizado no quadro comparativo.

Quadro 8 – Comparativo de fatores do avaliador achados na pesquisa e na literatura.

Fatores do avaliador	
Fatores (Alkin (1985) e Alkin e King (2017))	Fatores (Pesquisa de campo)
Vontade de envolver os usuários	Postura cooperativa
Relacionamento com usuários	
Sensibilidade política Credibilidade	Atitude profissional
	Experiência profissional
	Conhecimento sobre o contexto das IES
Compromisso de usar	-
Antecedentes e identidade	-
Escolha da função	-

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo e de Alkin (1985) e Alkin e King (2017).

Assim, pode-se associar vontade de envolver e relacionamento com o usuário com atitude cooperativa do avaliador; e sensibilidade política e credibilidade com atitude/experiência profissional e conhecimento sobre o contexto das IES. Na pesquisa não foram observados apontamentos que fizessem referência ao compromisso explícito de uso, antecedentes e identidade e escolha da função por parte dos avaliadores.

Pode-se, então, de forma alinhada ao que já foi apresentado por Alkin e King (2017) e Alkin (1985), reforçar o argumento de que avaliadores com um posicionamento construtivista em relação a avaliação, associado à sensibilidade política, credibilidade pessoal e compromisso de *uso* podem ser um estímulo externo positivo ao *uso das avaliações*.

4.3.3 Fatores de avaliação

Os fatores que envolvem a avaliação dizem respeito aos procedimentos de avaliação, relevância das informações de avaliação e a qualidade da comunicação, incluindo os relatórios de avaliação (ALKIN; KING, 2017).

De acordo o que foi observado no trabalho de campo, por meio de questionamentos que envolvem a visão do coordenador/ex-coordenador de curso sobre o universo da *avaliação* e seus critérios, foram propostas nove categorias nas quais foram distribuídos 107 segmentos apontados pelos entrevistados sobre fatores que envolvem a *avaliação*. Dessas categorias, conforme ilustrado no diagrama de nuvem de códigos que pode ser visualizado na Figura 16, ficaram em evidência “relevância das informações/avaliações”, “alinhamento com as especificidades dos cursos/realidade atual” e “credibilidade diante dos usuários”.

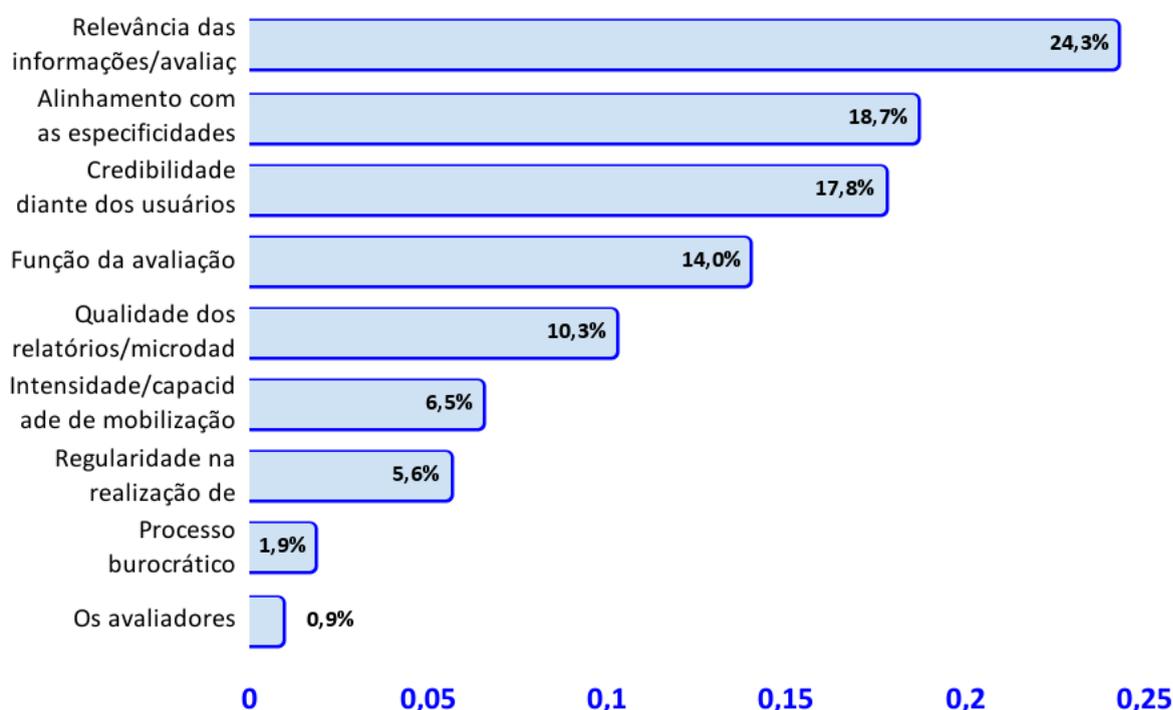
Figura 16 – Distribuição das codificações de fatores de avaliação nas entrevistas.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Apesar das nove categorias propostas, tem-se mais de 85% dos segmentos codificados concentrados em cinco delas, que são: “relevância das informações/avaliações”, “alinhamento com as especificidades dos cursos/realidade atual”, “credibilidade diante dos usuários”, “função da avaliação” e “qualidade dos relatórios/microdados”, conforme pode ser visualizado na Figura 17.

Figura 17 – Frequência de codificação de segmentos de fatores de avaliação.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Dos 107 segmentos codificados como fatores de avaliação, 24,3% são de fatores relacionados à relevância das informações/avaliações. Durante as entrevistas esse fator foi apontado 26 vezes pelos coordenadores ou ex-coordenadores de curso, sendo que todos os apontamentos, apesar de também apresentarem críticas a avaliação, foram ressaltando a importância desse fator como uma contribuição para o uso, dos quais pode-se destacar: “Então eu fui pelo poder de força do resultado, que eu acho que isso é muito importante, a avaliação foi importantíssima pra gente, pra gente poder entender os nossos pontos fracos, os erros e tentar ajustar.” (Entrevistado 12); “[...] mas pra o principal motivo, ela é o principal indicador do Brasil, de curso a avaliação de curso. Então eu acho que ela... eu acho que ela não poderia ser descartada, né?” (Entrevistado 12); “[...] e nesse contexto é inevitável que o ENADE seja um, um, um parâmetro, uma baliza, porque ele, que, que quantifica de maneira bem objetiva o sucesso ou não das medidas adotadas [...]” (Entrevistado 21); e,

Por que ainda que esse formulário do ENADE não seja, digamos, a excelência total que a gente espera, então ele é uma das formas de avaliação e esse não é nosso único parâmetro de qualidade, mas é um parâmetro importante [...] do que o ministério da educação tá entendendo como educação superior de qualidade na formação [...] (Entrevistado 2).

Fatores relacionados ao alinhamento das avaliações com as especificidades dos cursos/a realidade atual, apresentaram frequência de codificação de segmentos de 18,7%. Foram 20 citações referentes a essa categoria, todas elas de cunho negativo, evidenciando a relevância desse alinhamento como um fator de estímulo ao *uso*, sejam em termos de tipos de instituições, acervos bibliográficos, espaço, publicações e etc. Dessas citações é interessante destacar algumas pontuam o engessamento dos critérios: “[...] que tem muita coisa no instrumento que eu não compreendo, eu não entendo pra quê que tá ali, (Risos) eu acho que não vale, não é pra todas as áreas, não é pra todas as instituições, mas paciência, a gente tem que se adequar ao que está ali.” (Entrevistado 17); e “A avaliação segue parâmetros equivocados, isso eu tô dando exemplo que que se aplica a qualquer coisa, qualquer área [...] tá errado, foi voltado para uma realidade que não é a nossa, e talvez fosse das faculdades privadas [...]” (Entrevistado 14).

Importante ressaltar também, devido a sua numerosa ocorrência, comentários sobre acervos bibliográficos:

[...] compraram alguma coisa, mas nunca é aquela quantidade grande que eles querem, né, aquelas necessidades grandes que até hoje, assim, é um... eu penso, muito desnecessárias porque quase ninguém usa mais biblioteca hoje, né, assim, muita coisa principalmente na área de saúde, muita coisa vem de artigo, a maioria das coisas que a gente usa tá na Pubmed, enfim, os nossos alunos lê inglês ou traduz e da pra ler [...] (Entrevistado 12).

E também, alguns que faziam referência ao tratamento dado aos critérios que envolvem pesquisa e suas publicações:

Assim, tem a parte política, né, é, é um tanto revoltante, eu me sentia inclusive impotente em relação a isso, de ver que alguns parâmetros, é, são colocados, que a gente sabe que um dos diferenciais da universidade pública que é fazer pesquisa é subavaliado... é subconsiderado ou nem mesmo considerado, enquanto outros aspectos que no meu entendimento priorizam universidades que tem estudantes ingressantes com menor nota no, no Enem, isso tá lá no, no formulário e a gente não, não, não tem nem poder político pra interferir em relação a isso (Entrevistado 21).

O terceiro fator que se mostrou de muita relevância nos relatos dos coordenadores e ex-coordenadores de curso, foi o fator “credibilidade diante dos usuários”, que foram apontados com uma frequência de 17,8% das codificações. Para essa categoria ficaram

evidentes comentários positivos e negativos, sendo que todos confluem para o entendimento de que esse fator tem relevância na associação com o uso de avaliação, influenciando positivamente. Dos comentários captados nesse processo, ficaram evidentes alguns como: “Primeiro pelo poder de força, né, a avaliação tem muita força, né. É o MEC que está me dizendo.” (Entrevistado 12); “[...] muito diferente do INEP aonde a gente imagina que a avaliação será usada como instrumento de transformação da educação superior brasileira, né?” (Entrevistado 23); “Acredito que... que não tenha... não... não tem muito efeito nem para os professores nem para os estudantes. Porque os professores não vão perder o emprego, digamos assim... por conta disso, e os estudantes... basta preencher o formulário também vão receber o... o... o diploma.” (Entrevistado 2); e,

[...] e se a gente pega a prática pedagógica do ENADE é tecnicista, já é um negócio no dia ali amarrado, ela me traz um diagnóstico pontual de alguns alunos do curso, naquele dia. Perguntei isso, isso, isso reflete a qualidade do curso? Então os docentes... até a gente tem a... vão sentir resistentes a, a uti... a utilizar essa informação porque ela não pode ser necessariamente confiável [...] (Entrevistado 13).

Com frequência de codificação de 14%, a categoria “função da avaliação” teve 15 apontamentos que ressaltam sua importância no contexto do *uso das avaliações*. Desses apontamentos, a maioria, fazem referência a importância de conhecer a função da avaliação de forma a usá-la em sua plenitude. Nesse sentido, destaca-se comentários como: “[...] o ENADE ficou muito mais uma ferramenta mercadológica, pra promover espaços educacionais, do que pra promover educação.” (Entrevistado 18); “[...] e a gente tem que entender aquilo como algo construtivista total, né, cem por cento, é pra lhe ajudar, isso que eu entendi dessa forma e por isso eu ia... eu fui várias vezes, né, na época ao resultado do... da visita *in loco*.” (Entrevistado 12); “[...] o que realmente me afasta é essa noção burocrática que de muitas coisas do governo brasileiro é... principalmente do MEC, essa avaliação burocrática que não quer dizer muita coisa entendeu?” (Entrevistado 14); e,

Que é um olhar pedagógico sobre a avaliação, não é uma avaliação que tem um caráter judicial, de julgamento somente, mas ela tem uma finalidade de instrucional, que a partir de um olhar crítico sobre as ações, ela mover o curso a transpor suas dificuldades, a buscar, é, sua qualificação [...] (Entrevistado 8).

Ainda com uma frequência relativa considerada relevante, destaca-se o fator “qualidade dos relatórios/microdados”. Foram 11 comentários nessa perspectiva, sendo alguns negativos, sobretudo em relação aos relatórios do ENADE, e os demais positivos, a maioria sobre os relatórios das avaliações *in loco*. Mas, em ambos os casos, conclui-se que esse fator é relevante no contexto de uso. Dos comentários apresentados destacar-se positivamente: “[...] essas dimensões, né, como eles separam as dimensões eu acho bem interessante, né, a dimensão didática pedagógica que foca mais no projeto pedagógico, depois do corpo docente, tutorial, e aí estrutura. Eu acho que isso aí tá muito bem organizado.” (Entrevistado 16); “[...] quando veio o relatório, claro que a gente viu que tinha muita coisa por ser feita, mas até a maneira de escrever o relatório, é uma maneira gentil, o relatório eu acho que foi escrito de uma maneira gentil, né, e eu acho que isso é importante.” (Entrevistado 20); e, negativamente: “[...] os relatórios são muito generalistas. São muito generalistas porque são feitos pra vários. Relatórios muito generalistas [...]” (Entrevistado 13); e,

Sim... se você pensar em pegar aqueles relatórios que muitas vezes cê tem aquele monte de... de informação, que nem, nem todo coordenador pô... a gente... isso que cê tá falando com gente da área de... de exatas, né? (risos) Se pra gente já é difícil imagina pra outras áreas que pega aquele alcance do... aquele monte de dados vão fazer o que com aquilo, né? (Entrevistado3).

Outras quatro categorias também foram propostas a partir dos achados da pesquisa, e apesar de terem tido uma menor ocorrência nos comentários dos entrevistados tocaram em pontos muito interessantes da avaliação como a “intensidade/capacidade de mobilização da avaliação” e o “processo burocrático”, que pode explicar, em partes, a concentração de uso por parte dos coordenadores nos resultados da avaliação, conforme apresentado no item 4.2. Dos comentários apresentados destaca-se para o primeiro fator:

Então o a avaliação *in loco* fã... chega mais direcionada, mais diretiva aí, né, como aquilo que a gente tem que dar um... tem que ser responsável de imediato, é, e e também pela intensidade mesmo da experiência. Então acaba tendo uma a proximidade maior com essa forma de avaliação e com o que decorre dela, né, com o próprio processo, o diálogo com as avaliadoras, que trazem... também de certo modo acaba, é, sinalizando, né alguns aspectos, porque além de avi... avaliadoras, elas são docentes também em outros... do currículo, né. Então acho que a acaba que a gente tendo uma atenção maior pra esse processo. (Entrevistado 27)

E, para o segundo:

[...] eu tô trazendo da experiência do colegiado, né, mesmo que eu tenha vivenciado como vice o processo do ENADE, mas não passa daquilo, é mais uma tarefa que tá junto com todas as outras e que a gente tem que dar conta pra não correr o risco de alguém que é elegível não fazer e ficar irregular. (Entrevistado 27)

Um outro ponto interessante para a reflexão em relação aos fatores que impactam o *uso* foi em relação a periodicidade na realização de avaliações *in loco*, no sentido de haver, como um estímulo ao *uso*, uma cobrança maior em termos dos apontamentos da avaliação:

Que seria importante pra vários cursos é que essas avaliações, elas fossem regulares, né, por que as vezes demora um pouco, né, um curso pra... pra ter um processo avaliativo... então as vezes aquele curso era pra ser avaliado num período de quatro, cinco anos, ele é avaliado no período de seis, sete, oito anos, então... mas se houvesse essa regularidade, sobretudo, né, uma regularidade mais pontual do MEC, isso ce... certamente melhoraria aí com num é... com... com esses diagnósticos que eles fazem pra gente que de certo modo a gente, né, busca sempre atender aquilo que eles... que eles estão orientando no processo avaliativo (Entrevistado 5).

E, por último, apesar de ter sido citado apenas uma vez, parece interessante pensar na figura do avaliador como um fator relevante para a própria avaliação: “Então o perfil desses avaliadores é uma coisa que eu acho que impacta na avaliação.” (Entrevistado 28).

Segundo Alkin e King (2017) e Alkin (1985), os fatores que envolvem a avaliação estão relacionados especificamente à adequação dos métodos empregados, ao grau em que as necessidades de informação do programa são atendidas, e aos relatórios produzidos na forma que os usuários possam entender, as informações oportunas e úteis.

Diante disso, é possível observar que esta pesquisa dialoga parcialmente com o que foi apresentado na literatura e também apresenta contribuições para o campo.

Quadro 9 – Comparativo de fatores de avaliação achados na pesquisa e na literatura.

Fatores de avaliação	
Fatores (Alkin (1985) e Alkin e King (2017))	Fatores (Pesquisa de campo)
Relevância da informação	Relevância das informações/avaliações
Métodos usados (Apropriação e rigor)	Alinhamento com as especificidades dos cursos/realidade atual
	Função da avaliação
Quantidade e qualidade da interação entre avaliador e usuários	Os avaliadores
Especificidade da informação	Qualidade dos relatórios/microdados*

*O quadro continua na próxima página.

Frequência das informações fornecidas	
Momento da informação	
Estilo de apresentações orais	
Formato dos relatórios	
Combinação de dados estatísticos / narrativos	
Lidar com tarefas obrigatórias	-
Uso de um modelo geral	-
-	Intensidade/capacidade de mobilização da avaliação
-	Regularidade na realização de avaliações <i>in loco</i>
-	Processo burocrático
-	Credibilidade diante dos usuários

Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo e de Alkin (1985) e Alkin e King (2017).

Conforme pode ser visualizado no Quadro 9, categorias propostas na presente pesquisa podem dialogar com os aspectos apontados na referida literatura, como por exemplo: as categorias “alinhamento com as especificidades dos cursos/realidade atual” e “função da avaliação” podem dialogar com a adequação dos métodos empregados; a “qualidade dos relatórios/microdados” pode ser associado a vários aspectos ligados a substância da informação de avaliação e relatório de avaliação, “relevância das informações/avaliações” que dialoga com relevância de informação proposto por Alkin (1985), e, por fim, a categoria “avaliadores” que pode ter associação direta com a quantidade e qualidade da interação entre avaliador e usuários.

Porém, na pesquisa de campo não foi possível observar apontamentos que dialoguem com aspectos como: lidar com tarefas obrigatórias e *uso* de um modelo geral.

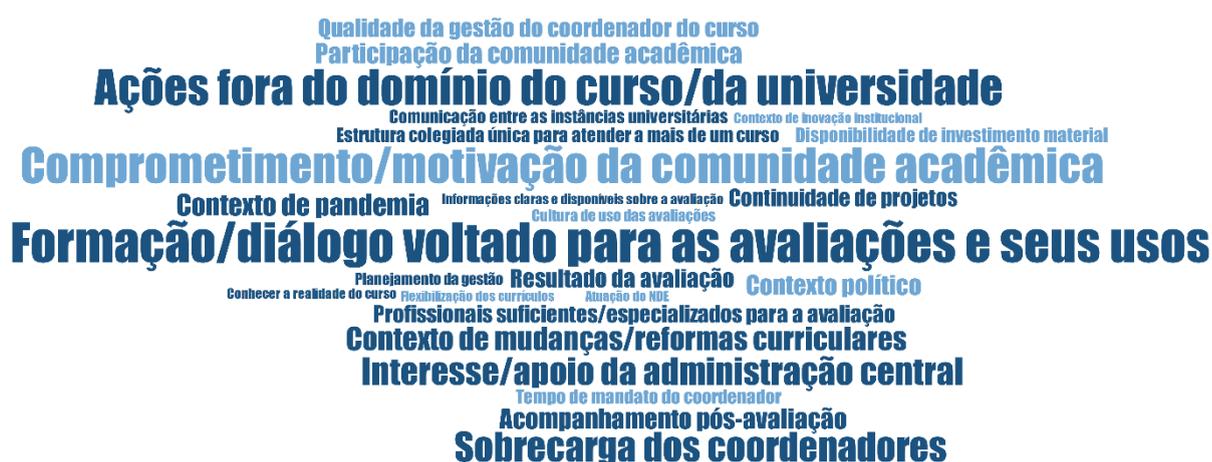
Por outro lado, essa pesquisa contribuiu com outras categorias de fatores de *uso* associadas à avaliação e que não aparecem nos estudos realizados por Alkin e King (2017) e Alkin (1985) e que podem ser interessantes no sentido de ampliar os horizontes no que diz respeito aos fatores de avaliação. Essas categorias são: “intensidade/capacidade de mobilização da avaliação”, “regularidade na realização de avaliações *in loco*”, “processo burocrático” e “Credibilidade diante dos usuários”, sendo que, essa última, foi apontada com uma frequência relativa elevada.

4.3.4 Fatores do contexto

Entende-se por fatores do contexto organizacional e social características organizacionais do programa e da entidade programática mais ampla que o engloba, a extensão em que as pessoas poderiam usar uma avaliação de forma produtiva, a comunidade, e fontes de informação além da avaliação que serão empregadas na tomada de decisão (ALKIN; KING, 2017). Como é possível observar, os fatores de contexto têm um conceito bem amplo sendo possível abarcar praticamente todos os fatores que não se encaixem nas outras categorias, tendo em vista que, envolve elementos do contexto organizacional e social, internos e externos ao programa.

Ao provocar os entrevistados a pensarem em quais fatores que envolvem o contexto organizacional e social em que o curso está inserido, surgiram 193 apontamentos distribuídos em 25 categorias, propostas por esta pesquisa, como fatores de contexto da avaliação, das quais ficaram evidentes pelo menos quatro delas: “formação/diálogo voltado para a avaliações e seus usos”, “ações fora do domínio do curso/da universidade”, “comprometimento/motivação da comunidade acadêmica”, e “sobrecarga dos coordenadores”, de acordo o ilustrado no diagrama de nuvem de códigos (ver Figura 18).

Figura 18 - Distribuição das codificações de fatores do contexto nas entrevistas.

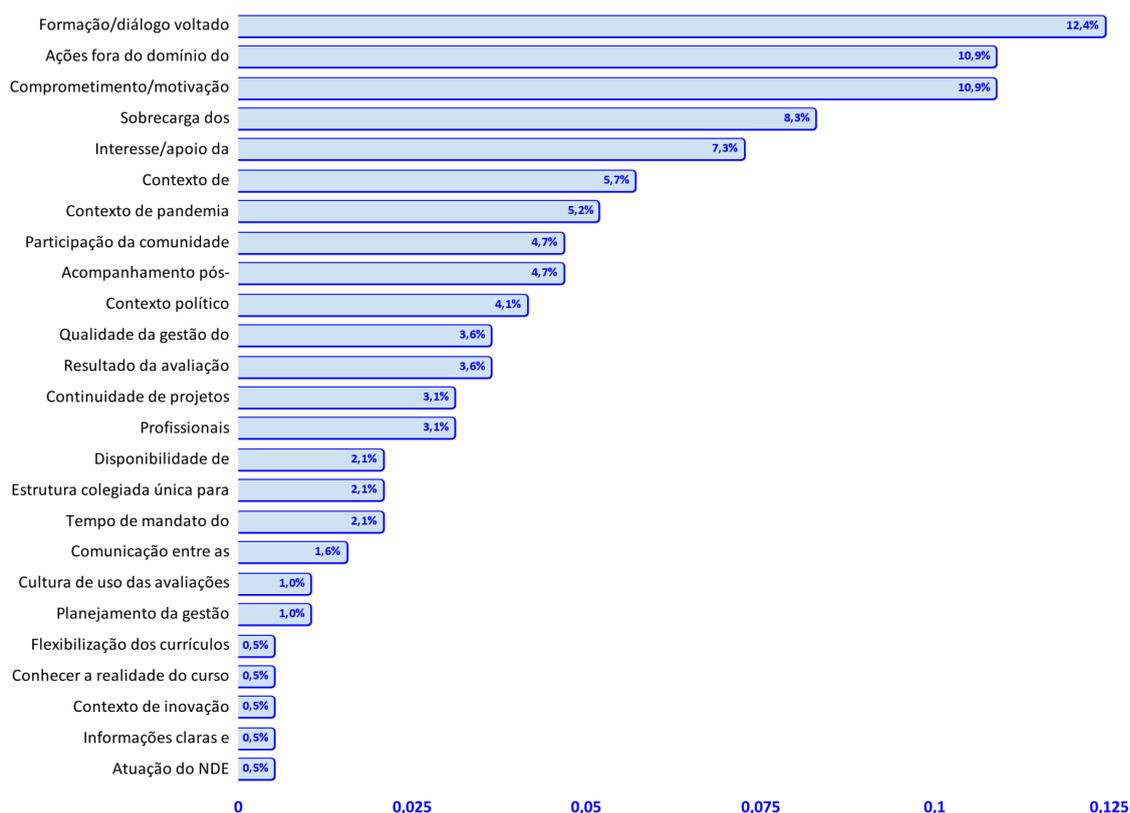


Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Foram 25 categorias propostas, mas dessas cinco concentram 50% dos segmentos codificados. As categorias com maior frequência relativa, conforme pode ser visualizado na Figura 19, são: “formação/diálogo voltado para a avaliações e seus usos”, “ações fora do

domínio do curso/da universidade”, “comprometimento/motivação da comunidade acadêmica”, “sobrecarga dos coordenadores”, “interesse/apoio da administração central”.

Figura 19 - Frequência de codificação de segmentos de fatores do contexto.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Dos 193 segmentos codificados como fatores do contexto organizacional e social, 12,4% são de fatores relacionados à formação/diálogo voltado para as avaliações e seus *usos*. Durante as entrevistas esse fator foi apontado 24 vezes pelos coordenadores ou ex-coordenadores de curso, sendo que todos os apontamentos foram ressaltando a importância dessa categoria para o contexto de *uso*. Para essa categoria foram observados apontamentos específicos sobre a necessidade de haver esse processo formativo/dialógico para os coordenadores, mas também comentários que mostram um completo desconhecimento sobre o universo da avaliação e suas possibilidades de uso indicando assim, também, a necessidade de aproximação dos coordenadores e a comunidade acadêmica com o tema.

Dos comentários apresentados para essa categoria pode-se destacar: “[...] eu acho que também falta um debate anterior sobre a relevância, os motivos pra tudo isso ser avaliado, né,

e é isso assim, um diálogo interno mesmo, né?” (Entrevistado 25); “Por que a gente não u... assim, eu pelo menos não... não consegui identificar o... em que que eu poderia usar esses dados [...]” (Entrevistado 3); “É. Eu não sabia... não sabia que o... nota cinco, mas como aí se chega nessa nota, né. Como é que faz, eu realmente não conhecia.” (Entrevistado 6); “[...] mas, é, não, eu até, talvez eu dissesse assim, eu não sei o potencial que essa avaliação poderia me dar como instrumento... é porque eu acho que o relatório da... eu não sei usar direito ainda o relatório do ENADE.” (Entrevistado 20).

O fator “ações fora do domínio do curso/da universidade” apresentou frequência de codificação de segmentos de 10,9%. Foram 21 citações referentes a essa categoria, todas elas de cunho negativo, evidenciando como a impotência diante da realidade da universidade pode ser um fator de relevância no contexto de *uso*, uma vez que gera desestímulo ao *uso*. Dessas citações é interessante destacar: “Mas em muitos casos ali, nem sempre depende, como eu te disse... depende da questão financeira. Que a gente, né, bate na trave, não tem o que fazer, infraestrutura. Então muitas vezes são tão... questões tão amplas que aí acaba, né, desmotivando.” (Entrevistado 4); “[...] não é, que é algo que é... por mais que a gente pleitei, mas depende muito pouco da gente, depende da disponibilidade de vagas, de uma série de questões, depende da questão orçamentária, né.” (Entrevistado 5); “[...] e aí é coisas que não dava pra corrigir que é o problema de infraestrutura da escola... Não tem como corrigir, a gente sempre vai tomar nota baixa.” (Entrevistado 7); e,

[...] por que não são livros que tem um apelo de venda muito grande, certo? Alguns muito raros, editoras independentes, pequenas editoras, então o número de triagem também é bem pequenininho, então muita bibliografia do que a gente tem, que a gente usa, não tem pra compra [...] (Entrevistado 8).

O terceiro fator que se mostrou de muita relevância nos relatos dos coordenadores e ex-coordenadores de curso, foi o fator relacionado ao comprometimento ou motivação da comunidade acadêmica, que foram apontados com uma frequência, também, de 10,9% das codificações. Para essa categoria ficaram evidentes comentários, na sua maioria de cunho negativo, que contribuem para o entendimento de que esse fator tem relevância na associação com o *uso de avaliação*. Ou seja, uma comunidade mais comprometida e/ou motivada pode tender a um maior *uso das avaliações*. Dos comentários captados nesse processo, ficaram evidentes alguns como: “Isso pra mim é uma morte, digo assim, a pessoa, o professor também perdeu aquela sensação de pertencimento de amor a camisa [...]” (Entrevistado 20); “[...] mas

eu acho que o maior desestímulo de não usar é isso. Falta de interesse mais geral assim.” (Entrevistado 6); “[...] eu tenho, eu tenho essa sensação de que... essa sensação de pertencimento de amor a universidade que eu tive, né? foi sendo diluída, é, e os alunos já não têm mais essa sensação de pertencimento [...]” (Entrevistado 20); e “Então a gente tem um ce... isso reflete um sério problema, que é como a instituição enxerga a avaliação. A instituição UFBA enxerga a avaliação atualmente como algo protocolar, ou seja, tem que ser feito, tem que cumprir. A gente faz porque tem que fazer.” (Entrevistado 28).

Com frequência de codificação de 8,3%, a categoria “sobrecarga dos coordenadores” teve 16 apontamentos que ressaltam sua importância no contexto do *uso das avaliações*. Desses apontamentos, a maioria, fazem referência a dificuldade dos coordenadores de curso em atender as demandas de *uso das avaliações* devido a sua sobrecarga de trabalho enquanto gestor, professor, pesquisador e outros. Nesse sentido, destaca-se comentários como: “[...] uma questão conjuntural, quan... a gente nunca conseguia fazer, porque nós realmente, é... Sempre estamos no limite, né. Das cargas horárias, tudo isso.” (Entrevistado 1); “Porque eu não sei se você po... pode avaliar, mas a carga de trabalho de um coordenador é absurdo.” (Entrevistado 18); “[...] quando você está na gestão de um colegiado, é tanta coisa que eu chamo de miúda, que você não dá tempo ir pro estratégico.” (Entrevistado 19); “Então eu acho que é é falta que a engrenagem ela funcione pra que não sobrecarregue uma peça que é o coordenador de curso. Porque ele acaba não dando conta de tudo, né [...]” (Entrevistado 28); e,

[...] então... teria que o coordenador em si poder trabalhar mais a fundo esses dados. E querendo ou não, o coordenador ele acaba tendo tantas outras atividades pra fazer que nem sempre sobra é... sobra entre aspas, né, tem esse tempo de poder, quando recebo os resultados, trabalhar em cima deles. (Entrevistado 4).

Ainda com uma frequência relativa considerada relevante, destaca-se o fator “interesse/apoio da administração central”, com 7,3% de frequência. Foram 14 comentários nessa perspectiva, sendo alguns negativos e os outros positivos, levando à conclusão de que essa categoria, também, é relevante no contexto de *uso*, uma vez que, o interesse ou apoio de órgãos superiores poderia ser um estímulo ao *uso de avaliação*. Dos apontamentos surgidos para essa categoria destacam-se comentários positivos como: “[...] a gente vê comparava com outros cursos. E também parte dessa melhora que a gente deu foi esse maior interesse e relacionamento da Prograd.” (Entrevistado 6); “Agora eu acho que é importante também

destacar, é, Vanúbia, que no que concerne a UFBA é, especificamente nessa avaliação, na visita, tudo foi muito acolhedor.” (Entrevistado 26); e, comentários negativos do tipo: “Então o que é que eu acho, se elas apontam um ponto que é crítico, digamos, infraestrutura. Infraestrutura, coordenações de colegiados não têm condições de modificar sem o apoio da direção do da unidade e da administração superior entendeu.” (Entrevistado 28); e,

Mas eu senti falta da, da própria universidade ter interesse pelo... pelo resultado no sentido... eles têm acesso, eu sei, né... todos eles têm acesso, mas de ler o resultado, de ligar, de entrar em contato, ele fala ô: isso aqui tá nesse resultado, você... a gente pode ir aí pra fazer isso, a gente pode resolver isso [...] (Entrevistado 12).

Outras 20 categorias também foram propostas a partir dos achados da pesquisa, e apesar de terem tido uma menor ocorrência nos comentários dos entrevistados são significativas, sobretudo considerando o espaço-tempo atual, como: “contexto político” e a “disponibilidade de investimento material”, que se mostraram desestimulantes ao *uso*; e o “contexto de pandemia”, que para alguns se mostrou favorável ao *uso* e para outros não.

Alguns outros pontos voltados para o contexto interno do curso, evidenciaram algumas categorias como estímulo ao *uso*, como: “Contexto de mudanças/reformas curriculares”, “Participação da comunidade da acadêmica”, “Qualidade da gestão do coordenador do curso”, “Participação da comunidade acadêmica”, “Continuidade de projetos”, “Profissionais suficientes/especializados para a avaliação”, “Planejamento da gestão”, “Comunicação entre as instâncias universitárias” e etc.; e, outras como desestímulo ao *uso*, como: “Estrutura colegiada única para atender a mais de um curso” e “Tempo de mandato do coordenador”.

E, por último, se faz relevante também categorias voltadas para o contexto de avaliação como: “Acompanhamento pós-avaliação”, “Resultado da avaliação” e “Cultura de uso das avaliações”.

De acordo Alkin e King (2017) e Alkin (1985), os fatores do contexto organizacional e social envolvem aspectos como: limites de avaliação pré-existente, recursos organizacionais, fatores externos e características do projeto. Esses aspectos foram devidamente estratificados em fatores que dialogam com essa pesquisa (ver Quadro 10).

Quadro 10 – Comparativo de fatores de contexto achados na pesquisa e na literatura.

Fatores de contexto	
Fatores (Alkin (1985) e Alkin e King (2017))	Fatores (Pesquisa de campo)
Autonomia de nível de unidade	Ações fora do domínio do curso/da universidade
	Flexibilização dos currículos
Inter-relação entre a unidade e a administração central / distrital	Interesse/apoio da administração central
	Comunicação entre as instâncias universitárias
Clima da comunidade Influência da comunidade Papel de outras agências	Comprometimento/motivação da comunidade acadêmica
	Participação da comunidade acadêmica
	Atuação do NDE
Função do escritório central / distrital	Acompanhamento pós-avaliação
Arranjos institucionais	Sobrecarga dos coordenadores
	Qualidade da gestão do coordenador do curso
	Continuidade de projetos
	Profissionais suficientes/especializados para a avaliação
	Estrutura colegiada única para atender a mais de um curso
	Tempo de mandato do coordenador
	Planejamento da gestão
	Cultura de uso das avaliações
Características do Projeto (Inovação)	Contexto de inovação institucional
Características do Projeto (Sobrepôr-se a outros projetos)	Contexto de mudanças/reformas curriculares
Requisitos escritos	-
Outras obrigações contratuais	-
Restrições fiscais	-
Fontes de informação além da avaliação provavelmente em uso	-
Características do Projeto (Idade / maturidade)	-
Risco institucional percebido	-
-	Contexto de pandemia
-	Contexto político
-	Disponibilidade de investimento material
-	Resultado da avaliação
-	Conhecer a realidade do curso
-	Informações claras e disponíveis sobre a avaliação
-	Formação/diálogo voltado para as avaliações e seus usos

Fonte: Autoria própria elaborada a partir da pesquisa de campo e de Alkin (1985) e Alkin e King (2017).

A partir do que foi apresentado na literatura é possível inferir que esta pesquisa, em partes, vai ao encontro do que foi explanado pelos referidos autores, uma vez que, é possível observar que diálogos como: as categorias “ações fora do domínio do curso/da universidade” e “flexibilização dos currículos” dialogam com extensão da autonomia em nível de unidade. Já as categorias “sobrecarga dos coordenadores”, “qualidade da gestão do coordenador do

curso”, “continuidade de projetos”, “profissionais suficientes/especializados para a avaliação”, “estrutura colegiada única para atender a mais de um curso”, “tempo de mandato do coordenador”, “planejamento da gestão” e “cultura de uso das avaliações” podem dialogar com arranjos institucionais.

Além disso, as categorias “comprometimento/motivação da comunidade acadêmica”, “interesse/apoio da administração central”, “participação da comunidade acadêmica” e “atuação do NDE” dialogam com a influência da comunidade no programa, clima da comunidade e papel de outros agentes; e as categorias “interesse/apoio da administração central” e “comunicação entre as instâncias universitárias” podem ser associadas a inter-relação entre a unidade e a administração central / distrital. Por fim, as categorias relacionadas a acompanhamento pós-avaliação, inovação institucional e mudanças ou reformas dialogam, respectivamente, com função do escritório central, inovação e sobrepor-se a outros projetos.

Pelo que foi extraído da pesquisa de campo não se observou nenhum diálogo possível com o aspecto relacionado às limitações pré-existentes, fontes de informação além da avaliação, idade e maturidade do projeto e risco institucional, também apresentado por Alkin (1985).

Por outro lado, a pesquisa evidenciou fatores relacionados às informações geradas pela própria avaliação (formação/diálogo voltado para as avaliações e seus *usos*, resultado da avaliação e informações claras e disponíveis sobre a avaliação), aspectos que envolvem a realidade específica do programa (conhecer a realidade do curso), contexto externo ao curso (contexto político e disponibilidade de investimento material) e ameaça externa grave e atípica (contexto de pandemia), que não foram abordadas pela literatura trabalhada e representam uma contribuição desta pesquisa.

Diante das análises dos achados desta pesquisa para fatores do contexto, e apesar de ser muito difícil apontar diretamente e de forma simples quais fatores estão mais relacionados ao aumento do *uso de avaliações*, pode-se inferir que a quantidade, frequência e a diversidade de segmentos e categorias que emergiram na pesquisa ressaltam a natureza essencial dos fatores contextuais para explicar possíveis padrões de *uso*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o presente trabalho de pesquisa foi iniciado, tinha-se a premissa de que usar a avaliação pode ser um grande diferencial estratégico das instituições. Além de dar mais credibilidade ao processo avaliativo em si, a *avaliação* não poderia ser um fim em si mesma, sendo fortemente recomendável que seja feito *uso* de todos os elementos por ela produzidos. Desta forma, pode-se atingir o fim precípua de qualquer processo avaliativo, afinal, a *avaliação* existe para dar um retorno sobre o desempenho do programa. Nesse sentido, considerou-se importante estudar sobre os *usos da avaliação* do SINAES na perspectiva dos coordenadores de curso da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Esta pesquisa, caracteriza-se como uma pesquisa empírica de natureza qualitativa realizada com coordenadores e ex-coordenadores de curso da UFBA (foram 30 entrevistados) que já tiveram a oportunidade de vivenciar direta ou indiretamente alguma das avaliações propostas pelo SINAES (ENADE e avaliação *in loco*). Com a intenção de descobrir e entender a complexidade e a interação de elementos relacionados ao *uso de avaliação*, o método utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, as quais foram exploradas por meio da análise de conteúdo realizada com o apoio do *software MAXQDA plus 2020*. Ressalta-se que, de forma alguma, essa pesquisa teve a pretensão de esgotar o estudo acerca do uso de avaliação, nem generalizar os resultados atingidos devido à complexidade e especificidade do tema.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como os coordenadores de curso de graduação da UFBA usam a avaliação do SINAES. Esse objetivo foi plenamente atendido, porque efetivamente o trabalho apontou quais os tipos de usos realizados com maior frequência pelos coordenadores, quais as fontes de estímulo mais acessadas e quais os fatores que mais afetaram o uso. Nesse sentido, foi possível observar que os coordenadores fazem usos estimulados tanto pela fonte processo, quanto pela fonte resultado, sendo que, os usos da fonte resultado foram predominantes. Do ponto de vista dos tipos de usos observou-se um certo equilíbrio na distribuição dos mesmos, mas usos conceituais e simbólicos, respectivamente, foram mais evidenciados do que os usos instrumentais.

Para atingir o objetivo geral definiu-se três objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi identificar os *usos instrumental, conceitual e simbólico* advindos do processo da *avaliação* do SINAES; e o segundo, foi identificar os *usos instrumental, conceitual e simbólico* advindos dos resultados da *avaliação* do SINAES. Eles foram analisados de forma conjunta a partir de cada uma das fontes de estímulo, uma vez que, constatou-se que, para esta

pesquisa, há mais relevância nos tipos de *uso* do que nas suas origens. Ademais, entendeu-se que analisar essa interação traria uma conclusão mais integrada.

Ambos os objetivos, o primeiro e o segundo, foram atendidos, uma vez que, o trabalho apresenta um panorama dos tipos de *uso* por fonte de estímulo, realizados pelos coordenadores de cursos. Nesse panorama tem-se que, a partir de 533 apontamentos dos entrevistados, essa pesquisa contribuiu com o levantamento de 22 categorias de *uso instrumental*, treze categorias de *uso conceitual* e oito de *uso simbólico*, que compõem parte do diagnóstico de como os coordenadores de curso da UFBA usam a avaliação do SINAES.

As principais categorias de uso levantadas nesta pesquisa, ou seja, as categorias com maior frequência de apontamento, para *uso instrumental* foram “apoiou análises e discussões dos resultados”, “apoiou o andamento de reforma curricular (PPC)”, “apoiou melhoria das relações interpessoais”, “promoveu reuniões pré-avaliação com os discentes” e “apoiou reavaliação do currículo do curso”; para *uso conceitual* foram “mudou posturas/percepções”, “melhorou compreensão sobre a avaliação e seu universo”, “melhorou compreensão sobre a unidade de ensino e/ou o curso”, “despertou um olhar para a próxima avaliação” e “melhorou compreensão sobre gestão acadêmica”; e para *uso simbólico* foram “mobilizou a comunidade para a avaliação”, “pleiteou recursos”, “divulgou resultados”, “justificou decisões e/ou ações” e “motivou a comunidade”.

A partir dessas e das demais categorias, é importante ressaltar que, o presente estudo contribuiu, de forma mais macro, ao organizar uma relação de possíveis *usos instrumentais, conceituais e simbólicos* advindos das fontes processo e resultado da *avaliação* que, apesar de não se configurar minimamente como uma escala de uso, pode ser considerada como uma matriz de sugestão de *uso*, a qual pode orientar a tomada de decisões futuras em relação ao *uso das avaliações*. Além disso, essa matriz de sugestões representa um conjunto de exemplos empíricos de *usos*, que podem contribuir com a melhor compreensão dos conceitos de *uso (instrumental, conceitual e símbolo)* e, também, com a compreensão de como esse tipo de *uso* acontece no contexto de uma universidade federal por parte dos seus coordenadores.

O terceiro objetivo específico foi analisar quais fatores podem estar associados aos *usos* identificados. Sobre esses fatores de *uso*, foram 397 apontamentos dos coordenadores e ex-coordenadores de curso, a partir dos quais essa pesquisa propôs 17 categorias de fatores do usuário, quatro categorias de fatores do avaliador, nove de fatores de *avaliação* e 25 categorias de fatores do contexto. Dentre as categorias de fatores tem-se algumas positivas e outras negativas, que estimulam ou desestimulam os *usos da avaliação*, e alguns fatores que foram considerados como estímulo para alguns entrevistados, ao mesmo tempo que foram

consideradas como desestímulo para outros. Os fatores de contexto foram os mais citados, com 50% dos apontamentos codificados, evidenciando a importância desse fator para esse universo de *avaliação* e dialogando com o referencial teórico que embasou essa pesquisa.

Nesse sentido, é possível constatar que o terceiro objetivo também foi plenamente atingido e contribui com os estudos de fatores de uso na proposição de categorias ainda não exploradas pela literatura e que emergiram da pesquisa empírica. Foram treze novos fatores ligados ao usuário: “capacidade de organização”, “capacidade de manter boas relações interpessoais”, “experiência com avaliação”, “boa interlocução”, “capacidade de trabalhar em equipe”, “capacidade de delegar funções”, “capacidade de liderar”, “capacidade de enxergar o curso de forma holística”, “capacidade/necessidade de fundamentação”, “curiosidade”, “determinação/obstinação”, “capacidade de traduzir o cenário apresentado na avaliação” e “olhar voltado para as necessidades do aluno”; três novos fatores relacionados à *avaliação*: “intensidade/capacidade de mobilização da avaliação”, “regularidade na realização de avaliações *in loco*” e “processo burocrático”; e sete novos fatores contextuais: “formação/diálogo voltado para as avaliações e seus usos”, “contexto de pandemia”, “contexto político”, “disponibilidade de investimento material”, “resultado da avaliação”, “conhecer a realidade do curso” e “informações claras e disponíveis sobre a avaliação”. Não houve nenhuma contribuição para fatores de uso do avaliador, mas os achados da pesquisa ratificam o que já foi apresentado pela literatura.

Além disso, a pesquisa apresentou algumas contribuições no sentido de compreender as reverberações dos fatores de uso nos tipos de usos evidenciados na pesquisa, uma vez que, por meio da análise de conteúdo das entrevistas, algumas inferências foram apontadas sobre quais fatores afetaram o comportamento de determinados usos, sobretudo, dos mais atípicos.

A partir dessas associações, foi possível inferir sobre padrões de uso dos coordenadores de cursos, como: concentração de uso nos resultados, associado a fatores de contexto (sobrecarga de trabalho e falta de formação voltada para a avaliação); características de *usos instrumentais* que “apoiou o andamento de reforma curricular (PPC)” e que “apoiou reavaliação do currículo do curso” associadas a fatores de contexto (mudanças/reformas curriculares); comportamento de categorias de *uso instrumental* (“apoiou análises e discussões dos resultados”) afetada por fatores de contexto (formação, interesse institucional e etc.) e fatores de avaliação (credibilidade, relevância e etc.); usos conceituais (“mudou percepções sobre avaliação”, “mudou posturas/percepções” e “despertou um olhar para a próxima avaliação”) associados a fatores de usuários (como compromisso explícito de uso); e outros associados a fatores de avaliação (credibilidade e capacidade de mobilização da

avaliação) e fatores de contexto (formação voltada para avaliação); e usos simbólicos afetados por fatores do usuário (desenvoltura com a gestão, nível de envolvimento com a avaliação, compromisso com a avaliação e etc.); fatores de avaliação (credibilidade, relevância, capacidade de mobilização e etc.) e fatores do contexto (formação voltada para a avaliação, comprometimento, planejamento e etc.).

Esta pesquisa partiu do pressuposto geral de que os coordenadores de curso de graduação da UFBA usam a *avaliação* do SINAES, o que, de alguma forma, foi confirmado na pesquisa de campo, uma vez que mesmo os entrevistados que afirmaram não fazer uso das avaliações, descreveram ao longo da entrevista exemplos de usos realizados. Isso pode ser explicado pelo fato de que o *uso*, por parte dos coordenadores, muitas vezes acontece de forma desatenta ou porque o *uso* é quase que exclusivamente associado ao *uso instrumental*.

Essa pesquisa limitou-se a avaliar *usos* realizados apenas pelos coordenadores de curso da UFBA, e apesar de ter acessado 30 dos 101 coordenadores da UFBA, eles representam apenas um dos atores que fazem *uso de avaliação*. Esse universo restrito ao coordenador reduz, de certa forma, a dimensão de análise dos *usos da avaliação* do SINAES. Outra limitação identificada está na não avaliação aprofundada do vínculo entre os tipos de *uso* e, também, dos tipos de *usos* com os fatores de *uso*. Pelas características metodológicas da pesquisa, não se pode concluir que um determinado tipo de uso causa ou precede outro, mesmo havendo indícios de que isso ocorre. E, por fim, uma outra limitação diz respeito à qualidade do *uso*, de forma que essa pesquisa não fez uma análise profunda sobre a forma como os *usos* indevidos ou maus usos ocorrem de forma a combatê-los.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo foram identificadas questões correlatas que instigam a realização de outras pesquisas visando ampliar o entendimento do fenômeno dos *usos da avaliação* e explorar as limitações deste trabalho. Diante disso, sugere-se novos estudos para:

- a) Avaliar o *uso* a partir da perspectiva de outros atores da comunidade acadêmica, como gestores da administração central, diretores de unidades, técnicos administrativos, docentes e discentes;
- b) Avaliar o uso considerando também a dimensão do mau *uso* ou *uso* indevido; e
- c) Explorar a natureza dos possíveis vínculos entre os tipos de *uso* entre si, e em relação a cada categoria de fator de *uso*.

Esse conhecimento pode ajudar em um sentido mais prático, dando suporte a gestores (coordenadores, chefes de departamentos, diretores, reitor, pró-reitores etc.) no planejamento da avaliação, podendo empregar a matriz de possíveis usos de avaliação para planejar sobre as diversas maneiras pelas quais a avaliação pode ser útil no contexto específico da UFBA. Como explanado nos resultados, devido a mudança de contexto ou do momento do programa, pode ser exigido um reexame de possíveis *usos*, durante o período de utilização inicial da matriz, podendo gerar periódicos momentos de reflexão sobre a mesma, de forma a verificar até que ponto a avaliação serviu ao propósito de produzir resultados úteis.

Convém ressaltar que os resultados obtidos fazem sentido para o contexto e a realidade dos coordenadores de curso da UFBA que foram entrevistados, isto é, existe uma limitação para que essas conclusões sejam generalizadas para os demais cursos da instituição, bem como para as demais IES. Nesse sentido, sugere-se, assim, que outros estudos façam adequações ou utilizem instrumentos distintos em suas análises, visando superar as limitações desta pesquisa.

Por fim, entende-se que esta pesquisa é relevante e traz contribuições significativas para o estudo do *uso das avaliações* e para a gestão da UFBA, uma vez que, tentou extrapolar o mero catálogo de tipos de *usos* e fatores, procurando contribuir para o uso efetivamente das avaliações. Esses resultados podem contribuir para que a universidade conheça o perfil de *uso* das avaliações por parte dos seus coordenadores, além dos fatores que podem estar associados ao *uso*, por meio do qual é possível preparar um terreno mais fértil para o *uso das avaliações* na universidade. Além disso, esta pesquisa pode contribuir com a prática administrativa da UFBA voltada para avaliação e áreas afins, no sentido que a referida matriz de sugestões de uso podem fornecer suporte para um planejamento estratégico específico de uso, de forma a ampliar os horizontes da avaliação na universidade e seus efeitos possam ser melhor aproveitados.

Vale ressaltar que a avaliação é também muito importante porque salvaguarda de alguma forma a memória dos cursos e da universidade, além de que nunca foi tão oportuno pensar a avaliação de forma inteligente e criteriosa, tendo em vista o contexto de instabilidade política que envolve as universidades públicas, afinal não é possível perder de vista que todas as avaliações são políticas e, portanto, requerem máxima atenção, cuidado e proveito, não sendo suficiente apenas saber que as avaliações devem ser úteis.

REFERÊNCIAS

ALKIN, Marvin C. Factors affecting evaluation use. *In: A guide for evaluation decision-makers*. Ed. CA. Sage. Beverly Hills, 1985. P. 27–43.

ALKIN, Marvin C.; KING, Jean A. The historical development of evaluation use. *In: American Journal of Evaluation*. [S. l.], v. 37, n. 4. Washington, 2016. P. 568–579. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/>>. Acesso em: 4 out. 2020.

ALKIN, Marvin C.; KING, Jean A. Definitions of evaluation use and misuse, evaluation influence, and factors affecting use. *In: American Journal of Evaluation*. [S. l.], v. 38, n. 3. Washington, 2017. P. 434–450. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/>>. Acesso em: 4 out. 2020.

ALKIN, Marvin C.; TAUT, Sandy M. Unbundling evaluation use. *In: Studies in Educational Evaluation*. [S. l.], v. 29, n. 1. California, 2003. P. 1–12.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. LTD. Edições 70. Lisboa, 1977.

COUSINS, J. Bradley; LEITHWOOD, Kenneth A. Current empirical research on evaluation utilization. **Review of educational research**. [s.l.], v. 56, n. 3. EUA, 1986. P. 331–364.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Metodologia da pesquisa científica - UFRGS**. Editora UFRGS. UFRGS. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 1º de nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. Atlas. v. 4. São Paulo, 2002.

HOFSTETTER, Carolyn Huie; ALKIN, Marvin C. Evaluation Use Revisited. *In: International handbook of educational evaluation*. [s.l.]. Taylor & Francis. EUA, 2003.

BRASIL, INEP. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: informação da publicação**. Ed. INEP. Vol 3. Brasília, 2011. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/527877>. Acesso em: 30 de set. 2020.

_____. _____. **Indicadores de Qualidade - INEP**. 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade>. Acesso em: 4 out. 2020.

_____. _____. **Processo de Avaliação - INEP**. 2015a. Ed. INEP. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinaes>>. Acesso em: 4 de out. 2020.

_____. _____. **Processo de Avaliação - INEP**. 2015b. Ed. INEP. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/processo-de-avaliacao>>. Acesso em: 4 de out. 2020.

JOHNSON, Kelli; GREENSEID, Lija O.; TOAL, Stacie A.; KING, Jean A.; LAWRENZ, Frances; VOLKOV, Boris. Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *In: American Journal of Evaluation*. v. 30. n° 03. EUA, 2009. P. 377–410. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/>>. Acesso em: 4 out. 2020.

KING, Jean A.; ALKIN, Marvin C. The centrality of use: Theories of evaluation use and influence and thoughts on the first 50 years of use research. *In: American Journal of Evaluation*. v. 40. n° 3. EUA, 2019. P. 431–458. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/>>. Acesso em: 4 out. 2020.

_____; _____. Pinning a wave to the shore: Conceptualizing evaluation use in school systems. *In: Educational Evaluation and Policy Analysis*. [S. l.]. v. 6. n° 3. 1984. P. 241–251. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1163870>>. Acesso em: 4 de out. 2020.

KIRKHART, Karen E. Reconceptualizing evaluation use: An integrated theory of influence. *In: New directions for evaluation*. [S. l.]. v. 2000. n. 88. 2000. P. 5–23.

LEEuw, Frans L.; FURUBO, Jan-Eric. Evaluation Systems: What Are They and Why Study Them? *In: Evaluation*. [S. l.]. v. 14. n° 2. P. 157–169, 2008. DOI:10.1177/1356389007087537. Disponível em: <https://library.kemitraan.or.id/index.php?p=show_detail&id=1804>. Acesso em: 10 de out. 2020.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. Editora Atlas. São Paulo, 2007.

NEUMAN, Ari; SHAHOR, Neria; SHINA, Ilan; SARID, Anat; SAAR, Zehava. Evaluation utilization research—Developing a theory and putting it to use. *In: Evaluation and Program Planning*. [S. l.]. Ed. El servier. Special Section: Rethinking Evaluation of Health Equity Initiatives. v. 36, nº 1. 2013. DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2012.06.001. P. 64–70. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/journal/evaluation-and-program-planning/vol/36/issue/1>>.

Acesso em: 10 de out. 2020.

PRESKILL, Hallie; CARACELLI, Valerie. Current and developing conceptions of use: Evaluation use TIG survey results. *In: Evaluation Practice*. [S. l.]. v. 18, n. 3. 1997. P. 209–225. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/journal/evaluation-practice>>.

Acesso em: 5 de out. 2020.

PRESKILL, Hallie; TORRES, Rosalie T. The learning dimension of evaluation use. **New Directions for Evaluation**. v. 2000, n. 88. EUA, 2000. P. 25–37. Disponível em: <<https://www.eval.org/Publications/Publications/New-Directions-For-Evaluation>>. Acesso em: 6 de out. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: MARQUES, João Minhoto; MENDES, Maria Amália; CARVALHO, Maria. Ed. Gradiva. Lisboa, 1998. Disponível em: <<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>>. Acesso em: 6 de out. 2021.

SHULHA, Lyn M.; COUSINS, J. Bradley. Evaluation use: Theory, research, and practice since 1986. *In: Evaluation practice*. [S. l.]. v. 18, nº 3. P. 195–208. 1997. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/journal/evaluation-practice>>. Acesso em: 8 de out. 2020.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Ed. Artmed. 2ª ed. Porto Alegre, 2008.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. Conselho Universitário. **Estatuto e Regimento Geral**. Resolução nº 01/ 2009 , de 23 de novembro de 2009. BAHIA, 2010. Disponível em:

<https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf>. Acesso em: 13 de abr. 2021.

_____. **Objetivos (Mestrado Profissional)**. Núcleo de Pós Graduação em Administração. Ed. NPGA. Bahia, 2020. Disponível em: <<https://npga.ufba.br/profissional/proposito/#1591200809369-33ac96cd-eb9820c0-6e72>>. Acesso em: 2 out. 2020.

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