



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

EDJANE MARIA OLIVEIRA DA SILVA

**USO DA AVALIAÇÃO E FATORES ASSOCIADOS AO USO NO CONTEXTO DO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES**

Salvador - BA

2021

EDJANE MARIA OLIVEIRA DA SILVA

**USO DA AVALIAÇÃO E FATORES ASSOCIADOS AO USO NO CONTEXTO DO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES**

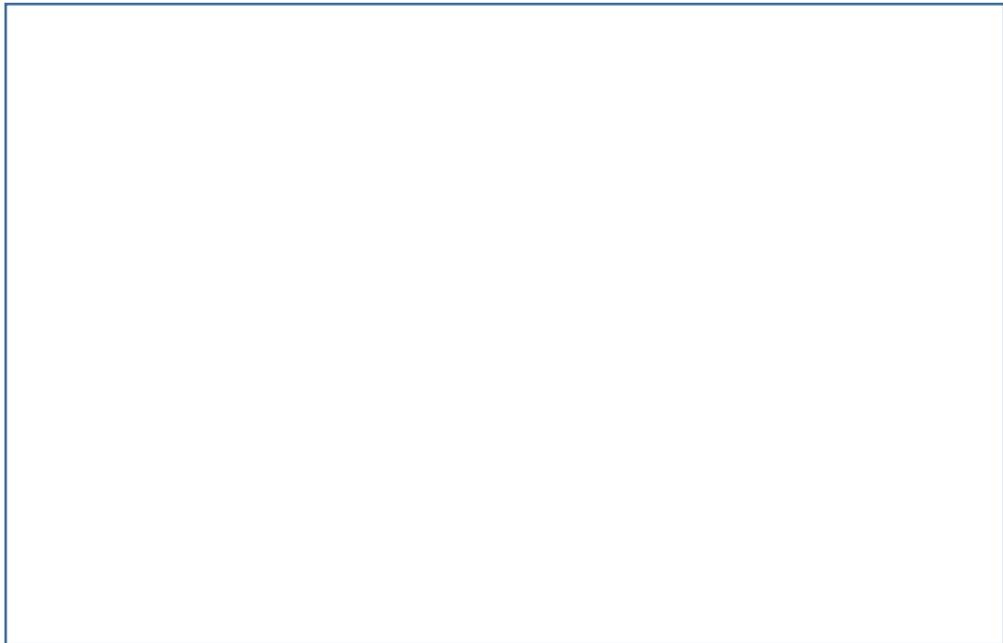
Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Salvador – BA

2021

Escola de Administração – UFBA



EDJANE MARIA OLIVEIRA DA SILVA
USO DA AVALIAÇÃO E FATORES ASSOCIADOS AO USO NO CONTEXTO DO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

Projeto de tese apresentada como requisito para qualificação junto ao curso de Doutorado em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, tendo como membros da banca examinadora os seguintes professores:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão (orientador)
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Gladys Beatriz Barreyro (externo ao programa)
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Cibele Barsalini Martins (externo à UFBA)
Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues (externo à UFBA)
Doutora Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Lys Maria Vinhaes Dantas (externo à UFBA)
Doutora em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Dedico à Deus e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida! Em tempos de pandemia como agora é impossível deixar de agradecer pela graça.

Agradeço a minha família pela compreensão de minhas ausências em vários momentos, e pelo apoio recebido.

Agradeço a todos professores do NPGA por fazer parte da construção do caminho que me trouxe até aqui, bem como do apoio recebido em momentos difíceis.

Meu agradecimento especial ao meu orientador Roberto Brasileiro, que me apresentou o campo da Avaliação de Programas.

Agradeço profundamente aos 63 professores participantes desta pesquisa pela disponibilidade, simpatia e cuidado para que eu obtivesse as informações suficientes a realização desta tese.

Agradeço a todos os meus colegas de turma pelos momentos vivenciados. Em especial as “Cialetes” (Alessandra, Anicleide, Mai-ly, Rosa, Thais e Virginia) grupo ao qual tenho orgulho de pertencer e tanto me apoio nesse longa jornada.

Agradeço aos meninos da turma (Emerson, Ulysses, Vinícius e Kleverton) pelo apoio e conversas que deixavam o dia mais leve e divertido.

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

SILVA, Edjane Maria Oliveira da. USO DA AVALIAÇÃO E FATORES ASSOCIADOS AO USO NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES. XXXf. 2021. Tese (Doutorado) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o comportamento dos usos e os fatores associados ao uso no contexto do Sistema de Avaliação da Capes. A partir de uma revisão de foi observado que uma escassez de estudos sobre o uso da avaliação em Sistemas de Avaliação. Contudo, a importância de se preencher essa lacuna aumenta quando se olha além do argumento de ser um contexto escasso em estudos, e sim, para o fato dos conceitos e pressupostos atuais do uso da avaliação terem sido fundamentados em avaliações individuais de programas ou políticas, que mostraram se comportar de maneira diferente em contextos de sistemas de avaliação (HØJLUND, 2014c; LEEUW; FURUBO, 2008), aumentando a relevância de se realizar pesquisas que tentem entender o comportamento do usos em diferentes contextos. Além disso, a realização deste estudo mostra sua relevância quando atende ao chamado King e Alkin (2019) e PATTON (2020) por mais pesquisas empíricas que expliquem o comportamento do uso da avaliação em diferentes contextos. Com essa intenção, este estudo adotou como seu campo empírico o sistema de avaliação da Capes, que por suas características, de ser um sistema de avaliação institucionalizado de âmbito nacional, impositivo e participativo se mostra como uma fonte promissora de investigação e esclarecimento sobre o comportamento do uso da avaliação em contexto de sistema de avaliação. As principais conclusões deste estudo com relação ao comportamento dos usos do Sistema de Avaliação da Capes foram: a) as fontes de uso da avaliação, processos e resultados, não se apresentaram suficientes para descrever o comportamento dos usos do sistema investigado, o que fez surgir uma nova fonte de uso denominada, pela autora de diretriz; b) os usos gerados do processo do Sistema de Avaliação da Capes capturados nesta tese nega as evidências da literatura quanto a incompatibilidade de existência do usos do processo em contextos de sistema de avaliação; c) As evidências levantadas neste estudo, contesta o entendimento do campo de que sistemas de avaliação não são capazes de alterar o *status quo* dos programas avaliados; d) os usos gerados por quaisquer fontes de uso, seja ela diretriz, processo ou resultados tem potencial para gerar de outros usos, todavia, foi observado que o usos gerados do processo teve uma potencialidade maior de geração de outros usos.

Palavras-chave: Avaliação. Uso da avaliação. Fatores associados ao uso da avaliação. Tipos de usos da avaliação.

SILVA, Edjane Maria Oliveira da. USE EVALUATION AND FACTORS ASSOCIATED WITH USE IN THE CONTEXT OF THE CAPES' EVALUATION SYSTEM. XXXf. 2021. Thesis (Doctorate) - School of Administration of the Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the behavior of uses and factors associated with use in the context of the Capes Assessment System. From a review of it was observed that a paucity of studies on the use of assessment in Assessment Systems. With this intention, this study adopted as its empirical field the Capes assessment system, which, due to its characteristics, of being an institutionalized assessment system with a national, mandatory and participatory scope, shows itself as a promising source of investigation and clarification on behavior. the use of assessment in the context of an assessment system. The main conclusions of this study regarding the behavior of the uses of the Capes Evaluation System were: a) the sources of use of the evaluation, processes and results, were not sufficient to describe the behavior of the uses of the investigated system, which led to the emergence of a new source of use named by the guideline author; b) the uses generated from the process of the Capes Evaluation System captured in this thesis deny the evidence in the literature regarding the incompatibility of the existence of the uses of the process in evaluation system contexts; c) The evidence raised in this study challenges the field's understanding that evaluation systems are not capable of changing the status quo of evaluated programs; d) the uses generated by any sources of use, be it guideline, process or results, have the potential to generate other uses, however, it was observed that the uses generated from the process had a greater potential to generate other uses.

Keywords: Evaluation. Use evaluation. Factors associated with the use evaluation. Types of uses evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da revisão de literatura.	27
Figura 2 – Systematic Search Flow (SSF).	31
Figura 3 - Contínuos do uso e uso indevido.	65
Figura 4 – Definição de uso com adaptação da escala de mapeamento de sentença de Guttman.	66
Figura 5 - Comparativo dos modelos de influência da avaliação de Kirkhart (2000) e Alkin e Taut (2003).	71
Figura 6 - Principais dimensões do uso da avaliação.	72
Figura 7 – Principais tipos de uso.	74
Figura 8 - Tipos de uso associados ao processo e resultados.	76
Figura 9 – Manifestação dos usos do processo e resultados.	78
Figura 10 - Critérios para caracterizar um Sistema de Avaliação.	99
Figura 11 - Contínuo da Institucionalização dos Sistemas de Avaliação.	101
Figura 12 - Delineamento da pesquisa.	117
Figura 13 – Estratégias de entrevistas.	127
Figura 14 - Desenvolvimento de uma análise.	128
Figura 15 – Modelo de análise.	135
Figura 16 - Etapas da Categorização	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização metodológica	36
Quadro 2 - Distribuição geográfica	37
Quadro 3 - Categorização por tópicos	40
Quadro 4 - Distribuição dos estudos por tipo de uso	42
Quadro 5 - Fatores associados ao Uso da Avaliação observados por Leviton e Hughes (1981).....	80
Quadro 6 - Fatores que afetam o uso observados por Alkin (1985)	82
Quadro 7 - Fatores associados ao uso observados por Cousins e Leithwood (1986) ...	83
Quadro 8 - Compilação dos fatores associados ao uso	90
Quadro 9 - Comparativo dos tipos de sistemas de avaliação.....	105
Quadro 10 - Perspectivas Epistemológicas.....	109
Quadro 11- Visão geral dos programas de pós-graduação área de administração por nota, região e status jurídico.....	122
Quadro 12 – Questões norteadoras da análise dos dados	132
Quadro 13 - Especificação dos índices/evidências e indicadores	134
Quadro 14- Conceitos envolvidos no estudo do uso da avaliação.....	137
Quadro 15 - Relação dos Exemplos de Uso Coletados nas Entrevistas	156
Quadro 16 – Usos do Sistema de Avaliação da Capes que geram outros usos	196

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de publicações anuais.....	34
Gráfico 2 – Número de publicações por periódico.....	34
Gráfico 3 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliação.....	199
Gráfico 4 - Fatores desestimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliação.....	200
Gráfico 5 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliador.....	201
Gráfico 6 - Fatores desestimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliador.....	202
Gráfico 7 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Contexto.....	202
Gráfico 8 - Fatores desestimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Contexto.....	203
Gráfico 9 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Usuários.....	204
Gráfico 10 - Fatores estimuladores mais relevantes.....	205
Gráfico 11 - Comparação entre usos e fatores relatados pelos entrevistados.....	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Entrevistas realizadas por região, status jurídicos e notas.**Erro! Indicador não definido.**

Tabela 2 – Frequência de Usos Relatados por Tipo de Envolvimento.....	144
Tabela 3 - Resumo dos Exemplos Capturados por Categorias e Subcategorias.....	150
Tabela 4 - Resumo da Frequência de Citação dos Exemplos de Uso Capturados.....	150
Tabela 5 - Usos das Diretrizes Instrumentais por Função dos Entrevistados.....	172
Tabela 6 - Usos das Diretrizes Conceituais por Função dos Entrevistados.....	173
Tabela 7 - Usos das Diretrizes Simbólicos por Função dos Entrevistados.....	174
Tabela 8 - Usos do Processo Instrumentais por Função dos Entrevistados.....	176
Tabela 9 - Usos do Processo Conceituais por Função dos Entrevistados.....	179
Tabela 10 - Usos do Processo Simbólicos por Função dos Entrevistados	183
Tabela 11 - Usos dos Resultados Instrumentais por Função dos Entrevistados.....	186
Tabela 12 - Usos dos Resultados Conceituais por Função dos Entrevistados.....	188
Tabela 13 - Usos dos Resultados Simbólicos por Função dos Entrevistados.....	189
Tabela 14 - Resumo do Percentual de Entrevistados por Fonte e Tipos e Uso	192

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	20
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.3	OBJETIVOS DE PESQUISA	24
1.4	REVISÃO DA LITERATURA	25
1.4.1	PRIMEIRA REVISÃO NARRATIVA	27
1.4.2	REVISÃO INTEGRATIVA.....	31
1.4.3	SEGUNDA REVISÃO NARRATIVA.....	43
1.4.4	SÍNTESE DAS REVISÕES E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	43
2	USO DA AVALIAÇÃO	51
2.1	ORIGENS DO USO DA AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.2	INFLUÊNCIAS DAS CORRENTES DA MEDIÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O USO DA AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.3	CONCEITUAÇÃO DE USO DA AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.4	DIMENSÕES ENVOLVIDAS NO ESTUDO DO USO DA AVALIAÇÃO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.4.1	TIPOS DE USO DA AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.5	FATORES RELACIONADOS AO USO DA AVALIAÇÃO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.6	COMPILAÇÃO DOS FATORES ASSOCIADOS AO USO DA AVALIAÇÃO....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.1	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAR UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.2	TIPOS DE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4	MÉTODO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.2	COLETA DE DADOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.3	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.4	PRÉ-ANÁLISE	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.4.1	PREPARAÇÃO DO MATERIAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.4.2	LEITURA FLUTUANTE	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

4.5 ESCOLHA DOS DOCUMENTOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.6 QUESTÕES NORTEADORAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.6.1 ESPECIFICAÇÃO DOS INDÍCIOS E INDICADORES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.7 PRÉ-TESTE DA ANÁLISE	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.8 MODELO DE ANÁLISE.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.9 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	142
5.1 DESCRIÇÃO DOS ENTREVISTADOS	142
5.2 USOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES.....	142
5.2.1 USOS DAS DIRETRIZES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	171
5.2.1.1 Usos das Diretrizes Instrumentais	171
5.2.1.2 Usos das Diretrizes Conceituais	173
5.2.1.3 Usos das Diretrizes Simbólicos	174
5.2.2 USOS DO PROCESSO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	174
5.2.2.1 Usos do Processo Instrumentais	175
5.2.2.2 Usos do Processo Conceituais	179
5.2.2.3 Usos do Processo Simbólicos	182
5.2.3 USOS DOS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	184
5.2.3.1 Usos dos Resultados Instrumentais	185
5.2.3.2 Usos dos Resultados Conceituais	187
5.2.3.3 Usos dos Resultados Simbólicos	189
5.2.4 DISCUSSÕES GERAIS SOBRE OS USOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES.....	191
5.3 USOS QUE GERARAM OUTROS USOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES	194
5.4 FATORES ASSOCIADOS AO USO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	198
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
7 LIMITES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	211
8 REFERÊNCIAS.....	212
9 APÊNDICE A – CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	223
10 APÊNDICE B – DETALHES DAS REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA INTEGRATIVA.....	224

1 INTRODUÇÃO

Este tópico faz uma breve contextualização do campo da avaliação e interesse no uso da avaliação, a fim de posicionar este estudo dentro do campo. Em seguida estão apresentados o problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. Por fim, são apresentadas as revisões de literatura que fundamentam a justificativa para a realização da pesquisa, bem como a sua originalidade.

1.1 Contextualização

A avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de sua Diretoria de Avaliação. A Capes é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) encarregada pelo reconhecimento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A Capes tem atuado efetivamente para a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, como também, na promoção do ambiente necessário para atender o avanço do conhecimento e as demandas sociais (CAPES, 2019a).

As atribuições da Capes estão estruturadas em programas para atender as seguintes linhas ação: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de docentes de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional; e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2019a).

A avaliação da Capes é uma atividade certificadora realizada pela Capes, que visa manter e assegurar a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado. Assim como outras ações, a avaliação é realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica, formada por acadêmicos vinculados às instituições de ensino e pesquisa das diversas regiões do país. Os participantes são escolhidos de acordo com sua qualificação e competência técnico-científica para atuarem como consultores *ad hoc*, membros de comissões de área, membros do Conselho Técnico e Científico da Educação Superior – (CTC-ES), em comitês especiais ou em grupos de trabalho e coordenadores de área (BRASIL, 2017b; CAPES, 2018c, 2018d)

Os objetivos principais da avaliação do (SNPG) realizada pela Capes são: (a) conceder certificação de qualidade da pós-graduação brasileira, usado como diretriz para fomento de bolsas e incentivo à pesquisa; (b) identificar assimetrias regionais e áreas estratégicas do conhecimento para direcionar as ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2018d).

Efetivamente a avaliação da Capes é realizada por seus pares envolvendo representantes da comunidade acadêmica de forma ativa, uma vez que é essa comunidade acadêmica que constrói os critérios e define as prioridades da avaliação. Todavia, cabe aos Coordenadores de Área e aos consultores acadêmicos a função de avaliador. Esses são acadêmicos escolhidos pela sua reputação e prestígio na área com a incumbência de colocar em prática, no ato da avaliação, os critérios construídos por eles e seus pares, conferindo ao processo avaliativo a credibilidade e legitimidade necessárias ao seu sucesso (CAPES, 2013, 2016).

A última avaliação quadrienal (2013-2016) contou com mais de 1.500 acadêmicos na primeira fase. Destes, 400 participaram da fase de análise dos pedidos de reconsideração. Durante nove semanas de reuniões, ocorridas na sede da CAPES em Brasília, foram avaliados 4.175 programas de 49 áreas. As reuniões ocorreram no período entre de 03 de julho a 17 de novembro de 2017 (CAPES, 2017a).

Atuam diretamente no processo avaliativo os acadêmicos que compõe o Conselho Técnico Científico do Ensino Superior (CTC-ES), órgão colegiado responsável pela aprovação dos relatórios de avaliação elaborados pelos consultores avaliadores; o pessoal que compõe a Diretoria de Avaliação da Capes, órgão responsável pela promoção e coordenação da avaliação; e coordenadores de programas de mestrado e doutorado, quando convocados pela Capes para discutir a avaliação e os rumos da pós-graduação.

Indiretamente tem-se a participação das secretarias dos programas, dos demais professores, alunos e egressos dos cursos. Esse envolvimento indireto ocorre, por exemplo, quando professores, alunos, ex-alunos e secretários são mobilizados por demandas internas, de seus respectivos programas, que visam atender aos interesses da Capes e dos próprios programas com relação ao processo avaliativo.

Todavia, o componente fundamental da prática avaliativa é seu uso. Todos os esforços empregados em termos de pessoal e recursos devem ser refletidos em melhorias dos programas avaliados, caso contrário os esforços seriam em vão e haveriam poucos argumentos que justificassem os investimentos necessários para realizá-las (ALKIN; KING, 2016; NEUMAN et al., 2013; PAIXÃO, 2018; WEISS, 1972).

Uso da avaliação refere-se as formas em que as informações originadas da avaliação impactam o programa avaliado. Questionamentos tais como: a avaliação gerou novo entendimento de determinados aspectos do programa avaliado? mudanças progressivas foram feitas no programa em consequência da avaliação? a equipe do programa adquiriu novas habilidades e *insights* durante o curso da avaliação e atribuíveis à avaliação? Estes são alguns exemplos de indagações que buscam entender se o uso da avaliação foi alcançado (ALKIN; TAUT, 2003).

As raízes das discussões sobre uso da avaliação advêm dos anos 1960 e 1970 com a imposição do governo americano de realizar avaliações dos programas de educação e serviço social. A constatação por parte de pesquisadores de que as avaliações não estavam sendo utilizadas impulsionou a realização de pesquisas com objetivo de entender e aumentar o uso por parte das entidades avaliadas (ALKIN; DAILLAK, 1979; ALKIN; KING, 2016; JOHNSON, 2016; WEISS, 1972).

Os estudos iniciais sobre o uso da avaliação concentraram-se, principalmente, em caracterizar como os usuários faziam uso dos resultados da avaliação, apresentados nos relatórios finais, para a tomada de decisão (JOHNSON, 2016). Pesquisadores, tais como, Kirkhart (2000), Patton (1997) e Weiss (1980), dentre outros, foram essenciais para a modelagem das dimensões, terminologias e definições, bem como no avanço do entendimento quanto ao impacto da avaliação, como se conhece atualmente (JOHNSON, 2016).

O avanço do conhecimento sobre o uso da avaliação consolidou o entendimento quanto sua multidimensionalidade (AMO; COUSINS, 2007). Pesquisadores da área vem contribuindo, tais como, Alkin e Taut (2003) o entendimento dessa multidimensionalidade.

Para Alkin e Taut (2003) as principais dimensões as fontes de uso e os tipos de usos. Fontes de uso dizem respeito à etapa da avaliação que originou o uso, sendo assim, os usos podem ser originados do processo avaliativo, denominado de uso do processo (*process use*), ou dos resultados finais da avaliação, chamado de uso dos resultados (*findings use*).

Os tipos de uso referem-se às formas como as informações do processo e dos resultados da avaliação foram efetivamente usadas pelos *stakeholders* da entidade avaliada. Os principais tipos de uso consagrados pela literatura são o uso instrumental, o uso conceitual e o uso simbólico (ALKIN; TAUT, 2003)

O tipo de uso instrumental refere-se à utilização da avaliação de forma direta e identificável. É um uso ligado à uma ação, sendo assim, possível de ser observado e relatado pelo usuário. Está normalmente ligado à tomada de decisões dos *stakeholders*. O uso conceitual é um tipo de uso ligado ao conhecimento, ele se manifesta modificando pensamentos e atitudes

dos *stakeholders* com relação ao programa e seus papéis perante o mesmo. Esse tipo de uso tem uma função educativa. O uso simbólico, por sua vez, tem uma função política. É manifestado quando as pessoas se utilizam das informações da avaliação para exercer poder sobre outras pessoas. Esse poder pode ser exercido ao utilizar a avaliação para persuadir alguém a agir de acordo com suas intenções ou usar os resultados da avaliação para dar legitimidade a um posicionamento próprio (ALKIN; KING, 2016, 2017; DAIGNEAULT, 2014; SHULHA; COUSINS, 1997).

O uso da avaliação é um dos tópicos mais estudados no campo da avaliação (CHRISTIE, 2007; VALLIN et al., 2015). Além dessa representatividade na literatura, observa-se que os estudos do uso continuam evoluindo e expandindo-se para contextos diversos. Esse aspecto, aliado à ênfase dada ao uso nas normas profissionais e, também, ao papel que o uso exerce em qualquer abordagem de avaliação, formam indícios que levaram King e Alkin (2018) a advogarem quanto à centralidade do uso no campo.

Afora o estabelecimento dos construtos que constituem as dimensões do uso da avaliação e o entendimento criado sobre os diversos tipos de uso, a literatura se desenvolveu em várias outras frentes, tais como, a investigação quanto aos impactos dos usos indevidos e os fatores que poderiam levar ao aumento do uso (ALKIN; KING, 2017). As investigações sobre as formas de impulsionar o uso da avaliação renderam várias listas de fatores associados ao uso e compilações desses fatores, o que auxiliou o campo a entendê-los melhor (COUSINS; LEITHWOOD, 1986; JOHNSON et al., 2009; SHULHA; COUSINS, 1997).

Há um entendimento no sentido de que os usos podem ser impulsionados a partir de alguns fatores, o estudo de Alkin e King (2017) assume que os fatores associados ao uso da avaliação podem ser classificados nas seguintes categorias: fatores ligados aos usuários, aos avaliadores, à avaliação e ao contexto organizacional e social.

Ao mesmo tempo que os avanços no campo teórico e prático são reconhecidos como relevantes, válidos e dignos representantes do campo, há um consenso quanto à necessidade de realização de mais pesquisas empíricas com o propósito de validar as propostas teóricas e modelos apresentados em toda a literatura de avaliação, na qual, o uso está incluso (COUSINS; CHOUINARD, 2012; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; KING; ALKIN, 2018).

A fim de contribuir para o avanço do campo do uso da avaliação, por meio da revisão literária realizada para este estudo, foi observada que uma escassez de estudos que investiguem o comportamento do uso da avaliação em contextos de sistemas de avaliação. Na literatura internacional foram encontrados apenas os seguintes estudos de Leeuw e Furubo (2008), Højlund (2014a), Højlund (2014b), Borrás e Højlund (2015), Højlund (2015), Raimondo

(2018) e Martinaitis, Christenko e Kraučiuėienė (2019). No contexto nacional foi identificado o estudo de Maccari, Lima e Riccio (2009), que trata do uso das informações geradas pelo Sistema de Avaliação da Capes.

Contudo, a importância de se preencher essa lacuna aumenta quando se olha além do argumento de ser um contexto escasso em estudos, e sim, para o fato dos conceitos e pressupostos atuais do uso da avaliação terem sido fundamentados em avaliações individuais de programas ou políticas, que mostraram se comportar de maneira diferente em contextos de sistemas de avaliação (HØJLUND, 2014c; LEEUW; FURUBO, 2008), aumentando a relevância de se realizar pesquisas que tentem entender o comportamento dos usos em diferentes contextos. Além disso, a realização deste estudo mostra sua relevância quando atende ao chamado King e Alkin (2019) e PATTON (2020) por mais pesquisas empíricas que expliquem o comportamento do uso da avaliação em diferentes contextos.

Com essa intenção, este estudo adotou como seu campo empírico o sistema de avaliação da Capes, que por suas características, de ser um sistema de avaliação institucionalizado de âmbito nacional, impositivo e participativo se mostra como uma fonte promissora de investigação e esclarecimento sobre o comportamento do uso da avaliação em contexto de sistema de avaliação.

1.2 Problema de pesquisa

Com a intenção de atender aos apelos de pesquisadores por mais pesquisas empíricas em contextos de sistemas de avaliação, a exemplo de Højlund (2014) e Leeuw e Furubo (2008), assim como ao levar em conta a notoriedade nacional e internacional do Sistema de Avaliação da Capes, além disso a inexistência de trabalhos anteriores com tal foco, é levantado o seguinte problema de pesquisa: **Como se comportam os usos e os fatores associados ao uso no contexto do Sistema de Avaliação da Capes?**

1.3 Objetivos de Pesquisa

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar qual o comportamento dos usos e os fatores associados ao uso no contexto do Sistema de Avaliação da Capes.

Os objetivos específicos que nortearam a operacionalização da investigação, a fim de responder ao problema desta pesquisa são:

- a) examinar quão aderente são usos do sistema de avaliação da Capes aos desenvolvimentos teóricos atuais referentes as categorias de usos da avaliação.
- b) analisar as características do comportamento dos usos sistema de avaliação da Capes.
- c) investigar os fatores estimuladores e desestimuladores do uso da avaliação da Capes, considerando as dimensões: usuários, avaliação, avaliadores e contexto.
- d) analisar como os usos se relacionam com os fatores associados ao uso no contexto da Avaliação da Capes.

1.4 REVISÃO DA LITERATURA

É incontestável que a revisão da literatura constitui a base da redação científica. Ela fundamenta o estudo desde a concepção até a conclusão. Nos estágios iniciais, a revisão de literatura proporciona ao pesquisador conhecer mais profundamente o campo de estudo, identificar os principais autores e o que eles estão estudando. Nesses estágios, certamente, ela é o principal caminho para a identificação do problema e objetivos da pesquisa. Nos estágios finais, a revisão da literatura é a base para os argumentos e inferências desenvolvidos na análise dos dados e conclusões.

Conforme seus objetivos e procedimentos a revisão de literatura é classificada como revisão narrativa, revisão sistemática e revisão integrativa (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 551).

A revisão da literatura narrativa é também chamada de revisão tradicional ou exploratória. Nesse tipo de revisão o pesquisador não segue um roteiro de investigação pré-definido, os estudos escolhidos para análise retratam o viés do pesquisador e a coleta da literatura é realizada por meio de buscas exploratórias sem a intenção de esgotar as fontes de informações (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 551). Em essência, representa um estudo exploratório sobre um tema desejado, no qual o próprio pesquisador dirige suas leituras de acordo com suas necessidades.

A revisão da literatura sistemática é uma forma de investigação científica que respeita um processo rigoroso desde a identificação dos estudos até a elaboração da síntese, a fim de responder a questões específicas sobre um tema. Em seu processo são reunidos estudos originais, cuja síntese reflete os resultados de múltiplas investigações primárias.

A rigorosidade do processo visa limitar a influência de vieses e erros por parte dos pesquisadores. Por esse motivo, a análise dos estudos que compõem a base para síntese deve

ser realizada por dois ou mais pesquisadores, e todos devem ler e discutir os artigos que compõem o portfólio bibliográfico. Em função da necessidade de rigor, é empregada a técnica de buscas sistemáticas, processo pelo qual as bases de dados que serão adotadas, palavras-chaves, período e outros filtros são determinados previamente (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014; FERENHOF; FERNANDES, 2016).

Analogamente à revisão sistemática, a revisão integrativa também é um processo rigoroso de apanhado e síntese de pesquisas, que deve seguir os mesmos protocolos de procedimentos que aquela, no entanto, a diferença entre elas reside que na revisão integrativa a análise do portfólio bibliográfico pode ser realizado por apenas um pesquisador (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014, p. 1; FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 551, 552).

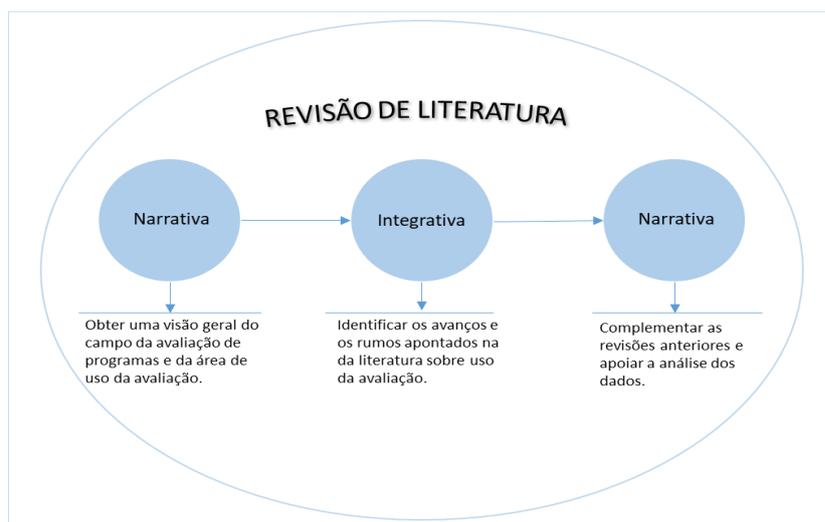
Nesta pesquisa foram utilizados os métodos de revisão de literatura narrativa e integrativa. Mais precisamente, foram três etapas, na sequência narrativa/integrativa/narrativa. A primeira etapa foi a realização da primeira revisão narrativa, que teve como objetivo obter uma visão geral do campo da avaliação de programas, bem como da área do uso da avaliação. A segunda etapa foi a execução da revisão integrativa.

Cabe ressaltar, que apesar das primeiras atividades desta etapa terem sido realizadas pela autora desta tese juntamente com seu orientador, Prof. Roberto Brasileiro, não parece adequado denominá-la de revisão sistemática, em razão do segundo pesquisador não ter participado da atividade de síntese do material coletado.

No tópico destinado a descrever a revisão integrativa, os procedimentos e a participação de cada pesquisador no processo estão descritos em detalhes. Retomando o assunto, a revisão integrativa teve como objetivo identificar os avanços e os rumos apontados na literatura sobre uso da avaliação. A terceira etapa consistiu em uma nova revisão narrativa durante a fase de análise dos dados, com o objetivo de complementar as revisões realizadas nas etapas anteriores e apoiar a análise dos dados.

A Figura 1 resume as etapas que compuseram a revisão da literatura desta tese.

Figura 1- Etapas da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora.

1.4.1 Primeira Revisão Narrativa

O processo da primeira revisão narrativa, naturalmente se deu utilizando os recursos disponíveis na internet, tendo sido utilizadas bases de dados internacionais e nacionais, *Scopus*, *Web of Science*, *EBSCO*, *Scielo* Brasil, ProQuest, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações – Capes e Google Acadêmico. Foram coletados e analisados artigos, livros, teses e dissertações que trataram dos aspectos de interesse deste estudo, ou seja, avaliação de programas, uso da avaliação e avaliação da Capes.

Iniciou-se o processo desta revisão narrativa iniciou pela literatura internacional do campo da avaliação. Optou-se por fazer as buscas por estudos internacionais em inglês, em função dos principais periódicos do campo da avaliação serem na língua inglesa. A pesquisadora também contou com artigos e livros seminais sobre avaliação de programas fornecidos pelo orientador desta pesquisa para compor a base de leitura. Inicialmente foram buscados termos, tais como, *evaluation*, *evaluation program* e *theory evaluation*, a medida do aumento do conhecimento e das decisões tomadas ao longo do percurso os termos de busca foram ficando mais específicos, tais como, *evaluation use*, *evaluation utilization*, *evaluation influence*, *factors affecting use* e *factors associated with evaluation use*, *evaluation system*, dentre outros.

A primeira revisão narrativa, nas bases internacionais, foi fundamental para o reconhecimento do estágio das discussões atuais no campo da avaliação de programas. Esta etapa possibilitou identificar os principais autores do campo e seus estudos seminais, conhecer

o desenvolvimento histórico e teórico do campo, bem como as várias abordagens, conceitos e construtos envolvidos. Também foi útil para a pesquisadora delimitar o espaço no qual esta pesquisa está inserida, situando-a no campo da avaliação de programas e no ramo do uso da avaliação (ALKIN; CHRISTIE, 2004).

Nesta primeira revisão narrativa, também ocorreram as pesquisas nas bases nacionais à procura de estudos brasileiros sobre uso da avaliação. Foram identificados poucos estudos que trataram direta ou indiretamente o uso da avaliação. Os estudos que trataram diretamente o uso da avaliação, em ordem cronológica, foram:

- Cotta (2001) se propôs a discutir a avaliação educacional e sua possibilidade de utilização no processo decisório. Ao estudar a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), observando os aspectos de oferta, demanda e funcionamento do “mercado” de avaliação, concluiu que o impacto da avaliação da educação no processo decisório está atrelado tanto a capacidade de avaliar como a disposição em utilizar os resultados da avaliação. Assim, para que os resultados da avaliação possam ser efetivamente usados no processo decisório três requisitos devem ser cumpridos. O primeiro, importante, mas não suficiente, é a disponibilização de informações de boa qualidade, entendendo-se a qualidade em seus aspectos de relevância, acurácia, validade e confiabilidade. Segundo, o estabelecimento de canais de comunicação permanente com os principais usuários. Terceiro, capacidade de adaptação ao ambiente político e burocrático.
- Faria (2005) faz uma análise crítica, em forma ensaio teórico, na qual questiona a ênfase dada ao uso instrumental e o negligenciamento dos conflitos, próprios dos ambientes políticos. Para o autor não é dada a atenção devida à política da avaliação da política. Em outras palavras, o autor destaca a importância do contexto para a promoção do uso da avaliação.
- Reis (2009) estudou o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), especificamente, em dois cursos de física. O autor observou a influência do ENADE na gestão e sua contribuição para a melhoria dos cursos. Também foi abordado o tensionamento que a avaliação coloca para as rotinas da instituição. Observou-se um desinteresse sobre o ENADE e seus

resultados, mais evidente na IES pública que na privada, e maior entre as pessoas com cargos hierarquicamente menores. Foi percebido que apesar dos resultados gerais do ENADE ter alguma influência na IES pública, apenas na IES privada essa influência é refletida nas decisões envolvendo os procedimentos políticos-pedagógicos, docente e infraestrutura. Isso se dá, possivelmente, em razão da IES pública precisar se colocar e se manter no mercado educacional. Conclui-se que a falta de informação sobre o sistema de avaliação SINAES e o ambiente favorável ao ranqueamento tem motivado o desinteresse e colocado em risco sua concepção formativa.

- Maccari, Lima e Riccio (2009) foram os únicos autores, identificados, que estudaram o uso do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, ou seja, a avaliação da Capes, mesmo campo empírico desta tese. Dedicados a investigar como o sistema de avaliação da CAPES era utilizado pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil e de que modo ele tinha colaborado para o fortalecimento de tais programas, os autores realizaram um estudo de caso múltiplo com quatro programas de pós-graduação em administração, públicos e privados. Os autores analisaram as respostas dos entrevistados sob três pontos de vista, corpo docente, corpo discente/egresso e inserção social. Os autores concluíram que a avaliação da Capes tem influenciado os programas nas seguintes dimensões: a) direcionador estratégico: por ter agido como indutora das ações dos programas, sendo responsável por mudanças nas regras internas, principalmente, com relação a contratação de docentes, incentivos, e também, cobranças por melhor produção intelectual de docentes e discentes. Além da influência na formação acadêmica dos estudantes; b) qualidade: nessa dimensão, a avaliação da Capes tem indistintamente ajudado os programas a realizarem ações que melhoram seus desempenhos; c) produtividade, ligada à sua natureza quantitativa, dimensão em que a avaliação da Capes estimula um alto desempenho quantitativo, o que induz os programas a observar exclusivamente esse aspecto; d) inserção social, dimensão da avaliação da Capes que tem influenciado os programas a implantarem ações direcionadas a suprirem a carência de cursos mestrados e doutorados em regiões menos desenvolvidas do país.

- Ceneviva, Farah (2012) que se dedicaram a investigar se os sistemas de avaliação da educação brasileiros estavam, primeiramente, sendo usado como um mecanismo de controle democrático e em segundo plano se tais sistemas estavam sendo usados para melhorar os programas avaliados. Para tal propósito, os autores investigaram o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Sistema de Monitoramento e Avaliação do programa de DST/Aids, também da cidade de São Paulo. Os autores concluíram que são necessárias duas condições para que os resultados da avaliação possam servir como um mecanismo de controle social, transparência e agregação de regras e procedimentos de fiscalização via participação social. A deficiência dessas duas condições nos sistemas analisados sugere que estes os mesmos estavam sendo usados apenas para a gestão dos programas.
- Freitas (2016) investigou o uso dos resultados da avaliação do ENADE nos cursos de Ciências Contábeis. A análise de correlação envolvendo o desempenho do curso (nota), nas avaliações de 2006 e 2009, em combinação com as variáveis leitura do relatório, tipos de uso e intensidade do uso resultou em uma correlação positiva para todas as variáveis consideradas no estudo.
- Araújo e Tenório (2017) analisaram como os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foram utilizados no contexto brasileiro. Constatou-se que o PISA é tratado apenas pela sua função diagnóstica, deixando para trás as funções de tomada de decisão (dimensão política) e melhoria do processo (dimensão social). Dessa forma, impera o uso dos resultados do PISA como forma de responsabilização dos professores e alunos. Os autores concluem que o desuso do PISA pode ser explicado pelo caráter de sua implementação, ou seja, o interesse brasileiro em adotar o PISA foi e continua sendo apenas como uma forma de cumprir os requisitos para pleitear a entrada do Brasil na OCDE.

Bechelaine e Ckagnazaroff (2014), Verhine, Dantas e Soares (2006) e Souza e Oliveira (2003), apesar de não terem tratado diretamente do uso da avaliação, destacam a necessidade de se estimular o uso de avaliação e questionam a pouca atenção que o Brasil tem dado ao tema.

Esses estudos levantados na revisão narrativa, da literatura nacional, forneceram o conhecimento dos aspectos que envolvem a avaliação educacional no Brasil e evidenciou a defasagem do Brasil na produção acadêmica sobre uso da avaliação, quando comparada à América do Norte e Europa.

1.4.2 Revisão integrativa

A revisão de literatura integrativa, visou sintetizar os estudos internacionais sobre uso da avaliação no período de 2005 a 2019 a fim de identificar lacunas a serem preenchidas neste estudo. Os procedimentos seguiram as orientações do modelo *Systematic Search Flow (SSF)*, desenvolvido por Ferenhof e Fernandes (2016, p. 556), representado na **Figura 2**.

O SSF compreende (4) quatro etapas: protocolo de pesquisa, análise, síntese e escrita. As etapas são compostas por (8) atividades: estratégia de busca, consulta em base de dados, gestão de documentos, padronização e seleção dos documentos, composição do portfólio de documentos, consolidação dos dados, elaboração de relatórios e escrita.

A revisão integrativa foi construída primeiramente com o objetivo de levantar todos os artigos relevantes que trataram do uso da avaliação, com a intenção de servir como base para os trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Avaliação e Ensino em Administração, sob a coordenação do Prof. Roberto Brasileiro Paixão, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esta fase da revisão foi executada pelos pesquisadores Edjane Oliveira e Roberto Paixão.

Figura 2 – Systematic Search Flow (SSF).



Fonte: (FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 556)

De acordo o referido modelo, a primeira atividade do Protocolo de Pesquisa é definir a estratégia de busca. Para tanto, foi definido que as buscas teriam a intenção de capturar apenas artigos revisados por pares, no idioma inglês, disponíveis nas bases *Web of Science*, EBSCO e SCOPUS. Nessa fase não foram feitas restrições de datas de publicação, a fim de serem capturados o maior número de artigos possível. Considerando a intenção de obter apenas artigos que trataram diretamente do tema uso da avaliação, definiu-se os seguintes termos de buscas: *evaluation use* e *evaluation utilization*.

Durante as consultas as bases de dados os termos de busca foram refinados de forma tanto a atender as características de cada base como incorporar palavras derivadas dos termos de busca definidos anteriormente. Os termos de buscas para cada base foram os seguintes:

- *Web of Science: SO=(evaluat*) AND TI=(use OR uses OR usa* OR utilizat*) AND TI=(evaluat*).*
- *EBSCO: SO (evaluat*) AND TI (use OR uses OR usa* OR utilizat*) AND AB (evaluat*).*
- *SCOPUS: EXACTSRCTITLE (evaluat*) AND TITLE (use* OR uses OR usa* OR utilizat*) AND ABS (evaluat*) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English")).*

Ao todo, foram capturados 640 artigos para analisar se atendiam ao critério de tratar do tema uso da avaliação. A atividade Gestão de Documento, do SSF, prevê que os resultados das buscas sejam organizados utilizando algum *software* organizador de referências. No caso deste estudo foram utilizados dois softwares de apoio. Um dos softwares foi o gerenciador de referências gratuito Zotero¹, que permite o arquivamento dos metadados e PDFs dos artigos selecionados para análise, além de outros recursos facilitadores da escrita, como citação e referências automáticas.. O outro software foi Rayyan². O Rayyan é um gerenciador de revisões sistemáticas, ele tem a função de facilitar a análise do julgamento quanto à adequação das referências capturadas aos critérios de seleção estabelecidos no protocolo de revisão. De forma resumida, uma vez que as referências capturadas nas buscas são importadas para o Rayyan, ele permite que cada revisor faça individualmente o julgamento às cegas das referências. No Rayyan as opções de julgamento são: incluir, excluir e talvez. Isso implica, que cada revisor no primeiro momento faz seu julgamento sem ter conhecimento do julgamento feito pelo colega.

¹ Disponível em: <https://zotero.org>

² Disponível em: <https://rayyan.qcri.org>

Essa condição se mantém até que o revisor coordenador libere o software a apresentar os julgamentos a todos os revisores. Esse primeiro julgamento foi principalmente efetuado com base nos títulos dos artigos e resumos dos artigos.

Findada primeira etapa às cegas e liberada a visualização para todos os revisores, o segundo momento consistiu na análise dos conflitos, ou seja, os revisores analisaram os artigos que tiveram julgamentos diferentes entre eles. Neste estudo, foram realizadas duas rodadas de ajustes e foram incluídos na análise além dos títulos e resumos a leitura de algumas partes dos artigos, quando necessário. A primeira rodada de ajuste foi uma rodada de revisão individual, cada revisor teve a opção de reconsiderar seu primeiro julgamento. A segunda rodada foi necessária em razão de terem persistidos alguns conflitos. Nesta fase, os revisores analisaram os conflitos por meio de reuniões por telefone, expondo seus argumentos quanto à decisão de inclusão ou exclusão de cada artigo conflituoso, bem como as razões de persistirem a classificação “talvez”. Assim, por consenso foram eliminados os conflitos chegando a uma amostra final de 172 (cento e setenta e dois) artigos revisados por pares que tratam do tema uso da avaliação. A partir deste momento, cada revisor utilizou o portfólio de artigos separadamente em seus estudos.

Essa fase da revisão foi fundamental para identificar artigos que ficaram de fora da revisão narrativa e foi identificado que a última revisão de literatura sobre uso da avaliação de programas, relevante para o propósito deste estudo, foi realizada por Johnson et al. (2009). A referida revisão incluiu apenas estudos empíricos sobre uso da avaliação no período de 1986 a 2005, um período relativamente longo e frutífero do desenvolvimento da avaliação em termos teóricos e práticos. As principais conclusões de Johnson et al. (2009) foram a constatação sobre a impossibilidade de se estabelecer com precisão quais os fatores que estariam diretamente relacionados com o aumento do uso da avaliação, em razão das divergências entre os estudos e a diversidade das formas com que esses fatores são tratados na literatura. Outra constatação foi que a literatura tem confirmado a importância de envolver os usuários no processo de avaliação, como também, a necessidade de se considerar o contexto dos programas avaliados como condições essenciais para a promoção do uso da avaliação.

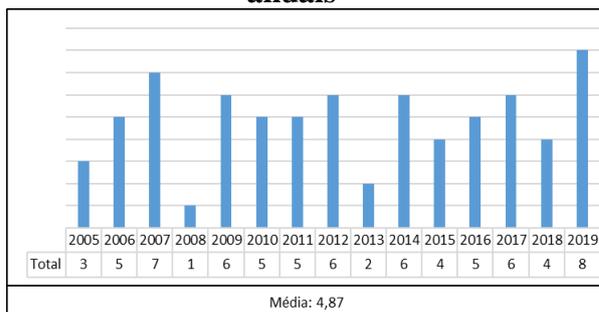
Tendo o conhecimento da revisão Johnson et al. (2009) foi decidido que para a finalidade deste estudo seria mais relevante seguir para a síntese apenas dos artigos publicados entre 2005 a 2019. Essa decisão teve como objetivo acompanhar as discussões quanto ao uso da avaliação no decorrer desse intervalo de tempo. Para tanto, os critérios de seleção dos artigos foram os seguintes:

- a) considerar apenas artigos levantados na revisão sistemática;
- b) selecionar apenas os artigos publicados no período de 2005 a 2019, período posterior a revisão de Johnson et al. (2009);
- c) selecionar apenas artigos completos disponíveis;
- d) selecionar artigos teóricos e empíricos que trataram especificamente de uso de avaliação de programas. A intenção foi acompanhar as discussões teóricas e práticas, diferente da última revisão de Johnson et al (2009) que privilegiou apenas trabalhos empíricos.

Dos 172 (cento e setenta e dois) artigos identificadas na fase anterior, 95 (noventa e cinco) foram publicados no período de 2005-2019. Desses, 22 foram excluídos por tratar temas como, uso de avaliação de desempenho de professores e alunos e outros temas que desviaram dos objetivos perseguidos nesta tese. Dentre as exclusões está a própria revisão de Johnson et al (2009) por estar sendo usada como parâmetro. Com as exclusões restaram 73 artigos para análise.

No intervalo de tempo analisado a média anual de publicação de artigos sobre uso da avaliação foi de 4,87, aproximadamente 5 artigos por ano como demonstrado no **Gráfico 1**. Os artigos foram publicados em 11 (onze) periódicos. Quatro periódicos publicaram dez ou mais artigos (*Evaluation and Program Planning*, 19; *American Journal of Evaluation*, 16; *New Directions for Evaluation*, 13; *Evaluation*, 10). Enquanto que sete periódicos publicaram cinco ou menos artigos (*Evaluation Journal of Australasia*, 5; *Canadian Journal of Program Evaluation*, 4; *Research Evaluation*, 2; *African Evaluation Journal*, 1; *Evaluation and the Health Professions*, 1; *Evaluation Review*, 1; *Studies in Educational Evaluation*, 1), conforme apresentado no **Gráfico 2**.

Gráfico 1 – Número de publicações anuais



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Número de publicações por periódico



Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos dos artigos analisados, este estudo fez uma classificação simplista, uma vez que a intenção não foi desenvolver uma revisão de literatura metodológica, e sim, obter uma visão abrangente quanto ao rumo das discussões no campo. Os artigos foram categorizados em: a) teóricos, aqueles em que os autores elaboraram suas discussões e conclusões apenas com base na literatura (15); b) empíricos, aqueles em que os autores realizaram trabalho de campo (49); c) teórico/empírico, aqueles em que os autores propuseram algum modelo teórico e ao mesmo tempo o aplicaram empiricamente (4); d) revisões, aqueles enquadrados como revisões de literatura de qualquer espécie (5). As referências classificadas em cada uma dessas categorias estão apresentadas no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Categorização metodológica

TIPO DE ESTUDO	REFERÊNCIA	QUANT.
Empírico	(ARELLANO et al., 2018; BALTHASAR, 2006; BALTHASAR, 2009; BAUGHMAN; BOYD; FRANZ, 2012; BOURGEOIS; WHYNOT, 2017; BOURGEOIS; WHYNOT, 2018; BROUSSELLE et al., 2016; CAMPBELL et al., 2015; CARDEN; EARL, 2007; CORNACHIONE; TROMBETTA; CASA NOVA, 2010; COUSINS et al., 2014a; DE VITO et al., 2009; EBERLI, 2018; FLEISCHER; CHRISTIE, 2009; FLOWERS, 2010; GÖK; EDLER, 2012; GREY et al., 2016; GULLICKSON; HANSSON, 2006; HAKKOLA; ALLAN; KERSCHNER, 2019; HARNAR; PRESKILL, 2007; HØJLUND, 2014b; JACOB; OUVARD; BÉLANGER, 2011; JACOBSON et al., 2011; KABUYE; BASHEKA, 2017; KING, 2007; KOHN et al., 2007; LAWRENZ; GULLICKSON; TOAL, 2007; LAWRENZ; HUFFMAN; MCGINNIS, 2007; LAWRENZ; KING; OOMS, 2011; LEDERMANN, 2012; MALONEY, 2017; MILZOW et al., 2019; MOORE; PARSONS; JESSUP, 2019; OLEJNICZAK, 2017; O'NEIL; BAUER, 2018; PATTON, 2012; PETERMAN; GATHINGS, 2019; PODEMS, 2007; ROSELAND; LAWRENZ; THAO, 2015; SCHAUMBURG-MÜLLER, 2005; SHAW; CAMPBELL, 2014; STURGES, 2015; TOAL, 2009; (TOAL; GULLICKSON, 2011; VANLANDINGHAM, 2006; VANLANDINGHAM, 2011; WILLIAMS, 2010; WOOD; DABELSTEIN, 2013; YUSA; HYNIE; MITCHELL, 2016).	49
Ensaio teórico	(ALKIN; KING, 2016; ALKIN; KING, 2017; AMO; COUSINS, 2008; BLAKE; OTTOSON, 2009; (CHRISTIE; LEMIRE, 2019; CLAVIJO et al., 2005; CONTANDRIOPOULOS; BROUSSELLE, 2012; COUSINS et al., 2014b; DONNELLY; SEARLE, 2017; HANSSON, 2006; HØJLUND, 2014a; KING; ALKIN, 2019; MAPITSA; CHIRAU, 2019; MOHAN et al., 2006; NKWAKE; MORROW, 2016)	15
Revisão de literatura	(BLEWDEN, 2010; BRANDON; SINGH, 2009; CHRISTIE; FLEISCHER, 2010; DAIGNEAULT, 2014; KALLEMEYN et al., 2015)	5
Teórico/Empírico	(BARLOW, 2005; MARTINAITIS; CHRISTENKO; KRAUČIŪNIENĖ, 2019; NEUMAN et al., 2013; SAUNDERS, 2012)	4
Total		73

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à distribuição geográfica das publicações, a análise em nível de país só foi possível para os artigos empíricos e teóricos/empíricos, em razão de nesses tipos de estudo o objeto de análise poder ser facilmente identificado a uma determinada região geográfica. O que não acontece quando se trata de artigos teóricos ou de revisão de literatura, uma vez que se baseiam na literatura de forma geral. A tentativa de alocar geograficamente os estudos teóricos e de revisão de literatura em função do vínculo institucional dos autores esbarrou em situações em que eles pertenciam a instituições de países diferentes. Essa dificuldade também foi

observada por Kallemeyn et al. (2015, p. 344–345) em sua revisão. Assim, ao considerar apenas os artigos empíricos e teórico-empíricos, foi observado que a base empírica das pesquisas sobre uso da avaliação de programas, no período observado, está representada por 53 (cinquenta e três) artigos, fundamentados principalmente nas experiências de países da América do Norte, Estados Unidos 21 (vinte e um) artigos e Canadá 9 (nove), totalizando 30 (trinta) artigos nessa região. Em seguida estão os estudos com as experiências de países da Europa que totalizaram 11 (onze) artigos de vários de seus países (Dinamarca 1; Itália 1; Polônia 1; Suíça 4; Lituânia 1; União Europeia 3). As experiências dos demais continentes tiveram menor representatividade, 9 (nove) artigos (África Austral 1; Austrália 4; Brasil 1; Uganda 1; Israel 1; Nova Zelândia 1). Além de 3 (três) artigos classificados como multinacional por se tratar de experiências ocorridas em órgãos multinacionais, conforme demonstrado no **Quadro 2**

É preciso observar o fato da revisão ter capturado mais artigos norte-americanos (30) que europeus (11) com cautela, pois pode não significar um menor interesse da Europa sobre as questões do uso da avaliação. As limitações inerentes aos critérios de buscas devem ser levadas em consideração. Incluir apenas artigos no idioma inglês, disponíveis nas bases de dados Periódicos Capes e Proquest, reduz o poder de captura de estudos em outros formatos e idiomas. Todavia, um menor número de artigos europeus em comparação aos norte-americanos também foi observado por (DAIGNEAULT, 2014, p. 174) em sua revisão de estudos quantitativos sobre a relação entre envolvimento e uso da avaliação.

Cabe ressaltar, que de todo os 73 (setenta e três) artigos da amostra analisada apenas 1 (um) artigo foi de origem brasileira, o que deixa evidente a ínfima participação do Brasil nas discussões sobre o uso da avaliação.

Quadro 2 - Distribuição geográfica

	PAÍS	REFERÊNCIA	QUANT.
AMÉRICA DO NORTE	Canadá	(ARELLANO et al., 2018; BOURGEOIS; WHYNOT, 2017; BOURGEOIS; WHYNOT, 2018; BROUSSELLE et al., 2016; CARDEN; EARL, 2007; COUSINS et al., 2014a; JACOB; OUVRARD; BÉLANGER, 2011; WILLIAMS, 2010; YUSA; HYNIE; MITCHELL, 2016)	9
	Estados Unidos da América	(BAUGHMAN; BOYD; FRANZ, 2012; CAMPBELL et al., 2015; FLEISCHER; CHRISTIE, 2009; FLOWERS, 2010; GULLICKSON; HANSEN, 2006; HAKKOLA; ALLAN; KERSCHNER, 2019; HARNAR; PRESKILL, 2007; KING, 2007; LAWRENZ; GULLICKSON; TOAL, 2007; LAWRENZ; HUFFMAN; MCGINNIS, 2007; LAWRENZ; KING; OOMS, 2011; MOORE; PARSONS; JESSUP, 2019; PATTON, 2012; PETERMAN; GATHINGS, 2019; ROSELAND; LAWRENZ; THAO, 2015; SHAW; CAMPBELL, 2014; STURGES, 2015; TOAL, 2009; TOAL; GULLICKSON, 2011; VANLANDINGHAM, 2006; VANLANDINGHAM, 2011)	21
EUROPA	Dinamarca	SCHAUMBURG-MÜLLER, 2005	1
	Itália	DE VITO et al., 2009	1
	Lituânia	MARTINAITIS; CHRISTENKO; KRAUČIUNIENĖ, 2019	1
	Polônia	OLEJNICZAK, 2017	1
	Suíça	BALTHASAR, 2006; BALTHASAR, 2009; EBERLI, 2018; LEDERMANN, 2012	4
	União Europeia	GÖK; EDLER, 2012; HØJLUND, 2014b; SAUNDERS, 2012	3

OUTROS	África Austral	PODEMS, 2007	1
	Austrália	GREY et al., 2016; JACOBSON et al., 2011; KOHN et al., 2007; MALONEY, 2017	4
	Brasil	CORNACHIONE; TROMBETTA; CASA NOVA, 2010	1
	Israel	NEUMAN et al., 2013	1
	Nova Zelândia	BARLOW, 2005	1
	Uganda	KABUYE; BASHEKA, 2017	1
	Multinacional	MILZOW et al., 2019; O'NEIL; BAUER, 2018; WOOD; DABELSTEIN, 2013	3
TOTAL			53

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise com relação aos temas em discussão sobre o uso da avaliação tomou como ponto de partida os cinco tópicos centrais da literatura de uso da avaliação, que segundo Fleischer e Christie (2009) são:

- a) Planejamento do uso e fatores que influenciam o uso da avaliação: as discussões deste tópico concentram-se em como e em que condições as avaliações são usadas, e representa, segundo Fleischer e Christie (2009, p. 160) grande parte da pesquisa existente. De fato, essa é uma tendência que permanece, uma vez que dos 73 artigos da amostra 43, equivalente a 59% estão relacionados a este tópico, conforme apresentado **Quadro 3**.
- b) Envolvimento dos *stakeholders* como impulsionador do uso: nesta categoria Fleischer e Christie (2009, p. 160) dizem que estão os estudos que abordam o envolvimento não apenas como uma parte importante das abordagens participativas, mais sim, das características do envolvimento. Porém, segundo as autoras há uma escassez de pesquisas empíricas sobre esse tema. Tendo em conta que já existe um consenso quanto a importância do envolvimento dos usuários no processo de avaliação e que em muitos casos o envolvimento é tratado junto com as abordagens participativas e uso do processo, foi identificado apenas 7 (sete) artigos que deram ênfase especificamente as características do envolvimento dos *stakeholders* (CORNACHIONE; TROMBETTA; CASA NOVA, 2010; GREY et al., 2016; LAWRENZ; KING; OOMS, 2011; NEUMAN et al., 2013; ROSELAND; LAWRENZ; THAO, 2015; TOAL, 2009; TOAL; GULLICKSON, 2011).
- c) O papel do avaliador na facilitação do uso: as discussões deste tópico desafiam a noção tradicional do avaliador imparcial para incluir novos papéis para o

avaliador, principalmente em razão do aumento do interesse nas abordagens de avaliação participativas. Os novos papéis incluem facilitador, amigo crítico, desenvolvedor da organização e mediador (FLEISCHER; CHRISTIE, 2009, p. 160-161). Apesar da importância deste tópico para a prática da avaliação, este estudo só capturou 4 (quatro) artigos que discutiram de forma direta as implicações da postura do avaliador para uso da avaliação (BALTHASAR, 2006, 2009; STURGES, 2015; VANLANDINGHAM, 2006).

- d) Conexão entre a avaliação e a aprendizagem organizacional: neste tópico os autores exploram a relação entre uso do processo e construção da capacidade de avaliação (FLEISCHER; CHRISTIE, 2009, p. 160). Nesta categoria, foram capturados 4 (quatro) artigos que discutiram especificamente a construção da capacidade de avaliação (CARDEN; EARL, 2007; COUSINS et al., 2014a, 2014b; KING, 2007).
- e) Uso indevido dos resultados da avaliação: neste tópico são discutidas as condições e formas em que as avaliações são negligenciadas. Confirmando a afirmação de Fleischer e Christie (2009, p. 160) quanto à pouca atenção dada a esse tema, não foi capturado nenhum estudo que tratasse especificamente sobre o não uso ou uso indevido. Uma ressalva é importante quanto ao artigo de Alkin e King (2017) que tratou do assunto, mas com uma conotação histórica, por esse motivo esse artigo não foi categorizado para este tema.
- f)

Todavia, nem todos os artigos se enquadraram nesses tópicos. A chamada “Era da sociedade de auditoria” foi questionada por Hansson (2006) em razão da importância que está sendo dada às informações quantitativas e de avaliação de desempenho em detrimento do verdadeiro sentido da avaliação. A importância de se avançar da relação política-prática para a integração teoria-política-prática foi levantada por Christie e Lemire (2019). A necessidade dos avaliadores empregarem uma lente de sistemas complexos aos programas e/ou projetos avaliados, como uma forma de se desvencilhar de crenças e suposições que limitam a evolução teórica e prática do uso da avaliação, foi defendida por Moore, Parsons e Jessup (2019). Perdas na compreensão do uso da avaliação motivado pelo seu afastamento dos desenvolvimentos do campo da utilização do conhecimento e as vantagens de uma maior integração entre esses dois

campos foram abordadas por Amo e Cousins (2008), Blake e Ottoson (2009) e Donnelly e Searle (2017). O emprego de teorias institucionais como instrumentos mais adequados para explicar o uso da avaliação foi defendido por Højlund (2014a). Alguns autores se dedicaram a relatar o desenvolvimento histórico dos estudos do uso da avaliação e contribuir para a teorização do uso (ALKIN; KING, 2016; FLEISCHER; CHRISTIE, 2009; KING; ALKIN, 2019). Também foram capturados revisões de literaturas metodológicas (BRANDON; SINGH, 2009; CHRISTIE; FLEISCHER, 2010; DAIGNEAULT, 2014), uma revisão de literatura sobre o uso do processo e desenvolvimento da capacidade de avaliação (BLEWDEN, 2010) e uma revisão que investigou como os ramos do método, valor e uso são refletidos nos estudos publicados nos periódicos *American Journal of Evaluation (AJE)* e *Evaluation* (KALLEMEYN et al., 2015).

Faz-se necessário esclarecer que a maioria dos artigos permeiam mais de um desses tópicos, por exemplo, a importância do envolvimento e dos fatores contextuais são questões levantadas pela maioria dos autores. No entanto, para evitar a dupla categorização, o artigo foi categorizado pelo tópico considerado predominante. Um resumo das referências por tópicos está apresentado no **Quadro 3**.

Quadro 3 - Categorização por tópicos

TÓPICOS	REFERÊNCIAS	QUANT.
Conexão entre a avaliação e aprendizagem organizacional	(CARDEN; EARL, 2007; COUSINS et al., 2014 ^a ; COUSINS et al., 2014b; KING, 2007)	4
Desenvolvimento do uso da avaliação	(ALKIN; KING, 2016; FLEISCHER; CHRISTIE, 2009; KING; ALKIN, 2019)	3
Envolvimento como impulsionador do uso	(CORNACHIONE; TROMBETTA; CASA NOVA, 2010; GREY et al., 2016; LAWRENZ; KING; OOMS, 2011; NEUMAN et al., 2013; ROSELAND; LAWRENZ; THAO, 2015; TOAL, 2009; TOAL; GULLICKSON, 2011)	7
Era da sociedade de auditoria em detrimento do verdadeiro sentido da avaliação	(HANSSON, 2006)	1
Integração teoria-política-prática	(CHRISTIE; LEMIRE, 2019)	1
Maior integração entre uso do conhecimento e uso da avaliação	(AMO; COUSINS, 2008; BLAKE; OTTOSON, 2009; DONNELLY; SEARLE, 2017)	3
O papel do avaliador na facilitação do uso	(BALTHASAR, 2006; BALTHASAR, 2009; STURGES, 2015; VANLANDINGHAM, 2006)	4
Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	(ALKIN; KING, 2017; ARELLANO et al., 2018; BARLOW, 2005; BAUGHMAN; BOYD; FRANZ, 2012; BOURGEOIS; WHYNOT, 2017; BOURGEOIS; WHYNOT, 2018; BROUSSELLE et al., 2016; CAMPBELL et al., 2015; CLAVIJO et al., 2005; CONTANDRIOPOULOS; BROUSSELLE, 2012; DE VITO et al., 2009; EBERLI, 2018; FLOWERS, 2010; GÖK; EDLER, 2012; GULLICKSON; HANSSON, 2006; HAKKOLA; ALLAN; KERSCHNER, 2019; HARNAR; PRESKILL, 2007; HØJLUND, 2014b; JACOB; OUVARAD; BÉLANGER, 2011; JACOBSON et al., 2011; KABUYE; BASHEKA, 2017; KOHN et al., 2007; LAWRENZ; GULLICKSON; TOAL, 2007; LAWRENZ; HUFFMAN; MCGINNIS, 2007; LEDERMANN, 2012; MALONEY, 2017; MAPITSA; CHIRAU, 2019; MARTINAITIS; CHRISTENKO; KRAUČIŪNIENĖ, 2019; MILZOW et al., 2019; MOHAN et al., 2006; NKWAKE; MORROW, 2016; O'NEIL; BAUER, 2018; OLEJNICZAK, 2017; PATTON, 2012; PETERMAN; GATHINGS, 2019; PODEMS, 2007; SAUNDERS, 2012; SCHAUMBURG-MÜLLER, 2005; SHAW; CAMPBELL, 2014; VANLANDINGHAM, 2011; WILLIAMS, 2010; WOOD; DABELSTEIN, 2013; YUSA; HYNIE; MITCHELL, 2016)	43

Revisão de literatura	(BLEWDEN, 2010; BRANDON; SINGH, 2009; CHRISTIE; FLEISCHER, 2010; DAIGNEAULT, 2014; KALLEMEYN et al., 2015)	5
Uso de teorias institucionais para explicar o uso da avaliação	(HØJLUND, 2014a)	1
Visão dos programas como sistemas complexos	(MOORE; PARSONS; JESSUP, 2019)	1
Total		73

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro ponto observado foi como a literatura tem abordado os tipos de usos. Dos 73 (setenta e três) artigos 3 (três) foram excluídos desta análise por não tratarem especificamente de nenhum tipo de uso. Um deles foi a revisão de literatura de Kallemeyn et al. (2015) que se preocupou em descobrir qual ramo da teoria da avaliação, método, uso e valoração, tem maior influência sobre a prática da avaliação. Outro, foi a revisão de literatura Christie e Fleischer (2010) que investigou as metodologias de pesquisa empregada nos estudos do uso da avaliação. Por fim, o artigo de Christie e Lemire, 2019 também não trata de nenhum tipo de uso e sim defende a integração de teoria-política-prática para melhoria da prática e uso da avaliação.

Assim, dos 70 (setenta) artigos que abordam os tipos de uso observou-se que a maioria deles, 52 (cinquenta e dois), abordaram os usos de forma geral, ou seja, uso geral da avaliação, uso geral dos resultados e uso geral do processo, enquanto que em 18 (dezoito) estudos procurou-se investigar tipos específicos de uso.

Embora na literatura haja várias tipologias de uso, percebe-se uma certa unanimidade quantos aos tipos instrumental, conceitual e simbólico, este último em seus desdobramentos legitimadores e persuasivos.

Na amostra, a exceção às tipologias clássicas de uso foram o uso de informação e estratégico levantados por Højlund (2014a, 2014b) e uso da informação, aprendizado, direção, mediação, tático e ritual observados por Milzow et al. (2019).

Percebe-se que desde a reivindicação de Alkin e Taut (2003) quanto ao engano que os autores cometem ao considerar o uso do processo como um tipo adicional de uso, ao invés de uma fonte de usos, pouco mudou, uma vez em nossa amostra dos estudos que investigaram tipos específicos de uso dos resultados e processo, apenas nos estudos de Højlund (2014a, 2014b) foi percebido o esforço para tratar os resultados e o processo como fontes de uso. Uma visão detalhada dos estudos distribuídos por tipos de uso pode ser obtida ao observar o **Quadro 4**.

Quadro 4 - Distribuição dos estudos por tipo de uso

TIPOS DE USO ABORDADO	FOCO	REFERÊNCIA	QUANT.
Uso da avaliação sem especificação	Geral	(ALKIN; KING, 2017; COUSINS et al., 2014b; DAIGNEAULT, 2014; DONNELLY; SEARLE, 2017; FLEISCHER; CHRISTIE, 2009; FLOWERS, 2010; GÖK; EDLER, 2012; HAKKOLA; ALLAN; KERSCHNER, 2019; HANSSON, 2006; JACOBSON et al., 2011; KABUYE; BASHEKA, 2017; KING; ALKIN, 2019; LAWRENZ; KING; OOMS, 2011; MAPITSA; CHIRAU, 2019; MOORE; PARSONS; JESSUP, 2019; NEUMAN et al., 2013; NKWAKE; MORROW, 2016; OLEJNICZAK, 2017; STURGES, 2015; TOAL, 2009; TOAL; GULLICKSON, 2011; VANLANDINGHAM, 2011; WILLIAMS, 2010)	23
Uso dos resultados sem especificação	Geral	(AMO; COUSINS, 2008; ARELLANO et al., 2018; BARLOW, 2005; BLAKE; OTTOSON, 2009; BRANDON; SINGH, 2009; CLAVIJO et al., 2005; CONTANDRIOPOULOS; BROUSSELLE, 2012; DE VITO et al., 2009; GULLICKSON; HANSSON, 2006; LAWRENZ; GULLICKSON; TOAL, 2007; MOHAN et al., 2006; SAUNDERS, 2012; SCHAUMBURG-MÜLLER, 2005; VANLANDINGHAM, 2006; YUSA; HYNIE; MITCHELL, 2016)	15
Uso do processo sem especificação	Geral	(BLEWDEN, 2010; CARDEN; EARL, 2007; HARNAR; PRESKILL, 2007; JACOB; OUVREARD; BÉLANGER, 2011; KING, 2007; LAWRENZ; HUFFMAN; MCGINNIS, 2007; PODEMS, 2007; SHAW; CAMPBELL, 2014;	8
Uso do processo e resultados sem especificação	Geral	(CORNACHIONE; TROMBETTA; CASA NOVA, 2010; COUSINS et al., 2014a; GREY et al., 2016; PATTON, 2012; ROSELAND; LAWRENZ; THAO, 2015; WOOD; DABELSTEIN, 2013)	6
Uso instrumental, conceitual e simbólico dos resultados	Específico	(BALTHASAR, 2006; EBERLI, 2018; KOHN et al., 2007; MARTINAITIS; CHRISTENKO; KRAUČIŪNIENĖ, 2019)	4
Uso instrumental, conceitual e do processo	Específico	(ALKIN; KING, 2016; BROUSSELLE et al., 2016; MALONEY, 2017; PETERMAN; GATHINGS, 2019)	4
Uso dos resultados instrumental, conceitual e simbólico/persuasivo e uso do processo.	Específico	(BALTHASAR, 2009; BAUGHMAN; BOYD; FRANZ, 2012; BOURGEOIS; WHYNOT, 2017; O'NEIL; BAUER, 2018)	4
Uso instrumental dos resultados	Específico	(CAMPBELL et al., 2015; LEDERMANN, 2012)	2
Uso de processo (instrumental, conceitual, simbólico, informação, estratégico). Uso dos resultados (instrumental, conceitual, legitimizador, informação, estratégico)	Específico	(HØJLUND, 2014a; HØJLUND, 2014b)	2
Uso instrumental e conceitual dos resultados	Específico	(BOURGEOIS; WHYNOT, 2018)	1
Uso de legitimação, informação, aprendizado, direção, mediação, tático e ritual dos resultados	Específico	(MILZOW et al., 2019)	1
TOTAL			70

Fonte: Elaborado pela autora

O Apêndice B detalha as 73 referências descritas nesta revisão integrativa, no qual é possível visualizar autor, ano, título, periódico, tópico abordado, região/país, tipo de pesquisa e principais resultados.

1.4.3 Segunda revisão narrativa

A segunda revisão narrativa aconteceu durante as análises do conteúdo das entrevistas, principalmente, pela necessidade de fundamentar as evidências observadas. As bases pesquisadas foram as mesmas da primeira revisão narrativa e os termos de buscas variaram em função das evidências encontradas durante o percurso da análise dos dados.

1.4.4 Síntese das revisões e justificativa da pesquisa

Tomadas em conjunto as revisões de literatura, narrativa e integrativa, forneceram uma visão ampla sobre o histórico, desenvolvimento e desafios do campo da avaliação, que serão apresentados sinteticamente neste tópico.

A avaliação, apesar de ser uma atividade muito antiga, teve sua consolidação como campo de conhecimento apenas a partir de alguns acontecimentos sociais e políticos ocorridos durante as décadas de 1960 a 1970, quando passou a ter mais expressão na sociedade. Esses acontecimentos, ligados ao pensamento de melhoria do bem-estar social, levaram a um aumento no volume de avaliações, realizadas e demandadas. Isso desencadeou uma expressiva evolução teórica do campo, bem como na consolidação da avaliação de programas e políticas como uma atividade profissional, principalmente no âmbito dos Estados Unidos, à época (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011, p. 44-51; SHADISH; LUELLEN, 2005, p. 185-186). Diante de tais fatos, o campo da avaliação pode ser considerado um campo que está amadurecendo, quando comparado a outras disciplinas das ciências sociais como sociologia, ciência política e psicologia (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011, p. 38).

O campo da avaliação, inicialmente, seguiu uma linha puramente quantitativa, na qual a medição, realizada por exemplo, por meio de testes padronizados de avaliação de aprendizagem, era o que se entendia como avaliação, até os cientistas sociais introduzirem o pensamento construtivista no campo, o que provocou uma proliferação de abordagens de avaliação influenciadas por diversas perspectivas ontológicas e epistemológicas (ALKIN; KING, 2016, p. 569–573; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011, p. 123–124). Atualmente, não faz sentido falar de paradigma dominante no campo da avaliação, e sim paradigmas proeminentes nos quais estão inclusos os paradigmas pós-positivista, construtivista, transformativo e pragmatista (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011, p. 124) É claro, que a existência dessas diferentes perspectivas provocou frutíferas discussões conceituais que impulsionaram o desenvolvimentos teórico e prático do campo, mas também, muitas

divergências e falta de consenso sobre o que distingue uma abordagem de outra (RODRÍGUEZ-CAMPOS, 2012, p. 58), fato que persiste até hoje.

Tratando especificamente do ramo do uso da avaliação, foco principal deste estudo e da revisão integrativa, ao considerar o alto número de artigos no tópico “Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso”, 59% aproximadamente conforme apresentado no Quadro 3, e a diversidade em termos de resultados e contextos estudados nesse tópico, observa-se, assim como Johnson et al. (2009), que continua sendo inviável a realização de meta-análise desses estudos. Tendo em conta, que maioria dos estudos capturados nesta revisão chamam a atenção para a importância de envolver os *stakeholders* e de considerar o contexto específico de cada entidade avaliada, reforça-se a descoberta de Johnson et al. (2009) quanto à relevância que a literatura tem dado a esses temas.

Sobre isso, Donnelly e Searle (2017, p. 307) reforçam que um dos grandes desenvolvimentos no campo do uso da avaliação concentra-se em torno das discussões sobre a possibilidade de a avaliação proporcionar aprendizagem individual e organizacional, dentro desta discussão estão o uso do processo, envolvimento dos *stakeholders* e construção da capacidade de avaliação como importantes meios de impulsionar o uso da avaliação. Todos esses tópicos foram observados nos artigos capturados na revisão integrativa, bem como todos os tópicos apresentados por Fleischer e Christie (2009)

Todavia, o que se verifica é a permanência de uma fragilidade teórica tanto sobre a avaliação de forma geral, quanto sobre o uso da avaliação. A fragilidade teórica do campo da avaliação alcança até mesmo o que se entende como teóricos e teorias. A natureza da avaliação como um campo de prática, deu espaço para que orientações prescritivas, em forma de abordagens, fossem denominadas teoria, bem como chamarem seus proponentes de teóricos (CARDEN; ALKIN, 2012, p. 103; STUFFLEBEAM; CORYN, 2014, p. 57–58).

Em função disso, encontra-se na literatura os termos abordagens de avaliação e teorias de avaliação a depender do nível de exigência de cada autor para categorização do que representa uma teoria. O impasse, teoria ou abordagem, levou Miller (2010) a estudar o valor das teorias de avaliação na prática e estabeleceu cinco critérios que revelam o valor das teorias de avaliação: especificidade operacional, amplitude de aplicação, viabilidade na prática, impacto discernível e reprodutibilidade. Aliada a essa questão, Brandon e Singh (2009, p. 135), analisaram a força das evidências dos estudos sobre uso da avaliação, concluíram que apesar das evidências dos estudos poderem orientar os avaliadores em sua prática, tais estudos carecem de credibilidade científica suficiente para outros usos.

Tal fragilidade teórica também é expressa pela falta de uma definição consensual sobre o que exatamente são o uso e influência da avaliação, exceto quanto ao entendimento de que se referem a algum impacto ou consequência da avaliação para os programas e políticas avaliados (ALKIN; KING, 2017, p. 434–435; ALKIN; TAUT, 2003, p. 1; CHRISTIE, 2007, p. 8), como consequência, segundo King e Alkin (2019, p. 19), a resposta sobre qual teoria específica poderia melhorar a prática avaliativa, e consequentemente o uso adequado da avaliação, permanece uma questão em aberto (KING; ALKIN, 2019, p. 19). Todavia, tais limitações das teorias ou abordagens existentes não podem ser encaradas como desmerecedoras da capacidade de refletir o que se sabe atualmente sobre a avaliação e uso da avaliação (KING; ALKIN, 2019, p. 16)

Nessa questão, os estudiosos do uso avaliação, dependendo da posição em que se encontram no contínuo positivista/constructivistas, têm apresentado soluções em rumos divergentes. Os mais inclinados às ideias positivistas defendem que é preciso avançar para a criação de uma teoria única, abrangente e unificadora ou teorias concorrentes (KING; ALKIN, 2019, p. 5), que alcancem com mais precisão os critérios de uma teoria descritiva elaborados por Miller (2010), uma vez que na visão de King e Alkin (2019, p. 8) nenhuma abordagem alcançou ainda tal *status*. King e Alkin (2019, p. 21) acreditam que pesquisas futuras sobre uso da avaliação devem concentrar-se em desenvolver teorias que levem em conta a influência do contexto e propõe que haja uma família de teorias unificadas que atendam a três espécies de contextos específicos:

- Espécie 1: envolve o uso em organizações individuais.
- Espécie 2: envolve o uso dentro de uma rede de organizações ou em várias organizações que compartilhem a mesma fonte de financiamento. Aqui estão envolvidas as avaliações multilocais e os sistemas de avaliação.
- Espécie 3: envolve o uso da avaliação no tempo e no espaço, refere-se à influência da avaliação e abrange os impactos intangíveis e indiretos da avaliação.

Os autores ressaltam a atenção que se deve dar ao tamanho das organizações avaliadas em cada espécie.

Por outro lado, pesquisadores mais filiados à corrente constructivista defendem que o campo se beneficiaria mais ao aceitar a complexidade inerente a ele, que faz com que cada avaliação e avaliado sejam únicos. Nesse sentido, Patton (2020) adverte que as instituições avaliadas são sistemas dinâmicos complexos, e por isso, propõe tratar o uso como um conceito

denso de sensibilização, ao invés da procura por uma definição operacional universal. Segundo o referido autor, essa diferença de tratamento faz com o que conceito de uso possa ter uma diversidade de significados, moldando-se ao contexto.

Para Patton (2020) compreender a avaliação como parte de sistemas dinâmicos complexos direcionará os esforços das futuras pesquisas para mapear inter-relacionamentos, capturar perspectivas diversas, documentar linearidades e não linearidades, buscar caminhos pretendidos e emergentes e examinar a interação entre:

- O que foi planejado e feito.
- O que foi planejado e não feito.
- O que não foi planejado e feito, e
- O que foi totalmente omitido.

Patton (2020) defende que a teoria do uso da avaliação, informada e combinada a partir de teorias mais gerais das ciências sociais, já consolidadas, e entendimentos filosóficos, oferecerá todo o poder explicativo e preditivo possível em ambientes de sistemas dinâmicos complexos.

No cerne desta questão está a dificuldade de previsão e generalização nas ciências sociais, uma vez que as avaliações e as instituições avaliadas são altamente afetadas pelos contextos sociais, políticos, geográficos e temporais nos quais estão inseridas (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014, p. 58). No entanto, pelo menos em um ponto, é possível afirmar que existe um consenso entre essas diferentes linhas de pensamento, no que se refere ao futuro para a geração de teorias de uso da avaliação robustas, todos concordam que ainda são precisos muitos estudos empíricos em diferentes contextos, seja para a geração de uma teoria de uso própria (KING; ALKIN, 2019, p. 21; NUNNELEY et al., 2015, p. 54; STUFFLEBEAM; CORYN, 2014, p. 46) seja para uma teoria gerada a partir de combinações de pensamentos filosóficos e teorias gerais das ciências sociais (HØJLUND, 2014a, p. 38; PATTON, 2020, p. 19). É nesse ponto de convergência que este estudo pretende ser útil. A literatura clama por um tempo em que haja uma quantidade suficiente de estudos empíricos sistemáticos, nos mais variados contextos, que forme um corpo suficiente de evidências capazes de formar um entendimento claro sobre o comportamento do uso da avaliação.

No entanto, as revisões de literatura realizadas nesta pesquisa revelaram uma escassez de estudos que investiguem o comportamento do uso da avaliação em contextos de sistemas de avaliação. Na literatura internacional foram encontrados apenas os seguintes estudos:

- Leeuw e Furubo (2008) por meio de uma discussão teórica, descreveram quatro critérios que ajudam a caracterizar um sistema de avaliação, sendo eles: perspectiva epistemológica distinta; avaliadores institucionais; permanência; e foco no uso pretendido. Esses autores apresentaram os diversos tipos de sistema de avaliação, e por fim, destacaram como sendo os principais problemas dos sistemas de avaliação o perigo de gerarem outros sistemas e o fato de produzirem informações úteis apenas para o dia a dia, sem impacto relevante sobre políticas e programas.
- Højlund (2014a) discutiu o paradoxo de que as avaliações são realizadas para melhorar a política, mas raramente atinge tal objetivo. Segundo o autor, existe uma inconsistência lógica entre a suposição causal de que a avaliação leva a melhorar as políticas. Como sugestão, o autor recomenda a aplicação da teoria organizacional como sendo a melhor alternativa para explicar o uso, promovendo uma mudança de foco para a organização avaliadora e seus fatores condicionantes, ao invés da avaliação em si.
- Højlund (2014b), a partir do caso do programa LIFE da Comissão Europeia, investigou o uso do sistema de avaliação da União Europeia, a fim de responder como, quem, porque sim e porque não um contexto de sistema afeta o uso da avaliação. O autor conclui que no caso do programa LIFE, o sistema de avaliação da União Europeia ao mesmo tempo que é propício ao uso, também o inibe. No nível de gerenciamento do programa, os resultados da avaliação promovem os usos instrumental, estratégico e legitimador, enquanto que no nível dos formuladores de políticas o sistema é propício aos usos estratégicos e informativos. Verificou-se ainda que os gestores dos programas fazem mais uso instrumental dos resultados que os decisores políticos, e que a padronização da implementação da avaliação impede o uso do processo.
- Borrás e Højlund (2015) investigaram a relação entre avaliação e aprendizagem no contexto do sistema de avaliação da União Europeia utilizando a perspectiva do aluno. A partir dessa perspectiva, os autores identificaram como sendo os

alunos da avaliação as unidades do programa, os *stakeholders* externos, os *stakeholders* organizacional e os avaliadores externos. Com base em 25 entrevistas com diferentes tipos de atores de três avaliações retrospectivas realizadas pela Comissão Europeia, concluíram que os principais alunos são as unidades de programa e avaliadores externos, não havendo nenhum indício que de *stakeholders* organizacional e externos aprendam com a avaliação.

- Højlund (2015) elabora um relato histórico do sistema de avaliação da Comissão Europeia, com o objetivo de explicar como as práticas de avaliação foram introduzidas e qual a sua influência no aprendizado de políticas. Baseado em 58 entrevistas, conclui que apesar de no período inicial a ênfase na responsabilidade financeira e legal ter inviabilizado a aprendizagem de política, consideradas à época como incompatíveis, com o amadurecimento do sistema de avaliação foi demonstrado que *accountability* e o aprendizado de política podem ser obtidos simultaneamente.
- Raimondo (2018), dedicado a colaborar para aumentar o limitado conhecimento sobre como os sistemas de avaliações são usados, como contribuem para o desempenho organizacional e como influenciam o comportamento dos atores, propõe um modelo unificado de fatores, cruzando percepções da teoria da avaliação e da sociologia das organizações internacionais. O modelo leva em consideração fatores culturais internos e externos e fatores materiais internos e externos. O modelo não foi testado empiricamente, mas o autor conclui que integrar as percepções da teoria da organização internacional às teorias da avaliação existente, pode explicar melhor as conjunções complexas de fatores que afetam os processos de mudança nos níveis organizacional e ambiental.
- Martinaitis, Christenko e Kraučūnienė (2019) interessados em saber porque os resultados das avaliações são mais frequentemente usados em algumas áreas do que em outras, desenvolveu um modelo conceitual com três tipos ideais de sistemas de avaliação, baseados em cinco elementos - (1) tipos de 'proprietários', (2) perguntas, (3) desenhos metodológicos, (4) tipo de evidência produzida e (5) como é usada. Utilizando-se de uma base empírica de 57 avaliações da Lituânia concluiu que a tipologia proposta permite uma comparação entre os sistemas de

avaliação, o rastreamento das mudanças dentro dos sistemas ao longo do tempo e, também, permite ir além da dicotomia de sistemas de avaliação bons e disfuncionais, uma vez que cada tipo "ideal" é adequado para um propósito, e cada tipo promove a produção e o uso das evidências de acordo com seus objetivos.

Na literatura nacional a escassez de estudos sobre o uso da avaliação também foi evidenciada, como apresentado no tópico 1.4.1. Contudo, a importância de se preencher essa lacuna aumenta quando se olha além do argumento de ser um contexto escasso em estudos, também para o fato dos conceitos e pressupostos atuais do uso da avaliação terem sido fundamentados em avaliações individuais de programas ou políticas, que mostraram se comportar de maneira diferente em contextos de sistemas de avaliação (HØJLUND, 2014c; LEEUW; FURUBO, 2008), aumentando a relevância de se realizar pesquisas que tentem entender o comportamento dos usos em diferentes contextos. Além disso, a realização deste estudo mostra sua relevância quando atende ao chamado de King e Alkin (2019) e Patton (2020) por mais pesquisas empíricas que expliquem o comportamento do uso da avaliação em diferentes contextos.

Com essa intenção, este estudo adotou como seu campo empírico o sistema de avaliação da Capes, que por suas características, de ser um sistema de avaliação institucionalizado de âmbito nacional, impositivo e participativo, mostra-se como uma fonte promissora de investigação e esclarecimento sobre o comportamento do uso da avaliação em contexto de sistema de avaliação.

Reivindica-se a originalidade desta pesquisa em comparação ao único estudo encontrado, que também investigou o uso do Sistema de Avaliação da Capes (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009), porque enquanto o referido estudo investigou o uso da avaliação da Capes em 4 (quatro) programas de pós-graduação, esta pesquisa investigou uma amostra de 63 usuários diretos da avaliação da Capes, representando 36 programas abarcando todas regiões do Brasil. Outro ponto é que enquanto o referido estudo relacionou o uso do Sistema de Avaliação da Capes às características: direcionador estratégico, qualidade, produtividade e inserção social, nesta pesquisa o uso foi investigado considerando principais dimensões de uso da literatura recente, ou seja, na dimensão fontes de uso foram observados os usos do processo e dos resultados, na dimensão tipo de uso, foram observados os usos instrumental, conceitual e simbólico (persuasivo e legitimador). Esta pesquisa, também avança ao incluir na investigação

vários fatores associados ao uso da avaliação nas dimensões usuário, avaliação, avaliador e contexto.

Defende-se aqui, a tese de que sistemas de certificação e avaliação, tal como, o Sistema de Avaliação da Capes, quando realizada na forma de avaliação por pares, podem alcançar o nível de envolvimento adequado para converter os usos em melhorias para os programas avaliados e dos aspectos sociais que lhes envolvem.

2 USO DA AVALIAÇÃO

O desenvolvimento do campo da avaliação favoreceu o entendimento do conceito de uso e a consolidação do uso como parte essencial da avaliação. A razão de ser da avaliação é sua contribuição para melhoria do programa, assim, avaliações não usadas perdem sua essência (ALKIN; KING, 2016; KING; ALKIN, 2019; WEISS, 1972). O não uso da avaliação configura-se em desperdício de tempo e recursos (NEUMAN et al., 2013; PAIXÃO, 2018).

King e Alkin (2019) argumentam que a avaliação seguiu um longo caminho de transformação. A ideia inicial de que a avaliação se resumia a medir o desempenho de algo, desenvolveu-se para uma cultura de uso. Para Contandriopoulos e Brousselle (2012 p. 61) o uso dos resultados da avaliação está no cerne da teoria e prática da avaliação. King e Alkin (2019) concluem sobre a centralidade do uso no campo da avaliação ao analisam as seguintes fontes de evidências: a) destaque dado ao uso nas normas profissionais; b) seu papel notório em várias teorias de avaliação; e c) foco contínuo dos pesquisadores neste tópico.

Com relação ao primeiro bloco de fontes de evidências da centralidade do uso, King e Alkin (2019) argumentam que a proeminência do uso da avaliação é visível nas normas dos órgãos regulamentadores da profissão nos EUA, país em que o campo da avaliação como profissão e área do conhecimento está mais desenvolvido. O *Program Evaluation Standards* (YARBROUGH et al., 2010), a atual normatização da competência do avaliador *AEA Competencies* (AEA, 2018a) aprovada em abril de 2018, bem como a revisão dos *Guiding Principles* (AEA, 2018b) aprovada em agosto de 2018, contêm diretrizes que constituem a primeira prova cabal da centralidade do uso da avaliação (KING; ALKIN, 2019).

No texto dos *Program Evaluation Standards* a utilidade é o primeiro dentre os grupos de padrões apresentados na norma, que segue a seguinte sequência: Padrões de Utilidade, Padrões de Viabilidade, Padrões de Propriedade, Padrões de Precisão e Padrões de Responsabilidade da Avaliação. Os padrões de utilidade são expressos por oito regras, que contemplam aspectos relacionados às atividades do avaliador e aos procedimentos de avaliação. Esses padrões de utilidade, se levados em conta, têm a função de contribuir para o aumento do uso (KING; ALKIN, 2019).

Com relação ao atual documento que trata das competências dos avaliadores, elaborado pela *American Evaluation Association (AEA)*, refere-se às competências dos avaliadores em relação aos seguintes grupos de aspectos: prática profissional, metodologia, contexto, planejamento e gestão e interpessoal. Em cada um desses grupos constam diretrizes diretamente

associadas à promoção do uso da avaliação, como também, para evitar o uso indevido (KING; ALKIN, 2019).

Os princípios orientadores da profissão ou *Guiding Principles* (AEA, 2018b) não ficaram de fora da tarefa de orientar as avaliações para o uso. O documento se dirige ao uso e ao uso indevido de forma menos explícita que os outros dois documentos comentados anteriormente. A seção E recomenda que os avaliadores se esforcem em contribuir para o bem comum e o avanço de uma sociedade mais justa e equitativa. Para tal, os avaliadores, a fim de evitar que as avaliações possam agravar desvantagens históricas e desigualdades, devem reduzir vieses e potenciais desequilíbrios de poder no contexto da avaliação. Essa recomendação está profundamente ligada às questões de uso e uso indevido da avaliação, corroborando com a ideia de que as questões relativas ao uso tem uma posição central nas normas profissionais do campo (KING; ALKIN, 2019).

A segunda prova da centralidade do uso da avaliação, segundo King e Alkin (2019), é a impossibilidade de se conceber que exista alguma abordagem de avaliação que não necessite de seu uso. Para um melhor entendimento desse argumento são necessários alguns comentários sobre a árvore da teoria da avaliação (ALKIN; CHRISTIE, 2004; CARDEN; ALKIN, 2012; CHRISTIE; ALKIN, 2008).

Alkin e Christie (2004) classificaram as diversas abordagens de avaliação, fazendo uma analogia com uma árvore, como composta por três ramos: uso, método e valor. As abordagens foram alocadas de acordo com a ênfase dada a cada ramo. Isso porque, as abordagens tendem a contemplar mais de um ramo, implicando que existe uma ligação entre eles. Os interesses dos teóricos em cada ramo alinham-se, bem como distanciam-se, conforme suas escolhas ideológicas e epistemológicas.

King e Alkin (2019) esclarecem que todas as abordagens alocadas no ramo de uso, evidentemente, têm um compromisso comum de facilitar e estimular o uso e engajar de forma ativa os usuários em potencial no processo de avaliação. Os teóricos do ramo métodos estão normalmente preocupados em construir o conhecimento da forma mais rigorosa possível, respeitando as limitações do campo da avaliação. Os teóricos do ramo valor ou valoração carregam fortemente em suas abordagens as ideias de Micheal Scriven e Robert Stake, preocupando-se muito com o contexto e a profundidade da avaliação (CARDEN; ALKIN, 2012).

Scriven (1967 apud FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011) definiu avaliação como o ato de julgar o mérito ou valor de algo. Stake (1967; 1973) defendeu a ideia de que a avaliação era constituída por dois atos básicos: descrição e julgamento. Dentre outros aspectos,

Stake (1967; 1973) enfatizou a necessidade dos avaliadores tornarem-se mais flexíveis, adaptando-se a novos conhecimentos durante o processo de avaliação e utilizarem-se de estudos de casos para o detalhamento profundo da realidade, esforçando-se para transmitir a complexidade total do programa.

Ambos teóricos enfatizam o julgamento como inerentes à avaliação, todavia, segundo Carden e Alkin (2012), na visão de Scriven é função do avaliador fazer tal julgamento. Assim, abordagens mais fortemente influenciadas por Scriven estão no sub-ramo objetivista. O sub-ramo subjetivista é mais influenciado por Stake, que acredita que a realidade não é objetiva, mas sim um processo dinâmico e contínuo. A verdade seria sempre relativa a algum quadro de referência específico, devendo ser levado em conta a “significância subjetiva” da informação da avaliação (CARDEN; ALKIN, 2012).

Dentro desse contexto, King e Alkin (2019) elegeram duas teorias alocadas fora do ramo do uso para evidenciar como o propósito do uso é presente em todos os ramos da árvore das teorias de avaliação. Do ramo do método, os autores tomaram como exemplo a abordagem de avaliação guiada pela teoria (*Theory-Driven Evaluation*) de Huey Chen. Segundo os autores, na segunda edição de seu livro, Chen descreve explicitamente como trabalhou com os *stakeholders* para promover o uso e orienta sobre a importância das relações interpessoais para envolver os participantes e alcançar o compromisso com o uso da avaliação. Do ramo valoração King e Alkin (2019) trazem como exemplo a abordagem subjetivista de Donna Mertens (abordagem transformativa) que, segundo King e Alkin (2019), requer que os avaliadores envolvam os participantes ativamente no processo de avaliação para garantir a adequação do método e a credibilidade, e assim, intervir na redução da injustiça social e desigualdades. Para os autores, mesmo que o foco seja de natureza ampla, como é a melhoria social, a necessidade do uso é evidente, uma vez que se a avaliação não for usada a sociedade permanecerá inalterada.

A terceira prova da centralidade do uso no campo da avaliação advém do contínuo interesse dos pesquisadores em estudar o uso da avaliação (COUSINS; LEITHWOOD, 1986; JOHNSON et al., 2009; KING; ALKIN, 2019). O estudo de Vallin et al. (2015) evidenciou que o uso da avaliação teve presença relevante nas publicações do *American Journal of Evaluation* no período de 1998 a 2014. King e Alkin (2019) buscaram reforçar essas evidências com o levantamento de 27 pesquisas empíricas sobre uso entre 2009 e 2018. Eles constataram que o tema continua sendo estudado e expandindo-se para várias regiões do mundo. King e Alkin (2019) também destacam que os estudos analisaram o uso a partir de vários aspectos e sob diversas configurações institucionais.

Baseados nas evidências apontadas nas normas profissionais, na importância do uso em todas as abordagens de avaliação e no contínuo interesse dos pesquisadores sobre o tema King e Alkin (2019) apresentam provas de seus argumentos em defesa da centralidade do uso no campo da avaliação.

No entanto a relevância do uso acompanha o desenvolvimento da avaliação como área de conhecimento (ALKIN; KING, 2016, 2017; KING; ALKIN, 2019). Os tópicos seguintes buscam retratar os pontos relevantes desse desenvolvimento, baseando-se na referida trilogia e em diversos outros autores observados do levantamento da literatura.

2.1 Origens do Uso da Avaliação

Compreender o desenvolvimento e o significado do uso da avaliação passa obrigatoriamente pelo contexto histórico da avaliação de programas (ALKIN; KING, 2016). Corroborando com o pensamento de Alkin e King (2016), esta seção está estruturada a partir do desenvolvimento histórico da avaliação.

Segundo Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) avaliação não é um conceito novo, na verdade é tão antigo quanto a história da humanidade, isso porque, no cotidiano as pessoas avaliam, examinam e julgam coisas o tempo todo, sejam elas profissionais da saúde, gerentes ou formuladores de políticas, todos fazem julgamentos em suas áreas que os levam a fazerem escolhas e tomarem decisões. De acordo com esses autores, a maioria dos julgamentos são baseados em avaliações informais ou não sistemáticas, os quais sofrem a influência da experiência, do instinto, da generalização e do raciocínio pessoal podendo levar a um julgamento adequado ou inadequado. Conforme explica Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), a outra forma de avaliação é a avaliação formal, que se diferencia da informal em função do julgamento ser realizado a partir de informações sistematicamente coletadas. Todavia, os autores admitem que, na impossibilidade de realização de avaliações formais, avaliações informais desde que sejam realizadas por pessoas informadas, experientes e justas podem ser muito úteis, até porque seria irrealista pensar que todo indivíduo, grupo ou organização consiga avaliar formalmente tudo que faz.

A visão de Mark, Henry e Julnes (1999) de que a prática da avaliação deveria ser entendida como uma forma de criação de sentido assistida, deriva dessa concepção da avaliação como inerente à raça humana. Para esses autores, os seres humanos desenvolveram capacidades naturais para dar sentido às coisas que permitem observar as regularidades, relatar o porquê de essas regularidades ocorrerem e adotar comportamentos planejados para acumular o que foi

aprendido. Porém, como essa capacidade é limitada, desenvolvemos tecnologias para auxiliar e ampliar essa habilidade natural de construção de sentido. Assim como os óculos foram desenvolvidos para auxiliar a visão natural, o campo da avaliação formal foi desenvolvido para auxiliar e ampliar as habilidades natas de observar, compreender e fazer julgamentos sobre políticas, programas e demais fenômenos possíveis de avaliação (MARK; HENRY; JULNES, 1999). Para Alkin e King (2016) o que faz as pessoas se mobilizarem para melhorarem suas capacidades de avaliação é o interesse em impulsionar o uso.

Segundo Alkin e King (2016) inúmeros estudos reiteram que desde quando as pessoas decidiram realizar avaliações existia a preocupação com seu uso, simplesmente porque a razão de ser da avaliação é a contribuição que ela dará para a melhoria do que está sendo avaliado, seja programa ou projeto. Nesse sentido, Weiss (1972) argumentou que a razão básica para a avaliação é fornecer informações para direcionar ações de melhoria dentro do programa avaliado e justifica-se pelo fato de contribuir para a tomada de decisões. E, quando não é dada a atenção necessária aos resultados da avaliação no processo decisório, a avaliação falha em seu propósito principal.

Segundo Alkin e King (2016), a publicação do livro de Cronbach e Suppes em 1969 reforçou a compreensão de que a expectativa de uso é um componente fundamental da avaliação. Cronbach e Suppes (1969 apud ALKIN; KING, 2016, p. 569) categorizaram avaliação e pesquisa em avaliação como tipos de “investigação disciplinada”. Classificando a avaliação como sendo um tipo de investigação disciplinada orientada à decisão, e pesquisa em avaliação, como uma investigação disciplinada orientada para a conclusão.

Apesar da importância de se ter uma clara diferenciação, é evidente que às vezes avaliação e pesquisa se sobrepõem, uma vez que a avaliação pode contribuir para o desenvolvimento de teorias e uma pesquisa pode informar julgamentos e decisões sobre programas, projetos ou políticas (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

Nesse sentido, no ponto de vista de Alkin e King (2016) os *insights* fornecidos por esses tipos de investigação disciplinada têm por objetivo fomentar o uso da avaliação para a melhoria do programa, por meio do auxílio às decisões ou de um melhor entendimento do programa.

2.2 Influências das Correntes da Medição e Ciências Sociais para o Uso da Avaliação

Um aspecto relevante do desenvolvimento da história da avaliação relacionado com o uso, é a existência de duas correntes de avaliação. A Corrente da Medição é bastante presente na área de educação, que se caracteriza pela ênfase dada aos testes padronizados de avaliação

de aprendizagem e pela concepção da avaliação como sinônimo de medição. A Corrente das Ciências Sociais, como seu próprio nome indica é mais utilizada por pesquisadores das Ciências Sociais, e se configura pelo fato de utilizar metodologias de pesquisa social nas avaliações (ALKIN; KING, 2016, p. 569-573).

Várias disciplinas contribuíram para o desenvolvimento do campo da avaliação, porém, a Educação e as Ciências Sociais desempenharam e continuam desempenhando um papel fundamental na estruturação do campo (MCBRIDE, 2018; SHADISH; LUELLEN, 2005).

Os testes de avaliação de desempenho educacional, no final do século XVIII, foram os primeiros registros de avaliação. Nessa época, também ocorreram avaliações de programas de saúde pública e treinamento ocupacional, porém foi no século XIX que a avaliação passou a ser mais formal, envolvendo a área de educação e militar com forte ênfase em testes (MCBRIDE, 2018).

Até meados do século XIX, nos Estados Unidos, a avaliação da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino era realizada exclusivamente por meio de exames orais anuais. Em 1845, Horace Mann realizou a primeira avaliação sistemática com testes impressos, aplicados a uma amostra de alunos da cidade de Boston. Os resultados não foram muito animadores, mas influenciou algumas cidades a realizarem estudos semelhantes. O método não recebeu atenção ao ponto de se tornar comum na época (STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

Segundo Alkin e King (2016) os testes liderados por Horace Mann foram descontinuados após dois anos por não ter sido feito uso de seus resultados, sendo um exemplo inicial claro de não uso.

Os ensinamentos de Taylor quanto à relação entre a padronização de tarefas e a eficiência nas indústrias, influenciaram a avaliação fazendo com que os testes escolares recebessem um novo estímulo no início dos anos 1900 com os trabalhos de Edward Lee Thorndike e outros (ALKIN; KING, 2016).

O pensamento dos educadores à época era de que os testes padronizados poderiam verificar a eficácia da educação e direcionar para uma aprendizagem mais eficiente. Isso levou vários municípios dos Estados Unidos da América a implantarem unidades de pesquisas escolares para realizar pesquisas em grande escala sobre o desempenho dos alunos, ou seja, forte emprego de testes padronizados impressos. Na Primeira Guerra Mundial, mais de 40 municípios possuíam unidades de pesquisas que serviram a vários propósitos, muitas dessas unidades de pesquisas existem até hoje (ALKIN; KING, 2016; STUFFLEBEAM; CORYN, 2014).

A avaliação nessa época enfatizava a mensuração, tornando a mensuração um sinônimo de avaliação (ALKIN; KING, 2016; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; MCBRIDE, 2018). Avaliadores e pesquisadores que veem a avaliação como sinônimo de mensuração e empregam fortemente testes padronizados de avaliação representam um grupo que Alkin e King (2016) chamam de corrente da medição.

Na década de 1930, a adoção ao movimento de educação progressista, por uma parte dos educadores dos Estados Unidos da América, gerou controvérsias entre esses e aqueles que defendiam os métodos tradicionais de ensino. Esse episódio influenciou a corrente da medição, por meio da realização do Estudo de Oito anos, da Universidade de Chicago, elaborado por Ralph Tyler. Tyler realizou testes baseados em objetivos para avaliar os currículos de uma amostra de instituições que utilizavam o modelo de educação progressista e outra amostra que não utilizava o modelo (ALKIN; KING, 2016).

O estudo de Ralph Tyler foi responsável por criar uma base para a avaliação como disciplina nas décadas de 1930 e 1940, projetando seu nome na área de avaliação e conseqüentemente sendo considerado por alguns “o pai da avaliação educacional” nos Estados Unidos (KING, 2003, p. 723; MCBRIDE, 2018, p. 1495). Tyler inovou na forma de fazer avaliação ao introduzir a concepção de avaliação baseada em objetivos e também, ao incluir pais, professores e funcionários como públicos importantes.

A abordagem de avaliação baseada em objetivos se tornou a abordagem dominante por quase meio século. A conexão entre os resultados educacionais e os objetivos dos educadores configura o cerne dessa abordagem, pois considera os objetivos das atividades educacionais algo previamente planejado. Sendo assim, cabe à avaliação se concentrar em determinar se alguns ou todos os objetivos do programa foram alcançados e se eles foram bem alcançados (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; KING, 2003).

Para Alkin e King (2016), ao defender a formação de professores e funcionários da escola em interpretação e uso dos resultados da avaliação, Tyler evidenciou a importância do uso.

Todavia, apesar da grande influência dos estudos de Tyler e seus seguidores para o desenvolvimento do campo da avaliação, e especificamente para o uso da avaliação, sua abordagem recebeu várias críticas. As principais críticas foram com relação ao fato de sugerir que a avaliação fosse aplicada apenas no final do projeto, e também, em razão de dar muita importância aos objetivos sem questionar a qualidade e validade desses objetivos. Porém, apesar dessas críticas por parte de uma grande maioria dos avaliadores, até hoje a abordagem baseada em objetivos é bastante utilizada, principalmente porque muitas fontes de

financiamento exigem que as avaliações sejam realizadas por meio dessa abordagem tradicional (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; KING, 2003).

No ano 1957, em plena guerra fria vivida entre os EUA e a União Soviética, o lançamento do satélite Sputnik-1, pela União Soviética, surpreendeu os americanos causando dúvidas quanto à qualidade do ensino norte-americano, e deu novo impulso à área de avaliação. Esse fato motivou Lee Joseph Cronbach a publicar o artigo “*Evaluation for Course Improvement*” em 1963, cujo objetivo era analisar as áreas de matemática e ciências em busca de respostas sobre a capacidade americana de criação de tecnologia superiores à da União Soviética (ALKIN; KING, 2016).

Cronbach criticou as avaliações educacionais realizadas até então, convocou os avaliadores a dar novas direções as suas avaliações e concluiu que o papel da avaliação estava além de fazer julgamentos finais sobre a relação entre objetivos esperados e resultados obtidos. A partir daqui, a avaliação passou a ser vista como tendo o papel de contribuir para a melhoria do curso, colaborando para alargar o interesse pelo uso da avaliação (ALKIN; KING, 2016; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

As décadas de 1960 a 1970 marcaram o desenvolvimento da avaliação em termos de volume de avaliações, consolidação da profissão e evolução teórica. Essa evolução está profundamente ligada aos acontecimentos históricos e políticos dos EUA, país responsável por avanços relevantes no campo da avaliação, que foram incorporados por vários países. Apesar de não ter sido o único a implementar e estudar a avaliação, representa o centro do desenvolvimento da avaliação (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011, p. 44-51; SHADISH; LUELLEN, 2005, p. 185-186).

A avaliação como campo de conhecimento prosperou nas décadas de 1960 e 1970, o volume de avaliações aumentou consideravelmente, principalmente pelo desejo dos EUA de proteger a prosperidade nacional e promover o bem-estar dos cidadãos americanos. Com esse propósito o governo americano começou a assumir mais responsabilidades pelo bem-estar social intensificando os investimentos em programas sociais, na área de educação, saúde e habitação, dentre outros. E, ao mesmo tempo, exigindo a realização de avaliações para verificação da viabilidade desses programas, estimulando a realização delas (ALKIN; KING, 2016; SHADISH; LUELLEN, 2005).

Como exemplo na área de educação, têm-se a lei americana de Educação Elementar e Secundária de 1965, que disponibilizou recursos federais para atender os programas de jovens com desvantagens educacionais e exigia que os responsáveis pelos programas, para demonstrar a relação custo benefício dos recursos federais investidos, participassem ou contratassem

avaliações. Isso implicou no aumento considerável do volume destas. Essa lei também, contribuiu para a disseminação da ideia de que um dos objetivos valorosos da avaliação era seu uso pelos pais e educadores, quando passou a exigir a criação de Conselhos Escolares Locais, formados por professores, pais e alunos, e exigir também que os avaliadores fornecessem relatórios a esses conselhos. Esse ato representou um importante impulso nas ideias de relevância e utilidade da avaliação para os participantes dos programas e demais interessados. Outros exemplos incluem o Programa de Delinquência Juvenil e a Lei de Desenvolvimento de Mão-de-Obra e Treinamento criados em 1962, bem como a Lei de Oportunidade econômica instituída em 1964 (ALKIN; KING, 2016).

O grande volume de financiamento atraiu muitas pessoas a atuarem como avaliadores, tendo em vista que os especialistas do setor público com habilidades para avaliação não eram em número suficiente e seus conhecimentos em contabilidade, auditoria, topografia e previsão eram parcialmente relevantes à tarefa de avaliação. Abriu-se assim, oportunidade para que especialistas do setor privado e acadêmicos somassem àqueles para atender as demandas crescentes por avaliações (SHADISH; LUELLEN, 2005).

Especialistas do setor privado criaram empresas de pesquisa. Acadêmicos atuaram como consultores do governo em avaliações, desenvolveram conhecimento teórico e metodológico de avaliação e criaram cursos de formação de novos avaliadores. Os especialistas públicos foram atuar em agências federais, estaduais e locais. Atualmente as avaliações ainda são realizadas por essas três frentes de atuação (SHADISH; LUELLEN, 2005).

De acordo com Shadish e Luellen (2005) os sinais da transição da avaliação para o *status* profissional foram: a) a criação de importantes publicações profissionais como a *Evaluation Review*, *American Journal of Evaluation*, *New Directions for Evaluation*, *Evaluation and Program Planning*; b) a criação de sociedades profissionais de avaliação, *Evaluation Research Society (ERS)* e a *Evaluation Network (ENet)*, fundadas na década de 1970, que se fundiram em 1986 para formar a *American Evaluation Association (AEA)*; e c) a geração dos primeiros códigos de conduta profissional, o código de Ética da (ERS) e os Padrões de Avaliação Educacional do *Joint Committee*.

Como esclarece Shadish e Luellen (2005), a base inicial de conhecimento da área de avaliação refletia os métodos e teorias das diversas áreas de conhecimento dos avaliadores, dessa forma, vários psicólogos e educadores fizeram avaliações experimentais, vários educadores se dedicaram a realizar testes em suas avaliações, muitos antropólogos usaram métodos qualitativos e muitos da área de gerência utilizaram sistemas de informações

gerenciais. Essa pluralidade de abordagens típicas de cada área findou na coexistência das duas correntes de pensamento sobre como se conduzir uma avaliação (ALKIN; KING, 2016).

Pelo exposto, segundo Alkin e King (2016), se a boa notícia foi que os altos investimentos em programas sociais atraíram a atenção de especialistas em mensuração das mais diversas áreas do conhecimento e de pesquisadores acadêmicos para a avaliação, a má notícia foi que esse corpo de avaliadores frequentemente não conseguia entender adequadamente os contextos nos quais os programas avaliados estavam inseridos.

A estratégia de simplesmente aplicar testes e conduzir pesquisas educacionais de larga escala pareciam falhar em seus propósitos. Estudos apontavam para uma multiplicidade de relatórios de avaliação escolar de pouca relevância para a melhoria dos programas e de falta de significado para seus integrantes. Em grande parte, decorrente da falta de compreensão da diferença entre teste e avaliação, resultante da confusão existente entre medição e avaliação. Consequentemente, muitos relatórios de avaliação serviram para cumprir a exigência da avaliação, porém eram completamente ignorados por aqueles com autoridade para fazer algo com seus resultados (ALKIN; KING, 2016; ALKIN; TAUT, 2003).

A insatisfação com os métodos de avaliação existentes levaram acadêmicos a propor novas formas de conduzir as avaliações. Michel Scriven, em 1967, propôs uma nova base para se compreender a lógica da avaliação educacional. A lógica proposta por Scriven difundiu a ideia de que a avaliação pode desempenhar vários papéis, porém, visando um único objetivo, que é determinar o valor e o mérito da coisa avaliada. Além disso, Scriven defendeu uma avaliação que levasse em consideração o contexto político refletido no programa, maior atenção aos profissionais e usuários do programa e o emprego de metodologias mistas (qualitativas e quantitativas) para coleta e análise das informações (ALKIN; KING, 2016; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

Stake (1967), em seu modelo de aparência, considerou a descrição e o julgamento os atos fundamentais da avaliação. Criticou fortemente a ênfase dada à medição e defendeu aplicação de métodos de pesquisa qualitativos como a única forma de se conhecer profundamente o contexto e os problemas dos programas avaliados, dando atenção especial aos estudos de casos (ALKIN; KING, 2016; COUSINS; CHOUINARD, 2012).

Surgiram várias outras propostas de modelo de avaliação, ou teorias prescritivas, tais como, o modelo de avaliação *Context, Input, Process e Product* (CIPP) de Stufflebeam, em 1971; Modelo da discrepância de Provus, em 1971; Pesquisa em educação orientada à decisão de Cooley e Bickel, em 1986; Guia de avaliação educacional de Worthen e Sanders, em 1987. Foi

também nesse período fértil de modelos e teorias que a corrente das Ciências Sociais passou a influenciar o campo (ALKIN; KING, 2016).

A corrente das ciências sociais foi composta, inicialmente, por acadêmicos atraídos pelo aumento do financiamento e da demanda por avaliação nos anos de 1960 e 1970. Os cientistas sociais viram uma oportunidade para contribuir para as decisões políticas e melhorar a sociedade e o bem-estar humano. A modernização dos métodos de pesquisa nas ciências sociais aumentou as expectativas que as ciências sociais poderiam contribuir de forma mais efetiva nas decisões em nível de programas e políticas, uma vez que se mostrava mais adequada por promover um estudo analítico do contexto dos projetos avaliados (ALKIN; KING, 2016).

Todavia, a maioria dos estudos realizados por pesquisadores sociais serviram mais para aumentar o conhecimento em suas áreas específicas, ou seja, ao propósito de conclusão, do que determinar a qualidade dos programas, o que fez as correntes não serem percebidas como relevantes pelos interessados. Dessa forma, ambas pareciam não estar sendo verdadeiramente utilizadas por aqueles com poderes para tomar decisões, nem em nível de programa nem em nível de governo (ALKIN; KING, 2016).

Diante dessa aparente evidência de não uso de seus estudos, pesquisadores sociais se envolveram em estudos aprofundados a fim de verificar as formas pelas quais ocorria a utilização do conhecimento das ciências sociais. Com isso, forneceram a base para a compreensão e desenvolvimento do uso da avaliação. As pesquisas pioneiras foram realizadas por Nathan Caplan e sua equipe no *Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge (CRUSK)* da Universidade de Michigan, em 1975 e por Robert Rich no *National Opinion Research Center (NORC)* da Universidade de Chicago, em 1977 (ALKIN; KING, 2016).

A investigação sobre as formas pelas quais o conhecimento das ciências sociais influenciava os tomadores de decisão, na esfera de políticas federais, coordenado por Caplan, identificou a existência dos tipos de conhecimento “*hard*” e “*soft*”. O conhecimento “*hard*” seria aquele fundado em pesquisas, geralmente quantitativas e expresso em linguagem científica. Em oposição, o conhecimento “*soft*” seria gerado sem o apoio de pesquisa, observado por meios qualitativos e expresso em linguagem leiga. Caplan e sua equipe observaram um maior uso das informações “*soft*”, e também que seu impacto nas decisões poderia ser superior ao das informações “*hard*” (ALKIN; KING, 2016).

Rich, também investigando o uso do conhecimento das ciências sociais nas decisões federais, fez a distinção entre conhecimento para ação e conhecimento para a compreensão. Ao classificar o conhecimento para **ação**, o autor considerou as ocorrências em que os entrevistados conseguiram dar exemplos de como utilizaram conhecimento da ciência social em suas decisões,

caracterizando-os como de utilização instrumental. O conhecimento para compreensão foi identificado nos casos em que o pensamento dos tomadores de decisão foi influenciado pelas informações, não sendo possível documentar precisamente a forma de utilização, classificando-os como de utilização conceitual (ALKIN; KING, 2016).

Segundo Alkin e King (2016), Carol Weiss deu um importante salto na compreensão do uso conceitual. Ela, ao afirmar que o conhecimento das ciências sociais iluminava os formuladores de políticas, defendeu que o conhecimento das ciências sociais não agia no pensamento dos formuladores de política de forma isolada, mas sim, de forma interativa com as percepções, experiências e informações pessoais dos tomadores de decisão (ALKIN; KING, 2016).

Essa interatividade observada por Weiss, está relacionada segundo Alkin e King (2016) ao que Lindblom e Cohen (1979) chamaram de ligação entre o conhecimento das Ciências Sociais e o conhecimento comum, que emerge das experiências pessoais cotidianas das pessoas e que serve para orientar as decisões.

Outra forma de utilização do conhecimento das Ciências Sociais, exposta por Alkin e King (2016), foi identificada por Karin Knorr, também em 1977. Knorr além de constatar a existência do uso instrumental e conceitual adicionou mais um tipo, o uso simbólico. Knorr informou que o uso simbólico pode ocorrer de duas formas, utilizando-se dos seguintes exemplos para elucidá-las:

a) um governante pode valer-se da avaliação para sinalizar que algo está sendo feito para resolver determinado problema, mas, no entanto, as ações para solucioná-lo, na realidade podem ter sido adiadas ou simplesmente ignoradas. Observa-se que nessa forma de uso simbólico está explícita a intenção de persuadir ou convencer alguém, o que leva alguns autores a chamá-lo também de uso persuasivo, a exemplo de Leviton e Hughes (1981).

b) um governante pode usar os dados da avaliação para apoiar publicamente uma decisão sua, porém, na verdade a decisão foi embasada por elementos de outras fontes ou com base em opiniões já mantidas antes das informações da avaliação. Nesses casos Knorr considerou que o uso simbólico teria um papel legitimador, ou seja, a intenção de legitimar uma opinião própria do usuário (ALKIN; KING, 2016).

Tanto a corrente da mensuração, como das Ciências Sociais foram influenciadas por essas e por outras ideias oriundas dos estudos do uso do conhecimento. Essas ideias serviram como ponto de partida para pesquisas sobre o uso da avaliação em ambas as correntes (ALKIN; KING, 2016).

Na década de 1980 iniciou-se a redução dos financiamentos em programas sociais. Na década de 1990, a redução foi intensificada em função do conservadorismo fiscal e social que ditaram os rumos da sociedade americana à época. Argumentos quanto à aparente falta de retorno dos investimentos sociais, inflação, *déficit* federal e insatisfação com a carga tributária formaram a linha de frente para os ajustes orçamentários determinados pelos governos nesse período. Todavia o campo da avaliação, já estabelecido, continuou e continua a se desenvolver em termos teóricos e metodológicos (SHADISH; LUELLEN, 2005).

Em suma, a literatura sobre o uso da avaliação se desenvolveu sob uma onda de desconfiança e fortes debates quanto à forma com que as avaliações estariam auxiliando os planejadores, administradores e formuladores de políticas a melhorarem tanto os seus programas individuais quanto em conjunto. Segundo Alkin e King (2016), o entendimento atual com relação à amplitude do conceito de uso da avaliação, promovido pelo avanço das pesquisas de ambas as correntes, sinaliza que atualmente há uma prevalência maior de uso do que antes.

No tópico a seguir trataremos com mais detalhes os tipos principais de uso e sua natureza multidimensional.

2.3 Conceituação de Uso da Avaliação

Conceituar uso da avaliação não constitui uma tarefa simples, uma vez que avaliação tem significados diferentes para pessoas diferentes. A maioria dos avaliadores apresentam os componentes que podem ser tomados como uso, porém não apresentam uma definição precisa do termo. Ainda que os pesquisadores pareçam concordar quanto à existência do uso, até agora existe pouco consenso quanto à sua definição. O mesmo ocorre com relação ao seu parente indesejável, o uso indevido (ALKIN; KING, 2017).

Uso da avaliação indica alguma consequência, que se configura como uso. Na maioria das vezes a literatura utiliza o termo no singular, todavia trata-se de uma variada lista de usos. O uso da avaliação normalmente está relacionado com questionamentos do tipo: A avaliação gerou novo entendimento de determinados aspectos do programa avaliado? Mudanças progressivas foram feitas no programa em consequência da avaliação? A equipe do programa adquiriu novas habilidades e *insights* durante o curso da avaliação e atribuíveis à avaliação? (ALKIN; TAUT, 2003).

Alkin e King (2017) fornecem uma definição de uso da avaliação em forma de mapeamento de sentença de Guttman. Eles tentam conciliar as diversas definições existentes. Essa definição representa o posicionamento atual dos autores considerando o desenvolvimento

teórico e prático do campo ao longo dos anos, desde a primeira versão (ALKIN; DAILLAK; WHITE, 1979 apud ALKIN; KING, 2017, p. 437).

A definição é constituída de cinco matrizes que definem as instâncias de uso: a) estímulo inicial; b) usuário; c) modo como as pessoas usam a informação de avaliação; d) característica do programa; e e) propósito do programa. Para construir a definição de uso da avaliação, Alkin e King (2017) estabeleceram alguns pressupostos os quais nomearam pressupostos de adequação técnica e ética.

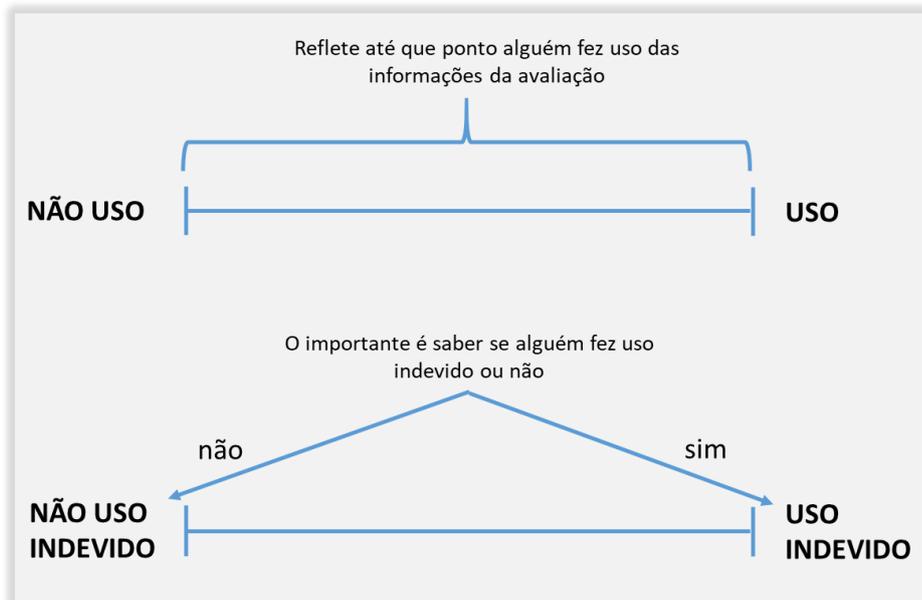
O primeiro pressuposto relaciona-se com a falta de consenso entre pesquisadores e avaliadores quanto ao termo avaliação. À vista disso, não se concentram nesse tipo de distinção e assumem a existência de resultados da avaliação e processo de avaliação como um dado (ALKIN; KING, 2017).

O segundo pressuposto diz respeito aos impactos desejáveis da avaliação, no caso o uso, e os impactos indesejáveis da avaliação, no caso o uso indevido. Esse último envolve situações em que a avaliação é usada de forma inadequada e antiética (ALKIN; KING, 2017). Argumentam os autores que inevitavelmente uso e uso indevido convivem concomitantemente no campo. No entanto, ao se pretender defini-los é necessário tratá-los como dois contínuos distintos.

O contínuo do uso tem em sua extremidade esquerda o “não uso” e na direita o “uso”. O intervalo entre eles representa o nível em que as pessoas fizeram uso da avaliação, consistindo em um aspecto crucial do estudo do uso (ALKIN; KING, 2017).

Nas extremidades do uso indevido teríamos à esquerda o “não uso indevido” e na sua direita o “uso indevido”. O trecho entre essas duas extremidades é difícil de se colocar em julgamento e também não necessário, uma vez que o ponto primordial é conhecer se alguém fez ou não uso indevido da avaliação. A Figura 3 tenta refletir o entendimento de Alkin e King (2017) sobre esses dois contínuos.

Figura 3 - Contínuos do uso e uso indevido



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Alkin e King (2017).

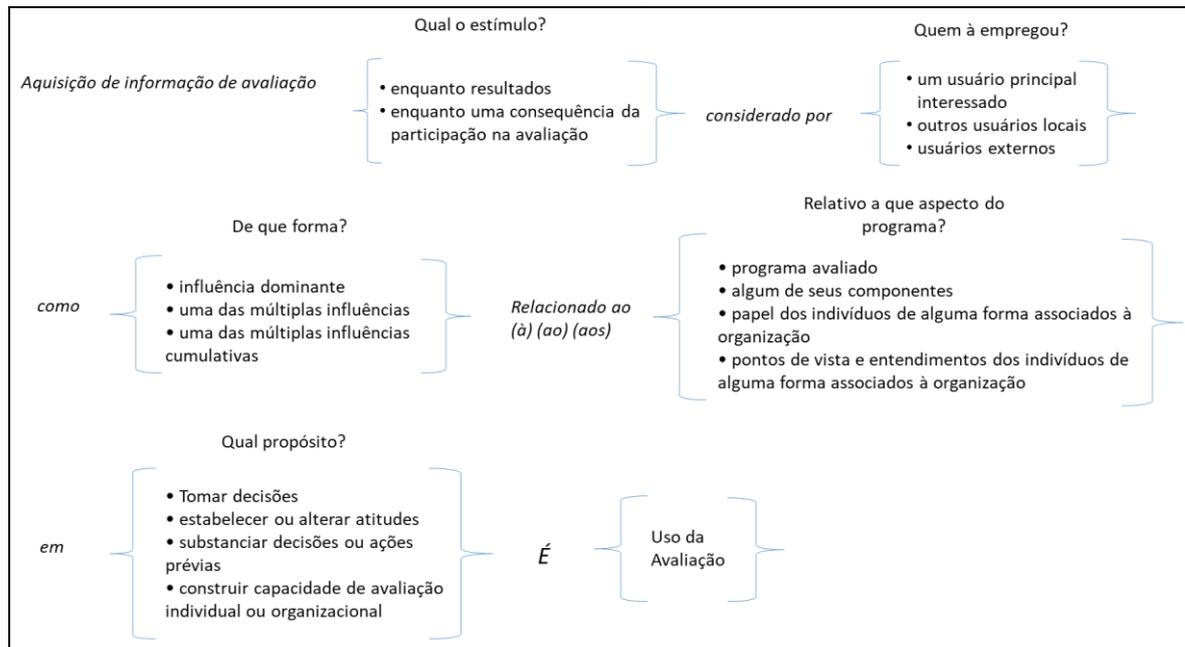
Com a intenção de definir o uso da avaliação, Alkin e King (2017), focalizando o contínuo do uso, estabeleceram como segundo pressuposto, a assentimento de que o processo de avaliação é de qualidade razoável, ou seja, tecnicamente adequado, acreditável e que suas descobertas justificam o uso.

Os dois primeiros pressupostos são classificados por Alkin e King (2017) como de natureza técnica, apesar de o segundo envolver aspectos éticos, nesse momento o foco estaria na qualidade técnica do trabalho de avaliação.

O terceiro pressuposto, esse sim de natureza puramente ética, implica assumir que os avaliadores seguem os códigos de ética, princípios, padrões, declaração de competência cultural e demais atos formais e informais que disciplinam a profissão de avaliador (ALKIN; KING, 2017).

Tratando agora diretamente das instâncias das matrizes que compõem a definição de uso da avaliação, a Figura 4, elaborada por Alkin e King (2017), a primeira delas, “estímulo inicial”, considera a motivação (ou estímulo) que leva ao uso potencial. Tal motivação, pode derivar dos resultados da avaliação, expressos nos relatórios ou verbalizados, e também em consequência da participação na avaliação, ou seja, uso ligado ao processo avaliativo. No primeiro caso denomina-se uso dos resultados da avaliação (*findings use*), enquanto no segundo uso processual da avaliação (*process use*).

Figura 4 – Definição de uso com adaptação da escala de mapeamento de sentença de Guttman



Fonte: Alkin e King (2017).

A instância “usuário”, refere-se àqueles com potencial de uso, ou seja, pessoas que possam considerar seriamente os resultados ou processos da avaliação nas suas decisões e atitudes perante o programa. Identificar esses usuários com relação aos resultados torna-se uma tarefa relativamente fácil, porém o mesmo não ocorre ao tentar identificá-los com relação ao uso processual. Possivelmente a melhor maneira seria por meio de reflexões individuais, conversas e ações (ALKIN; KING, 2017).

Vários são os atores que podem responder aos estímulos do processo e resultados, todavia, quando se trata do uso da avaliação, a principal preocupação recai sobre os ditos usuários principais, ou seja, aqueles com poder de tomar decisões com base nas informações da avaliação. Porém outros usuários locais também têm potencial para influenciar as decisões, ações ou entendimentos, tais como, pessoas encarregadas de operar o programa. Usuários externos, por exemplo, funcionários das agências de financiamento, comunidade em geral e clientes do programa, completam o rol de usuários potenciais da avaliação (ALKIN; KING, 2017).

“Modo” é uma instância que diz respeito ao tipo de influência que a avaliação pode exercer em um programa, provocando ações ou alterando o pensamento dos *stakeholders*. Entende-se como influência dominante, quando os tomadores de decisão utilizam unicamente

e especificamente as informações originadas do processo ou resultados da avaliação para embasarem suas decisões. Um exemplo típico desse tipo de influência é o uso instrumental explícito, situação em que recomendações contidas no relatório final de avaliação são explicitamente usadas para embasar uma modificação no programa ou nos seus procedimentos (ALKIN; KING, 2017).

Todavia, na prática não é possível imaginar que as decisões dos gestores e demais *stakeholders* possam ser influências unicamente pelas informações da avaliação, seja do processo ou dos resultados (ALKIN; KING, 2017). A improvável ocorrência da influência dominante foi bastante discutida nos trabalhos de Lindblom e Cohen (1979 apud ALKIN; KING 2017, p. 438) sobre o papel do conhecimento comum, e por Kennedy (1983 apud ALKIN; KING 2017, p. 438) sobre o conhecimento prático, uma vez que as pessoas convivem com os mais diversos estímulos que formam suas concepções e ações.

Provavelmente, as informações da avaliação representam uma das múltiplas influências que fundamentam as ações e os comportamentos dos tomadores de decisões, nesse caso, sendo usada combinada com outras fontes de informação, avaliativas ou não. Um exemplo na área de educação seria o uso dos resultados de testes de aprendizagem combinado com as informações do relatório de avaliação. Também é possível a combinação de informações da avaliação com informações sobre o custo do programa, previsão de gastos do governo com a educação e outras (ALKIN; KING, 2017).

Além disso, é possível que a avaliação seja uma das múltiplas influências cumulativas, ou seja, a avaliação pode ajudar a fundamentar informações de relatórios de avaliações anteriores, servindo como reforço de evidências já existentes (ALKIN; KING, 2017).

Os usos das informações de avaliação podem estar ainda relacionados a alguns aspectos próprios daquilo está sendo avaliado, apresentados na matriz “aspecto do programa”. Podendo estar relacionada ao programa ou entidade como um todo, nesses casos, a avaliação pode ser usada para responder a questionamento do tipo “o programa de forma geral está funcionando bem?”. O uso pode relacionar-se, ainda, com algumas atividades ou componentes do programa avaliado, por exemplo, responder se existem atividades que não estejam funcionando a contento (ALKIN; KING, 2017).

Ainda com relação à matriz “aspecto do programa”, o uso pode estar relacionado às pessoas direta ou indiretamente envolvidas no programa ou entidade, que tenham a capacidade de influenciar no funcionamento do programa. Por exemplo, um membro da equipe tem capacidade de usar as informações de avaliação para influenciar o programa diretamente, modificando atividades e procedimentos, da mesma forma que um membro da comunidade, em

função de seu prestígio ou posição, pode fazer uso das informações de avaliação para indiretamente influenciar mudanças de ações e atitudes da equipe do programa (ALKIN; KING, 2017).

A última instância conceitual do uso da avaliação proposta por Alkin e King (2017) diz respeito ao “propósito da avaliação”, em outras palavras, a expectativa do programa em relação à avaliação. Nesse sentido, as pessoas podem usar a avaliação de diferentes formas ou propósitos, tais como: para tomar decisões, estabelecer ou alterar atitudes, substanciar decisões ou ações prévias e construir capacidade de avaliação individual ou organizacional (ALKIN; KING, 2017).

Para Alkin e King (2017), a definição apresentada por eles na forma de escala de sentença Guttman, deixa clara as instâncias do uso da avaliação (Figura 4). Embora reconheçam sua complexidade, os autores defendem que a definição atende às peculiaridades de cada instância do uso considerando o contexto. Para eles a definição é extremamente funcional para os avaliadores por descrever claramente o uso fornecendo elementos para possibilitar identificá-los na prática. O referido mapeamento pode servir como um organizador avançado para conduzir a avaliação examinando ativamente os cinco componentes da definição (estímulo inicial, usuário, modo, aspecto do programa e propósitos) para promover o uso da avaliação.

Alkin e King (2017) esclarecem que dentre as abordagens de avaliação existentes, a Avaliação Focada na Utilização de Patton (*utilization-focused evaluation*), atende sistematicamente aos cinco componentes da definição de uso apresentada por eles, por identificar os principais usuários pretendidos, detalhar as principais utilizações esperadas por esses usuários e interagir com eles ao longo da avaliação a fim de garantir que o processo gere informações válidas, que possam resultar em uso significativo.

Em oposição à tentativa de Alkin e King (2017) de buscar uma definição operacional e universal de uso da avaliação, Patton (2020) defende que o uso da avaliação deve ser tratado como um conceito denso de sensibilização, ao ser tratado dessa forma o conceito de uso pode alcançar toda diversidade de significados e molda-se ao contexto específico de cada situação. Segundo Patton (2020, p. 8), um conceito de uso da avaliação denso e sensibilizante seria “Quaisquer que sejam os entendimentos, aprendizados, ações, mudanças, atitudes e/ou conhecimento que resultam das descobertas e/ou processos da avaliação.”

Outro aspecto importante a ser destacado quando se destina entender o significado de uso da avaliação é a proposta de Kirkhart (2000) de substituir o termo uso por influência da avaliação. Até Kirkhart (2000) sugerir o termo influência da avaliação, os estudos sobre uso da avaliação se concentravam no uso direto e no uso indevido, processual e dos resultados, no

contexto avaliado. A proposta de Kirkhart (2000) provocou uma onda de discussões sobre as consequências da avaliação, influenciando o campo a pensar sobre o impacto da avaliação de forma mais abrangente (COUSINS, 2003; HENRY; MARK, 2003; MARK; HENRY, 2004). Além da teoria integrada da influência da avaliação, proposta por Kirkhart (2000), Henry e Mark (2003) e Mark e Henry (2004) propuseram a teoria esquemática da influência da avaliação. Kirkhart (2000) defendeu que o termo uso é muito limitante para expressar o impacto que a avaliação pode causar. Apesar da possibilidade de aplicação em situações específicas, a substituição pelo termo influência promoveria uma compreensão mais ampla do impacto das avaliações, uma vez que o termo carrega consigo impactos intencionais e não intencionais que uma avaliação pode ter. A influência da avaliação foi definida pela autora como a capacidade que pessoas ou coisas têm de produzirem efeitos sobre os outros por meios intangíveis ou indiretos.

Para Alkin e King (2017) as discussões sobre influência representaram uma adição útil ao conceito de uso da avaliação, em razão de terem estimulado as pessoas do campo a pensarem sobre os impactos da avaliação de forma mais abrangente, especialmente em termos de pensamento sistêmico, todavia eles não consideraram necessária uma mudança do termo uso para influência.

King e Alkin (2019) trazem alguns argumentos que apresentam a fragilidade do conceito de influência e dificuldades de aplicação prática. Para os autores, a proposta teórica da influência (HENRY; MARK, 2003; KIRKHART, 2000; MARK; HENRY, 2004) não contempla os critérios de uma boa teoria de avaliação (especificidade operacional, faixa de aplicação, viabilidade na prática, impacto discernível e reprodutibilidade), isso porque está mais concentrada no impacto do que nos caminhos práticos que podem levar a esses impactos. Os autores também observam que não foi especificado como os avaliadores poderiam proceder para aumentar tais influências, uma vez que se trata de um processo intangível e indireto, então a influência refere-se mais ao estudo da avaliação do que sobre prática avaliativa.

As teorias da influência podem auxiliar os avaliadores a entenderem como as atividades de avaliação afetam os indivíduos, organizações e sociedade em geral ao longo do tempo, mas para que possam guiar a prática da avaliação é necessário que haja um corpo de pesquisa significativo, além de que a falta de consenso e imprecisão do termo influência dificultam o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, tornando o processo lento para se alcançar um corpo de literatura significativo e convincente (ALKIN; KING, 2017; KING; ALKIN, 2019).

2.4 Dimensões Envolvidas no Estudo do Uso da Avaliação

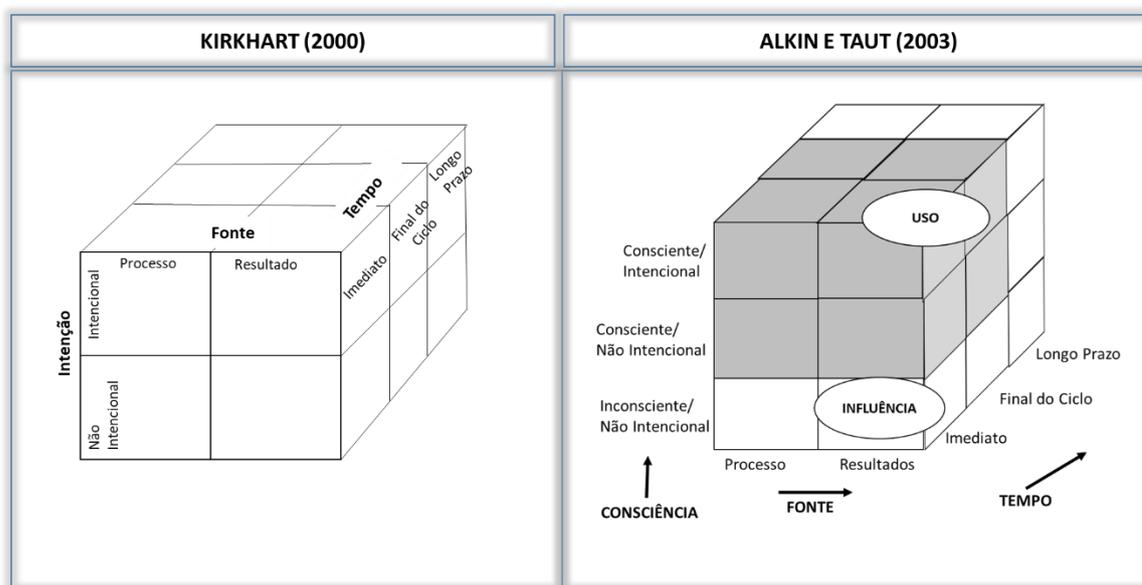
A literatura teórica sobre o uso da avaliação consolidou o reconhecimento quanto à sua multidimensionalidade (AMO; COUSINS, 2007). As dimensões desempenham um papel importante para o desenvolvimento de pesquisas científicas, uma vez que, ao desenhar um retrato geral do fenômeno a ser estudado aponta para o leque de oportunidades de pesquisa e permite ao pesquisador delimitar o estudo às dimensões de seu interesse, onde cada dimensão representa um aspecto significativo distinto do fenômeno.

Kirkhart (2000, p. 8) em sua proposta de reconceitualizar o uso da avaliação propôs que a influência da avaliação pode ser observada por três dimensões, apresentadas em forma de cubo: intenção (intencional a não intencional); fonte (processo e resultados); e tempo (imediate, final do ciclo e longo prazo). Nessa proposta a autora ressaltou a influência indireta e intangível que a avaliação pode exercer sobre indivíduos, programas, comunidade e sistemas (ALKIN; KING, 2017, p. 443)

Alkin e Taut (2003), revisando a proposta de Kirkhart (2000), defenderam que influência estaria mais relacionada a resultados inesperados, sobre os quais os avaliadores não têm controle. Por esse motivo, a influência da avaliação não deveria ser incluída dentre as preocupações dos avaliadores. A recomendação dos autores foi incluir o elemento consciência para distinguir o limite de alcance das previsões dos avaliadores. Nesse sentido, os impactos intencionais e não intencionais que os avaliadores possuam alguma consciência de que eles possam ocorrer, já estariam bem retratados pelo termo uso. Além disso, Alkin e Taut (2003) esclareceram que caberiam aos avaliadores, ao abordarem a variável tempo, limitar-se aos impactos imediatos e de final do ciclo, por ser improvável que os avaliadores possam exercer algum controle sobre os impactos de longo prazo.

Para fins de comparação entre o modelo de influência proposto por Kirkhart (2000) e as adaptações sugeridas por Alkin e Taut (2003), os dois modelos estão apresentados na Figura 5.

Figura 5 - Comparativo dos modelos de influência da avaliação de Kirkhart (2000) e Alkin e Taut (2003)



Fonte: Kirkhart (2000) e Alkin e Taut (2003).

Outro modelo que visa abarcar as dimensões em que os efeitos da avaliação podem ser observados e bastante referenciado na literatura analisada, é o modelo de Henry e Mark (2003, p. 298). Esses autores defenderam que o objetivo da avaliação seria a melhoria social e se basearam nas concepções de influência da avaliação de Kirkhart (2000). Henry e Mark (2003, p. 298) agrupam os efeitos da avaliação nas dimensões individual, interpessoal e coletivo.

A intenção aqui não é fornecer uma revisão de todas as pesquisas que apresentaram um modelo com as possíveis dimensões do uso ou influência da avaliação, e sim, fornecer uma breve amostra sobre as diversas perspectivas sob as quais o uso da avaliação pode ser analisado.

Tendo em conta as dimensões e denominações que se desenrolaram durante o período de amadurecimento da base conceitual, parece que as ideias desses autores refletem uma posição abrangente e atual dos construtos envolvidos nos estudos do uso da avaliação. Pressupõe-se ainda, que as reflexões desses autores a respeito de cada construto podem representar um guia para fortalecer os cuidados, que tanto este, como qualquer estudo que vise identificar as diversas formas de uso na prática precisam tomar.

A dimensão fonte ou estímulo do uso refere-se à etapa da avaliação que motivou o uso, que pode ter sido originado do processo de avaliação ou dos resultados da avaliação (ALKIN; KING, 2016, p. 575; ALKIN; TAUT, 2003, p. 6). Com referência ao uso dos resultados, Patton

(2012, p. 380) esclarece que a produção de descobertas de uma avaliação em forma de relatórios não é uso dos resultados, o uso vai além do relatório, porque uso é um resultado desejado. Patton acrescenta, ainda, que atingir esse resultado desejado implica trabalhar com os usuários principais pretendidos após a apresentação do relatório de avaliação para proporcionar a facilitação do uso (PATTON, 2012b, p. 380). Nos casos em que o uso foi decorrente do envolvimento dos *stakeholders* em algumas das fases do processo de avaliação, diz-se que a fonte do uso foi o processo (ALKIN; KING, 2016, p. 575; ALKIN; TAUT, 2003, p. 6).

Em resumo, a dimensão fontes de uso diz respeito ao que estimulou o uso. Se foi estimulado por dados e informações oriundas das conclusões da avaliação diz-se que a fonte de uso foram os resultados da avaliação e no entanto, ocorreu “uso dos resultados”. Nos casos em que o uso foi decorrente do envolvimento dos *stakeholders* em algumas das fases do processo de avaliação, diz-se que a fonte do uso foi o processo, assim, houve “uso do processo” (ALKIN; KING, 2016, p. 575; ALKIN; TAUT, 2003, p. 6).

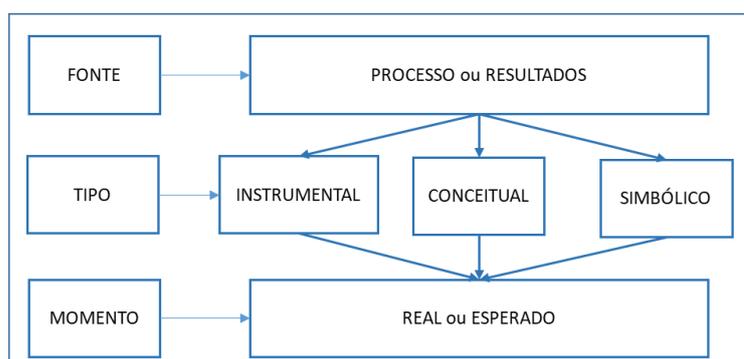
A dimensão tipos de uso envolve as classificações das diversas possibilidades de uso, observou-se que representa o núcleo mais numeroso em termos de denominações e perspectivas de estudo. Os tipos mais comuns de uso são: instrumental, conceitual e simbólico (ALKIN; KING, 2016, p. 568)

Outra dimensão do uso observada na literatura foi a dimensão momento. Essa dimensão foi apresentada em uma revisão de literatura realizada por Daigneault (2014) classificando-a em uso real e uso esperado. Momento refere-se à observação quanto à ocorrência efetiva do uso, podendo ser um uso real, nos casos em que o uso já ocorreu, ou um uso esperado, nos casos em que há a probabilidade de que o uso ocorra (DAIGNEAULT, 2014, p. 176).

Ao analisar como as principais dimensões do uso da avaliação observadas na literatura estariam sobrepostas é possível acreditar que a

Figura 6 retrata o comportamento dessas dimensões.

Figura 6 - Principais dimensões do uso da avaliação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Alkin e King (2016), Alkin e Taut (2003) e Daigneault (2014).

A **Figura 6** estampa o entendimento de que a dimensão fontes de uso é uma dimensão abrangente que abarca as demais dimensões, a dimensão tipos de uso representa o núcleo das investigações, porque traduz como as avaliações podem ser usadas, e a dimensão momento apresenta-se como mais uma perspectiva para se analisar os tipos de usos.

Ainda com relação à dimensão fontes de uso, antes de Patton (1997) reivindicar o termo uso do processo, a literatura geralmente estava focada no uso dos resultados (HARNAR; PRESKILL, 2007b, p. 27). Dessa forma o uso do processo surgiu como uma nova fonte de uso a partir de Patton (1997). O uso do processo é um neologismo criado por este autor para referir-se aos impactos que o processo de avaliação poderiam causar nas pessoas e na organização, independente de seus resultados (JOHNSON, 2016). Patton (1997) foi o primeiro a definir o termo uso do processo, porém, outros pesquisadores já haviam mencionado implicitamente ou explicitamente a sua existência. Alkin e King (2016, p. 575) esclarecem que o uso do processo já havia sido mencionado de forma direta ou indireta por outros autores. A inclusão do uso do processo promoveu um avanço significativo para os estudos sobre o uso da avaliação, surgindo como uma nova perspectiva para discutir as diversas maneiras como a avaliação afeta os indivíduos e a organização, atenção que até então, com algumas exceções, era dirigida apenas aos resultados da avaliação (ALKIN; KING, 2016, p. 577; AMO; COUSINS, 2007).

Patton (1998, p. 225) define uso do processo utilizando o seguinte argumento:

Eu defini o uso do processo como relacionado e indicado por mudanças individuais no pensamento e no comportamento que ocorrem entre aqueles que estão envolvidos na avaliação, resultante do aprendizado que ocorre durante o processo de avaliação. Mudanças no programa, nos procedimentos e na cultura organizacional podem também ser manifestações de impactos do processo. Uma forma de pensar sobre o uso do processo é reconhecer que a avaliação constitui uma espécie de cultura.

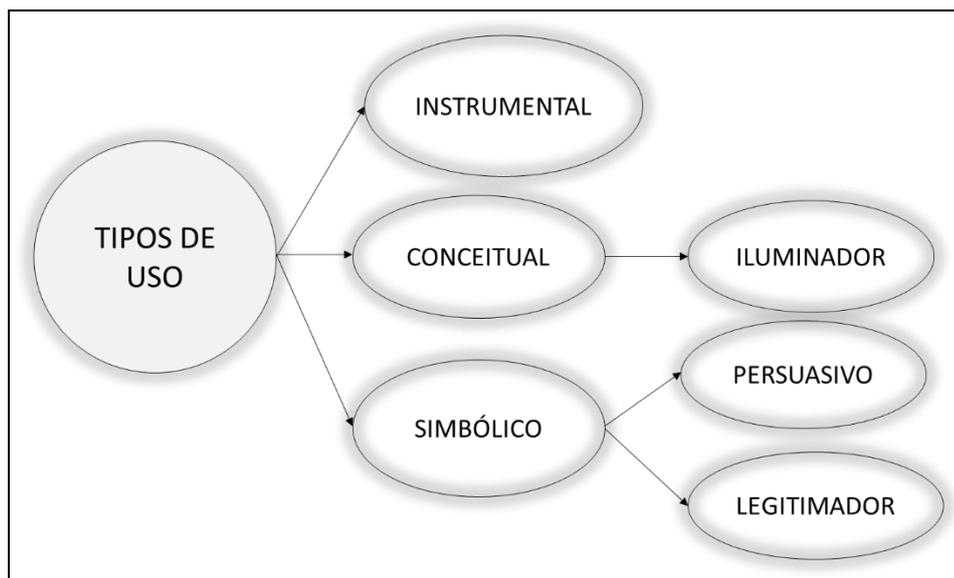
Em suma, uso do processo é aquele que acontece com pessoas e organizações em consequência de estar envolvido em um processo de avaliação. Manifesta-se pelas mudanças no pensamento e no comportamento das pessoas envolvidas na avaliação e pelas mudanças nos procedimentos e na cultura organizacional da entidade avaliada, fruto do aprendizado que ocorreu durante o processo de avaliação. Sendo assim, ele ocorre antes da apresentação dos resultados da avaliação, mas não exclusivamente antes (PATTON, 1997, 1998).

2.4.1 Tipos de Uso da Avaliação

Com relação à dimensão tipos de uso, convém lembrar alguns pontos mencionados em tópicos anteriores. O desenvolvimento do conhecimento sobre os tipos de uso teve como fundamento as iniciativas de Nathan Caplan e Robert Rich de entender como o conhecimento das ciências sociais eram usados. Os resultados das pesquisas desses autores, somados às pesquisas realizadas por Carol Weiss e Karin Knorr, constituíram a base do entendimento sobre os principais tipos de uso da avaliação, identificados como uso instrumental, conceitual e simbólico (ALKIN; KING, 2016).

O tipo de uso instrumental é identificado na literatura pela sua função de fornecer suporte às decisões e resoluções de problemas. O uso instrumental é um uso direto, sendo possível identificar sua aplicação refletida nas mudanças nos programas. O uso conceitual tem uma função educativa, age modificando o conhecimento, atitudes e crenças dos *stakeholders* em relação a seu próprio posicionamento perante o programa avaliado. Cabe ressaltar a contribuição de Carol Weiss, quanto à função iluminadora do uso conceitual, que ocorre quando o uso conceitual da avaliação age no pensamento dos *stakeholders* de forma conjunta com as percepções, experiências e informações pessoais. O uso simbólico ocorre quando a avaliação é utilizada como um instrumento de manobra política, ele é também conhecido como uso persuasivo. Nessas situações, normalmente a avaliação é usada para convencer alguém a agir de acordo com as convicções do persuasor. Além da forma persuasiva, o uso simbólico pode ser utilizado de modo legitimador. Nesses casos, a avaliação é usada para legitimar opiniões e decisões que podem não ter relação com avaliação, normalmente por já terem sido tomadas antes da avaliação (ALKIN; KING, 2016, 2017; DAIGNEAULT, 2014; SHULHA; COUSINS, 1997). A Figura 7 exibe uma representação ilustrativa dos tipos de uso da avaliação mais comuns na literatura.

Figura 7 – Principais tipos de uso



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Alkin e King (2016), Alkin e Taut (2003), Daigneault (2014) e Shulha e Cousins (1997).

Levando em conta as divergências conceituais presentes na literatura sobre o uso da avaliação, Alkin e King (2016) e Alkin e Taut (2003) procuraram dar ordem e significado aos construtos envolvidos. Os autores realizaram uma exposição importante para se compreender a complexidade envolvida ao se tentar identificar esses construtos na prática.

Em primeiro lugar, Alkin e King (2016, p. 573) esclarecem que a diferença entre os tipos de uso instrumental, conceitual e simbólico não é acentuada e citam o exemplo fornecido por Pelz (1978) apud Alkin e King (2016, p. 573):

Se a evidência convence um tomador de decisão a adotar a opção A em vez de B, o uso é claramente instrumental. Se ele já adotou a opção B, entretanto, e as evidências reforçam sua crença nessa opção, o uso é mais propriamente chamado conceitual. A demarcação entre conceitual e simbólico também é borrada. Se as informações servem para confirmar o julgamento do próprio decisor sobre a situação, temos um uso conceitual. Se a evidência o ajuda a justificar sua posição para outra pessoa, como um comitê legislativo ou um grupo público, o uso é simbólico.

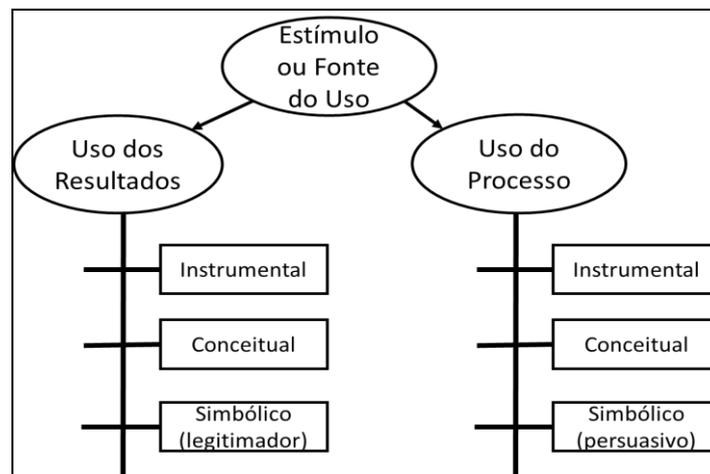
Em segundo lugar, Alkin e King (2016, p. 575) alertam que alguns autores de maneira equivocada qualificaram o uso do processo como um tipo de uso de mesma dimensão que o instrumental, conceitual e simbólico. Essa afirmação pode ser observada, por exemplo, nos estudos realizados Fleischer e Christie (2009) e Neuman et al. (2013). O que Alkin e King (2016, p. 575) e Alkin e Taut (2003, p. 6–7) na verdade desejam, é esclarecer que o uso do processo, como explanado anteriormente, não representa uma categoria adicional de tipos de uso, ele pertence à dimensão fonte ou estímulo do uso, da mesma forma que o uso dos

resultados. Com esses argumentos Alkin e King (2016, p. 575) e Alkin e Taut (2003, p. 5-7) chamam atenção aos cuidados ao se tratar a multidimensionalidade do uso da avaliação.

Em terceiro lugar, Alkin e Taut (2003, p. 5-7) e Alkin e King (2016, p. 575) esclarecem que apesar dos tipos de uso instrumental, conceitual e simbólico terem sido primeiramente evidenciados a partir dos estudos dos resultados da avaliação, isso não os fazem exclusivos dos resultados. Deve-se ter em mente que os usos instrumental, conceitual e simbólico também são manifestações das consequências do processo de avaliação. A

Figura 8 resume a visão desses autores quanto aos tipos de uso associados ao processo e resultados.

Figura 8 - Tipos de uso associados ao processo e resultados



Fonte: Adaptado de Alkin e King (2016) e Alkin e Taut (2003).

No que diz respeito ao uso instrumental sabe-se que ele se manifesta a partir do momento que tomadores de decisão ou demais *stakeholders* usam as informações de avaliação para direcionar suas decisões, que conseqüentemente refletir-se-á em mudanças na entidade avaliada. Partindo da lógica apresentada na

Figura 8 é possível, a título de demonstração, relacionar o “uso instrumental dos resultados” com o “uso instrumental do processo” pelo exemplo de uso instrumental fornecido por Paixão (2018).

No exemplo, Paixão (2018, p. 3) ilustra que um programa de pós-graduação pode fazer um uso instrumental dos resultados da avaliação da CAPES, caso coordenadores de cursos de pós-graduação, professores e demais *stakeholders* ao terem conhecimento de como o desempenho do curso foi avaliado, passarem a tomar medidas para melhorá-lo nas futuras avaliações. Essas ações podem envolver decidir tomar medidas para melhor gerenciar o corpo docente, aumentar a produção de artigos, diminuir o tempo de defesa das teses e dissertações, incentivar o aumento do número de participações em congressos ou atividades internacionais de professores e alunos. Nesse caso, estaríamos diante de evidências claras de ocorrência do uso instrumental dos resultados. Porém, caso coordenadores de cursos de pós-graduação, professores e demais *stakeholders*, envolvidos no processo de avaliação, observassem essa necessidade de melhorias a partir do conhecimento sobre as métricas e pontos pelos quais os cursos serão avaliados, em função de estarem envolvidos no planejamento da avaliação, levando-os imediatamente ou em curto prazo a tomarem as mesmas medidas mencionadas, nessa situação estaríamos diante de um exemplo de uso instrumental do processo.

Continuando o raciocínio de Alkin e King (2016, p. 575-576) e Alkin e Taut (2003, p. 5-7) agora com relação ao uso conceitual, mudanças no comportamento dos *stakeholders* perante o programa podem ter sido motivadas por informações apresentadas nos relatórios de conclusão da avaliação, o que configuraria uso conceitual dos resultados. Mas também, essas mesmas mudanças comportamentais podem ter sido motivadas pelo envolvimento no processo de avaliação sendo, portanto, uso conceitual do processo. O mesmo pode ocorrer com relação ao uso simbólico, tendo em vista que os gestores podem utilizar tanto os resultados da avaliação

(uso simbólico dos resultados), quanto o seu engajamento no processo de avaliação (uso simbólico do processo) para persuadir alguém ou legitimar suas opiniões.

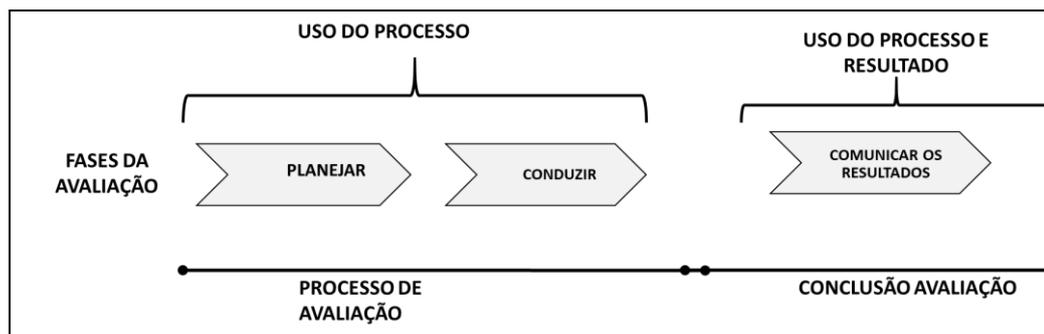
Todavia, uma vez que existem duas formas de uso simbólico, o persuasivo e o legitimador, a forma legitimadora é melhor identificada aos resultados da avaliação, tendo em vista que os *stakeholders* de modo geral, precisariam dos resultados da avaliação para usá-los como um meio de embasamento de suas decisões, sendo classificado nesses cenários como “uso simbólico legitimador dos resultados”. Em contrapartida, a forma de uso simbólico persuasiva não depende dos resultados, sendo necessário apenas que a avaliação seja contratada e colocada em execução, o que deixa evidente a ligação desse tipo de uso simbólico com o processo de avaliação, denominado aqui de “uso simbólico persuasivo do processo” (ALKIN; KING, 2016, p. 575–576; ALKIN; TAUT, 2003, p. 5–7)

Há a necessidade ainda de não atrelar a materialização do uso do processo ao tempo de duração da avaliação, visto que os efeitos do aprendizado gerado durante o envolvimento na avaliação podem ser colocados em prática após o término da avaliação. É necessário perceber que o que define a ocorrência do uso do processo é a exigência de que ele tenha sido fruto do envolvimento no processo de avaliação, esse é o entendimento Alkin e King (2016, p. 575–576) e Alkin e Taut (2003, p. 5–7). Assim, o processo pode ter influenciado decisões que foram tomadas só algum tempo após o final da avaliação. Essa é uma situação em que o uso instrumental do processo foi materializado após a conclusão da avaliação. Existe a possibilidade de que o envolvimento no processo tenha proporcionado melhorias nas habilidades dos *stakeholders* envolvidos, porém eles só consigam colocá-las em prática após a conclusão da avaliação. Nessa situação o uso conceitual do processo ocorreu após o final da avaliação.

Haja vista que o uso simbólico legitimador não se relaciona com o uso do processo, por razões anteriormente explanadas, cabe comentar apenas o uso simbólico persuasivo do processo. Essa hipótese relaciona-se às circunstâncias em que os *stakeholders* envolvidos no processo de avaliação utilizam-se dos conhecimentos oriundos do envolvimento na avaliação para persuadir outras pessoas a agirem de acordo com suas necessidades após o término dela.

A **Figura 9** representa o pensamento de entendimento Alkin e King (2016, p. 575–576) e Alkin e Taut (2003, p. 5–7) sobre os momentos em que os usos do processo e dos resultados podem ser manifestados.

Figura 9 – Manifestação dos usos do processo e resultados



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Alkin e King (2016) e Alkin e Taut (2003).

As exemplificações *supra* apresentadas, tanto em relação aos tipos de uso como sobre a questão do momento em que o uso do processo pode ser materializado representam, de fato, uma tentativa de expor o que foi apreendido da posição de Alkin e King (2016) e Alkin e Taut (2003) sobre o tema, pois o posicionamento desses autores guiou a análise dos resultados desta pesquisa. Dessa forma, a intenção não é desprezar a complexidade envolvida na identificação dos usos na prática. O que os avaliadores aprenderam sobre o uso do conhecimento deixa evidente que é simplista demais tentar identificar se o uso ocorreu sem uma compreensão ampla da teoria da avaliação (BLAKE; OTTOSON, 2009, p. 29-30), bem como o papel relevante do contexto para entender e explicar o uso (SHULHA; COUSINS, 1997, p. 195).

O tópico seguinte lança um olhar sobre o quanto a literatura evoluiu na identificação dos fatores ou circunstâncias com potencial para levar a um maior uso da avaliação.

2.5 Fatores relacionados ao uso da avaliação

Em um estudo de caso sobre uso da avaliação, Weiss (1972) estabeleceu uma agenda de pesquisa sobre os fatores associados ao uso. Segundo Alkin e King (2017, p. 444–445) o estudo de Weiss (1972) influenciou pesquisadores a desenvolverem importantes estudos sobre o uso da avaliação e várias pesquisas abordaram o tema fatores associados ao uso, a partir de diversas perspectivas diferentes, o que gerou o aparecimento de várias listas de fatores relacionados ao uso da avaliação. Diante da diversidade de fatores evidenciados pela literatura, pesquisadores enxergaram uma necessidade de se trazer coesão e valor prático a esse elenco por meio da realização de compilações desses fatores (ALKIN; KING, 2017, p. 444–445).

Segundo Alkin e King (2017, p. 445), uma das primeiras investidas de compilação dos fatores associados ao uso, foi o trabalho de Leviton e Hughes (1981). Leviton e Hughes (1981) basearam suas análises em suas próprias percepções e, também, na literatura empírica e teórica

sobre uso das ciências sociais e uso da avaliação e reuniram os fatores em cinco categorias: 1) relevância da avaliação para as necessidades dos usuários; 2) comunicação entre os indivíduos que realizam a avaliação e os usuários da avaliação; 3) medida em que as avaliações se traduzem em implicações viáveis para programas e políticas; 4) credibilidade da avaliação e 5) comprometimento ou advocacia dos usuários perante a avaliação. Os referidos autores discutiram os elementos contidos em cada categoria de fatores e utilizaram sinalizações para descrever o comportamento de cada elemento. O sinal de adição (+) representa que determinado elemento tem o potencial de aumentar o uso, o sinal de subtração (-) representa que o elemento diminui o uso e o sinal de adição e subtração (\pm) indica que o elemento interage com outros elementos às vezes aumentando o uso e às vezes diminuindo o uso e até mesmo anulando o efeito no uso da avaliação, conforme pode ser observado no Quadro 5 (LEVITON; HUGHES, 1981).

Quadro 5 - Fatores associados ao Uso da Avaliação observados por Leviton e Hughes (1981)

RELEVÂNCIA		
+A	Atender às necessidades dos clientes	
B	Necessidades dos decisores políticos	
	+	Informações de alocações de recursos
	+	Informações de implementação
	+	Informações sobre eficácia geral
C	Necessidades dos gestores dos programas	
	+	Informações de implementação
	+	Informações sobre eficácia dos elementos dos programas
	-	Informações sobre eficácia geral de menor prioridade
D	Oportunidade	
	\pm	Oportunidade
	\pm	Possível interação com o tipo de uso
	+	Interação com o estágio do ciclo de políticas
	+	Tempo de execução para análise de evidências
COMUNICAÇÃO		
+A	Comunicação direta das necessidades dos usuários por avaliação	
-B	Comunicação em hierarquias burocráticas	
C	Disseminação	
	+	Disseminação Direta
	-	Informações excluídas dos resumos
	-	Distorções ou inexatidões nos resumos - possível utilização indevida
	-	Informação negativa suprimida - possível utilização indevida
	+	Redes de Divulgação
	-	Divulgação entre agências
	+	"Órgãos invisíveis" de especialistas
PROCESSO DE INFORMAÇÃO		
A	Consciência da relevância	
	+	Avaliação configurada para responder a perguntas específicas - efeito provável

	-	Objetivos não claramente especificados - efeito provável
	-	Relevância federal de avaliações locais - efeito provável
	±	Informação imprevista - provável interação com as habilidades do usuário
B	Apresentação de informação	
	+	Apresentação clara
	-	Jargão aumenta dificuldade
C	Estilo de processamento de informações dos administradores	
	-	Atenção apenas para informações relevantes
	-	Pouco escrutínio de qualidade - possível utilização indevida
	+	Comunicação verbal
	-	Falta de familiaridade com métodos - possível utilização indevida
	±	Preferência por informação qualitativa - interação com conteúdo de avaliação
	-	Diferença entre estilos administrador e acadêmicos
CREDIBILIDADE		
A	Comparação com outras informações	
	-	Contradição entre pesquisa e outras informações
	-	Contradição com intuição ou expectativas dos usuários
	+	Corroborar informações
	+	Uso de pesquisa em conjunto
B	Preconcepções dos usuários	
	+	Opinião elevada de pesquisa
	+	Confiança na pesquisa mais que na intuição
	+	Usuário tem graduação em medicina
	-	Usuário tem diploma de direito - (uso persuasivo provável)
	+	O usuário está no governo temporariamente
C	Credibilidade do produtor da avaliação	
	-	Provável efeito de suspeita de cooptação
	-	Provável efeito no uso fora da agência
D	Qualidade	
	-	Baixa qualidade percebida
	-	Baixa qualidade - possível desinformação
	±	Interação com o tipo de uso - convencer os outros
	+	Metodologia não facilmente atacada
ENVOLVIMENTO DO USUÁRIO E ADVOCACIA		
A	Compromisso com as avaliações	
	+	Alto interesse e comprometimento do usuário
	+	Advocacia da informação de avaliação
	±	Provável interação do compromisso do usuário com mudança de política
	±	Provável interação do compromisso do usuário com o volume de negócios dos usuários
B	Advocacia de Programas e Políticas	
	±	Interação com orientação dos achados
	+	Avaliações menos visíveis - efeito provável no impacto
	+	Menor eleitorado - provável impacto
	±	Provável interação dos resultados da avaliação com o momento

Fonte: Adaptado de Leviton e Hughes (1981, p. 534-544).

Dentre as primeiras compilações dos fatores de uso está a realizada por Alkin (1985), essa compilação foi fundamentada em um importante estudo qualitativo (ALKIN; DAILLAK;

WHITE, 1979), bem como em pesquisas empíricas e teóricas presentes na literatura. Alkin (1985) revisou os fatores apresentados na literatura até o momento e classificou os fatores nas seguintes categorias: I) fatores humanos, contendo características dos avaliadores e usuários; II) fatores de contexto envolvendo três grandes grupos de elementos, sendo eles: limites de avaliação pré-existent, recursos organizacionais e características do projeto; e III) fatores de avaliação compreendendo quatro grandes grupos de elementos, são eles: procedimentos de avaliação, diálogo informativo, substância da informação da avaliação e relatório de Avaliação. O estudo identificou como elemento especialmente importante o compromisso de uso por parte tanto dos avaliadores como dos usuários. Engajar os *stakeholders* em treinamentos para serem usuários da avaliação foi apresentado como um fator importante para fomentar o compromisso de uso. O detalhamento desses fatores com seus elementos está apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Fatores que afetam o uso observados por Alkin (1985)

I. FATORES HUMANOS	B. Recursos Organizacionais
A. Características do avaliador	1. Intraorganizacional
1. Compromisso de usar	- papel do escritório central / distrital
2. Disposição para envolver usuários	- inter-relação entre a unidade e as administrações central / distrital
3. Escolha do papel	- acordos institucionais
4. Relacionamento com usuários	- autonomia ao nível da unidade
5. Sensibilidade política	- fontes de informação além da avaliação que possam estar em uso
6. Credibilidade	- risco institucional percebido
7. Histórico e identidade	2. Fatores externos
B. Características do usuário	- clima comunitário
1. Identidade	- influência da comunidade
- variedade de usuários em potencial	- papel de outras agências
- posições organizacionais	C. Características do projeto
- níveis de experiência profissional	1. Idade / maturidade
2. Interesse na avaliação	2. Inovação
- opiniões sobre o projeto que está sendo avaliado	3. Sobrepor-se a outros projetos
- expectativas para a avaliação	III FATORES DA AVALIAÇÃO
- predisposição para a avaliação	A. Procedimentos de avaliação
- necessidade percebida	1. Métodos utilizados
- riscos percebidos	- adequação
3. Compromisso de usar	- rigor
4. Estilo profissional	2. Lidar com tarefas obrigatórias
- habilidades administrativas e organizacionais	3. Uso de um modelo geral
- iniciativa	B. Diálogo informativo

- abertura a novas ideias ou mudanças	1. Quantidade e qualidade da interação entre avaliador e usuários
5. Processamento de informação	C. Substância da informação da avaliação
- preferências por formulários específicos	1. Relevância da informação
- como as informações são processadas	2. Especificidade da informação
II - FATORES DE CONTEXTO	D. Relatório de Avaliação
A. Limites de avaliação pré-existent	1. Frequência das informações fornecidas
1. Requisitos escritos	2. Tempo da informação
2. Outras obrigações contratuais	3. Estilo de apresentações orais
3. Restrições fiscais	4. Formato de relatórios
	5. Mistura de dados estatísticos / narrativos

Fonte: Alkin (1985, p. 29).

Também foram realizadas três grandes compilações fundamentadas em pesquisas empíricas, os trabalhos de Cousins e Leithwood (1986), Johnson et al. (2009), Shulha e Cousins (1997).

Cousins e Leithwood (1986) revisaram 65 estudos empíricos sobre o uso da avaliação, compreendendo o período de 1971 a 1985. O estudo descreveu as características metodológicas, orientações para variáveis dependentes e independentes e as relações entre as variáveis. A amostra envolveu pesquisas nas áreas de educação, saúde mental e serviços sociais. Os autores também desenvolveram um modelo conceitual dos fatores que influenciam o uso, discutiram a medida da influência dos fatores para o uso da avaliação e compararam, ainda, a influência relativa desses fatores sobre vários tipos de uso. Cousins e Leithwood (1986) consideram que todos os fatores propostos na literatura pertencem a duas grandes categorias: a) características da implementação da avaliação; e b) contexto da decisão ou definição de política, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Fatores associados ao uso observados por Cousins e Leithwood (1986)

CATEGORIAS	FATORES
Implementação da avaliação	Qualidade da avaliação
	Credibilidade,
	Relevância
	Comunicação
	Resultados
Contexto da decisão ou definição de política	Oportunidade
	Necessidades informacionais dos usuários
	Características de decisão
	Clima político
	Informações concorrentes
	Características pessoais dos usuários
Comprometimento do usuário e receptividade à informação de avaliação	

Fonte: Elaborado a partir do modelo de utilização da avaliação de Cousins e Leithwood (1986, p. 348).

Como observado no **Quadro 7**, Cousins e Leithwood (1986) categorizaram 12 fatores ao todo. Seis fatores foram agrupados na categoria de implementação da avaliação, sendo eles: qualidade da avaliação, credibilidade, relevância, comunicação, resultados e oportunidade; e seis fatores foram agrupados na categoria contexto da decisão ou definição política, sendo eles: necessidades informacionais dos usuários, características de decisão, clima político, informações concorrentes, características pessoais dos usuários e comprometimento do usuário e receptividade à informação de avaliação (COUSINS; LEITHWOOD, 1986).

Cousins e Leithwood (1986) concluíram que os fatores relativos à categoria comprometimento do usuário influenciam mais fortemente os usos conceituais dos resultados da avaliação e que uma melhor qualidade da avaliação aparenta afetar favoravelmente todos os tipos de uso. Além disso, os autores observaram indícios que os levaram a concluir que o uso geral da avaliação é mais evidenciado quando: a) as avaliações são apropriadas em termos de abordagem, sofisticação metodológica e intensidade; b) as decisões a serem tomadas são consideradas significativas pelos usuários e possíveis de serem auxiliadas por dados coletados formalmente; c) os resultados da avaliação são coerentes com as crenças e expectativas dos usuários; d) os usuários são envolvidos no processo de avaliação e se comprometeram previamente com os benefícios da avaliação; e) os usuários acreditam que os dados da avaliação são relevantes para a solução de seus problemas; e f) existe uma quantidade mínima de informações, externas à avaliação, conflitantes com os resultados da avaliação.

A revisão realizada por Shulha e Cousins (1997) tomou por base publicações empíricas sobre uso da avaliação desde a última revisão de Cousins e Leithwood (1986). Os autores analisaram os desenvolvimentos recentes da teoria, pesquisa e prática da avaliação, destacando quatro mudanças principais. A primeira foi a emergência do contexto como uma variável crítica para entender e explicar o uso, apesar de não representar um novo fator de uso, uma vez que os fatores de contexto já haviam sido observados nos estudos de Alkin (1985) e Cousins e Leithwood (1986), a novidade foi que as pesquisas empíricas e teóricas sobre a natureza, causas e consequências da avaliação ficaram imersas em argumentos relacionados ao contexto, evidenciando que quanto mais conhecimento os avaliadores tiverem sobre a estrutura, cultura e políticas dos programas, mais capazes serão de adotar estratégias que considerem os fatores com maiores chances de afetar o uso e maior será o seu reconhecimento de que todas as avaliações são políticas (SHULHA; COUSINS, 1997, p. 203). Nesse sentido, os autores listam como tarefas para ajudar os avaliadores a entenderem a avaliação como empreendimentos políticos e mais racionais, as seguintes: a) aprender de quem se deve garantir a atenção; b) aprender onde e como os resultados da avaliação competiram com outras informações; c)

compreender a melhor forma de responder as questões de avaliação e aplicar o design adequado; e, d) principalmente, entender o alinhamento entre os objetivos do programa e as perspectivas de seus diversos *stakeholders* (SHULHA; COUSINS, 1997, p. 203).

A segunda mudança foi a identificação do uso do processo como uma consequência significativa da atividade de avaliação e a terceira mudança foi a ampliação das concepções de uso do indivíduo para o nível organizacional, essas mudanças foram encabeçadas pela perspectiva de Patton (1997) de que o uso do processo pode levar ao desenvolvimento não apenas individual, mas também, organizacional (SHULHA; COUSINS, 1997, p. 199).

A quarta mudança foi a diversificação do papel do avaliador, visto como facilitador, planejador e educador. Nesse sentido, Shulha e Cousins (1997, p. 200) esclarecem que o entendimento de que o avaliador exerce um papel de consultor ou agente de mudança planejada é cada vez mais comum entre os interessados em promover o uso do processo e o desenvolvimento da capacidade organizacional, sendo esse um fator importante para a promoção do uso.

Para Shulha e Cousins (1997, p. 200) há fortes evidências de que a compreensão sobre a influência do contexto em que o programa avaliado está inserido, e do uso do processo, tenham relação com a proliferação de abordagens participativas ou colaborativas, fazendo com que o ambiente avaliativo se tornasse um pouco mais equitativo em termos de poder entre avaliadores e avaliados em busca de um processo de tomada de decisão negociada.

Outro movimento importante no campo da avaliação, observados por Shulha e Cousins, (1997, p. 201), foi o interesse mais expressivo de pesquisadores e teóricos do uso da avaliação em desenvolver uma compreensão conceitual de má utilização mais do que pesquisadores e teóricos de outras áreas conexas, tais como, utilização do conhecimento e utilização da pesquisa. Tal fato, segundo os referidos autores certamente foi motivado pelas preocupações quanto à capacidade do avaliador de manter sua credibilidade em avaliações com abordagens colaborativas, devido às pressões que os avaliadores possam vir a sofrer por parte principalmente da comunidade do programa.

Assim, fica explícito que todas as mudanças ou fatores influenciadores do uso, percebidos por Shulha e Cousins (1997), estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento do uso do processo e do envolvimento dos *stakeholders*.

Valovirta (2002) desenvolveu um estudo no qual o uso da avaliação é discutido a partir da perspectiva de que a avaliação ocorre em um contexto social e argumentativo, ou seja, a avaliação é concebida como uma coleção de argumentos que podem ser debatidos, aceitos e contestados. O autor propôs um modelo para entender a natureza argumentativa dos resultados

da avaliação contendo as seguintes dimensões: interpretação; argumentação e tomada de decisão; e, efeitos do uso da avaliação. Com base nesse modelo o autor enfatiza que o uso da avaliação é um processo de quatro fases. A primeira fase refere-se ao envolvimento dos stakeholders na avaliação. Esse envolvimento pode ocorrer tanto pela participação no processo de avaliação, como pela familiarização com os resultados obtida por meio da leitura dos relatórios ou apresentações orais. Nessa fase os *stakeholders* interpretam as informações de avaliação individualmente. A segunda fase é a argumentação, aqui os argumentos apresentados são reavaliados podendo transformar as compreensões anteriores, criar novas compreensões, confirmá-las ou refutá-las. Na terceira fase, as interpretações individuais também se tornam objeto de deliberação e tomada de decisão coletiva, na qual a argumentação por persuasão, legitimação, crítica e defesa se torna o cerne. Na quarta fase, essas interações podem resultar em decisões e ações, novos entendimentos compartilhados e um novo nível de legitimidade.

Além desse desenvolvimento teórico, embasado pelas premissas do modelo proposto e tendo como objetivo conhecer como ocorre a argumentação sobre os resultados da avaliação na prática, Valovirta (2002) analisou os resultados de uma meta-avaliação da Finlândia, da qual foram selecionadas 12 avaliações institucionais. O autor conclui que as argumentações ocorrem no sentido de apoiar ou rejeitar os argumentos e as recomendações da avaliação, sendo o contexto inicial o responsável por ditar os tipos de argumento que surgirão.

Observa-se pelos exemplos fornecidos por Valovirta (2002) que tais argumentos representam formas de uso simbólico da avaliação. Segundo Valovirta (2002) os fatores de contexto mais influentes para a ocorrência desses usos são: a) a presença de relações de conflito ou consenso entre os *stakeholders*; e b) os polos de alta de baixa pressão por mudanças.

Johnson et al. (2009) também realizaram uma revisão das pesquisas sobre uso da avaliação e como estratégia de coleta de dados incluíram apenas pesquisas empíricas. Os autores revisaram 41 estudos empíricos publicados entre 1986 e 2005 e utilizaram para análise as mesmas categorias de fatores do modelo de Cousins e Leithwood (1986), o que permitiu uma comparação ao longo do tempo. Johnson et al. (2009, p. 388) detectaram a necessidade de adicionar uma nova categoria à estrutura de Cousins e Leithwood (1986), denominada de envolvimento dos *stakeholders* e competência do avaliador como uma nova característica. Segundo Johnson et al. (2009, p. 388), os itens adicionados à referida estrutura estão alinhados com as descobertas feitas por Shulha e Cousins (1997) sobre as mudanças percebidas no campo da avaliação.

Com relação à necessidade de incluir o envolvimento dos *stakeholders* como uma nova categoria, Johnson et al. (2009, p. 388) esclarecem que apesar da estrutura Cousins e Leithwood

(1986) contemplar o envolvimento dos *stakeholders* dentro da característica “compromisso e/ou receptividade à avaliação” a pesquisa os levou ao entendimento de que essa categorização não era mais suficiente, diante do crescente interesse da literatura em investigar os efeitos do envolvimento dos *stakeholders* para o uso da avaliação. Os autores concluem que, com o suporte dos trabalhos empíricos analisados, é possível afirmar que o envolvimento leva a um maior uso por meio do melhoramento tanto dos aspectos relacionados à categoria implementação da avaliação como da categoria contexto da decisão ou definição de política. Todavia, esse envolvimento deve ir além para promover o engajamento, a interação e a comunicação entre avaliadores e avaliados a fim de maximizar o uso da avaliação a longo prazo (JOHNSON et al., 2009, p. 389).

No que tange à nova característica, competência do avaliador, Johnson et al., (2009, p. 381) informam que mudanças nas conceituações e o surgimento de elementos que não foram cobertos pela revisão de Cousins e Leithwood (1986) justificam a inclusão. Além disso, a característica credibilidade presente no modelo de Cousins e Leithwood (1986), apesar de incluir o título e a reputação do avaliador, não se estendeu à liderança pessoal do avaliador e referiu-se ao que o avaliador faz, mencionando-se as suas escolhas quanto aos métodos e critérios empregados na avaliação, enquanto que os estudos sobre competência do avaliador, presentes na literatura, focaram em quem é o avaliador indicando um crescente reconhecimento da importância das competências individuais, profissionais e culturais, do avaliador para aumentar o uso da avaliação (JOHNSON et al., 2009, p. 381; 388).

Afora as compilações realizadas nas revisões de literatura, os padrões de utilidade do *Program Evaluation Standards*, elaborado pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, representam outra fonte de observação dos fatores associados ao uso da avaliação (ALKIN; KING, 2017). O referido comitê embasa suas normas na literatura empírica e expertise de seus membros. Os padrões de utilidade explicitam o que os avaliadores devem levar em conta para aumentar o grau em que os *stakeholders* considerem os processos e produtos da avaliação relevantes para satisfazer suas necessidades (JCSEE, 2010).

Os oito padrões de utilidade da norma supracitada são os seguintes:

- **U1 Credibilidade do Avaliador** As avaliações devem ser conduzidas por pessoas qualificadas que estabeleçam e mantenham a credibilidade no contexto da avaliação.
- **U2 Atenção aos Stakeholders** As avaliações devem dedicar atenção a toda a gama de indivíduos e grupos investidos no programa e afetados por sua avaliação.
- **U3 Propósitos negociados** Os propósitos de avaliação devem ser identificados e continuamente negociados com base nas necessidades dos *stakeholders*.
- **U4 Valores Explícitos** As avaliações devem esclarecer e especificar os valores individuais e culturais que os sustentam propósitos, processos e julgamentos.
- **U5 Informações Relevantes** As informações de avaliação devem atender às necessidades identificadas e emergentes das partes interessadas.

- **U6 Processos e Produtos Significativos** As avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos de forma a encorajar os participantes a redescobrir, reinterpretar ou revisar seus entendimentos e comportamentos.
- **U7 Comunicação e relato oportuno e adequado** As avaliações devem atender às necessidades contínuas de informação de seus múltiplos públicos.
- **U8 Preocupação com Consequências e Influências** As avaliações devem promover o uso responsável e adaptativo, ao mesmo tempo que se protege contra consequências negativas não intencionais e uso indevido. (JCSEE, 2010 tradução nossa).

Mas recentemente, Alkin e King (2017) com o objetivo de apresentar e refletir sobre a história da avaliação, entre outros assuntos, fazem uma análise dos fatores mais influentes e que prevaleceram nas compilações ao longo do tempo e apresentaram uma pequena modificação na categorização dos grupos de fatores de uso sugerido por (ALKIN, 1985). A reformulação se deu no grupo antes denominado de fatores humanos que continha como subgrupos, características do usuário e características do avaliador, apresentando-os agora como grupos distintos. Nessa nova proposta os fatores associados ao uso foram classificados em quatro grandes grupos, que segundo os autores, fazem parte do contexto de qualquer avaliação, são eles: a) fatores dos usuários; b) fatores do avaliador; c) fatores da avaliação; e, e) fatores do contexto organizacional e social (ALKIN; KING, 2017, p. 446). Os autores apresentaram para cada grupo os elementos empiricamente embasados como mais relevante.

De acordo com Alkin e King (2017, p. 446), os fatores do usuário têm recebido a devida atenção da literatura desde que Patton (1997) identificou o fator pessoal como um elemento importante para determinar se as pessoas usavam a avaliação. Os elementos principais desse grupo são: a) compromisso explícito dos usuários, destacado pelos autores como o fator mais relevante dentre os observados nessa categoria; b) envolvimento significativo dos usuários, que é apontado pela literatura como um elemento primordial para levar ao uso do processo e resultados, sendo preciso estimular o interesse dos usuários pela avaliação; e, c) experiências positivas dos usuários com avaliações anteriores (ALKIN; KING, 2017, p. 446).

Referindo-se aos fatores do avaliador Alkin e King (2017, p. 446) esclarecem que vários elementos relevantes estão inter-relacionados. São apresentados nesse grupo os seguintes elementos: a) dedicação e compromisso do avaliador em facilitar e estimular o uso, destacado pelos autores como um elemento particularmente relevantes nessa categoria; b) demonstrar sensibilidade política; c) credibilidade do avaliador; d) forma pela qual os avaliadores envolvem-se e envolvem os usuários em potencial; e, e) capacidade de criar uma relação de empatia com os usuários, a fim de facilitar a comunicação e evitar resistências (*rapport*). Os autores esclarecem ainda, que todos esses fatores têm impactos na credibilidade do avaliador.

Na categoria dos fatores da avaliação, os autores destacam os seguintes grupos de elementos: a) relativos aos procedimentos de avaliação, composto por adequação metodológica e credibilidade da avaliação, que vai além da qualidade e rigor técnico embora sejam importantes; b) relativos à relevância da informação de avaliação, refletido pela capacidade da avaliação de satisfazer as necessidades dos usuários, isso porque, caso as informações não tenham o potencial de atender tais necessidades, certamente não serão usadas; e c) relativos à qualidade da comunicação e relatórios, envolvendo os aspectos de clareza dos relatórios, oportunidade das informações e relação da avaliação com informações externas concorrentes, sendo esse último o elemento mais significativo do grupo. Essas informações concorrentes podem originar do conhecimento prático dos usuários ou estarem à disposição deles de alguma forma (ALKIN; KING, 2017, p. 446-447).

Os fatores de contexto organizacional e social, dizem respeito ao fato do ambiente, no qual a instituição avaliada está inserida, ter impacto substancial no uso da avaliação, expresso por: a) características organizacionais dos programas, incluindo extensão da autonomia do projeto em nível de unidade, idade e maturidade do programa; e, b) características externas, composta pela influência da comunidade, papel de outras agências de financiamento e fontes de informações externas à avaliação considerada aqui o elemento mais relevante do grupo (ALKIN; KING, 2017, p. 446-447).

Cabe frisar que informações externas à avaliação foi destacada por Alkin e King (2017) como de alta influência para o uso em dois grupos, fatores da avaliação e fatores de contexto organizacional e social, desempenhando em cada grupo papéis diferentes. No grupo fatores da avaliação, a ênfase é a relação da informação da avaliação com as informações originadas de outras fontes, ou seja, o quanto o conteúdo das informações da avaliação se distanciam ou se aproximam das informações externas. No grupo de fatores de contexto, o foco é o estilo de apresentação das informações externas pelas quais os usuários já estão habituados a receber.

Alkin e King (2017, p. 447) argumentam que os estudos sobre os fatores associados ao uso individualmente não constituem uma teoria completa do uso da avaliação, todavia, é possível assemelhá-los às chamadas teorias de padrões, cujo objetivo é apresentar uma série de declarações de tendência que tem significado, quando aplicadas conjuntamente.

A declaração de tendência do uso da avaliação expressa por King e Alkin (2019, p. 2) sugere:

[...] que o uso da avaliação resulta quando certos tipos de usuários (isto é, aqueles comprometidos com o uso) interagem com certos tipos de avaliadores (isto é, aqueles comprometidos com o uso) para fazer atividades de avaliação de certa forma (por

exemplo, usando métodos apropriados e credíveis) em determinados contextos (isto é, ambientes onde os usuários em potencial podem agir com base no processo/resultados de avaliação (KING; ALKIN, 2019, p. 2 tradução nossa).

A referida declaração de tendência, entretanto, não representa uma garantia de atingir o uso, porém o fato de ter sido apoiada por pesquisas e indícios realistas no sentido de “o que funciona para quem, e em que cenários”, enfatiza as premissas gerais do que o campo tem aprendido ao longo de aproximadamente cinco décadas (KING; ALKIN, 2019, p. 2).

2.6 Compilação dos fatores associados ao uso da avaliação

Feita essa explanação sobre os diversos fatores associados ao uso, evidenciados na literatura, a seguir será apresentado em forma de quadro os fatores observados ao longo do texto. De fato, representa um esforço de expor os possíveis fatores associados ao uso, uma vez que, como observado por Alkin e King (2017, p. 446) as listagens desses fatores apresentam muitas sobreposições. À vista da ambiguidade dos termos, primeiramente foram elencados todos os fatores e seus elementos. Como fonte considerou-se os estudos que contemplaram tais fatores. Em seguida foram atribuídos os significados de cada um deles. A partir da análise dos significados foi possível examinar como cada elemento se diferenciava dos outros justificando sua inclusão como um elemento distinto. É indiscutível que o resultado dessa tarefa, apresentado no **Quadro 8**, representa a interpretação dada pela autora desta pesquisa, e que outros entendimentos seriam válidos. Todavia, representa também o esforço de catalogar da forma mais fiel possível todos os fatores associados ao uso disposto na literatura analisada. Como estratégia de apresentação, foi utilizada a estrutura mais recente de Alkin e King (2017, p. 446-447), que classifica os fatores associados ao uso em quatro grupos: fatores do usuário, fatores do avaliador, fatores da avaliação e fatores de contexto organizacional e social.

Quadro 8 - Compilação dos fatores associados ao uso

FONTE	FATORES DO USUÁRIO	SIGNIFICADO
Alkin e King (2017); Leviton e Hughes (1981)	Compromisso explícito dos usuários (*)	O compromisso explícito do usuário abrange aspectos de envolvimento e advocacia dos usuários com relação à avaliação. A literatura aponta que o comprometimento de um tomador de decisão individual tem alto impacto para o uso da avaliação, em razão dele fazer um alto uso e persuadir outros, mais provavelmente de hierarquia inferior a também fazerem uso da avaliação (LEVITON; HUGHES, 1981, p. 541–544). Todavia, para que os usuários em potencial se tornem usuários reais, é necessário gerar interesse pela avaliação que pode ser alcançada caso aborde os problemas esperados, diminua os riscos, dentre outros (ALKIN, 1985, p. 40).

Johnson et al (2009)	Envolvimento significativo dos usuários.	O envolvimento significativo é alcançado pelo engajamento, interação e comunicação entre avaliador e usuários (JOHNSON et al., 2009, p. 389).
Alkin e King (2017)	Experiências positivas	Refere-se às experiências positivas do usuário com avaliações anteriores, um dos ingredientes que eleva o interesse pela avaliação e consequentemente ao compromisso explícito (ALKIN; KING, 2017, p. 446).
Alkin (1985)	Identidade	Identidade dos usuários refere-se a quem são os usuários, às posições organizacionais que ocupam e ao nível de experiência profissional deles. A tendência é que usuários mais ligados com o processo de decisão e com maior experiência no cargo ocupado assumam um posicionamento mais crítico em relação à avaliação e o avaliador. Conhecer a identidade dos usuários leva o avaliador a decidir sobre as melhores práticas de avaliação que podem gerar um maior potencial de uso por parte desses usuários identificados (ALKIN, 1985, p. 36–37).
Alkin (1985)	Interesse na avaliação	O interesse do usuário na avaliação é traduzido nos seguintes componentes: opinião sobre o projeto que está sendo avaliado; expectativas para com a avaliação; predisposição auxiliar e/ou defender para a avaliação; necessidade percebida da avaliação; e riscos percebidos da avaliação, todos esses componentes influenciam o grau de interesse que o usuário em potencial terá na avaliação (ALKIN, 1985, p. 37).
Alkin (1985)	Estilo profissional	O estilo profissional dos usuários envolve aspectos relacionados à habilidade e à forma com que eles conduzem seu trabalho, tais como: habilidade administrativa e organizacional, iniciativa e abertura a novas ideias ou mudanças (ALKIN, 1985, p. 41).
Alkin (1985); Leviton e Hughes (1981)	Estilo de processamento de informações	O componente processamento de informações envolve aspectos relacionados a preferências sobre como receber informações, usuários podem necessitar de informações detalhadas enquanto outros podem necessitar de informações mais gerais, podendo ainda variar de preferência quanto a informações narrativas, estatísticas ou ambas. Também envolve, como eles preferem processar o conhecimento, ou seja, estudar sozinho? Primeiro ter um contato verbal com oportunidade de discutir o assunto e depois recebê-lo escrito? Podem preferir ainda que a informação seja passada primeiro para algum membro do grupo para depois ser compartilhada. O avaliador precisará usar o bom senso e discutir as preferências do usuário e negociar essas preferências (ALKIN, 1985, p. 42).
	FATORES DO AVALIADOR	SIGNIFICADO
Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Dedicação e compromisso em facilitar estimular o uso. (*)	O compromisso do avaliador em facilitar e estimular o uso é expresso pela quantidade de esforço técnico, pessoal, artístico e persuasivo que o avaliador dispensou para a promoção do uso da avaliação, além do rotineiro. Para demonstrar o compromisso com o uso, os avaliadores devem oferecer uma demonstração tangível, visível, e exemplar sobre sua crença de que seu trabalho é útil e uma vontade de usá-lo. São demonstrações de que o avaliador está comprometido com o uso: solicitar questionamentos dos usuários, fornecer respostas oportunas, estar disponível para fornecer informações sobre o andamento da avaliação, dar sugestões de como avaliação pode ser usada, dentre outros (ALKIN, 1985, p. 29–30; RUSKUS; ALKIN, 1984, p. 91–92). O comportamento do avaliador pós-relatório seja participando ou auxiliando os usuários a implantarem as recomendações também são formas de demonstrar o compromisso do avaliador com o uso (RUSKUS; ALKIN, 1984, p. 98–99).
Alkin (1985);	Demonstrar sensibilidade política	As avaliações estão inseridas em um contexto político sensível no qual duas variáveis interagem, a individual e a organizacional. Os indivíduos normalmente diferem em suas crenças, atitudes, abertura

Alkin e King (2017)		para novas ideias e poder. Os projetos frequentemente estão inseridos em uma organização maior sujeitos a pressões dessas organizações. Para ter sucesso o avaliador deve entender a natureza e a interação dos vários aspectos políticos importantes, tais como: as fontes formais e informais de poder, formadores de opinião confiáveis, consenso versus domínio, a importância da tradição versus receptividade ao novo e amplitude e representatividade do governo sobre o projeto. Além disso, o avaliador deve entender que “informação” é apenas uma das diversas influências que norteiam um projeto, pois as decisões e as atitudes são tomadas com base em outros critérios. É preciso considerar ainda, que o avaliador fornece apenas um tipo específico de informação e muitas outras fontes de informação estão disponíveis para os usuários. No entanto, os avaliadores podem diferir na sua aptidão para entender a natureza política dos projetos (ALKIN, 1985, p. 34).
Alkin (1985); Alkin e King (2017); Leviton e Hughes (1981)	Credibilidade do avaliador	A credibilidade do avaliador está relacionada à impressão que os usuários têm do avaliador. Para alcançar essa credibilidade o avaliador deve ser percebido como uma pessoa honesta, competente e confiável (ALKIN, 1985, p. 34). Normalmente os usuários utilizam como indicadores de credibilidade a experiência profissional e, mais importante, a suspeita de que o avaliador possa ter sido cooptado (LEVITON; HUGHES, 1981, p. 539–541). São várias as variáveis que contribuem para a credibilidade, por exemplo, capacidades técnicas e profissionais, <i>rapport</i> , reputação, experiência na área, capacidade de fornecer informações oportunas e relevantes ou até por algumas características pessoais. Uma característica importante da credibilidade é que ela pode ser aumentada ou diminuída durante o curso da avaliação (ALKIN, 1985, p. 35).
Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Forma em que os avaliadores se envolvem e envolvem os usuários em potencial*.	Este fator está relacionado a uma descoberta importante de que o uso é aprimorado se o avaliador envolver ativamente os usuários potenciais. Esse envolvimento requer, pelo menos, um diálogo sobre o processo de avaliação e sobre como o processo e os resultados da avaliação podem ser usados (ALKIN, 1985, p. 32). Johnson, et al., (2009, p. 389) acrescentam, ainda, a necessidade de haver engajamento, interação e comunicação entre avaliador e usuários para promoção do uso significativo da avaliação e que o envolvimento afeta vários outros fatores associados ao uso da avaliação. Todavia, os avaliadores diferem na medida em que desejam envolver os usuários na avaliação (ALKIN, 1985, p. 30).
Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Capacidade de criar relação de empatia com os usuários a fim de evitar resistências (<i>rapport</i>)	A capacidade do avaliador de gerar relacionamentos com os usuários depende da capacidade do avaliador de reconhecer tal importância, o que justifica ser um fator do avaliador, apesar do sucesso no relacionamento depender de ambas as partes. O bom relacionamento engloba harmonia e confiança, obtidos, por exemplo, pela preocupação demonstrada pelo avaliador quanto às necessidades do projeto, esforço para adotar procedimentos adequados a essas necessidades, garantia de que os pontos de vista do usuário sejam solicitados e incluídos na avaliação, acessibilidade do avaliador, capacidade do avaliador demonstrar conhecimento sem ser arrogante ou indiferente e estar disponível de forma a incentivar os usuários a tirar proveito dos conhecimentos do avaliador. Pesquisas indicam que os aspectos de bom relacionamento contribuem para o uso da avaliação, todavia, assim como em outros elementos os avaliadores variam no desejo de estabelecer relacionamento com os usuários (ALKIN, 1985, p. 33–34).
Alkin (1985)	Escolha do papel	O avaliador pode escolher vários papéis. A literatura sobre uso aponta os seguintes: a) papel neutro ou de árbitro distante, quando o avaliador escolhe exercer uma posição imparcial, todavia esse papel pode criar uma imagem nos usuários de que o avaliador não levou em conta circunstâncias atenuantes antes de imprimir sua opinião sobre o projeto; b) papel de pesquisador dedicado, nesses casos os avaliadores tomam uma posição em que é mais importante a adotar um design rigoroso ou testar hipóteses do que responder as perguntas do projeto e atender às necessidades de decisão; c) papel de defensor do projeto,

		nesse caso o avaliador age quase como um membro da equipe do projeto e dá a impressão de que as informações negativas não serão relatadas por medo de prejudicar o projeto ou de não serem recontratados, talvez nem dê sugestões concretas para a melhoria do projeto; d) papel de amigo crítico, nesse caso o avaliador está disposto a trabalhar em equipe, levantar os problemas do projeto, e coletar e analisar as informações a fim de realizar recomendações honestas e úteis, tendo como foco a colaboração entre avaliador e usuário. Dentre os possíveis papéis apresentados, a literatura enfatiza que o papel de amigo crítico apresenta mais benefício à promoção do uso da avaliação (ALKIN, 1985, p. 32–33).
Alkin (1985)	Histórico e Identidade	Histórico e identidade do avaliador concerne a algumas características do avaliador como idade, sexo, padrões de fala, atributos físicos e outros. Aqui o importante não é a característica em si, mas como os usuários reagem a tais características. A hipótese mais provável é que o histórico e a identidade em conjunto com a escolha do papel, o relacionamento gerado, a sensibilidade política e a credibilidade convirjam para gerar um efeito relevante no uso da avaliação (ALKIN, 1985, p. 35).
Johnson et al. (2009)	Competência do avaliador	Concentra-se em quem o avaliador é, envolvendo suas características pessoais fora do processo de avaliação, tais como, nível de competência cultural e liderança pessoal (JOHNSON et al., 2009, p. 382).
	FATORES DA AVALIAÇÃO	SIGNIFICADO
	<u>Relativos aos procedimentos de avaliação</u>	
Alkin (1985)	Adequação e rigor metodológico.	A adequação metodológica diz respeito tanto à utilização de um procedimento adequado, como ao ajuste desse procedimento ao contexto do projeto avaliado. Para coleta de dados, por exemplo, seria mais adequado entrevista, questionário ou outro meio é mais favorável para se atingir a finalidade da avaliação? E o contexto da entidade avaliada estaria mais propício para entrevista, questionário ou outro meio? (ALKIN, 1985, p. 51–52). O rigor é expresso pela preocupação com a precisão e exatidão dos procedimentos, ele deve ser considerado tanto em termos de utilização de boas práticas de investigação, quanto em função do julgamento dos usuários de que o rigor foi devidamente empregado (ALKIN, 1985, p. 52). A escolha do modelo ou abordagem de avaliação também se encaixa nas questões metodológicas que podem influenciar o uso. Diz respeito, no entanto, à escolha da abordagem adequada à entidade avaliada, uma vez que não existe uma abordagem de avaliação em particular ideal, e sim abordagens que podem ser mais adequadas a atender às necessidades de uma avaliação específica. Aqui o que se deve evitar é utilizar um modelo geral para todas avaliações (ALKIN, 1985, p. 52).
Alkin (1985)	Tratamento das tarefas obrigatórias	Diz respeito à quais requisitos obrigatórios a avaliação enfatizará. A imposição de requisitos pode ser de origem interna ou externa ao projeto, colocar ênfase excessiva em qualquer uma delas pode gerar uma diminuição do uso por parte daqueles que julgarem que a avaliação não deu a atenção devida as suas imposições (ALKIN, 1985, p. 52).
Alkin e King (2017); Leviton e Hughes (1981)	Credibilidade da avaliação	Refere-se à credibilidade que os usuários em potencial depositam na avaliação (ALKIN; KING, 2017, p. 446).
	<u>Relativos à relevância da informação de avaliação</u>	

Leviton e Hughes (1981); Alkin (1985)	Capacidade da avaliação de satisfazer as necessidades de informação dos usuários	Implica na capacidade da avaliação de ser útil para resolver os problemas dos programas e políticas, representa ser capaz de atender as necessidades informacionais de diferentes tipos de usuários. (LEVITON; HUGHES, 1981, p. 534–536). As informações de avaliação podem ser julgadas relevantes quando forem pertinentes aos usuários e tiverem relação com os problemas dos usuários ou da entidade (ALKIN, 1985, p. 55).
	Especificidade da informação	Diz respeito à necessidade de a avaliação responder perguntas específicas demandadas por usuários individuais ou grupos de usuários, pois quanto mais as informações são selecionadas e focadas nas necessidades de usuários em particular, maior o potencial de uso (ALKIN, 1985, p. 56).
Cousins e Leithwood (1986)	Natureza dos resultados	Implica na tendência de que quando os resultados da avaliação são coerentes às expectativas dos tomadores de decisão, a aceitação e a utilização aumentam, enquanto que descobertas incongruentes tendem a ser ignoradas e outras informações são utilizadas (COUSINS; LEITHWOOD, 1986, p. 354).
	<u>Relativos à qualidade da comunicação e relatórios</u>	
Cousins e Leithwood (1986); Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Clareza dos relatórios	Implica na clareza de relatar os resultados aos usuários da avaliação considerando o estilo, a defesa dos resultados e amplitude da divulgação (COUSINS; LEITHWOOD, 1986, p. 347). O que Alkin (1985, p. 57) denominou de estilo da apresentação oral, implicando na necessidade de combinar apresentações formais e informais; formato dos relatórios, referindo-se às características visuais do relatório, mistura equilibrada de tabelas, gráficos e figuras, combinação de apresentação técnica e narrativa não técnica; e mistura de dados quantitativos e qualitativos são fatores dentro da categoria clareza dos relatórios.
Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Oportunidade das informações	Oportunidade refere-se ao momento ideal para o recebimento das informações de avaliação. Uma informação não recebida a tempo de ajudar uma tomada de decisão não pode ser usada, e gera a diminuição do potencial de uso de outras informações, mesmo que cheguem a tempo (ALKIN, 1985, p. 56).
Alkin e King (2017); Johnson et al. (2009)	Relação da avaliação com informações concorrentes (*)	Informações relacionadas ao assunto da avaliação à disposição dos usuários que tiveram origem fora da avaliação, podendo ser obtida por meio de observação pessoal ou outras fontes ou disponíveis aos usuários que competem com os dados da avaliação (ALKIN; KING, 2017, p. 447; JOHNSON et al., 2009, p. 385).
Alkin (1985)	Frequência das informações	Frequência aqui, refere-se especificamente à medida em que as informações de avaliação escrita ou oral são relatadas aos usuários ao longo da vida de um projeto (ALKIN, 1985, p. 56).
Leviton e Hughes (1981)	Comunicação e disseminação de informações em hierarquias burocráticas	Implica, de fato, romper os aspectos burocráticos capazes de obstruir as comunicações que podem levar a uma disseminação seletiva de informações entre os escalões superiores e inferiores e distorções ou eliminação de informações entre os escalões (LEVITON; HUGHES, 1981, p. 536–537).
	FATORES DO CONTEXTO ORGANIZACIONAL E SOCIAL	SIGNIFICADO
	<u>Características pré-existent</u>	
Alkin (1985)	Limites pré-existent	Limites pré-existente à avaliação dizem respeito a eventos e decisões anteriores que podem causar restrições à avaliação, são eles: (a) requisitos escritos, envolvendo leis e demais regulamentos que a entidade esteja sujeita e que implique na avaliação; (b) outras obrigações contratuais envolvem requisitos internos, contratados por exemplo entre os usuários operacionais e os administradores do projeto; (c) restrições fiscais representa o montante de recursos destinados à avaliação, tendo influência no tempo e nos procedimentos a serem adotados na execução da avaliação (ALKIN, 1985, p. 45–46).
Valorvita (2002)	Consenso/Conflito	Diz respeito às relações de conflito ou consenso entre os <i>stakeholders</i> independentes da avaliação. Nas relações consensuais existe,

		normalmente, um acordo entre os <i>stakeholders</i> sobre objetivos do programa e satisfação geral com as estruturas existentes. Nas relações de conflito podem os <i>stakeholders</i> discordarem fundamentalmente sobre o curso de ações necessárias e até sobre a definição do problema (VALOVIRTA, 2002, p. 76).
Valorvita (2002)	Pressão por mudanças	Retrata o nível de conscientização de necessidade de mudanças no projeto. Pode haver muita pressão por mudanças nos casos em que os <i>stakeholders</i> entendem que as coisas não devem permanecer como estão. No entanto, pode haver pouca pressão por mudança se os <i>stakeholders</i> não encontram problemas reais em seus projetos (VALOVIRTA, 2002, p. 76)s
	<u>Características organizacionais dos programas</u>	
Alkin (1985)	Extensão da autonomia do projeto em nível de unidade	Refere-se ao grau do poder de decisão que uma unidade organizacional tem sobre a condução e uso da avaliação. A extensão dessa autonomia é influenciada pelas inter-relações, acordos e arranjos institucionais determinados pelas autoridades superiores (ALKIN, 1985, p. 47).
Alkin (1985)	Idade do programa	Diz respeito ao tempo em que o projeto está em operação. Questionamentos, tais como: o projeto é novo? O tempo de operação é suficiente para introduzir modificações significativas? O tempo de operação é suficiente para que a equipe realize rotineiramente suas tarefas? Esses questionamentos têm implicações na escolha dos procedimentos de avaliação (ALKIN, 1985, p. 49).
Alkin (1985)	Maturidade	Reflete a extensão em que os procedimentos e expectativas do projeto são institucionalizados (ALKIN, 1985, p. 49).
Alkin (1985)	Risco percebido	Relaciona-se ao risco da avaliação levar a modificações abrangentes ou cancelamento do programa, e nos casos em que o projeto recebe financiamento externo o cancelamento do financiamento (ALKIN, 1985, p. 48).
Alkin (1985)	Inovação	Projetos inovadores são aqueles que incorporam algo novo, criativo, único ou algo com elemento de risco associado. Para a promoção do uso o nível de inovação do projeto deve ser levado em conta na determinação dos procedimentos de avaliação (ALKIN, 1985, p. 49).
	<u>Características Externos</u>	
Alkin (1985); Cousins e Leithwood (1986)	Influência da comunidade	Refere-se à posição que a comunidade assume perante o projeto, podendo ser neutra, hostil ou defensora. Os avaliadores devem identificar os membros da comunidade que têm interesse no projeto e envolve-los para promover o uso da avaliação. Também está incluso nesse elemento o clima político da comunidade (ALKIN, 1985, p. 48).
Alkin (1985); Cousins e Leithwood (1986)	Papel de outras agências de financiamento	Diz respeito à interferência de agências externas durante o processo de avaliação alterando ou modificando os requisitos originais que direcionaram o planejamento da avaliação que, se afetarem os tipos de informações a serem coletadas durante a avaliação, podem ter efeito no potencial de uso da avaliação (ALKIN, 1985, p. 48).
Alkin (1985); Leviton e Hughes (1981); Cousins e Leithwood (1986)	Fontes de informações além da avaliação (*)	Remete as informações às fontes e tipos de informações que a instituição avaliada usa rotineiramente e o cuidado que o avaliador deve ter para que as informações da avaliação estejam em conformidade com essas, no mínimo com relação ao formato e modo de transmissão. Esse aspecto juntamente com as questões relacionadas às preferências de processamento de informações influencia fortemente as decisões subsequentes dos relatórios de avaliação (ALKIN, 1985, p. 48).

(*) Destacado por Alkin e King (2017) como elemento mais relevante da categoria.

Fonte: Elaborado pela autora.

A compilação apresentada no **Quadro 8**, teve como propósito servir de auxílio às etapas de coleta e análise dos dados, desta pesquisa. Entretanto, acredita-se que poderá também auxiliar outras pesquisas sobre usos da avaliação.

3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Definições de Sistemas de Avaliação não são fáceis de encontrar (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 158). Apesar disso, na literatura há duas formas principais de conceituar Sistemas de Avaliação. Uma delas é a aplicação do termo “como referência a um ‘sistema’ de organizações ou entidades organizacionais em que a prática de avaliação é institucionalizada” (HØJLUND, 2014b, p. 45 tradução nossa)³. Essa visão sobre os sistemas de avaliação surgiu durante a expansão da adoção de práticas de avaliação de forma sistemática e institucionalizada nas décadas de 1990 e 2000, por órgãos públicos em diversos países (HØJLUND, 2014b, p. 45). Outra forma é a utilização do termo para designar a finalidade da avaliação, nesse sentido o

³ “First, it is used mainly as a reference to a ‘system’ of organisations or organisational entities in which evaluation practice is institutionalised.

foco está nas atividades, processo e objeto da avaliação. Nessa perspectiva, Leeuw e Furubo (2008, p. 158) tradução nossa), por analogia, esclarecem que um sistema de avaliação “é algo como um sistema de teste educacional”.

Entretanto, questões mais profundas que sua conceituação permeiam as discussões em torno do tema Sistema de Avaliação. Leeuw e Furubo (2008, p. 164–165), ao justificar a importância de se estudar os sistemas de avaliação, chamam atenção ao fato de **que**, apesar de existir um consenso quanto à capacidade da avaliação de fornecer conhecimentos relevantes que auxiliam tomar decisões melhores, não se pode deixar de lado questões fundamentais relacionadas com problemas reais vivenciados no contexto dos sistemas de avaliação. Os autores apresentam quatro hipóteses que devem ser discutidas quando se analisa sistemas de avaliação na prática.

A primeira hipótese levantada por Leeuw e Furubo (2008, p. 164) é que as informações que os sistemas de avaliação produzem servem mais para as necessidades do dia a dia e para aprendizado de *loop* único. *Loop* único, é um termo utilizado para designar conhecimentos que não têm a capacidade de alterar o estado das coisas. Essa afirmação implica que apesar dos sistemas de avaliação produzirem uma relevante quantidade e tipos de informações, normalmente, essas informações só conseguem ser úteis para manter as atividades e o *status quo* dos programas e das políticas avaliadas. Em outros termos, o conhecimento gerado por essas informações não é capaz de transformar o pensamento de seus usuários, impedindo a ocorrência de reavaliações fundamentais e aprendizado de *loop* duplo (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 164).

Leeuw e Furubo (2008, p. 164) atribuem esse fato à união de administradores e avaliadores na disseminação da ideia de que política pode ser caracterizada como um conhecimento administrativo. Essa união resultou numa enxurrada de informações consideradas úteis. Porém, sua real utilidade esbarra no fenômeno do "Paradoxo do Desempenho" e leva a sérias contestações quanto à competência da avaliação de contribuir para a melhoria social. Paradoxo do desempenho é a perda da capacidade dos indicadores de desempenho refletirem o real desempenho, isso acontece porque os indicadores tendem a perder seu valor como medida ao longo do tempo (VAN THIEL; LEEUEW, 2002).

A segunda hipótese levantada por Leeuw e Furubo (2008, p. 164) é que os sistemas de avaliação são usados como uma forma de garantia processual. Nesse sentido, os autores alegam que a implementação de um sistema de avaliação produz na sociedade um sentimento de segurança e controle das coisas. Diante dessa condição, alguns governantes podem simplesmente implementar o sistema de avaliação sem que haja nenhum compromisso real com

a sua correta aplicação. Além disso, os sistemas de avaliação podem agir como um eficiente gerenciamento de risco da reputação dos gestores, visto que é possível utilizar o argumento da existência do sistema como meio de resguardar os gestores de serem culpabilizados por atos de irresponsabilidade e negligência.

A terceira hipótese apresentada por Leeuw e Furubo (2008, p. 165) é que os sistemas de avaliação produzem informações que confirmam e não questionam as políticas. Essa situação é percebida quando se analisa as possibilidades de ocorrência do fenômeno “Deslocamento de Meta”. Para os referidos autores, várias situações configuram um deslocamento de meta, porém em essência isso ocorre quando desempenho e resultados são avaliados utilizando indicadores que não tem relação com a ação política, ou os gestores se esforçam mais para apresentar um bom desempenho no indicador do que em se preocupar se estão atingindo os resultados sociais desejados.

A quarta, e última, hipótese descrita por Leeuw e Furubo (2008, p. 165) é que os sistemas de avaliação geram avaliações. Essa hipótese, segundo os autores, está relacionada com os estudos do comportamento humano na área de negócios e posterior aplicação na área pública. Esses estudos observaram que no setor público os gestores tendem a brigar por orçamentos maiores. Aplicando isso aos sistemas de avaliação, a hipótese é que haja uma luta por recursos, expansão e manutenção da atividade de avaliação. Por consequência, há a possibilidade da comunidade de avaliadores se utilizar de artimanhas para aumentar o volume de recursos e prestígio, tanto no nível individuais como coletivo.

As hipóteses a serem levadas em consideração em estudos envolvendo sistemas de avaliação, propostas por Leeuw e Furubo (2008, p. 164-165), refletem claramente as preocupações quanto à utilidade dos sistemas de avaliação e à necessidade de se atentar para os aspectos contextuais específicos sob o qual os sistemas de avaliação foram implantados. Segundo os autores essas hipóteses justificam a importância de se estudar os sistemas de avaliação.

Refletindo sobre o que é um sistema de avaliação Leeuw e Furubo (2008, p. 158-160) atentam para o fato de que nem todo conjunto de atividades avaliativas configura-se como um sistema de avaliação. O tópico a seguir discorre sobre essa afirmação.

3.1 Critérios para classificar um sistema de avaliação

Motivado pela falta de clareza sobre quando um conjunto de práticas de avaliação poderia realmente ser nomeado de um Sistema de Avaliação, Leeuw e Furubo (2008, p. 158-

160) estabeleceram quatro critérios para que um conjunto de atividades avaliativas possa ser rotulado como um sistema de avaliação, veja **Figura 10**.

Figura 10 - Critérios para caracterizar um Sistema de Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Leeuw e Furubo (2008).

O primeiro critério apresentado por Leeuw e Furubo (2008, p. 159) é a necessidade de se ter uma **perspectiva epistemológica distinta e compartilhada**, ou seja, os atores envolvidos na atividade de avaliação devem partilhar um entendimento comum sobre o que estão fazendo e porque estão fazendo. Nesse sentido, uma vez que os objetivos da avaliação e meios pelos quais os objetivos serão alcançados serem claros, os sistemas de avaliação podem se diferenciar em termos do conhecimento que é produzido.

O segundo critério é a **responsabilidade organizacional**, nesse sentido, as atividades de avaliação devem ser realizadas por organizações profissionais, e não por indivíduos únicos, seguindo uma hierarquia entre solicitante (geralmente governos) e executante (um órgão subordinado ao governo ou uma entidade contratada). A necessidade do solicitante ter foco no uso, ou seja, que se interesse e se esforce para usar o conhecimento gerado pela avaliação também faz parte desse critério (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 159).

O terceiro critério é a **permanência**, isso implica que as atividades avaliativas devem constituir um ritual contínuo, com atividades ocorrendo ao longo do tempo, além de meios de

publicação dos resultados da avaliação para a sociedade (LEEuw; FURUBO, 2008, p. 159-160).

O quarto critério é o **foco no uso pretendido**, implica que a avaliação deve estar vinculada ao processo de decisão de forma institucionalizada, os usuários devem ter uma ideia clara quanto à necessidade de transformar as orientações do relatório de avaliação em ações efetivas para a melhoria dos programas. Dependendo de cada caso específico os tipos de informações podem variar, bem como as frequências com que essas informações devem ser apresentadas com vista na utilidade dessas informações (LEEuw; FURUBO, 2008, p. 160).

Segundo Leeuw e Furubo (2008, p. 160), esses critérios, quando aplicados a casos reais, podem revelar o grau de institucionalização ou de solidez do sistema de avaliação. Quanto mais institucionalizado é o sistema mais capacidade ele terá de fornecer informações ao longo do tempo, baseadas em instrumentos específicos e com grande capacidade de utilização.

Dessa forma, também é possível a existência de sistemas de avaliação mais leves ou menos institucionalizados, isso ocorre quando não estão totalmente alinhados aos quatro critérios apresentados, todavia, os citados autores alertam para a importância de se observar que um conjunto de atividades avaliativas só pode ser rotulada como um sistema de avaliação quando, no mínimo, atender aos critérios de perspectiva epistemológica distinta e permanência.

Pelo que foi exposto até agora, observa-se que é preciso, ao abordar o tema sistemas de avaliação, deixar clara a forma em que o termo está sendo empregado. Assim, nesta tese emprega-se a definição de sistemas de avaliação de acordo com o entendimento de Leeuw e Furubo (2008) descrita por Højlund, (2014, p. 430), nos seguintes termos:

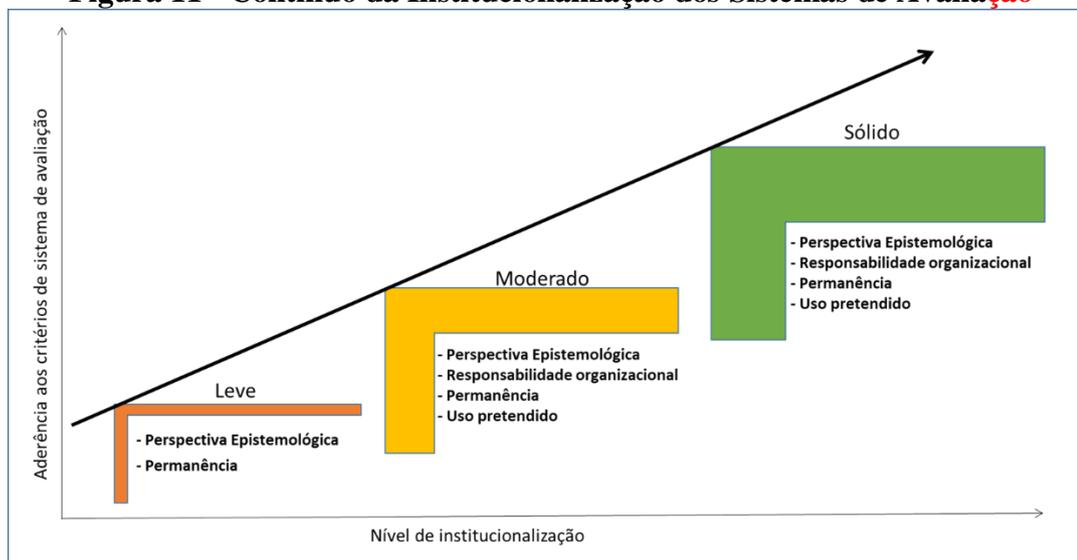
[...] um sistema de avaliação consiste em práticas de avaliação formais e informais permanentes e sistemáticas que ocorrem e são institucionalizadas em várias entidades organizacionais interdependentes com o objetivo de informar a tomada de decisões e garantir a supervisão (HØJLUND, 2014c, p. 430 tradução nossa)⁴.

Compreende-se que Leeuw e Furubo (2008) empregam o significado de instituição derivado do institucionalismo sociológico, no qual, “A institucionalização envolve os processos pelos quais os processos sociais, obrigações ou realidades sociais assumem um *status* semelhante a uma regra no pensamento e na ação social” (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005, p. 862; MEYER; ROWAN, 1977, p. 341 tradução nossa).

⁴ [...] an evaluation system is permanent and systematic formal and informal evaluation practices taking place and institutionalized in several interdependent organizational entities with the purpose of informing decision making and securing oversight.

Ao mesmo tempo, se observa que Leeuw e Furubo (2008, p. 158–160) apontam para uma possibilidade de se pensar em classificar os sistemas de avaliação em um contínuo, no qual, em um nível mais alto estariam os sistemas de avaliação fortemente institucionalizados “sólidos”, em um nível mais baixo os sistemas levemente institucionalizados “leves”.

Figura 11 - Contínuo da Institucionalização dos Sistemas de Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Leeuw e Furubo (2008).

Isso leva, portanto, a entender que existe um ponto intermediário, no qual estariam classificados os sistemas “moderados” em termos de institucionalização. A

Figura 11 tenta demonstrar a classificação dos sistemas de avaliação dentro desse contínuo.

Diante do exposto, observa-se que os sistemas de avaliação tem características próprias que os distinguem das avaliações de programas individuais. Um aspecto relevante é fato de perspectivas epistemológicas distintas levarem a diferentes tipos de sistemas de avaliação, e sobre esse assunto serão traçadas algumas considerações no tópico a seguir.

3.2 Tipos de Sistemas de Avaliação

Leeuw e Furubo (2008, 161-164) apresentam como exemplos de tipos de Sistemas de Avaliação presentes no Mundo Ocidental os sistemas de monitoramento de desempenho, os sistemas de auditoria, inspeção e supervisão de desempenho, os sistemas de avaliações

experimentais e quase-experimentais, os sistemas de certificação e avaliação e os sistemas de monitoramento e avaliação.

De acordo com Leeuw e Furubo (2008, p. 161), os sistemas de monitoramento de desempenho foram impulsionados pelas ideias de reformulação nos sistemas políticos e administrativos, denominada de Nova Gestão Pública. Esses sistemas, por estarem alinhados ao conceito de Gestão Baseada em Resultados permitem que as organizações verifiquem se programas e políticas estão alcançando os resultados previamente desejados, em outras palavras, visam verificar em que medida os resultados acordados foram alcançados. São adotados em diferentes níveis de governo (ministérios, cidades e regiões), por organizações semi-independentes, como QUANGOs⁵, e organizações não-governamentais presente em todos os países industrializados. A expansão desses sistemas, em boa parte, se deve às pressões de organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Normalmente as atividades de monitoramento de desempenho são custeadas pelos ministérios das finanças e executadas por escritórios de auditorias.

Nos sistemas de auditoria, inspeção e supervisão de desempenho o foco não está nos programas e políticas em si, mas nas ações dos gestores, tornando-se mais importante avaliar a forma como uma pessoa ou organização agiu do que o impacto do programa ou política. Esse tipo de sistema de avaliação ganhou importância a partir da necessidade de maior controle e responsabilização (*accountability*) em contrapartida às ideias de maior liberdade para os gestores proposto pelos princípios Nova Gestão Pública. Esses sistemas são amplamente utilizados em organizações públicas e privadas, com foco no controle gerencial e informações gerenciais, porém, em alguns casos, os auditores podem alargar o escopo do trabalho. A metodologia prevalente nesses sistemas é a *Value For Money (VFM)* (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 161–162). Essa metodologia pode ser definida como um exame objetivo, profissional e sistemático para avaliar se os recursos financeiros, humanos e físicos estão sendo administrados observando os princípios da economicidade, eficiência e eficácia, como também, se estão sendo observados os critérios de responsabilização dos gestores (KPMG, 2019). O sistema de auditoria, inspeção e supervisão de desempenho está fundamentado nos princípios da governança, em especial no princípio da *accountability* (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 161–162)

⁵ “O termo Quango ou QUANGO (menos frequentemente QuANGO ou QANGO) é uma descrição (normalmente pejorativa) de uma organização para a qual um governo delegou poder, mas que ainda é parcialmente controlada e / ou financiada por órgãos governamentais. O termo era originalmente uma abreviação de "Quase ONG", em que ONG é a sigla padrão para uma organização não governamental e, nesse sentido, era usado de forma neutra” (WIKIPEDIA, 2020 tradução nossa).

Com relação aos sistemas de avaliação experimentais e quase-experimentais, Leeuw; e Furubo (2008, p. 162–163) ressaltam que estudos experimentais e quase-experimentais têm uma tradição antiga no campo da avaliação, tendo suas origens em estudos do campo da sociologia e psicologia experimental e atualmente está fortemente influenciada pelo movimento de políticas baseadas em evidências. O objetivo desses sistemas é produzir evidências objetivas e rigorosas sobre as causas e efeitos dos programas e políticas.

Ao abordar os sistemas de certificação e avaliação Fitzpatrick, Sanders, Worthen (2011, p. 127) relatam que eles se incluem dentre as abordagens de avaliação orientadas para a especialização e configura, possivelmente, como o tipo mais antigo de avaliação pública formal. Sua característica peculiar é basear-se essencialmente na experiência profissional para julgar a qualidade de uma instituição, programa, produto ou atividade. Apesar de o julgamento profissional estar presente em todas as abordagens de avaliação, no caso dos sistemas de certificação e avaliação a confiança aberta e direta na expertise dos avaliadores é sua estratégia principal. O expert nem sempre é um avaliador, e como aqui, o importante é o conhecimento, na prática, comumente as atividades são realizadas por uma equipe de especialistas que atuam em conjunto, porém cada um contribuindo com o um conhecimento próprio para o julgamento.

Leeuw e Furubo (2008, p. 163) comentam que os sistemas de certificação e avaliação, apesar de longa data de existência estão cada vez mais presentes no cenário avaliativo, sendo executados por entidades de certificação públicas e privadas. Essa união de certificação com avaliação é normalmente aplicada em avaliações de programas educacionais, gestão penitenciária, controle de qualidade e hospitais, dentre outros. Essa atividade avaliativa tem como característica própria a revisão por pares, visitas *in loco* e análise de documentos, e normalmente inicia-se os trabalhos pela autoavaliação. A regularidade das avaliações para a manutenção da certificação também é uma característica desse sistema, e sua frequência normalmente leva em conta os riscos da atividade avaliada (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 163).

No que tange aos sistemas de monitoramento e avaliação, baseados em resultados, eles funcionam como um sistema de feedback dos resultados e das consequências das ações do governo. Representa uma ferramenta a mais da gestão pública, unindo-se aos elementos tradicionais dos sistemas de governança (sistema de orçamento, sistema de recursos humanos e sistema de auditoria). Funciona, nesse sentido, como a “quarta perna da cadeira da governança” (KUSEK; RIST, 2005, p. 12; LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 163–164). Sua característica peculiar é o interesse em monitorar os resultados, impactos e efeitos de políticas e programas, e não, aspectos como economicidade, eficiência e eficácia (LEEUEW; FURUBO, 2008, p. 163–164).

A fim de responder à pergunta sobre o que vem a ser os sistemas de monitoramento e avaliação (KUSEK; RIST, 2005, p. 12) esclarecem que:

Abordam as preocupações de responsabilidade das partes interessadas, fornecem aos gestores do setor público informações sobre o progresso em direção ao cumprimento das metas e objetivos propostos e fornecem evidências significativas como base para quaisquer correções de políticas, programas ou projetos que precisam ser realizados no meio do caminho (KUSEK; RIST, 2005, p. 12 tradução nossa)

Em relação às bases epistemológicas que sustentam os sistemas de monitoramento e avaliação, Leeuw e Furubo (2008, p. 164) afirmam que estão baseados em pelo menos duas suposições da abordagem da engenharia social. A primeira delas é quanto à possibilidade de adquirir conhecimento sobre intervenções anteriores, que serão úteis para intervenções futuras. A segunda suposição é a crença de que a capacitação em nível de país aumenta a capacidade de aprendizado do setor público nesses países.

Todavia, implementar ações de monitoramento e avaliação das políticas por si só não caracteriza um sistema, para se configurar como tal, duas condições devem estar presentes. Uma delas é a existência de um órgão especial, cuja função principal é o desenvolvimento da atividade de monitoramento e avaliação. Esses órgãos estão vinculados de forma direta com instituições universitárias e têm relativa autonomia, conferindo a eles natureza semiadministrativa e semiacadêmica. Outra condição é que o interesse principal desses órgãos sejam monitorar resultados, impactos e efeitos de políticas e programas.

Compreende-se que, analogamente a Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011, p. 126–230), quando da classificação das diversas abordagens de avaliação e a Alkin e Christie (2004) ao elaborarem a árvore das teorias de avaliação, Leeuw e Furubo (2008, p. 161-164) também se apegaram às características predominantes em cada tipo de sistema, uma vez que, na prática, os sistemas de avaliação podem conter em menor medida características de outros tipos.

O Sistema de Avaliação da Capes, campo empírico desta tese, insere-se na categoria de sistema de certificação e avaliação, que usa como metodologia a avaliação por pares. O requisito da perspectiva epistemológica está presente no referido sistema ao passo que as normas que regem a avaliação são amplamente divulgadas e discutidas entre seus pares. Várias ações, tais como, reuniões com Pró-reitores e coordenadores de programas de pós-graduação, manutenção de canais de comunicação na internet, no qual são apresentadas todas as ações realizadas pela Capes e seus normativos, são recursos utilizados como forma para que o conhecimento sobre a avaliação seja compartilhado e disseminado para toda a comunidade envolvida. O requisito da responsabilidade organizacional, também é contemplado à medida

que a Capes é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação brasileiro, no qual compete a sua Diretoria de avaliação a responsabilidade de orientar o sistema de avaliação e as ações de suas instâncias hierárquica subordinadas. Os trabalhos dos avaliadores ad hoc, participantes da comunidade acadêmico-científica, são subordinados a uma instância decisória que é o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). O processo contínuo de avaliação da pós-graduação brasileira, atualmente, em períodos de quatro anos demonstra a presença do requisito da permanência. O requisito do uso pretendido pode ser observado de duas formas, a primeira, pela própria característica de obrigatoriedade dos programas de seguir os critérios da avaliação da Capes, por representar um projeto de políticas públicas no qual se define quais os rumos e objetivos pretendidos para a pós-graduação brasileira, sob pena de esses programas não entrarem no sistema ou serem descredenciados. Outra perspectiva são os próprios resultados desta tese, que evidenciam que os programas usam as diretrizes da avaliação, o processo de avaliação e os resultados da avaliação de seus programas como meio de melhoria contínua de seus programas.

Todos esses aspectos quando observados em função do nível de institucionalização elencados por Leeuw e Furubo (2008, p. 158–160) deixam evidente que o Sistema de Avaliação da Capes é um sistema com um grau de institucionalização sólida.

O **Quadro 9** elabora um comparativo entre os tipos de sistemas de avaliação considerando seus objetivos, suas bases e suas peculiaridades.

Quadro 9 - Comparativo dos tipos de sistemas de avaliação

TIPO	OBJETIVO	BASES	PECULIARIDADES
Sistema de Monitoramento de desempenho	Avaliar em que medida os resultados acordados foram alcançados	- Gestão Baseada em Desempenho. - Princípios da Nova Gestão Pública.	- Custeada por governos e executadas por escritórios de auditoria. - Presentes em diferentes níveis de governo, ministérios, cidades, regiões e organizações semi-independentes, como QUANGOs e organizações não-governamentais.
Sistemas de Auditoria, Inspeção e Supervisão de Desempenho	Avaliar se os indivíduos usaram os recursos observando os princípios da economicidade, eficiência e eficácia.	- Controle gerencial e Informações gerenciais. - Observação aos princípios da Governança Corporativa e de Setor Público, em especial, <i>accountability</i> . - Princípios da Nova Gestão Pública.	- Foco na ação dos indivíduos (gestores)

Sistemas de avaliação experimentais e quase-experimentais	Produzir evidências objetivas e rigorosas sobre as causas e efeitos de programas e políticas.	- Movimento de políticas baseadas em evidências	- Desenvolvida por entidades acadêmicas.
Sistemas de certificação e avaliação	Julgar a qualidade de uma instituição, programa, produto ou atividade.	- Abordagem de orientada para especialização	- Revisão por pares, visitas in loco e análise de documentos, normalmente iniciam-se os trabalhos com uma autoavaliação.
Sistemas de monitoramento e avaliação	Monitorar resultados, impactos e efeitos de políticas e programas.	- Abordagem da engenharia social. - Políticas baseadas em resultados	- Desenvolvidas por entidades autônomas, comumente de natureza semiadministrativa e semiacadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 MÉTODO

A busca por respostas ao questionamento sobre qual o comportamento do uso da avaliação no Sistema de Avaliação da Capes, inevitavelmente, direciona esta tese a ser uma pesquisa qualitativa o que leva à necessidade de uma breve explanação sobre as influências filosóficas que norteiam as discussões relativas à produção do conhecimento científico, como também sobre em que consiste uma pesquisa qualitativa.

Com relação às influências filosóficas, Creswell e Poth (2018, p. 47) esclarecem que ao longo da vida escolar e profissional incorporamos algumas crenças e suposições filosóficas derivadas tanto das leituras quanto das interações com a comunidade acadêmica à qual pertencemos e nos espelhamos. Segundo esses autores ao desejar conduzir uma pesquisa, os pesquisadores estão diante de dois desafios, o primeiro deles é tomar consciência de que essas suposições e crenças modelam nosso comportamento como pesquisador e o outro, é decidir se iremos incorporá-las ativamente no estudo. Esses desafios se tornam um exercício útil, porque segundo Creswell e Poth (2018, p. 47), a posição do pesquisador com relação a essas crenças tende a se alterar ao longo da vida, principalmente quando o pesquisador tem a oportunidade de trabalhar de forma transdisciplinar ou multidisciplinar.

As crenças e suposições filosóficas que influenciam a pesquisa, as quais Creswell e Poth (2018, p. 47) se referem, são discutidas pelos estudiosos da área da metodologia cada um à sua maneira, quase não havendo uma consistência entre os autores (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 8). A título de exemplo, Patton (2015) denomina de tradições e orientações teóricas, Creswell e Poth (2018) se referem a pressupostos e estruturas interpretativas, (Flick, 2009) fala de posturas teóricas e metodológicas.

De acordo com Creswell e Poth (2018, p. 73-76), as suposições filosóficas envolvem crenças que colocam em discussão questionamentos dos tipos, que visão o pesquisador tem da realidade? (crenças ontológicas), como o pesquisador conhece a realidade? (crenças epistemológicas), qual a postura de valor assumida pelo pesquisador na condução do estudo? (crenças axiológicas) e quais os procedimentos a serem utilizados no estudo? (crenças metodológicas). Esses são questionamentos que, ao longo da história da humanidade, têm moldado as discussões sobre a natureza e produção do conhecimento científico.

As suposições filosóficas em todos os seus aspectos (ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico) são traduzidas pelo que Creswell e Poth (2018, p.58-71) chamam de estruturas interpretativas. Ao decidir conduzir um estudo científico o pesquisador, mesmo

que intuitivamente, o alinhará a alguma delas. Mesmo reconhecendo a impossibilidade apresentar todas as estruturas interpretativas aplicadas às pesquisas qualitativas Creswell e Poth (2018, p. 58-71) elencam como sendo as principais, o pós-positivismo, o construtivismo social, as estruturas transformadoras, as perspectivas pós-modernas, o pragmatismo, as teorias feministas, a teoria crítica e crítica da raça, a teoria *queer* e a teoria de deficiência.

Merriam e Tisdell (2015, p. 8–14) apresentam como perspectivas epistemológicas, o que Creswell e Poth (2018, p. 58–71) chamou de estruturas interpretativas. De forma mais aglutinadora e baseada na literatura, Merriam e Tisdell (2015, p. 8–14) classificam as perspectivas epistemológicas que norteiam o trabalho científico em: positivista/pós-positivista, interpretativa/construtivista, crítica e pós-moderna/pós-estrutural.

A perspectiva positivista assume que a realidade existe "lá fora", é observável, estável e de possível mensuração. Esse posicionamento positivista é assumido nas pesquisas experimentais, quase-experimentais e *surveys*. A partir dessa perspectiva positivista desenvolveu-se o pós-positivismo, que reconhece que o conhecimento é relativo e não absoluto, mas acreditando que é possível se aproximar da realidade por meio de evidências empíricas (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 9).

A perspectiva interpretativa, segundo Merriam e Tisdell, (2015, p. 9–10), é o tipo de pesquisa qualitativa mais utilizado. Tendo influência do construtivismo social, assume que a realidade é socialmente construída, e assim, não há uma realidade única, e sim várias realidades ou várias interpretações de um mesmo fenômeno. Nas palavras de Creswell e Poth, (2018, p. 75), tabela 2.3, no construtivismo social “A realidade é co-construída entre o pesquisador e o pesquisado e moldada por experiências individuais”⁶. Normalmente, interpretativismo e construtivismo são usados de forma intercambiável (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 9).

Pesquisas interpretativas também carregam uma importante influência das correntes filosóficas da fenomenologia e do interacionismo simbólico. Da fenomenologia, carrega o pressuposto básico que as pessoas descrevem as coisas e as experienciam através dos sentidos. Do interacionismo simbólico, que também foca o significado e a interpretação, carrega a atenção dada sobre aquilo que as pessoas criam e compartilham por meio de suas interações (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 9–10).

Pesquisas alinhadas à perspectiva crítica visam outros objetivos além de interpretar o entendimento que as pessoas têm de seu mundo. Seu pressuposto principal é que todo pensamento é mediado por alguma relação de poder. Tem como característica a luta para reduzir

⁶ Reality is co-constructed between the researcher and the researched and shaped by individual experiences (CRESWELL; POTH, 2018, p. 75).

as injustiças sociais. Para dar conta das diversas frentes que atuam, as pesquisas críticas abrangem diversas abordagens, tais como: neomarxista, feminista, teoria crítica da raça, etnografia crítica, dentre outras (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 10).

As perspectivas pós-moderna e pós-estrutural se comportam de forma bastante distintas das demais. Aqui as tentativas de explicar como as coisas são no mundo são consideradas mitos, uma vez que não existe uma só verdade e sim várias verdades. Valorizam a diversidade entre ideias, pessoas e instituições e nesse contexto diverso e plural nenhum elemento é privilegiado ou mais poderoso que os demais. Outra característica distinta é a valorização da interpretação de situações localizadas e específicas, sem pretensão de gerar teorias abstratas ou qualquer tipo de generalização (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 10).

Essas perspectivas foram resumidas por Merriam e Tisdell (2015, p. 10) em termos de seus objetivos, tipos de pesquisa e como cada uma enxerga a realidade, reproduzidas aqui no **Quadro 10**.

Quadro 10 - Perspectivas Epistemológicas

	Positivista/ Pós-positivista	Interpretativa/ Construtivista	Crítica	Pós-moderna/ Pós-estrutural
Objetivo	Preditiva, controle, generalizar	Descrever, compreender, interpretar	Mudar, emancipar, capacitar	Desconstruir, problematizar, questionar, interromper
Tipos	Experimental, <i>survey</i> , quase-experimental	Fenomenologia, etnografia, hermenêutica, <i>grounded theory</i> , naturalística/qualitativa	Neomarxista, feminista, pesquisa de ação participativa (PAR), teoria crítica da raça, etnografia crítica.	Pós-colonial, pós-estrutural, pós-moderno, teoria <i>queer</i>
Realidade	Objetiva, externa, lá fora	Múltiplas realidades, ligadas ao contexto	Múltiplas realidades, situada em contexto político, social, cultural (uma realidade é privilegiada)	As questões pressupõem que existe um lugar onde reside a realidade; Existe um aí?

Fonte: Merriam e Tisdell (2015, p. 12).

A literatura destaca ainda a possibilidade de haver estudos que combinem mais de uma perspectiva. Merriam e Tisdell (2015, p. 14) destacam que as quatro perspectivas apresentadas por eles podem se cruzar em vários estudos. Para Flick (2009, p. 77) é possível combinar e suplementar diferentes perspectivas e essa triangulação favorece a ampliação do foco sobre o fenômeno em estudo.

Acerca de como os pressupostos filosóficos interferem no comportamento do pesquisador qualitativo Creswell e Poth (2018, p. 54–56) declaram que do ponto de vista ontológico, um pesquisador que decide realizar um estudo qualitativo expressa sua crença de que existem múltiplas realidades. A fim de atingir o objetivo de relatar essas múltiplas

realidades os pesquisadores qualitativos normalmente utilizam-se de várias formas de evidências e sob diferentes ângulos.

Sob a ótica epistemológica, significa que o pesquisador objetiva construir o conhecimento a partir das experiências individuais e subjetivas dos participantes. Isso implica no seu envolvimento com os participantes a fim de obter o máximo de informações “em primeira mão”. Logo, simboliza que o pesquisador confia nos relatos dos participantes como fontes de evidência (CRESWELL; POTH, 2018, p. 55).

Pelo prisma axiológico, um pesquisador decide realizar um estudo qualitativo quando tem interesse em discutir abertamente os valores implícitos e explícitos contidos nas narrativas, como também, incluir sua interpretação em conjunto com a dos participantes (CRESWELL; POTH, 2018, p. 55).

Com relação aos pressupostos metodológicos, o pesquisador qualitativo manifesta o interesse de seguir uma lógica indutiva na análise dos dados (CRESWELL; POTH, 2018, p. 56), em outras palavras, os pesquisadores colocam “em suspenso” suas preconcepções e deixam suas mentes livres para identificar padrões e conceitos que emergem dos dados (GODOY, 2010). Para que isso aconteça o pesquisador deve manter uma postura flexível, consciente quanto à alta interdependência entre as fases de coleta e análise de dados. Sobre essa flexibilidade necessária nas pesquisas qualitativas Patton (2015) esclarece que o design da pesquisa é um plano que acompanhará o pesquisador por todo o percurso e à medida que o pesquisador aprende com os dados, ele será adaptado às condições reais do desenvolvimento da pesquisa, inclusive outras questões podem ser levantadas. Patton (2015, p. 371) inicia a discussão sobre design qualitativo e coleta de dados com a citação das Leis de Trabalho de Campo de Halcolm, a primeira lei, dessa lista de leis é "Sempre suspeite da coleta de dados que ocorre de acordo com o planejado". Essa advertência expressa bem a característica flexível da pesquisa qualitativa.

Acredita-se que o que foi explanado até agora com relação a como os pesquisadores são influenciados por filosofias subjacentes, bem como o reflexo disso na forma com que o pesquisador formula o problema de pesquisa e o design do estudo, responde ao questionamento levantado no início deste tópico sobre o porquê de utilizar a pesquisa qualitativa.

Em razão deste estudo não ter a intenção levantar questões abarcadas pelas perspectivas epistemológicas crítica, pós-moderna e pós-estrutural, está assim, alinhado à perspectiva interpretativa/construtivista da classificação de Merriam e Tisdell (2015, p. 10).

Além das perspectivas epistemológicas apresentadas por Merriam e Tisdell (2015, p. 10), reproduzidas no **Quadro 10**, outra estrutura interpretativa, na linguagem de Creswell e

Poth (2018, p. 75), relevante para este estudo é o pragmatismo. No pragmatismo a realidade é conhecida por meio de vários instrumentos que podem gerar tanto inferências dedutivas/objetivas quanto indutivas/subjetivas. Nessa perspectiva o objetivo das pesquisas científicas é encontrar soluções para problemas do mundo real. Por ter um foco na utilidade a escolha do método para abordar o problema será considerado aquele mais adequado para resolvê-lo. Com essas características o pragmatismo fundamenta os estudos mistos (quantitativos/qualitativos).

Em alguma medida a perspectiva pragmática também está contemplada nesta pesquisa, apesar de não ao ponto de considerá-la um estudo de métodos mistos, uma vez que a essência qualitativa prevalece. A perspectiva pragmática está presente no movimento entre análise indutiva e dedutiva, bem como, no uso de instrumentos qualitativos e quantitativos quando da aplicação da análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

Assim, ao considerar em conjunto as classificações epistemológicas de Merriam e Tisdell (2015, p. 12) e Creswell e Poth (2018, p. 73–75) julga-se que este estudo está melhor classificado quanto aos seus pressupostos filosóficos como um estudo fundamentado no construtivismo social e no pragmatismo.

No tocante ao que vem a ser uma pesquisa qualitativa Merriam e Tisdell (2015, p. 14) alertam para o fato de que os debates no campo alcançam, inclusive, qual seria o termo mais adequado, pesquisa naturalista, interpretativa ou qualitativa (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 14). Diante disso, não é possível se esperar um consenso na forma como ela é definida.

Para Creswell e Poth (2018, p. 35) definir pesquisa qualitativa nos últimos anos se tornou uma tarefa difícil em função dos constantes avanços ocorridos nessa abordagem de investigação. Para esses autores a definição de Denzin e Lincoln (2018, p. 45) contempla as transformações da pesquisa qualitativa, que perpassa da construção social para o interpretativismo e depois para a justiça social, e ainda, coloca em relevo seus impactos e sua capacidade de modificar o mundo.

Denzin e Lincoln (2018, p. 45) argumentam que a pesquisa qualitativa ao longo do tempo significou coisas diferentes, portanto, qualquer tentativa de defini-la deve levar isso em consideração. Esses autores apresentam a seguinte definição e a classificam como uma definição genérica e inicial:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas materiais, que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isso significa que os

pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão para eles (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 45).⁷

Creswell e Poth (2018) apresentam uma definição que embora contemple as características interpretativa e naturalística da pesquisa qualitativa, privilegia os aspectos relativos ao design da pesquisa e as diversas possibilidades de abordagens que o investigador qualitativo pode aplicar em seu estudo, tal definição, segundo os autores reflete seus posicionamentos como metodologistas em pesquisa aplicada.

A pesquisa qualitativa começa com pressuposições e uso de modelos interpretativos/teóricos que informam o estudo do problema de pesquisa abordando o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa emergente para investigar, coletar dados em um contexto natural sensível as pessoas e ao ambiente em estudo, a análise de dados que é tanto indutiva quanto dedutiva estabelece padrões ou temas. O relatório final escrito ou apresentação inclui as vozes dos participantes, a reflexividade do pesquisador, uma descrição e interpretação complexa do problema e sua contribuição para a literatura ou um apelo à mudança (CRESWELL; POTH, 2018, p. 35 tradução nossa)⁸.

Segundo Merriam e Tisdell (2015, p. 15), levando-se em conta a complexidade que envolve o tema, definições não são suficientes para esclarecer o que vem a ser uma pesquisa qualitativa. Uma estratégia comum para resolver esse problema é traçar suas principais características. Apesar de várias serem observadas na literatura, os referidos autores informam que é possível estabelecer quatro como sendo as características principais. Essas características são identificadas pela maioria dos estudiosos como a chave para a compreensão da natureza da pesquisa qualitativa, são elas: a) tem como foco o processo, a compreensão e o significado; b) o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados; c) o processo é indutivo; e d) o produto é altamente descritivo.

A primeira característica deriva das bases filosóficas do construcionismo, fenomenologia e interacionismo simbólico, o que implica que o pesquisador qualitativo se interessa em saber como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e

⁷ *Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them* (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 45).

⁸ *Qualitative research begins with assumptions and the use of interpretive/theoretical frameworks that inform the study of research problems addressing the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is both inductive and deductive and establishes patterns or themes. The final written report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, a complex description and interpretation of the problem, and its contribution to the literature or a call for change* (CRESWELL; POTH, 2018, p. 35).

quais os significados que dão a essas experiências. O objetivo é compreender como as pessoas dão sentido a suas vidas, delinear como ocorre esse processo de construção de significado e descrevê-lo. Preocupa-se em entender o fenômeno a partir da perspectiva do pesquisado e não do pesquisador (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 15).

A segunda característica presente em todas as formas de pesquisa qualitativa diz respeito ao protagonismo do pesquisador no processo da pesquisa. Como o objetivo das pesquisas qualitativas é proporcionar um entendimento sobre determinado fenômeno, as habilidades cognitivas humanas formam o instrumento ideal para a coleta e análise dos dados. As preocupações quanto à influência dos vieses do pesquisador, sobre as interpretações e resultados, encontram na prática estratégias que visam não eliminá-los, mas sim, identificá-los e monitorá-los (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 16–17).

A Terceira característica diz respeito à pesquisa qualitativa ser um processo indutivo. Isso ocorre em função da maioria das pesquisas serem motivadas pela falta de teorias, ou em razão das teorias existentes serem consideradas insuficientes para explicar adequadamente um fenômeno. No processo indutivo os pesquisadores por meio de observações e interpretações dos dados obtidos no campo, trabalham do particular para o geral. O resultado da interpretação é então apresentado em forma de temas gerais, categorias, tipologias, conceitos e hipóteses provisórias. Em alguns casos, também pode ser expresso no formato de uma teoria específica sobre algum aspecto particular da prática. A ausência de uma teoria, a priori não implica que a investigação indutiva ocorra sem o amparo de um arcabouço teórico, isso porque os arcabouços teóricos são fundamentais para a pesquisa qualitativa por permitir delimitar o foco do estudo e possibilitar a interpretação dos dados. Assim, quando se fala que as pesquisas qualitativas não são pautadas em teorias previamente estabelecidas significa que sua intenção não é testar teorias dedutivamente, como ocorre nas pesquisas positivistas (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 17).

A quarta característica concerne à necessidade de os pesquisadores qualitativos possuírem a habilidade de expressar os resultados da pesquisa utilizando-se de palavras e imagens, capazes de transmitir o que foi aprendido sobre o fenômeno estudado. Nos relatórios qualitativos normalmente há uma descrição do contexto, no qual o fenômeno em estudo está inserido, informações sobre os participantes, bem como partes de entrevistas e apontamentos realizados durante o trabalho de campo (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 17–18).

Levando em consideração o problema de pesquisa deste estudo – Como se comportam os usos e os fatores associados ao uso no contexto do Sistema de Avaliação da Capes? –, acredita-se que sua resposta necessariamente passa por uma compreensão profunda sobre como

ocorre o uso da avaliação da Capes e exige uma coleta de dados que envolva os atores principais desse sistema de avaliação.

Portanto, por tudo que foi exposto neste tópico, com relação às características da pesquisa qualitativa, julga-se que a pesquisa qualitativa é o meio viável para responder ao problema de pesquisa formulado neste estudo.

Além de todas essas explicações sobre o que significa e representa a pesquisa qualitativa, é importante salientar um aspecto levantado por Merriam e Tisdell (2015, p. 1), que completa a justificativa quanto à decisão de conduzir este estudo utilizando a pesquisa qualitativa.

Merriam e Tisdell (2015, p. 1) argumentam que campos tais como, educação, saúde, serviço social e administração são campos de prática, em razão dos profissionais neles envolvidos lidarem com preocupações que envolve a vida cotidiana das pessoas. E, como as pesquisas qualitativas se concentram na descoberta, percepções e compreensão de aspectos da vida cotidiana, a partir da perspectiva dos participantes, na opinião desses autores ela se mostra como o meio mais promissor para fazer a diferença na vida das pessoas.

Essa observação de Merriam e Tisdell (2015, p. 1) quanto à administração ser um campo de prática, reforça o julgamento apresentado anteriormente a respeito da presença do pragmatismo neste estudo, aliado ao construtivismo social.

Ter a possibilidade de melhorar a vida das pessoas se apresenta como um estímulo importante para se conduzir um estudo qualitativo, então se espera que os resultados desta pesquisa possam trazer alguma melhoria para a vida dos atores envolvidos com o sistema de avaliação da Capes.

4.1 Delineamento da pesquisa

Uma informação importante que se espera em uma apresentação dos aspectos metodológicos de um estudo é a identificação da estratégia de pesquisa utilizada para sua condução, alguns autores chamam de abordagem ou tipos de pesquisa. As estratégias de pesquisa segundo Denzin e Lincoln (2018, p. 546) fazem a ligação entre abordagens filosóficas e métodos de coleta e análise de dados.

Segundo Merriam e Tisdell (2015, p. 22), em razão de pesquisadores de diferentes áreas produzirem pesquisas qualitativas, abriu-se a oportunidade para que os pesquisadores de cada área desenvolvessem estratégias que melhor atendessem aos seus problemas de pesquisa,

o que provocou o surgimento de um grande número de estratégias possíveis. Em função disso, a pesquisa qualitativa é tratada na literatura como um conceito guarda-chuva.

Creswell e Poth (2018) apresentam como as cinco estratégias mais disseminadas os estudos etnográficos, as pesquisas narrativas, as pesquisas fenomenológicas, a *grounded theory* e estudos de casos. Merriam e Tisdell (2015, p. 23-25) acrescentam a essa lista a estratégia que eles chamam de estudos qualitativos básicos. Segundo esses autores por suas vivências na área de educação, saúde, serviço social, administração, negócios e outras é possível afirmar que estratégia de pesquisa qualitativa mais utilizada é o estudo qualitativo básico (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 23).

Em um estudo realizado por Godoi e Balsini (2010) com o objetivo de identificar os design de pesquisa mais frequentes nos estudos organizacionais brasileiros, baseado em 1.096 artigos publicados entre 1997 e 2004, em quatro importantes periódicos nacionais, elas constataram, além de ausência de clareza e descrição do processo da pesquisa, que a maioria das pesquisas que afirmavam se tratar de um estudo de caso na verdade eram melhores enquadrados como estudos qualitativos básico. Os resultados do estudo de Godoi e Balsini (2010) fortalecem a suspeita de Merriam e Tisdell (2015, p. 23) quanto à prevalência dessa estratégia de pesquisa em disciplinas pertencentes ao que eles denominaram de campo de prática.

Merriam e Tisdell (2015, p. xii) mencionam que a literatura sobre pesquisa qualitativa normalmente não informa que estudos qualitativos podem ser conduzidos sem que seja necessário adotar alguma estratégia específica, tais como, estudo de caso, etnografia, pesquisa narrativa e outras.

Possivelmente esse seja um dos motivos pelos quais os pesquisadores da área de administração têm tido dificuldades para classificar metodologicamente seus estudos, forçando seu enquadramento a uma determinada estratégia. Todavia, o estudo qualitativo básico também é uma estratégia de pesquisa, uma estratégia genérica na qual o pesquisador decide não se agarrar a algum modelo específico (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. xii).

Segundo Merriam e Tisdell (2015, p. 24), toda pesquisa qualitativa fundamenta-se no construtivismo, dessa forma o objetivo das pesquisas qualitativas, e de quem conduz um estudo qualitativo básico, é entender o sentido que as pessoas atribuem as suas vidas e experiências. Sendo essa característica inerente a todas as pesquisas qualitativas, o que distingue o estudo qualitativo básico dos demais é que outras estratégias específicas têm uma dimensão adicional. Como exemplificam Merriam e Tisdell (2015, p. 24), um estudo conduzido utilizando a estratégia fenomenológica, além do objetivo comum a todas as pesquisas qualitativas, busca

compreender a essência e a estrutura subjacente do fenômeno. Em um estudo etnográfico a dimensão adicional é buscar compreender a interação dos indivíduos também com a cultura da sociedade em que vivem.

No que se refere à distinção entre estudo qualitativo básico e a estratégia de estudo de caso, Mariz et al. (2005, p. 6), ao analisarem os trabalhos publicados nos anais do ENANPAD, de 1999 a 2002, com o objetivo de contribuir para as discussões sobre as práticas metodológicas na área da Teoria das Organizações, especialmente sobre a estratégia de estudo de caso, basearam-se em Merriam e Stake para apresentar o que, segundo eles, parece ser as principais características que distingue essas duas estratégias:

a) Enquanto no estudo de caso a atenção se dá para peculiaridade e/ou complexidade do objeto, no estudo qualitativo básico o caso é um instrumento para verificar questões estabelecidas a priori.

b) enquanto no estudo de caso os resultados são expressos como um relato rico e holístico, no estudo qualitativo básico o resultado inclui descrição, interpretação e compreensão.

c) enquanto no estudo de caso a análise consiste em um estudo aprofundado sobre uma unidade ou sistema demarcado e sobre sua relação com o contexto, no estudo qualitativo básico a análise baseia-se na identificação de padrões recorrentes (categorias, fatores, variáveis e temas).

d) enquanto no estudo de caso normalmente há uma deficiência teórica sobre o tema, no estudo qualitativo básico há um arcabouço teórico preexistente.

Todavia, é razoável deduzir que as tentativas de classificação das pesquisas qualitativas sempre são aproximações baseadas em suas características mais relevantes, em razão da pesquisa qualitativa exigir um processo criativo (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 64), o que possibilita a combinação de abordagens e estratégias.

Diante de tudo que foi explanado sobre as estratégias, descarta-se a possibilidade de classificar esta pesquisa como um estudo de caso, principalmente em razão de ter sido baseado em uma única fonte de dados (entrevistas), o que não permitiu fornecer uma visão holística do objeto estudado. Assim, ao considerar a forma como foram conduzidos os trabalhos leva-se a caracterizá-lo como um estudo qualitativo básico, no qual, o objeto de estudo é o uso da avaliação e o Sistema de Avaliação da Capes desempenha o papel fundamental de servir como campo empírico.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista aberta padronizada. Essa forma de coleta de dados consiste na elaboração de um roteiro de entrevista de forma a garantir que

os questionamentos sejam dirigidos aos entrevistados seguindo um mesmo padrão. A flexibilidade do entrevistador nesse caso é limitada e depende dos objetivos da pesquisa. Regras mais duras são necessárias nos casos de estudos realizados por equipes. De fato, o objetivo a ser perseguido nesse formato de entrevista é evitar que sejam coletadas mais informações de alguns entrevistados do que de outros, a fim de que diferenças qualitativas na profundidade e amplitude das respostas não comprometam a credibilidade das conclusões (PATTON, 2015, p. 644–647).

Os dados foram analisados utilizando-se das técnicas e procedimentos aplicáveis à análise de conteúdo. Segundo Patton (2015, p. 790), a análise de conteúdo pode assumir significados variados, por exemplo, pode se referir a procedimentos de pesquisa de texto, contagem de palavras ou contagem de temas. Mas de uma visão geral refere-se à organização e compilação de dados qualitativos na busca de dar sentido e esses dados, e assim, possibilitar a identificação de consistências dos dados e de seus significados centrais. Para Bardin (2011, p. 37) análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que assume uma variedade de formas.

Especificamente, este estudo utiliza técnicas de análise qualitativa, tipo categorial e quantitativa, tipo coocorrências. Bardin (2011, p. 146) resume que a diferença entre esses dois tipos de análise reside na forma com que cada uma fundamenta suas inferências. Enquanto análises qualitativas fundamentam suas inferências pela presença, ou ausência, de um determinado índice, tais como, tema, palavra, personagem etc., nas análises quantitativas as inferências são fundamentadas pela frequência de aparição desses índices.

A fim de recapitular como este estudo está estruturado em termos metodológicos a **Figura 12** sintetiza o delineamento desta pesquisa.

Figura 12 - Delineamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 Coleta de dados

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas abertas padronizadas, dirigidas aos professores e coordenadores de pós-graduação e pró-reitores de pesquisa e/ou pós-graduação, considerados nesta pesquisa como os principais usuários da avaliação da Capes.

A escolha dos participantes seguiu a seguinte regra:

- Ser professor ou coordenador de programas de pós-graduação, na área de administração e ciências contábeis aprovados pela Capes.
- Ser Pró-Reitor de pesquisa e/ou de pós-graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) com programas de pós-graduação em administração ou contabilidade aprovados pela Capes.
- O curso a que esses pertencem terem sido avaliados pela Capes no quadriênio de 2013-2016.
- O curso a que esses pertencem terem completado um ciclo avaliativo, o que exclui os cursos aprovados durante o quadriênio 2017-2020.

A elaboração do roteiro de entrevista teve como foco capturar as experiências de uso da avaliação dos entrevistados e também os fatores que os influenciam a fazer uso da avaliação da Capes. Após a primeira versão do roteiro de entrevista pronto e aprovado pelo orientador desta pesquisa, seguiu-se uma fase de pré-teste do roteiro.

Foram convidados quatro professores(as) doutores(as) com larga experiência em pesquisas qualitativas, dois deles(as) são professores(as) do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e outros dois do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi acordado com esses(as) professores(as) que a primeira etapa da entrevista seria dedicada as perguntas, uma vez que a intenção era não excluir as entrevistas de pré-teste do *corpus* a ser analisado. Após o término da entrevista foram solicitados os feedbacks dos professores(as) que puderam fazer suas considerações e recomendações para a melhoria do roteiro. As considerações e recomendações feitas foram a respeito do roteiro de entrevista e da condução da entrevista pela pesquisadora. Sobre a condução foram dados feedbacks, também, de natureza tecnológica, uma vez que as entrevistas foram conduzidas por meio de videoconferências.

As principais recomendações sobre o roteiro foram no sentido de reformular algumas perguntas para tentar diminuir o tempo da entrevista. Com relação à condução da entrevista as

recomendações foram: antes do início da entrevista contextualizar o objetivo da pesquisa e da entrevista; necessidade de esclarecer alguns conceitos, a fim de facilitar o entendimento do entrevistado e garantir que o entrevistado responda realmente o que se busca; tomar cuidado quando um professor entrevistado já ter exercido funções de coordenador ou pró-reitor, isso porque, suas respostas certamente contarão com suas experiências passadas; reforçar as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apesar do termo ser enviado por e-mail com a carta convite (Apêndice A); não introduzir slides na entrevista e desligar a câmera para melhorar a qualidade da transmissão da internet, caso fosse necessário.

A cada entrevista de pré-teste as recomendações foram acatadas e incorporadas nas entrevistas seguintes. Esse processo foi fundamental tanto para a melhoria do roteiro, quanto para a preparação da pesquisadora para as próximas entrevistas. Como demonstração da melhoria obtida com os feedbacks das entrevistas de pré-teste, a seguir estão apresentados trechos da primeira e da última entrevista realizadas no pré-teste.

Eu acho que está bem completo, mas tem que ter consciência que é muito longo. [...] Essa leitura dos slides realmente deu uma irritada, tirando isso está perfeito. (JFUF1).

Eu acho que o instrumento está muito bom, acho que as perguntas estão bem formuladas, o clima que você estabeleceu na entrevista, eu consegui perceber que algumas perguntas elas foram refeitas, não necessariamente elas ficaram repetitivas, nem demonstraram desconfiança no que eu tinha falado anteriormente, mas foram perguntas necessárias para confirmar ou reforçar a ideia, para desenvolver a ideia, eu acho que, acho que, eu me senti confortável. [...] De repente aquelas perguntas que eu dei pausa realmente sejam as que realmente podem provocar isso em outras pessoas sabe? E você ficar aberta como você ficou comigo, dá o tempo, a gente volta olha pra você e vê que sua carinha está nos acolhendo, que a gente tem aquele tempo pra pensar, então eu acho que esse tempo você ter que continuar tendo porque como eu falei né é um lugar diferente que a gente se coloca diante de algumas questões que não é como professor que nós estamos nos colocando, como você falou é nossa aprendizagem, são reflexões que por vezes a gente nem pensa nisso (MSUF4).

Após criada a confiança no roteiro e na capacidade da pesquisadora na condução das entrevistas, o passo seguinte foi entender o universo dos programas de pós-graduação brasileira e com isso definir a estratégia de busca por mais participantes.

O entendimento do universo dos programas iniciou a partir da Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>), especificamente sobre o relatório de cursos avaliados e reconhecidos na área de administração, no quadriênio 2013-2016. Esse relatório apresenta uma relação de todos os programas com sua modalidade, IES, quantidade de cursos e notas atribuídas a cada programa no respectivo quadriênio. Além disso, dá acesso direto a informações detalhadas sobre o início, nome do coordenador, site da IES e outras informações. O relatório foi copiado para uma planilha Excel o que possibilitou manipular os dados para

elaboração tabelas. De acordo com o relatório do quadriênio 2013-2016, o Brasil tem 185 programas de pós-cursos na área de administração, já inclusos os cursos de Ciências Contábeis que são tratados pela Capes como pertencente à área de administração. Desses, 43 são programas de mestrado, 3 de doutorado, 73 mestrados profissionais, 61 mestrados e doutorados e 5 mestrados e doutorados profissionais. O relatório de cursos avaliados e reconhecidos, no quadriênio 2013-2016, utiliza um sistema de notas de avaliação onde a Nota A representa os cursos que foram aprovados durante o quadriênio e Notas 3 a 7 os cursos avaliados por um ciclo completo. Em razão do foco da pesquisa ser sobre as experiências de uso da avaliação (processo e resultados) julgou-se que os cursos apenas aprovados no período teriam pouco a contribuir e por isso foram excluídos do universo da pesquisa. Com a exclusão de 15 (quinze) programas com Nota A, o universo ficou composta por 170 (cento e setenta) programas.

Ressaltamos que não foi levantado o universo de professores, coordenadores e pró-reitores, uma vez que o *corpus* seria determinado por critérios qualitativos e não por cálculos amostrais quantitativos, baseado no universo dos programas.

Todavia, a composição do *corpus* procurou levar em consideração as recomendações de Bardin (2011, p. 126–128) com relação à observância das regras da exaustividade, representatividade e homogeneidade.

Quanto à regra da exaustividade, essa não possível de ser observada em virtude da grande quantidade de usuários principais primários da avaliação da Capes (professores, coordenadores e pró-reitores de pós-graduação), sendo a melhor alternativa a composição do *corpus* pelos critérios da saturação teórica e representatividade (STRAUSS; CORBIN, 2008).

No que se refere à regra da representatividade, buscou formar um *corpus* que refletisse as características do universo dos programas de pós-graduação brasileiros. Para tanto, foram tomadas as seguintes medidas: a) enviar estrategicamente mais convites para as regiões que possuem um maior número de programas e menos para os casos inversos; b) empenhou-se em fazer entrevista com usuários de todas as regiões do Brasil; e, c) decidiu-se fechar o *corpus* de entrevistas a serem analisadas só quando alcançasse uma diversidade representativa da configuração da pós-graduação brasileira, não em termos proporcionais, mas em termos de se ter ouvido a voz de usuários de todas as regiões, e simultaneamente ter alcançado a saturação teórica.

No que tange à regra da homogeneidade essa também foi observada uma vez que todo o *corpus* é formado por entrevistas realizadas por meio de um mesmo roteiro de entrevista, adaptado apenas ao cargo dos entrevistados(as).

O Quadro 11 apresenta a visão de geral de como os programas de pós-graduação estão dispostos em termos de região, notas e *status* jurídico, características levadas em conta como relevantes para retratar posição atual dos programas no Brasil.

A região com maior número de programas de pós-graduação é a região sudeste com 83 (oitenta e três) programas, em segundo lugar é a região sul com 43 (quarenta e três) e em terceiro lugar a região nordeste com 28 (vinte e oito) programas. As menores quantidades de programas estão na região centro-oeste com 13 (treze) programas e a região norte com apenas 3 (três) programas.

A concentração de programas nas regiões sudeste e sul é clara, uma vez que a soma dos percentuais de programas das regiões sudeste 49% (quarenta e nove por cento) e sul 25% (vinte e cinco por cento) somas 74% (setenta e quatro por cento) de todos os programas brasileiros. A exclusão dos 15 (quinze) programas Notas A não interferiu nessa representação uma vez que 12 (doze) desses 15 (quinze) são da região sudeste e sul.

Quadro 11- Visão geral dos programas de pós-graduação área de administração por nota, região e status jurídico

REGIÃO	PROGRAMAS NOTA 3			PROGRAMAS NOTA 4			PROGRAMAS NOTA 5			PROGRAMAS NOTA 6			PROGRAMAS NOTA 7			TOTAL POR REGIÃO	% POR REGIÃO	TOTAL POR STATUS JURÍDICO	
	Qtd. por Região	STATUS JURÍDICO		Qtd. por Região	STATUS JURÍDICO		Qtd. por Região	STATUS JURÍDICO		Qtd. por Região	STATUS JURÍDICO		Qtd. por Região	STATUS JURÍDICO				STATUS	Qtd. Por Status
		STATUS	Qtd. Por Status																
Centro-Oeste	7	Federal	4	3	Federal	3	3	Federal	3						13	8%	Federal	10	
		Privada	3		Privada	3		Privada	3								Privada	3	
Nordeste	12	Estadual	1	15	Estadual	1	1	Federal	1						28	16%	Estadual	2	
		Federal	7		Federal	10		Federal	1					Federal			18		
		Privada	4		Privada	4		Privada	4					Privada			8		
Norte	2	Federal	2	1	Privada	1								3	2%	Federal	2		
																	Privada	1	
Sudeste	29	Estadual	4	30	Estadual	3	18	Estadual	2	3	Estadual	1	3	Estadual	1	83	49%	Estadual	11
		Federal	12		Federal	8		Federal	2		Federal	1		Federal	23				
		Privada	13		Municipal	1		Privada	14		Privada	1		Privada	1			Municipal	1
					Privada	18												Privada	48
Sul	17	Estadual	5	12	Estadual	2	13	Estadual	1	1	Privada	1			43	25%	Estadual	8	
		Federal	8		Federal	3		Federal	4		Federal	15							
		Privada	4		Privada	7		Municipal	2		Municipal	2							
								Privada	6		Privada	18							
TOTAL	67		67	61		61	35		35	4		4	3		170	100%	TOTAL	170	

(*) Qtd = quantidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos *status* jurídico das instituições às quais os programas estão vinculados, 21 (vinte e um) programas são em IES estaduais, 68 (sessenta e oito) em federais, 3 (três) em municipais e 78 (setenta e oito) em privadas. Observa-se que apesar do crescimento do número de IES privadas nos últimos anos, esse número ainda é muito distante do número de programas de pós-graduação ofertados pelas IES públicas. Quando observado em conjunto os programas de pós-graduação em IES estaduais, federais e municipais, representam 54% do total, enquanto os programas em instituições privadas representam 46%.

Por outro lado, apesar dessa proporção parecer próxima em termos do total de programas de pós-graduação no Brasil, quando se observa a proporcionalidade de IES públicas e privadas percebemos uma disparidade em termos percentuais.

Essa afirmação está fundamentada nos dados do Senso da Educação Superior 2019. De acordo com esse senso, no Brasil existem 2.608 (duas mil seiscentas e oito) IES, dessas 302 (trezentas e duas) são públicas e 2.306 (duas mil trezentas e seis) são privadas. Isso implica que as IES públicas, mesmo com uma participação nacional de apenas 12% do número de IES, são responsáveis pela oferta de 54% dos programas de pós-graduação. Enquanto que as IES particulares representando 88% das IES no Brasil, são responsáveis por 46% da oferta de programas de pós-graduação (INEP, 2020, p. 9).

Uma vez obtido o conhecimento sobre o universo dos programas de pós-graduação em administração no Brasil, partiu-se para a fase de escolha dos próximos participantes. Nessa fase, a escolha dos participantes da pesquisa ocorreu por duas vias, uma por conveniência e outra aleatória, porém, ambas com o objetivo em mente de procurar estabelecer a representatividade do *corpus*.

A via por conveniência, contou com a rede de contatos do orientador desta pesquisa, que por ser avaliador *ad-hoc* da Capes pode fornecer contatos de vários professores e coordenadores de pós-graduação da área de administração, bem como de Pró-Reitores de pesquisa e/ou pós-graduação, com provável expectativa de colaboração com a pesquisa.

A via aleatória baseou-se na busca por e-mail de professores, coordenadores e pró-reitores diretamente nos sites dos programas, também foram realizadas buscas no site do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (FOPROP).

Foram enviados e-mails convites para 426 (quatrocentos e vinte seis) usuários principais da avaliação da Capes. Desses, 11 (onze) voltaram por erro no e-mail; 334 (trezentos e trinta e quatro) não responderam; 9 (nove) responderam se negando a participar por motivos diversos;

9 (nove) agendaram as entrevistas, mas cancelaram no dia; e, 63 (sessenta e três) realizaram as entrevistas.

Os entrevistados serão a partir de agora designados colaboradores, para refletir mais fielmente o nível de contribuição destes a esta pesquisa. A grande maioria têm larga experiência na docência e como pesquisadores, e como tal, mostraram-se preocupados não só em responder as perguntas, mas também em contribuir para a pesquisa. A preocupação dos entrevistados em contribuir para a pesquisa foi desde as respostas bem contextualizadas, até dicas de cuidados e sugestões de variáveis para uso na análise de dados, todas valiosas para a condução deste estudo e desenvolvimento da pesquisadora.

Das 63 (sessenta e três) entrevistas realizadas, a maior parte foi dirigida à usuários principais vinculados à programas de pós-graduação da Região Sudeste 18 (dezoito), a segunda maior foi da Região Sul 14 (quatorze), a terceira da Região Nordeste 13 (treze), a quarta da Região Centro-Oeste 10 (dez) e a menor parte da Região Norte 8 (oito).

Apesar do número de colaboradores não refletir fielmente a distribuição dos programas em termos percentuais, a proporção em termos numéricos foi alcançada, ou seja, o número de entrevistas realizadas por região seguiu a mesma sequência da oferta de programas por região. Tal sequência do maior para o menor é Região Sudeste, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

A **Tabela 1** apresenta a distribuição das entrevistas realizadas por região, notas e *status* jurídico.

Tabela 1 - Entrevistas realizadas por região, status jurídicos e notas

REGIÃO	IES PÚBLICAS										IES PRIVADAS				TOTAL IES PRIVADAS POR REGIÃO	TOTAL GERAL		
	ESTADUAL				FEDERAL					MUNICIPAL	TOTAL IES PÚBLICAS POR REGIÃO	NT 3	NT 4	NT 5		NT 6	N	%
	NT 3	NT 4	NT 7	SUB-TOTAL	NT 3	NT 4	NT 5	NT 6	SUB-TOTAL	NT 5								
Centro-Oeste	-	-	-	-	2	4	2	-	8	-	8	2	-	-	-	2	10	16%
Nordeste	-	1	-	1	3	6	2	-	11	-	12	-	1	-	-	1	13	21%
Norte	-	-	-	-	6	-	-	-	6	-	6	-	2	-	-	2	8	13%
Sudeste	3	-	4	7	2	3	1	1	7	-	14	1	-	3	-	4	18	29%
Sul	2	-	-	2	-	1	2	-	3	2	7	1	1	-	5	7	14	22%
Totais	5	1	4	10	13	14	7	1	35	2	47	4	4	3	5	16	63	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Com exceção de 1 (uma) entrevista, na qual a entrevistada preferiu receber o roteiro e enviar as respostas por e-mail, todas as demais foram realizadas por vídeoconferência. Utilizou-se os programas Skype, Zoom e Google Meet, de acordo com a preferência do entrevistado. As entrevistas variaram em termos de duração, a de menor duração foi de 20min33s e a de maior duração durou 1h36min53s, que renderam 57h14min29s de gravação. As entrevistas, realizadas por vídeoconferência, foram gravadas e transcritas a fim de dar início às fases da análise de conteúdo.

Para Patton (2015, p. 763–764), fazer uma distinção dura entre as fases de coleta e análise dos dados pode trazer prejuízos à análise dos dados, isso porque a natureza fluida e emergente das pesquisas naturalísticas fazem com que essa distinção entre coleta e análise dos dados não seja absoluta. Isso implica que registrar e rastrear *insights* ocorridos durante a coleta de dados faz parte do trabalho de campo e ao mesmo tempo corresponde à análise. Segundo o referido autor, o trabalho de campo é uma fase frutífera onde padrões tomam forma, sinais começam a emergir do ruído, possíveis temas vêm à mente, bem como ideias sobre como direcionar a análise podem surgir e caso não sejam levadas em consideração no momento em que ocorrem, há o risco de perdê-las. Também há a possibilidade de surgir a necessidade de ajuste da direção da entrevista para acompanhar um determinado comportamento dos entrevistados. Por esses motivos, o referido autor aconselha levar em conta e registrar esses *insights*, não de forma confirmatória, mas sim, como informações gerais que podem ser ou não confirmadas à medida que o trabalho de campo se desenrole ou que a análise dos dados seja concretizada.

Ao concordar com Patton (2015, p. 763–764), durante as entrevistas deste estudo a pesquisadora se manteve aberta e atenta aos sinais que pudessem levar a uma melhor condução das entrevistas, possibilitar a identificação de usos e fatores que pudessem ser específicos ao contexto da avaliação da Capes e/ou ter comportamentos distintos aos já previstos na literatura, bem como o primeiro esboço dos procedimentos da análise. Todos esses insights foram anotados em memorandos organizados por tema.

Ao adotar essa postura foi possível perceber que alguns entrevistados tinham dificuldades em identificar se suas experiências de uso foram originadas do processo ou dos resultados. Dessa forma, para possibilitar contraprovas possíveis de negar ou sustentar tal observação em uma análise posterior mais aprofundada, pois tal dificuldade poderia ser em decorrência do próprio procedimento das entrevistas, usou-se a estratégia de alterar o fluxo das

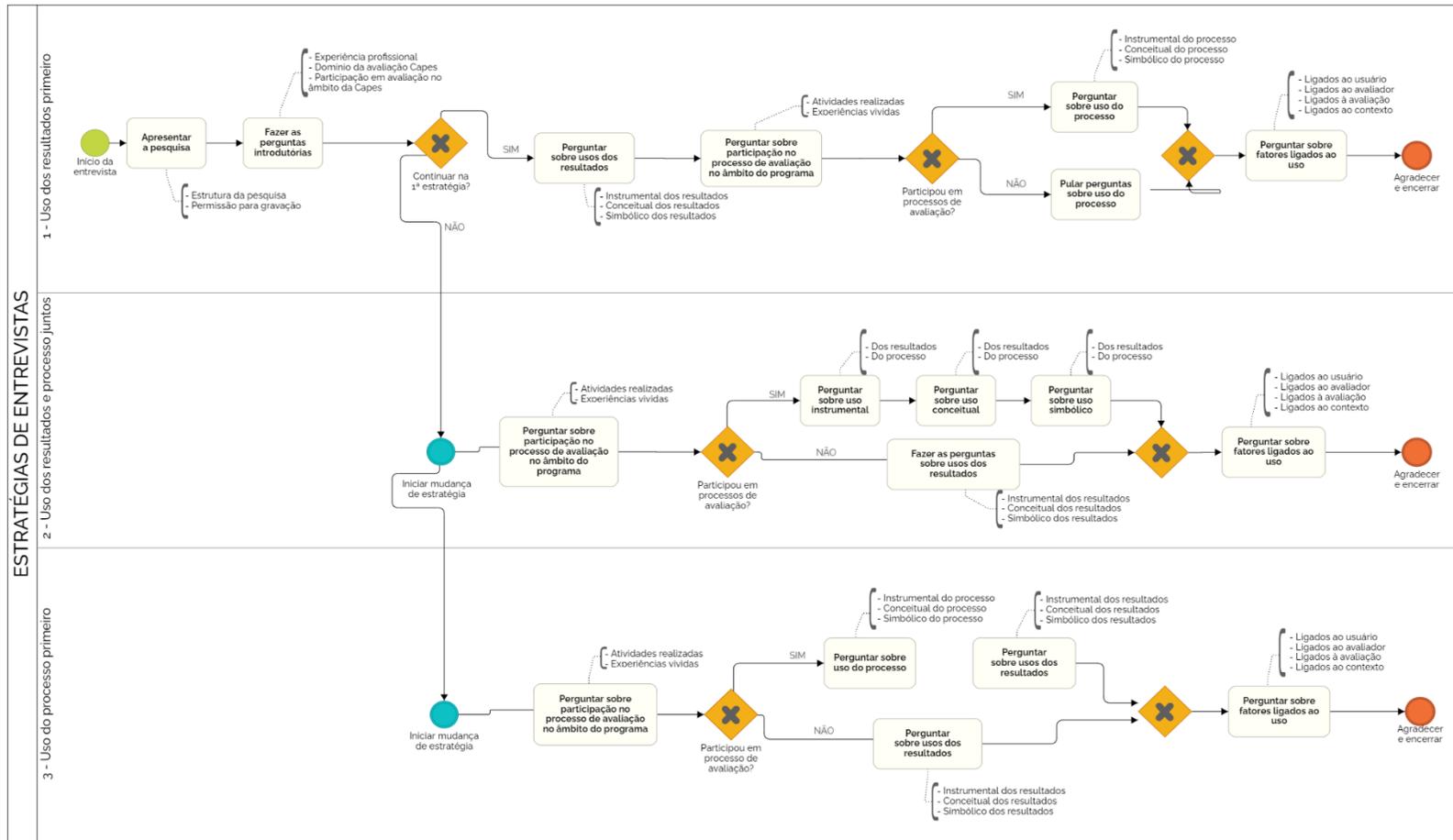
perguntas. Apesar de terem sido dirigidas as mesmas perguntas aos entrevistados a sequência das perguntas foram modificadas como está apresentado na **Figura 13**.

4.3 Procedimentos da análise de Conteúdo

Segundo Patton (2015, p. 761) na pesquisa qualitativa não existe uma fórmula para transformar dados em descobertas, o que existe são orientações que oferecem alguma direção, porém o destino final é específico para cada investigação e só se conhece ao se chegar nele. Consciente dessa característica das pesquisas qualitativas, mas ainda assim, ciente da necessidade de seguir um processo sistemático de análise dos dados, a fim de conferir validade aos resultados, optou-se por utilizar a estratégia de análise de conteúdo fazendo uso das várias técnicas aplicadas a essa estratégia, seguindo as orientações de Bardin (2011).

No que se refere às fases da análise de conteúdo esta é orquestrada em três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e, 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 2011, p. 125). Nos tópicos seguintes são apresentadas algumas considerações pertinentes a esses três polos. As atividades entre esses polos não são

Figura 13 – Estratégias de entrevistas



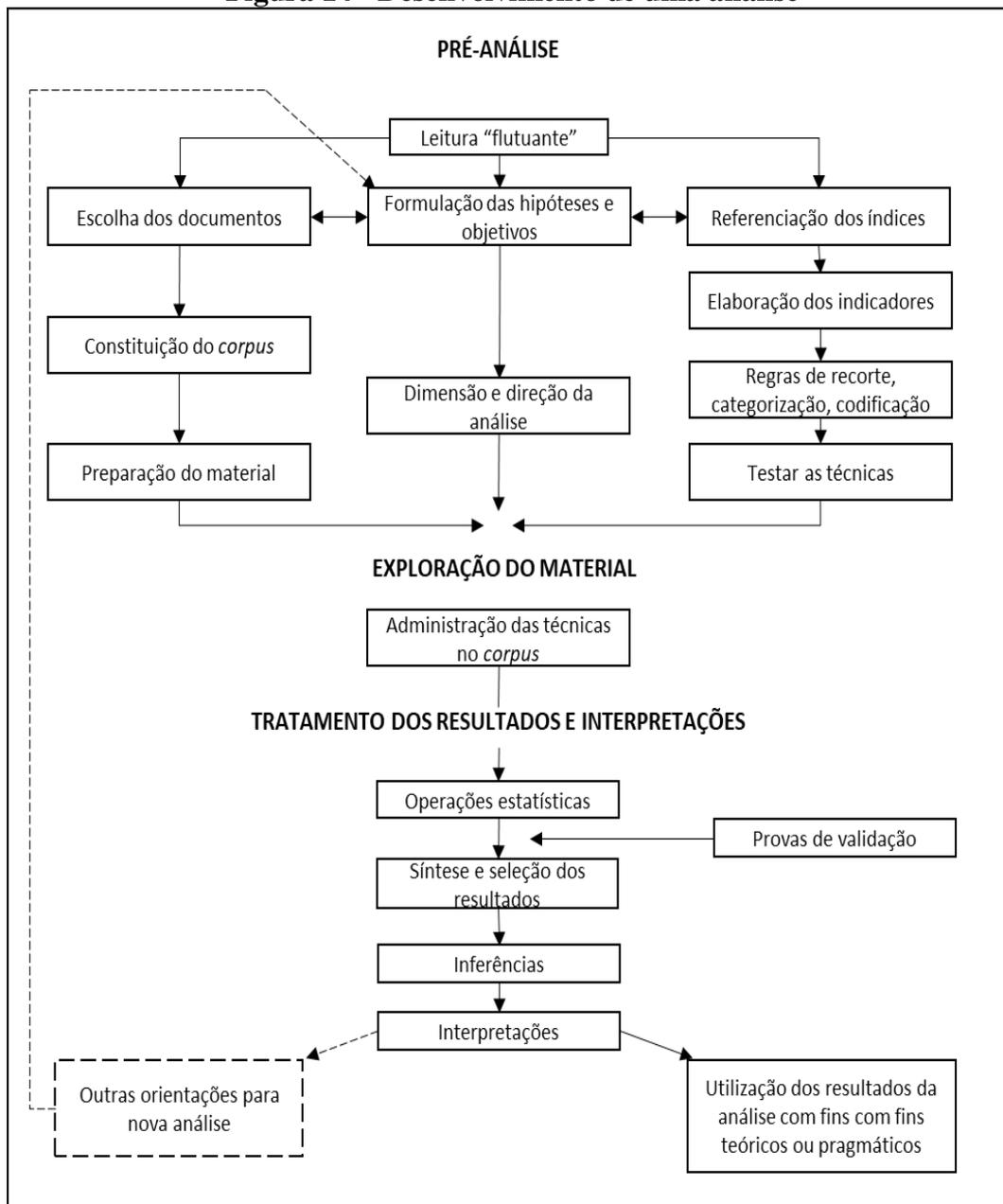
Fonte: Elaborado pela autora.⁹

⁹ Elaborado pela autora com o auxílio do software de gestão de processos HEFLO disponível em <https://www.heflo.com/pt-br/>.

puramente lineares, o processo de ida e volta entre eles é inevitável e necessário para a compreensão realista dos dados, como também, para construção de inferências bem fundamentadas.

O processo de construção da análise de conteúdo foi orientado, no que coube, pelos procedimentos de desenvolvimento de uma análise de conteúdo defendidos por Bardin (2011, p. 123-132) e resumidos na **Figura 14**.

Figura 14 - Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2011, p. 132).

4.4 Pré-análise

Segundo Bardin (2011, p. 125) a fase de pré-análise é um período de intuições que tem como objetivo principal tornar as ideias operacionais e sistematizá-las em um plano de condução da análise. Tal plano deve ser preciso, mas ao mesmo tempo flexível para permitir a inclusão de novos procedimentos no decorrer da análise. Bardin (2011, p. 125) descreve a pré-análise pela composição de suas etapas, que na prática, não necessariamente segue a ordem apresentada pela autora e a depender da pesquisa, algumas delas podem não ser necessárias. Essas etapas são as seguintes: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação de hipóteses e objetivos; d) Especificação dos índices e elaboração de indicadores; e) Preparação do material.

4.4.1 Preparação do material

A etapa de preparação do material refere-se à organização do material para análise. Envolve atividades, tais como, transcrição, decisão quanto à forma de identificação dos entrevistados e, quando forem tratados por meio de *software* de auxílio a pesquisa qualitativa, formatação dos documentos para importação (BARDIN, 2011, p. 130–131).

Tendo em vista que a análise dos dados foi realizada com o apoio do *software* NVIVO versão 1.3, a preparação do material começa pelo entendimento das funcionalidades do sistema para que os documentos sejam importados no *software* de maneira a facilitar o controle sobre os dados e identificação dos colaboradores da pesquisa. Em resumo, na etapa de preparação do material foram realizadas:

- a) transcrição literal das entrevistas e conferência;
- b) padronização do código de identificação dos entrevistados, com a preocupação de preservar o anonimato;
- c) formatação das transcrições e exportação para o NVIVO;

4.4.2 Leitura Flutuante

A etapa da leitura flutuante corresponde a um primeiro contato do pesquisador com os documentos, nesse momento são captadas as primeiras impressões, hipóteses, se for o caso, possíveis teorias e técnicas a serem utilizadas (BARDIN, 2011, p. 126).

No caso deste estudo, a leitura flutuante apesar de não corresponder ao primeiro contato do pesquisador com o documento, em função as atividades desenvolvidas na etapa de preparação do material, executou-se a leitura flutuante para:

- a) ter a ideia de um todo de cada entrevista;
- b) elaborar anotações sobre as primeiras impressões de cada entrevista. As anotações foram realizadas por meio do recurso “*memos*” do NVIVO;

4.5 Escolha dos Documentos

Refere-se à formação do conjunto de documentos a serem analisados, ou seja, a formação do *corpus*. Esta etapa requer o estabelecimento de algumas regras, tais como, exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2011, p. 126–128).

A regra da exaustividade diz respeito aos tipos de documentos que devem fazer parte do *corpus*, e implica que após definido os tipos documentos que servirão como material de análise, ou seja, as entrevistas, documentos institucionais, matérias de jornal, etc., todos os elementos devem fazer parte do *corpus* (BARDIN, 2011, p. 126). Essa regra deve ser considerada em conjunto com a regra da homogeneidade, isto é, os documentos devem ter sido coletados utilizando os mesmos critérios. Tendo em vista que a única fonte de coleta de dados desta pesquisa foram as entrevistas abertas padronizadas, a homogeneidade dos documentos foi aplicada. Entende-se que a regra da exaustividade também está contemplada, uma vez que, todas as entrevistas realizadas tiveram a mesma oportunidade de fazer parte do *corpus* desta pesquisa.

A representatividade, à qual Bardin (2011, p. 127) se refere, está ligada à população do estudo e a possibilidade de ao se estudar uma parte dessa população, o comportamento das pessoas estudadas poderem refletir o comportamento de toda população. Neste estudo, a preocupação com a representatividade não se aplica ao volume de participantes, nem ao poder de generalização das descobertas, e sim, à necessidade de entrevistar um conjunto de pessoas capazes de iluminar este estudo no sentido de produzir resultados que traduzam uma realidade sobre os usos da avaliação da Capes. Essa é uma característica da pesquisa qualitativa, focar na profundidade de compreensão em detrimento da generalização (PATTON, 2015, p. 67).

Todavia, acredita-se ter alcançado a representatividade necessária, primeiro em razão de ter contado com a colaboração de usuários principais da avaliação da Capes em um número

exequível para uma análise aprofundada e com participação de representantes de todas as regiões do Brasil. Segundo, em função da saturação teórica ter sido atingida.

No que se refere à regra da pertinência, Bardin (2011, p. 128) informa que se entende como documentos pertinentes aqueles adequados para servir como fonte de informações. Em outras palavras, para compor o *corpus* de documentos a serem analisados, esses devem se mostrar ricos em informações úteis para o propósito do estudo.

A análise da pertinência dos documentos (gravações e transcrições das entrevistas) foi realizada após a leitura flutuante de todas as transcrições. O questionamento que guiou a escolha dos documentos foi o seguinte: Como as respostas deste colaborador podem contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa? Nenhuma entrevista foi excluída da análise em razão de todos os entrevistados terem fornecido elementos para categorização dos ou dos fatores associados ao uso da avaliação da Capes.

Após composto o corpus final para análise, uma nova leitura mais aprofundada de cada entrevista foi realizada norteada pelo seguinte questionamento: Quais os *insights*, de natureza teórica e metodológica, são possíveis extrair da leitura da entrevista? Os *insights* gerados nesta fase foram catalogados em “*memos*” no NVIVO. Com essa nova leitura foi possível:

- a) confirmar a permanência ou não das primeiras impressões anotadas nas fases de entrevista e leitura flutuante;
- b) gerar novos *insights* teóricos e metodológicos;
- c) criar um esboço sobre as estratégias de análise.

4.6 Questões norteadoras

Como pôde ser observado pela **Figura 14**, Bardin (2011, p. 132) recomenda que na fase da pré-análise sejam formuladas as hipóteses que guiarão a pesquisa. Todavia, a característica exploratória desta pesquisa e a intenção de cobrir diversos aspectos do sistema de avaliação da Capes, levaram ao entendimento de que seria mais adequado formular questões norteadoras para a análise. As questões norteadoras foram formuladas tendo em conta questões levantadas pela literatura no que diz respeito ao uso da avaliação em geral, bem como em contextos de sistema de avaliação.

Bardin (2011, p. 128) também chama a atenção aos possíveis ajuste dos objetivos da pesquisa, o que vem a corroborar com as orientações de Patton (2015, p. 761) sobre a

necessidade de manter o planejamento, mas com uma certa flexibilidade uma vez que o destino final de uma pesquisa qualitativa muitas vezes só se conhece quanto se chega lá.

Com base no conhecimento geral do *corpus*, compilação dos *insights* teóricos iniciais e ruminação dos dados e da literatura, partiu-se para a elaboração de questões mais específicas, com a função de nortear a análise. Essas questões estão apresentadas no **Quadro 12**.

Quadro 12 – Questões norteadoras da análise dos dados

OBJETIVOS PERSEGUIDOS		QUESTÕES NORTEADORAS
DESCREVER OS ENTREVISTADOS E O CONTEXTO		Q1a – Como estão distribuídos os entrevistados de acordo as características: estado, região, sexo, função, experiência profissional, nível de
ATENDER OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	a) examinar quão aderente são usos do sistema de avaliação da Capes aos desenvolvimentos teóricos atuais referentes as categorias de usos da avaliação.	Q2a – Os usos do sistema de avaliação da Capes, relatados pelos entrevistados, podem ser categorizados em: a) uso do processo instrumental, conceitual e simbólico persuasivo; b) uso dos resultados instrumental, conceitual e simbólico legitimador?
	b) analisar as características dos usos sistema de avaliação da Capes.	Q3a – Quais usos do sistema de avaliação da Capes, considerando fontes e tipos, são mais frequentemente relatados pelos entrevistados? Q3b – É possível deduzir que as informações geradas pelo sistema de avaliação da Capes não são capazes de alterar o <i>status quo</i> dos programas? Q3c – O sistema de avaliação da Capes reduz as oportunidades de uso do processo? Q3d – Há indícios de que o fato deste estudo ser <i>ex-post</i> tenha prejudicado a identificação dos usos do sistema de avaliação da Capes?
	c) investigar os fatores estimuladores e desestimuladores do uso da avaliação da Capes, considerando as dimensões: usuários, avaliação, avaliadores e contexto.	Q4a – Quais fatores, na opinião dos entrevistados, agem como estímulo para o uso do sistema de avaliação da Capes? Q4b – Quais fatores, na opinião dos entrevistados, agem como desestímulo para o uso do sistema de avaliação da Capes?
	d) analisar como os usos se relacionam com os fatores associados ao uso no contexto da Avaliação da Capes.	

Fonte: Elaborado pela autora.

4.6.1 Especificação dos indícios e indicadores

Os textos em análises qualitativas são tratados como sendo uma manifestação que contém índices e são esses índices que serão explicitados pela análise de conteúdo (BARDIN,

2011, p. 130). Esses índices, na verdade, são evidências que certificam a ocorrência de algo, podendo tais evidências se apresentarem de modo explícito ou implícito. Segundo a autora os índices assumem a forma de temas, palavras ou frases que caracterizam o que se busca no texto.

Já os indicadores retratam os princípios que fundamentam as interpretações, podendo ser a frequência de aparição dos índices, nos casos de uma abordagem quantitativa na análise de dados, como também, a presença ou ausência de tais índices, nos casos de uma abordagem qualitativa. Nesta pesquisa utilizou-se tanto indicadores quantitativos quanto qualitativos.

Este estudo, ao corroborar com teóricos da avaliação, Alkin e King (2016); Patton (1997) ; Weiss (1998), na defesa de que a finalidade de toda avaliação é ser útil à entidade avaliada e à sociedade, investigou os usos do sistema de avaliação da Capes baseado no princípio de que quanto maior e mais diversificados forem os usos, maior é a evidência da influência do sistema de avaliação da Capes sobre os programas de pós-graduação brasileiros. Assim, foi definido como evidências da ocorrência de uso os exemplos de usos relatados pelos entrevistados e como indicador do nível de influência da avaliação da Capes a frequência e a diversidade dos usos relatados.

A fim de investigar quais os fatores que influenciam o uso do sistema de avaliação da Capes de forma positiva e negativa, definiu-se como uma evidência pertinente a concordância ou discordância, por parte dos colaboradores desta pesquisa, quanto à influência positiva ou negativa, de diversos fatores associados ao uso da avaliação, diante de suas experiências de uso. E como indicador, a frequência de tais concordâncias ou discordâncias.

Este estudo teve ainda como objetivo entender a relação entre os usos e fatores de uso no contexto da avaliação da Capes, o que demanda uma análise explicativa ou causal.

Segundo Patton (2015, p. 852), a elaboração de análises causais qualitativas fatalmente esbarra nos debates, quanto à afirmação, originada no século passado, sobre os métodos qualitativos serem principalmente descritivos e os métodos quantitativos como explicativos. Apesar desse pensamento ainda ser predominante até hoje, os avanços nos métodos e análises qualitativas nas últimas duas décadas confirmam sua capacidade de produzir explicações causais rigorosas e confiáveis. Porém, apesar dos avanços, o debate ainda parece longe de alcançar um consenso, uma vez que os defensores dos projetos experimentais continuam impondo seus pontos de vista com relação ao que representa a validade na produção conhecimento científico e continuam impondo o método experimental como a única forma de estabelecer causalidade (PATTON, 2015, p. 852). Todavia, a observação crítica direta é um

instrumento competente na geração de entendimentos causais e é o que torna válida a análise qualitativa causal (PATTON, 2015, p. 854).

Dessa forma, para tal empreitada utilizou-se a estratégia de análise de coocorrências como evidência de associação entre determinados usos e determinados fatores. A ideia é que se um determinado uso, narrado pelos entrevistados, aparece diversas vezes de maneira simultânea com um determinado fator, torna-se possível presumir que esse uso e esse fator estejam associados. Assim como, a ausência de coocorrências pode indicar dissociações. Dessa forma, o indicador para a análise de coocorrências é a frequência das coocorrências entre os usos e fatores.

O **Quadro 13** detalha como estão definidos as evidências e os indicadores de acordo com cada objetivo específico deste estudo.

Quadro 13 - Especificação dos índices/evidências e indicadores

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍNDICES (EVIDÊNCIAS)	FUNDAMENTO DOS INDICADORES	
		PRINCÍPIO	INDICADORES
a) examinar quão aderente são usos do sistema de avaliação da Capes aos desenvolvimentos teóricos atuais referentes as categorias de usos da avaliação.	Exemplos das experiências de uso relatados pelos entrevistados.	Quanto mais exemplos de uso forem relatados e quanto mais diversificado forem os exemplos, maior é o nível de influência da avaliação nos programas avaliados pela Capes.	Frequência e diversidades dos usos relatados.
b) analisar as características dos usos do Sistema de Avaliação da Capes.	Algumas características foram analisadas com base nos exemplos de uso, outras foram analisadas a partir de outros tipos de evidências que emergiram dos dados.	Cada característica analisada possui uma forma própria de análise e dependente dos tipos de evidências que emergiram dos dados.	Frequência, presença e ausências.
c) investigar os fatores estimuladores e desestimuladores do uso da avaliação da Capes, considerando as dimensões: usuários, avaliação, avaliadores e contexto.	Concordância ou discordância dos entrevistados quanto à influência dos fatores nas suas experiências de uso.	Quanto maior a frequência das concordâncias quanto à influência de um fator para a ocorrência do uso, maior é a provável potencialidade de influência do fator sobre o uso, também sendo verdadeiro o contrário.	Frequência das concordâncias ou discordâncias.
d) analisar como os usos se relacionam com os fatores associados ao uso no contexto da Avaliação da Capes.	Coocorrências entre os usos e fatores associados ao uso.	Se um determinado uso narrado aparece diversas vezes de maneira simultânea com um determinado fator é possível presumir que	Frequência das coocorrências entre os usos e fatores.

		esse uso e esse fator estejam associados.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

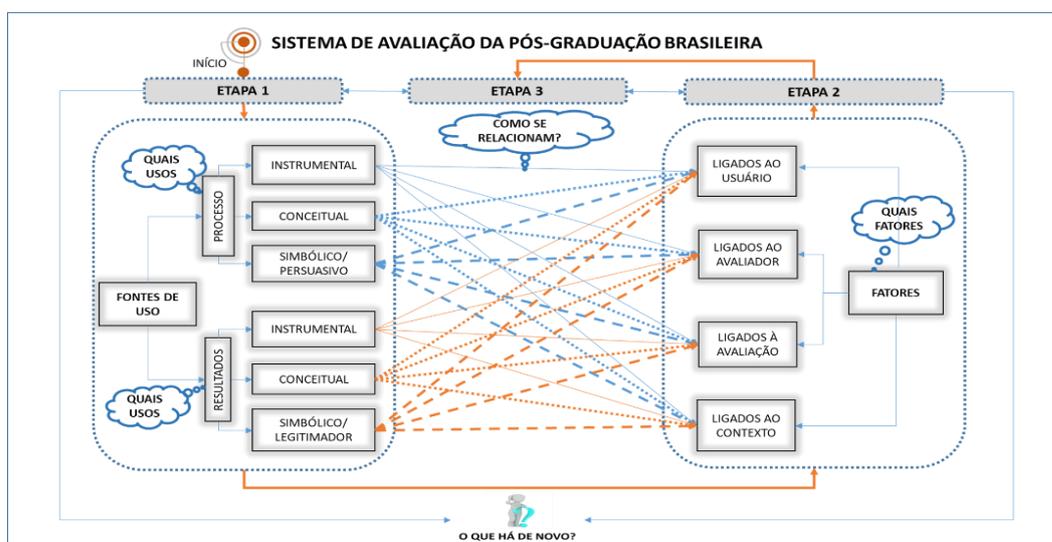
4.7 Pré-teste da análise

Após a definição dos índices e indicadores, Bardin (2011, p. 130) recomenda a realização de um pré-teste da análise, para verificar a eficácia e pertinência dos indicadores. O pré-teste da análise é a última etapa da fase da pré-análise. Para a realização do pré-teste foram escolhidos aleatoriamente 4 (quatro) entrevistas dentre aquelas que compõe o corpus final. O pré-teste permitiu chegar a um conjunto de índices e indicadores pertinentes e viáveis para se alcançar os objetivos deste estudo, cujo resultado final está apresentado no **Quadro 13**.

4.8 Modelo de análise

Com base nos aspectos metodológicos estabelecidas para este estudo foi elaborado o modelo de análise conforme **Figura 15**.

Figura 15 – Modelo de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

4.9 Exploração do Material

A fase de exploração do material corresponde à aplicação das estratégias definidas durante a pré-análise, todavia, ajustes podem vir a ser necessários. Esta é uma fase longa e cansativa que compreende, a depender das características do estudo, a codificação, enumeração e decomposição (BARDIN, 2011, p. 131). Neste estudo, foram aplicadas as operações de codificação, enumeração e decomposição.

Tendo em vista que as entrevistas foram direcionadas para captar exemplos de ocorrência de usos da avaliação da Capes e os efeitos que determinados fatores exercem sobre os usos que esses usuários fazem, em outras palavras, quanto à capacidade desses fatores de motivá-los ou desmotivá-los a considerar a avaliação em suas rotinas docentes, os sinalizadores dessas ocorrências se apresentaram em forma de acontecimentos explicitados pelos entrevistados.

Uma vez que todas as entrevistas que compõem o *corpus* deste estudo foram importadas para o software NVIVO, o processo de codificação (recorte das unidades de registro e contexto) aconteceram simultaneamente ao processo de categorização, isso porque, ao fazer o recorte das unidades necessariamente se faz a escolha da categoria (código).

As categorias e interpretações resultaram de análises tanto dedutivas quanto indutivas. Segundo Patton (2015, p. 791), análises dedutivas qualitativas se configuram por procurar determinar a extensão em que os dados qualitativos de um determinado estudo sustentam conceitos, explicações ou teorias gerais existentes. A análise dedutiva qualitativa foi empregada em dois momentos, o primeiro momento foi a análise de quão aderente são os usos da avaliação da Capes aos principais conceitos e categorização de usos disseminados atualmente, especificamente a classificação de usos realizada por Alkin e Taut (2003, p. 7) e Alkin e King (2016, p. 576), apresentada na

Figura 8. O segundo momento foi a confrontação de vários fatores associados ao uso da avaliação presentes na literatura com os fatores associados ao uso da avaliação da Capes percebidos pelos entrevistados.

As análises indutivas qualitativas têm como característica o objetivo de gerar novos conceitos, explicações ou teorias, derivados das descobertas de padrões que emergiram dos dados por meio da interação do pesquisador com esses dados (PATTON, 2015, p. 791). Dessa forma, considerando que o objetivo deste estudo não resumiu a categorização e análise de categorias pré-existentes e sim ao diferente, ao novo que pudesse emergir dos dados, tanto com relação aos usos como fatores associados ao uso, a análise indutiva qualitativa também foi empregada neste estudo.

A postura indutiva da pesquisadora teve como motivação as recomendações de Patton (2020, p. 8) quanto a ter em mente que os conceitos de uso e influência da avaliação são conceitos densos e sensibilizadores, eles têm a função de aumentar a consciência do pesquisador sobre algo e alertá-lo para ficar atento às questões contextuais específicas. Para Patton (2020, p. 8) “os conceitos de uso da avaliação dizem que as avaliações são usadas de várias maneiras, por diversas pessoas e em diferentes contextos”. Dessa forma, para entender o uso em um contexto específico é preciso observar as pessoas e tentar entender o que está acontecendo, pois é possível que o uso se comporte de forma distinta ao esperado.

Consciente do papel sensibilizador dos conceitos de uso da avaliação, buscou-se amparo nos conceitos de vários autores, considerados complementares entre si e representativos da evolução teórica do campo da avaliação. Empenhou-se chegar a uma base conceitual ampla que possibilitasse guiar as interpretações e julgamentos quando da categorização das evidências de ocorrência de usos da avaliação no contexto do sistema de avaliação da Capes. O **Quadro 14** apresenta os conceitos envolvidos no estudo do uso da avaliação escolhidos para desempenhar o importante papel, guiar as análises dedutivas e indutivas desta pesquisa.

Quadro 14- Conceitos envolvidos no estudo do uso da avaliação

TÍTULO	CONCEITO
Uso da avaliação	<p>“Quaisquer que sejam os entendimentos, aprendizados, ações, mudanças, atitudes e / ou conhecimento que resultam das descobertas e / ou processos da avaliação” (PATTON, 2020, p. 8).</p> <p>“Uso de avaliação (ou utilização de avaliação) refere-se à maneira como uma avaliação e as informações da avaliação impactam o programa que está sendo avaliado” (ALKIN; TAUT, 2003, p. 1).</p>
Usuários de avaliação	<p>“Indivíduos, pessoal de programa e projeto, tomadores de decisão e formuladores de políticas, e qualquer pessoa que use uma avaliação de alguma forma” (PATTON, 2020, p. 8).</p>

Usuários principais pretendidos	“Pessoas específicas que devem usar uma avaliação específica” (PATTON, 2020, p. 8).
Usos principais pretendidos	“O que os usuários pretendidos esperam fazer com uma avaliação” (PATTON, 2020, p. 8).
Uso dos resultados⁽¹⁾	<p>“Aplicação das descobertas da avaliação” (PATTON, 2020, p. 8).</p> <p>“Uso das conclusões da avaliação: refere-se aos resultados da avaliação e às decisões tomadas sobre a mudança de programas com base nas conclusões da avaliação (uso instrumental ou persuasivo). Também pode significar que as conclusões se tornam parte de uma base de conhecimento que influencia o pensamento ao longo do tempo (uso conceitual/iluminação)” (PRESKILL; CARACELLI, 1997, p. 217).</p> <p>“Relatar as conclusões da avaliação não é uso. [...] Produzir conclusões e um relatório são saídas. O uso é o efeito desejado. Alcançar esse efeito significa trabalhar com os usuários pretendidos primários após as conclusões e o relatório serem apresentados para facilitar o uso - atuando sobre as conclusões” (PATTON, 2012b, p. 380).</p>
Uso do processo⁽¹⁾	<p>“Efeitos de uma avaliação sobre os envolvidos de alguma forma (os efeitos dos processos de avaliação do início ao fim) (PATTON, 2020, p. 8).</p> <p>“Uso de processo refere-se às coisas que as pessoas envolvidas em uma avaliação aprendem com a avaliação, como usar a lógica da avaliação, empregar os processos de raciocínio sistemático envolvidos na análise e ser guiada pelos padrões que informam a prática de avaliação. Quando os principais usuários pretendidos raciocinam como um avaliador e operam de acordo com os valores de uma avaliação, seus conhecimentos, atitudes e comportamentos podem ser afetados antes que as descobertas sejam relatadas e de maneiras que vão além das descobertas” (PATTON, 2012b, p. 140).</p> <p>“O uso do processo não é, em si mesmo, capacitação; em vez disso, é uma capacidade construída” (PATTON, 2007, p. 106).</p> <p>“É importante observar que o uso de processo não é uma categoria de uso adicional. Em vez disso, refere-se à fonte do estímulo - isto é, o processo e não as descobertas. Assim, assim como com o uso de descobertas, o uso de processos tem consequências instrumentais e conceituais” (ALKIN; TAUT, 2003, p. 6).</p> <p>“[...] mudanças individuais no pensamento e no comportamento que ocorrem entre os envolvidos na avaliação em decorrência do aprendizado que ocorre durante o processo de avaliação. Mudanças no programa ou nos procedimentos e na cultura organizacional também podem ser manifestações dos impactos do processo” (PATTON, 1998, p. 225).</p> <p>“[...] refere-se ao uso de lógica e processos de avaliação para ajudar as pessoas em programas e organizações a aprender a pensar avaliativamente” (PATTON, 1998, p. 226).</p>
Uso/Utilização	“Os processos pelos quais, e o grau em que uma avaliação tem efeitos, pretendidos e não pretendidos” (PATTON, 2020, p. 8)..
Utilidade	“Aplicações potenciais de resultados de avaliação, usabilidade” (PATTON, 2020, p. 8).
Uso instrumental	“[...] quando os tomadores de decisão usam os resultados da avaliação para modificar o objeto da avaliação de alguma forma” (SAUNDERS, 2012, p. 425).

	<p>“O uso instrumental se refere a instâncias em que o conhecimento foi usado para impactar a ação direta, como tomar decisões específicas sobre um programa” (ALKIN; TAUT, 2003, p. 5)</p> <p>“[...] ocorre quando os resultados são tangivelmente usados para fazer melhorias programáticas” (HARNAR; PRESKILL, 2007b, p. 27).</p>
<p>Uso Conceitual</p>	<p>“O uso conceitual (às vezes referido como uso de iluminação) descreve casos em que nenhuma decisão direta foi feita, mas onde entendimentos conceituais particulares foram modificados, relacionados a mudanças na maneira como os usuários pensam sobre aspectos particulares de um programa” (ALKIN; TAUT, 2003, p. 5).</p> <p>“quando os resultados da avaliação ajudam o programa ou os formuladores de políticas a compreender o programa de uma nova maneira” (SAUNDERS, 2012, p. 425).</p> <p>“Um segundo tipo de uso é o uso conceitual pelo pessoal do programa local. Mesmo que eles sejam impedidos de aplicar as descobertas às decisões no momento em que o estudo é relatado, as descobertas podem mudar sua compreensão do que o programa é e faz. Eles ganham novas ideias e percepções. Se eles estiveram envolvidos no processo de avaliação, aprenderão ainda mais sobre os pontos fortes e fracos e as possíveis direções de ação. Quando as condições organizacionais se tornam favoráveis, eles podem usar seus novos entendimentos conceituais de maneiras instrumentais” (WEISS, 1998, p. 24).</p>
<p>Uso simbólico</p>	<p>“[...] uso simbólico abordando situações em que a avaliação foi usada para justificar uma decisão que foi feita anteriormente⁽²⁾ ou para demonstrar que um programa estava disposto a ser avaliado, portanto melhorar a reputação do gerente do programa ou do tomador de decisões⁽³⁾” (ALKIN; TAUT, 2003, p. 5, grifo nosso).</p> <p>“Legitimativo, como sugerido, refere-se à legitimação de decisões anteriores. Presumivelmente, isso se refere às conclusões do estudo de avaliação, demonstrando que uma decisão tomada anteriormente foi de fato correta. Assim, o uso legítimo está claramente dentro da categoria de uso de achados” (ALKIN; TAUT, 2003, p. 7).</p> <p>“O uso simbólico se refere a exemplos quando uma pessoa usa a mera existência da avaliação, ao invés de qualquer aspecto de seus resultados, para persuadir ou convencer⁽³⁾” (JOHNSON et al., 2009, p. 378).</p> <p>“[...] o uso político / persuasivo / simbólico ocorre quando as pessoas aproveitam a avaliação para obter ganho pessoal percebido⁽³⁾” (LAWRENZ; GULLICKSON; TOAL, 2007, p. 276, grifo nosso).</p> <p>“O uso simbólico foi definido como resultados de avaliação ou experiências que foram usadas para apoiar uma decisão que alguém já tomou⁽²⁾ ou para persuadir outros⁽³⁾ [...]” (PETERMAN; GATHINGS, 2019, p. 58, grifo nosso).</p> <p>“[...] o chamado uso simbólico, que depende apenas do processo que está sendo realizado, está na categoria de uso do processo⁽³⁾ [...]” (ALKIN; KING, 2016, p. 575, grifo nosso).</p>

⁽¹⁾ - O entendimento atual é que uso do processo e uso dos resultados são fontes que dão origem aos demais tipos uso (instrumental, conceitual e simbólico).

⁽²⁾ - Situações em que o uso simbólico assume o caráter de uso simbólico legitimador.

⁽³⁾ - Situações em que o uso simbólico assume o caráter de uso simbólico persuasivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todavia, o esforço em guiar a análise dos dados com base em conceitos bem estabelecidos pela literatura, como os apresentados no **Quadro 14**, apesar de agregar confiabilidade à esta pesquisa, não a exime dos dilemas que são necessários enfrentar quando se tem a tarefa de classificar o que é ou não um uso da avaliação.

Ao longo do tempo, os teóricos da avaliação buscaram classificar e especificar as diversas formas de uso da avaliação (JOHNSON, 2016, p. 11), porém, ao mesmo tempo, alertaram quanto à complexidade envolvida na identificação e classificação do uso na prática. Por exemplo, Leviton e Hughes (1981, p. 532-533) salientam que pesquisas envolvendo estudos retrospectivos, via estudos de casos, entrevistas ou questionários enfrentam problemas quanto à falta de apoio documental sobre a ocorrência do uso, isso porque, em muitos casos, as avaliações são usadas de maneira informal. Assim, nenhum registro é gerado, fazendo com que a forma mais eficiente de captar esses usos seja perguntar diretamente às pessoas envolvidas no processo de avaliação. No entanto, no tempo transcorrido entre a avaliação e a realização do estudo alguns usos podem ser esquecidos e os entrevistados tenderem a dar mais ênfase a uns poucos exemplos mais marcantes. Outros problemas envolvem a dificuldade de demonstrar que uma mudança foi causada, pelo menos em parte, pelas avaliações, bem como quantificar a utilização antes de argumentar que ela precisa ser melhorada.

Observa-se que, inevitavelmente, identificar os usos da avaliação depende da perspicácia e subjetividade do pesquisador, além de sua consciência quanto à complexidade que envolve o fenômeno. Sobre o desafio de enfrentar toda a complexidade envolvida no contexto da avaliação, este estudo aceita o conselho de Patton (2020, p. 11):

Portanto, aceite a ambiguidade, fique aberto e seja cuidadoso sobre o que significa uso. Coloque e mantenha quaisquer definições específicas no contexto. Novas manifestações de uso continuarão a emergir com novas abordagens de avaliação, entre as quais eu mencionaria a avaliação do desenvolvimento (Patton, 2011), a avaliação focada em princípios (Patton, 2018) e a Avaliação Blue Marble (Patton, 2020). Esses tipos emergentes de uso não foram previstos nos primeiros dias de estudo do uso (PATTON, 2020, p. 11)¹⁰.

E, para lidar com a **subjetividade**, este estudo empregou procedimentos de validade e credibilidade amplamente usados em pesquisas qualitativa, tais como, adoção de uma estratégia

¹⁰ So, accept ambiguity, stay open, and be thoughtful about what use means. Place and keep any particular definitions in context. New manifestations of use will continue to emerge with new approaches to evaluation, among which I would mention developmental evaluation (Patton, 2011), principles-focused evaluation (Patton, 2018), and Blue Marble Evaluation (Patton, 2020). These emergent types of use were not anticipated in the early days of studying use (PATTON, 2020, p. 11)..

sistemática de análise, validação do instrumento de coleta de dados por especialista, como também observação de regras metodológicas e comportamentais da técnica de entrevista, baseada em (CRESWELL; POTH, 2018; MERRIAM; TISDELL, 2015; PATTON, 2015).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico apresenta o campo empírico que serviu de fonte para esta pesquisa, bem como análise dos dados coletados.

5.1 Descrição dos Entrevistados

Foram entrevistados no período de fevereiro a junho de 2020, um total de 63 acadêmicos atuantes em programas de pós-graduação no Brasil de todas as regiões do país. Da região Centro-Oeste foram 10 participantes, Nordeste 13, Norte 8, Sudeste 18 e região Sul 14 participantes.

Com relação ao status jurídico das instituições nas quais atuam os participantes. Dez atuam em instituições estaduais, 35 federais, 2 municipais e 16 em instituições privadas.

5.2 Usos do Sistema de Avaliação da Capes

O processo de análise dos usos do Sistema de Avaliação da Capes seguiu um cronograma de categorização em três etapas principais. A primeira teve o objetivo de captar exemplos de uso da avaliação classificando-os segundo as principais fontes de uso presentes na literatura, processo e resultados. No transcorrer desta etapa, por meio da análise de conteúdo indutiva, foi possível observar que essas duas categorias não eram suficientes para retratar o comportamento dos entrevistados frente ao Sistema de Avaliação da Capes, o que fez surgir uma nova categoria de fonte de uso, aqui denominada de Diretrizes.

Isso foi observado, quando alguns entrevistados mesmo não se envolvendo no processo de avaliação eram capazes de relatar usos que não estavam relacionados aos resultados e recomendações da avaliação de seu programa. A falta de envolvimento na avaliação por parte desses entrevistados, deixava evidente a impossibilidade de classificar os exemplos como usos do processo, uma vez que, o envolvimento na avaliação é condição essencial para haver usos do processo. Observou-se então, que os usos relatados eram advindos de meios indiretos de aprendizagem sobre a avaliação, tais como, reuniões do colegiado e pela livre iniciativa de obter as diretrizes no site da Capes. Essas formas indiretas de aprendizagem se mostraram

incompatíveis com o conceito de envolvimento significativo, que leva à ocorrência do uso do processo. Isso porque, a literatura vem demonstrando que ações como compromisso, advocacia (LEVITON; HUGHES, 1981, p. 534–544) e engajamento (JOHNSON et al., 2009, p. 389) são condições essenciais para caracterizar um envolvimento significativo capaz de resultar em uso do processo. Também vale lembrar, que Patton (2007, p. 106) conceituou uso do processo distinguindo-o de capacitação ao classificá-lo como uma “capacidade construída”. Esse fato, fez surgir a necessidade de criar critérios de classificação dos entrevistados segundo o seu envolvimento na avaliação, a fim de clarear a distinção entre usos do processo e das diretrizes. Assim, os entrevistados foram classificados segundo o seu envolvimento na avaliação em ativo, passivo e neutro.

Envolvimento ativo é aquele no qual o indivíduo realiza alguma atividade na construção ou acompanhamento da avaliação da Capes. Foram classificados nesta categoria, os coordenadores, os Pró-reitores de pós-graduação, em razão de sua função requerer o seu envolvimento na avaliação, e os professores que executam alguma tarefa que auxiliem o acompanhamento ou elaboração dos relatórios a serem apresentados à Capes. Nestas situações, os usos relatados poderiam vir do processo ou dos resultados.

Envolvimento passivo é aquele em que o entrevistado não desenvolve nenhuma atividade específica para auxiliar o seu programa durante o processo de avaliação. Suas interações sobre a avaliação da Capes ficam restritas as formas indiretas, já citadas. No entanto demonstraram interesse em manter-se atualizado e contribuir com o programa por meio de suas opiniões e sugestões frente aos desafios impostos pela avaliação da Capes. Nesses casos os usos relatados poderiam vir das diretrizes ou dos resultados. No entanto, para alguns entrevistados, mesmo demonstrando envolvimento passivo na atualidade, foi observada a necessidade de classificar os usos relatados por eles como uso do processo e não das diretrizes em razão de em algum momento no passado esses entrevistados já atuaram como coordenadores de programas ou avaliadores da Capes. Esta exceção teve o motivo lógico, de que o conhecimento adquirido no processo de avaliação não é estanque nem temporal, ele acompanha o indivíduo durante toda a sua trajetória na pós-graduação.

Envolvimento neutro é aquele em que o indivíduo apenas cumpri as solicitações que são demandadas do seu programa, estritamente relacionadas as suas obrigações como docente, tais como manter o currículo Lattes atualizado e mudar o direcionamento de alguma ação docente, por imposição do programa em função de algum critério da avaliação. Nessas situações os usos relatados podem ter como origem as diretrizes e ou resultados.

A **Tabela 2** resume a frequência de uso relatados nas perspectivas do envolvimento e das fontes de uso. Observa-se pela referida tabela, que a maioria dos entrevistados declararam um envolvimento ativo, especificamente, 44 deles, o que justifica um maior número de usos do processo, 188 usos observados. Da mesma forma, um menor número de entrevistados classificados em envolvimento neutro ou passivo, justifica ter sido observado apenas 19 usos das diretrizes. Além disso, revela ainda, que os usuários diretos da avaliação da Capes em sua maioria estão envolvidos significativamente no processo de avaliação da pós-graduação.

Tabela 2 – Frequência de Usos Relatados por Tipo de Envolvimento

ENVOLVIMENTO			FREQUÊNCIA DE CITAÇÃO DOS EXEMPLOS			
	ENTREVISTADOS					
TIPO	QUANT.	%	USOS DAS DIRETRIZES	USOS DOS PROCESSO	USOS DOS RESULTADOS	FREQUÊNCIA TOTAL
Ativo	44	70%	-	218	110	328
Neutro	5	8%	3	-	7	10
Passivo	14	22%	17	41	19	77
TOTAIS	63	100%	20	259	136	415

Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar, que a **Tabela 2** considera naturalmente as repetições, ou seja, um determinado exemplo de uso pode ter sido relatado por mais de um entrevistado.

A segunda etapa da categorização teve como objetivo agrupar os exemplos de uso em função dos tipos de uso mais comuns na literatura, ou seja, usos instrumental, conceitual e simbólico categorias que se mostraram suficientes e adequadas para retratar os do Sistema de Avaliação da Capes. Na terceira etapa da categorização encerrou a fase de codificação, conforme apresentado na **Figura 16**. Nessa etapa os exemplos de usos foram agrupados em subcategorias, conforme a sua natureza. A análise do conjunto dos dados levou a conclusão de que as naturezas dos exemplos poderiam ser expressas pelas seguintes categorias:

- a) **Avaliação** – são situações em que o entrevistado relata um uso relacionado diretamente com a avaliação. Por exemplo, o entrevistado 3PRO relata um uso do processo conceitual, avaliação, quando fala que o seu envolvimento no processo de avaliação alterou a sua percepção sobre a avaliação da Capes.

[...] quando você entende o processo, você entende também a seriedade de como ele ocorre. Quando a gente está de fora, a gente tem alguns argumentos que são muito fáceis, que é você colocar o erro e a culpa na CAPES [...] quando você vai para o

processo e você vê que tem passos muito bem delineados, trabalhados, muito bem definidos, isso muda sua forma de pensar”. (entrevistado 3PRO).

- b) **Ensino** – são situações que envolve de alguma forma a relação professor e aluno, bem como, o conteúdo programático do programa. Por exemplo, o entrevistado 8COOR relata um uso do resultado instrumental, ensino, ao afirmar que decidiu incluir uma disciplina de métodos qualitativos em função de uma recomendação da avaliação do seu programa.

A questão da disciplina qualitativa, por exemplo, a gente tá reformulando o currículo, tem uma comissão aí já tá no final, dá trabalho daí agora vai passar pra o colegiado para aprovação, mas aí a gente já passa a inserir disciplinas qualitativas, porque também foi um ponto criticado [...]. (entrevistado 8COOR).

- c) **Gestão** – são situações em que a avaliação influencia na gestão do programa, como é o exemplo de uso do processo simbólico, gestão, relatado pelo entrevistado 50PRO, no qual ele demonstra utilizar o argumento da exigência da avaliação para pleitear recursos em geral.

O tempo todo (risos) é o que mais se usa não tenha dúvidas. É lógico que a gente tem inúmeras razões né, por exemplo, em questões de melhorias físicas, de estrutura física né, laboratorial, ampliação, adquirir um novo equipamento, enfim, isso tudo a gente justifica né com as necessidades do programa e com as linhas de pesquisa que desenvolve, mas sempre vem junto no bojo, porque a avaliação da Capes vai nos cobrar. (entrevistado 50PRO).

- d) **Inserção Social** – nesta subcategoria foram agrupados todos os exemplos relativos à inserção social dos programas. O volume de exemplos narrados e a sua recente inclusão na avaliação da Capes, justificaram a relevância trata-la como uma subcategoria distinta. O entrevistado 56PROF apresenta um exemplo de uso das diretrizes instrumental, inserção social, ao relatar sua decisão de contemplar o aspecto do impacto social, exigido pela Capes, em suas pesquisas, inclusive passando essa mesma orientação aos seus alunos.

[...] esse novo direcionamento da Capes de trabalhar com a questão do impacto, principalmente impacto social, a gente tá reforçando muito essa mensagem nas aulas né, nas próprias pesquisas e nas publicações também, sem dúvida. (entrevistado 56PROF).

- e) **Internacionalização** – observou-se que seria relevante tratar em uma subcategoria distinta os exemplos envolvendo a internacionalização dos programas. O fato de ser o principal critério de distinção para um programa obter as notas 6 e 7, notas mais elevadas na classificação da Capes, o fato de ser uma dimensão recomendada para

todos os programas e também o fato de ter havido uma quantidade significativa de exemplos justificaram inclusão desta categoria. O entrevistado 57PROF fornece um exemplo de uso das diretrizes instrumental, internacionalização, ao narrar a influência da avaliação da Capes nas suas decisões.

[...] convidei para participar eventualmente pesquisadores do Chile e da Argentina e do Uruguai, a troca com eles me gerou elementos para poder escrever um capítulo de livro. Então isso adquire uma dinâmica que quando você me diz, você usa avaliação da Capes?, eu não tô usando avaliação mas eu tô usando a política para ir na direção do que eu preciso, a universidade tem dado recursos para a gente fazer isso, a todo instante não há um dia que eu não chegue lá, que eu não lembre que eu tenho [...] que ir atrás de parceiros, tem que firmar compromissos, tem que estabelecer prazos, convidar os caras para participar de palestras, eventos acadêmicos no Brasil, enfim, eu tenho feito isso com intensidade né. (entrevistado 57PROF)

- f) **Pós-graduação** – esta subcategoria de exemplos reúne eventos em que a avaliação da Capes propiciou que o usuário alterasse o seu entendimento sobre os objetivos e/ou quaisquer características da pós-graduação. É uma categoria aplicável apenas aos tipos de usos conceituais. O entrevistado 18COOR dá um exemplo de uso do processo conceitual, pós-graduação, no qual a sua participação no processo de avaliação lhe possibilitou repensar e entender melhor o papel do mestrado profissional.

Então durante o último processo de avaliação, a gente percebeu isso né, a gente percebeu com base nisso, com base no que aconteceu ao longo desse processo de avaliação, que nem nós, tínhamos uma clareza sobre o que era de fato o papel de um programa de mestrado profissional né, então a gente sentou, a gente conversou e a gente chegou à conclusão de que algumas coisas precisariam mudar. (entrevistado 18COOR).

- g) **Programa** – esta subcategoria também é específica dos tipos de usos conceituais. Nela estão classificadas as ocorrências que se referem a algum aprendizado sobre o próprio programa, proporcionado pela avaliação da Capes. O entrevistado 21PROF fornece um exemplo de uso dos resultados conceitual, programa, quanto afirma que que foi possível conhecer aspectos de seu programa que até então não conhecia, tal como, compreender que seu programa conseguia ser produtivo, mesmo com poucos recursos.

Ah! Eu acho que no último resultado, da última avaliação, eu acho que sim, eu acho que mostrou que o nosso trabalho na [...] mostrou para mim que a gente consegue trabalhar muito com pouco (risos). (entrevistado 21PROF).

- h) **Propaganda** – esta subcategoria é específica dos usos dos resultados e retratam situações em que o recebimento de uma nota elevada na avaliação é usada como meio promoção do programa. O entrevistado 12PROF fornece um exemplo de uso

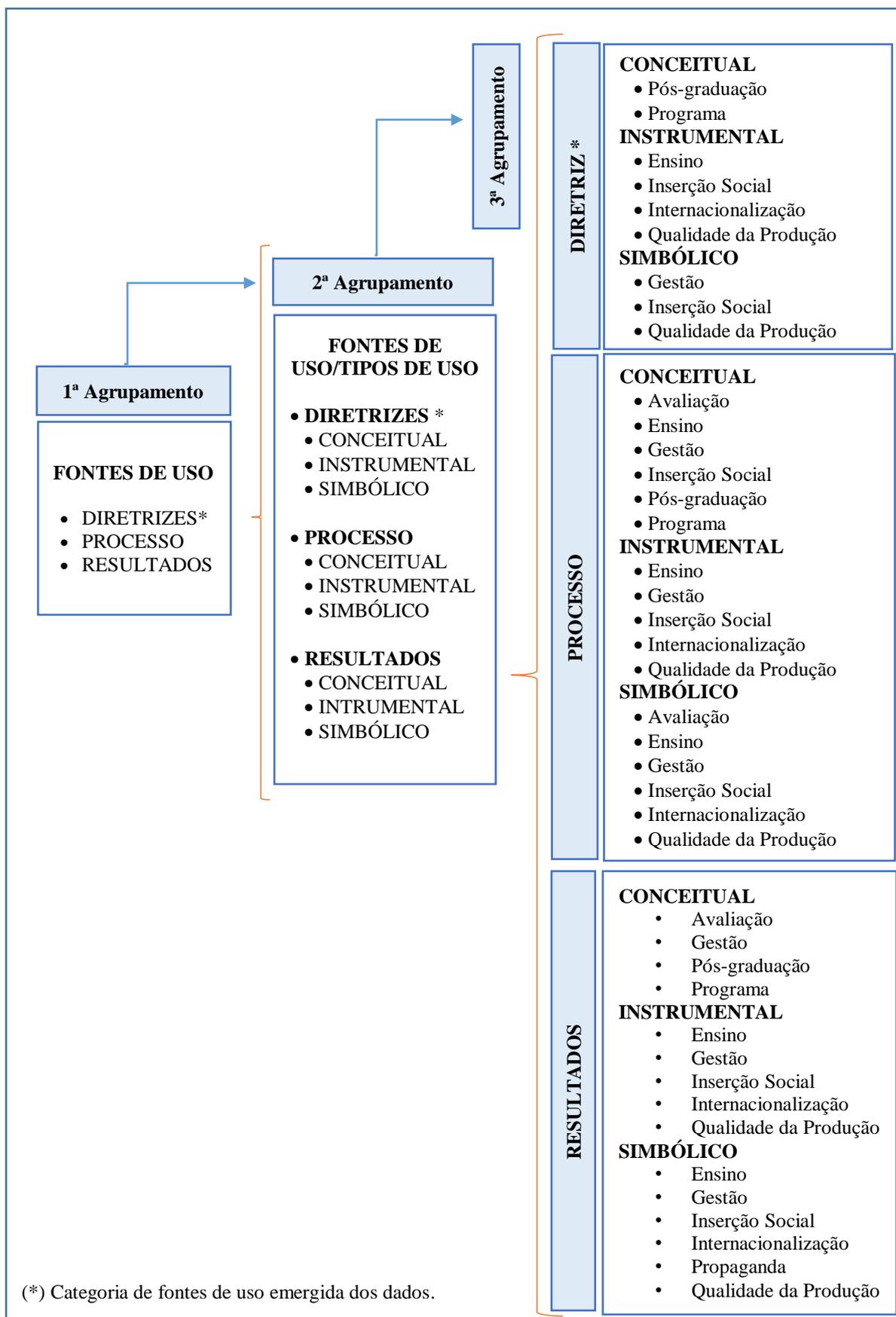
dos resultados simbólico, propaganda, ao comentar que utiliza a boa nota do programa para como argumento para atrair alunos.

O que a gente usa também, só para complementar, a gente usa também isso para captar aluno, é óbvio né, quando a gente faz a propaganda dos processos seletivos a gente coloca lá conceito [...] da CAPES. (entrevistado 12PROF)

- i) **Qualidade da Produção** – nesta subcategoria estão reunidos os exemplos ligados a qualidade das publicações. Esta dimensão da avaliação da Capes foi bastante citada nas entrevistas em virtude da mudança contínua da postura da Capes na avaliação das publicações, especificamente pelo estímulo a publicações de alto impacto, deixando para trás a ideia do produtivismo científico. Estão classificados nesta categoria exemplos de usos que tiveram com objetivo melhorar a qualidade das produções dos programas, como o do entrevistado 46PROF, que decidiu mudar a forma de produzir seus artigos.

Eu me lembro que houve uma mudança um tempo atrás, que antes se focava muito na quantidade da produção né, e aí há dois anos atrás isso mudou um pouquinho para a questão da qualidade né, ou seja, não é tanto, mas a quantidade, mas os melhores produtos. E isso assim, eu vejo em mim e nos colegas do programa, a gente mudou a nossa perspectiva, a gente trabalha em menos frentes agora e foca em estudos um pouco mais profundos, que demandam mais tempo. (entrevistado 46PROF).

Figura 16 - Etapas da Categorização



Fonte: Elaborado pela autora

A identificação de uma nova fonte de uso da avaliação, denominada pela autora de Diretrizes, abre uma importante porta para o aprofundamento das discussões sobre o conceito e comportamento dos usos da avaliação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento teórico do campo. Essa descoberta leva a crer que ao se reconhecer que os usos da avaliação podem ser originados de outras fontes além do processo e resultados, acrescenta-se uma nova perspectiva de investigação sobre como as avaliações em contextos de Sistemas de Avaliação são usadas. O entendimento até então de que os *stakeholders* não envolvidos no processo de avaliação só poderiam fazer usos dos resultados, e no mesmo sentido, que extrair conhecimentos sobre as normas ou regras da avaliação, suficientes para gerar usos, só poderia acontecer por meio de um envolvimento ativo, ganham aqui, no mínimo, um novo sentido que possibilita expandir a investigação a outros usos da avaliação que esse grupo de *stakeholders* podem fazer. Além disso, essa descoberta confirma o entendimento de Patton (2020) sobre a necessidade de se aceitar a complexidade do campo e reconhecer que o conceito de uso se molda ao contexto da entidade avaliada.

O resultado final da categorização foi uma coleção de 275 exemplos de usos do Sistema de Avaliação da Capes distribuídos pelos tipos de usos mais comuns observados na literatura e suas subcategorias, criadas neste estudo e definidas de acordo com os critérios estabelecidos nas alíneas “a” a “i”, deste tópico. A **Tabela 3** apresenta uma visão geral do comportamento dos usos do Sistema de Avaliação da Capes com foco na diversidade dos exemplos de uso capturados neste estudo. A **Tabela 4**, por sua vez, apresenta uma visão da frequência com que os exemplos de uso foram citados durante as entrevistas.

A análise conjunta das **Tabela 3** e **Tabela 4** permite levantar algumas constatações a respeito do comportamento dos usos do Sistema de Avaliação da Capes. Ao fazer uma análise vertical das tabelas é possível observar que a classificação em ordem crescente da coluna totais, apresenta uma mesma sequência de subcategorias para as duas tabelas, isso implica que a diversidade de formas com que a avaliação é usada acompanha a frequência de uso.

Ainda pela análise das referidas tabelas, observa-se que o uso do processo é o mais representativo, tanto em termos de exemplos de uso 171, quanto da frequência de uso 259. Na sequência, vêm os usos dos resultados, 86 exemplos e 136 ocorrências, depois observa-se usos das diretrizes, 18 exemplos e 20 ocorrências.

No entanto, é preciso ressaltar que a baixa ocorrência de usos das diretrizes, em relação aos usos do processo e resultados, é claramente justificada pelo alto nível de envolvimento na avaliação, uma vez que, 44 entrevistados, equivalente a 70% deles, apresentaram envolvimento ativo na avaliação da Capes. Além disso, dos 14 entrevistados, atualmente com envolvimento

passivo, por isso, propensos a fazerem usos das diretrizes, 8 deles em função de anteriormente terem exercido cargo de coordenador de programas de pós-graduação, seus usos foram classificados em uso do processo. Dessa forma, os usos das diretrizes foram capturados dos relatos de 7 entrevistados, 1 neutro e 6 passivos, o que representa apenas 11% do total de entrevistados. Esse fato, leva a pressuposição de que em contextos de Sistemas de Avaliação no qual o nível de participação seja mínimo, os usos das diretrizes tenderiam a ser maiores.

Tabela 3 - Resumo dos Exemplos Capturados por Categorias e Subcategorias

SUBCATEGORIAS	FONTES E TIPOS DE USO												TOTAIS
	DIRETRIZES				PROCESSO				RESULTADOS				
	C ¹	I ²	S ³	Σ ⁴	C ¹	I ²	S ³	Σ ⁴	C ¹	I ²	S ³	Σ ⁴	
Gestão	-	-	2	2	10	27	13	50	2	16	9	27	79
Qualidade da produção	-	3	3	6	-	10	16	26	-	7	12	19	51
Programa	1	-	-	1	16	-	-	16	15	-	-	15	32
Avaliação	-	-	-	-	19	-	8	27	2	-	-	2	29
Inserção Social	-	5	1	6	5	9	2	16	-	3	1	4	26
Internacionalização	-	1	-	1	4	8	5	17	1	3	1	5	23
Ensino	-	1	-	1	3	10	1	14	-	6	1	7	22
Pós-graduação	1	-	-	1	5	-	-	5	3	-	-	3	9
Propaganda	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4
TOTAIS	2	10	6	18	62	64	45	171	23	35	28	86	275
PERCENTUAL	11%	56%	33%	100%	36%	37%	26%	100%	27%	41%	33%	100%	

Legenda: 1. Conceitual, 2. Instrumental, 3. Simbólico, 4. Somatório.

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4 - Resumo da Frequência de Citação dos Exemplos de Uso Capturados

SUBCATEGORIAS	FONTES E TIPOS DE USO												TOTAIS
	DIRETRIZES				PROCESSO				RESULTADOS				
	C ¹	I ²	S ³	Σ ⁴	C ¹	I ²	S ³	Σ ⁴	C ¹	I ²	S ³	Σ ⁴	
Gestão	-	-	3	3	16	49	18	83	2	25	19	46	132
Qualidade da produção	-	4	3	7	-	18	29	47	-	8	21	29	83
Programa	1	-	-	1	23	-	-	23	27	-	-	27	51
Avaliação	-	-	-	-	25	-	11	36	2	-	-	2	38
Inserção Social	-	5	1	6	10	12	2	24	-	4	1	5	35
Internacionalização	-	1	-	1	4	14	6	24	1	3	1	5	30
Ensino	-	1	-	1	3	12	1	16	-	10	1	11	28
Pós-graduação	1	-	-	1	6	-	-	6	3	-	-	3	10
Propaganda	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	8	8
TOTAIS	2	11	7	20	87	105	67	259	35	50	51	136	415
PERCENTUAL	10%	55%	35%	100%	34%	41%	26%	100%	26%	37%	38%	100%	

Legenda: 1. Conceitual, 2. Instrumental, 3. Simbólico, 4. Somatório.

Fonte: Elaborado pela autora

Continuando com a análise das **Tabela 3** e **Tabela 4**, porém agora com foco na distribuição percentual dos tipos de usos conceituais, instrumentais e simbólico, entre as fontes de uso, observa-se que os usos das diretrizes e do processo apresentaram um maior percentual de usos instrumentais, isso é observando tanto para os exemplos como para a frequência de usos. Porém, especificamente para os usos dos resultados, os exemplos de usos instrumentais apresentam um maior percentual na **Tabela 3**, enquanto que em termos de frequência foram os usos simbólicos que apresentou um maior percentual na **Tabela 4**. Isso indica que especificamente para a fonte de uso resultados, há subcategorias em que a intensidade de uso é maior que as formas em que a avaliação é usada, isso é observado especialmente na subcategoria Qualidade da Produção.

Ao concentrar a análise na frequência de usos, **Tabela 4**, uma vez que, apresenta semelhança com as formas em que a avaliação da Capes é usada, **Tabela 3**, observa-se que na fonte uso do processo, consta uma frequência de uso conceitual de 34%, instrumental de 41% e simbólico de 26%. Mesmo o uso instrumental apresentando um percentual maior que os demais tipos de uso, nessa fonte de uso, o que se percebe é uma uniformidade entre os tipos de uso, o que significa que o Sistema de Avaliação da Capes, tem potencial semelhante de geração de usos conceituais, instrumentais e simbólico do processo. Esta constatação é a mesma com relação à fonte de usos resultados, que apresenta uma frequência de uso conceitual de 26%, instrumental de 37% e simbólico de 38%. Todavia, no caso da fonte de uso diretrizes, em razão dos usos instrumentais representarem 55% da frequência de uso, sendo assim, mais da metade do total dos usos desta fonte, é possível levantar a hipótese de que a fonte de uso diretrizes tende a gerar mais usos instrumentais que uso conceituais e simbólicos.

Ainda da análise da **Tabela 4**, especificamente das subcategorias, observa-se que existem categorias que são adequadas a um tipo de uso específico. E o caso das subcategorias Avaliação, Programas, Pós-graduação e Propaganda.

Com relação a subcategoria Avaliação, esta, só foi adequada ao tipo de uso conceitual gerada pelas fontes de uso processo e resultados. No entanto, sua frequência foi muito maior na fonte de uso processo, com 25 ocorrências, contra apenas 2 ocorrências na fonte de uso dos resultados. Isso indica que o envolvimento no processo de avaliação contribui mais expressivamente para o conhecimento e pensamento avaliativo dos professores, coordenadores e Pró-reitores de Pós-graduação, que os resultados da avaliação.

As subcategorias Programa e Pós-Graduação, foram também adequadas ao tipo de uso conceitual, porém teve presença em todas as fontes de uso. Isso representa que independente da

fonte de uso o Sistema de Avaliação Capes contribui para que a comunidade acadêmica aprenda mais sobre o seu próprio programa e também sobre o significado e objetivos da pós-graduação.

No caso da subcategoria Propaganda ela está vinculada apenas ao uso simbólico dos resultados, isso porque, apenas a nota ou conceito da Capes, quando favorável, tem a possibilidade de ser usado de forma simbólica, especificamente com a intenção de promoção do programa. Todavia, a baixa frequência de usos relatados nesta categoria deve ser considerada com ressalvas. Tendo em conta, que as pergunta aos entrevistados os deixavam à vontade para falar o que lhe viessem à memória sobre as formas que usavam a avaliação como meio de persuasão ou convencimento, é possível que pela natureza sensível desta subcategoria, os entrevistados tenham preferido omitir esta forma de uso.

A subcategoria Gestão se destaca em termos de frequência de uso tanto no uso do processo como no uso dos resultados, com prevalência de usos instrumentais, o que é de se esperar tendo em vista que a decisão é um dos aspectos mais relevantes da gestão. Todavia, o mais importante a observar é a forte influência do Sistema de Avaliação da Capes na gestão dos programas. A gestão ela se molda e muda direcionamento a depender dos caminhos que são indicados na Avaliação da Capes, o que em termos de política pública poderia se dizer que a Capes está conseguindo atingir o seu objetivo de conduzir a pós-graduação brasileira. Essa evidência, além dos números, pode ser ilustrada a partir dos relatos de um professor, dois Pró-reitores e um coordenador.

A Capes orienta para ações específicas e limita um pouco as vocações dos programas, sei lá, patente vale quanto? Patente não vale, então nós não vamos desenvolver patentes, nós vamos desenvolver marca, então isso muda muito a orientação que a gente dá ao programa, a avaliação ela molda o programa porque ou você se ajusta ou você tá fora. (entrevistado 26PROF)

Então assim o pró-reitor tem que conhecer o sistema, tem conhecer o Sistema Nacional da pós-graduação, conhecer muito bem a plataforma Sucupira, como que é feita a alimentação e conhecer as diretrizes das áreas de avaliação, porque tudo que é realizado dentro de um quadriênio ele vai refletir na avaliação. Então as políticas dentro de uma Pró-reitoria para os programas [...] exemplo, se uma determinada área ela pondera que a produção intelectual em periódicos estrangeiros terão uma avaliação, um peso maior do que aqueles periódicos com JCR obviamente a política vai ser de incentivo a publicação internacional, independente do JCR ou não, por outro lado, se a Capes prioriza o Qualis, independente de ser estrangeiro ou não, [...] a política vai ser o que? Olhar o Qualis! Independente se o periódico é nacional ou internacional, se a publicação é em português ou inglês, então tudo isso daí! Tudo que as áreas repassam para os programas seja no caderno de avaliação, seja na reunião de meio termo ou seja no caderno da área faz direcionar a política da pós-graduação de uma instituição. (entrevistado 31PRO).

Tem, tem, sim, essa avaliação, esse processo avaliativo ele é diferente do processo avaliativo da graduação, a graduação ainda é um pouco falha, tá um pouco distante, o processo de avaliação da Capes do *stricto*, da pós-graduação, ele é muito mais

incisivo, ele é muito mais presente, ele é muito mais..., como é que eu vou te dizer, ele cobra muito mais, e acaba que ele leva a mudança de cultura da instituição e nós somos outra instituição a partir do *stricto sensu*, sem dúvida alguma, em todos os níveis, em todos os níveis. (entrevistado 50PRO).

A medida que a gente vai percebendo para onde a coisa anda [na Avaliação da Capes] as nossas decisões também vão caminhando naquele sentido, não sei se era isso que você queria saber. (entrevistado 8COOR)

No que tange as subcategorias Qualidade da Produção, Inserção Social e Internacionalização, essas subcategorias refletem os principais pilares de avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação adotados na Avaliação da Capes. Maior expressividade na frequência dos usos na subcategoria Qualidade da Produção, implica que o Sistema de Avaliação da Capes está influenciado mais fortemente este pilar que os demais. Observa-se ainda uma ocorrência maior de usos simbólicos que usos instrumentais, não foram observados usos conceituais para a subcategoria Qualidade da Produção. A prevalência dos usos simbólicos é explicada pela alta pressão por melhoria na qualidade das publicações dos programas ou mesmo a manutenção dessa qualidade, em razão de ser a dimensão com maior valor de pontuação na avaliação da Capes. Relatos tais como do professor 1PROF, que já foi coordenador do programa, e dos coordenadores 11COOR e 13COOR retratam a tensão exercida pelos gestores de programas de pós-graduação sobre seus pares.

Sem dúvida nenhuma eu consigo justificar mudanças drásticas feitas no programa, principalmente cobrança de publicação, sem dúvida nenhuma isso ajuda. (entrevistado 1PROF)

Quando por exemplo eu tenho professores que não estão com nível adequado de produtividade, a gente fala, a Capes está exigindo isso, tá exigindo e você precisa fazer essa produção. (entrevistado 11COOR)

Sim, por exemplo a gente montou um painel dos professores, exemplo, produção tá!, que é uma coisa que é muito, muito forte né, então a gente mostrou os professores que não eram tão produtivos no triênio né, porque a gente fez antes do quadriênio acabar, e a gente foi criando ações né, então a gente divulgou isso para todos os professores, por conta disso, a gente ajustou nosso processo de credenciamento e descredenciamento, isso fez com que o professor se planejasse a melhorar o seu resultado, então isso é um exemplo, isso foi um material que a gente mandou para todos os professores, fizemos reuniões, foi incluso no nosso planejamento estratégico né, isso eu acho que é uma forma de persuasão [...] e vai tentando melhorar os processos. Então isso é uma coisa que a gente faz. (entrevistado 13COOR)

No entanto estiveram presentes relatos em que a pressão é feita a si próprio, como por exemplo, no relato do professor 57PROF.

[...] não há um dia que eu não chegue lá que eu não lembro que eu tenho, bom, agora não temos ido lá né, a gente fica em casa o tempo todo, mas todo dia a gente lembra que tem que ir atrás de parceiros, tem que firmar compromissos, tem que estabelecer prazos das pesquisas, dos artigos, convidar os caras para participar de palestras, eventos acadêmicos no Brasil, enfim, eu tenho feito isso com intensidade né. (entrevistado 57PROF).

Tendo em conta o que foi exposto, há evidências de que o Sistema de Avaliação da Capes tem pressionado e levado os programas a buscarem uma melhor qualidade das produções e publicações.

Com relação as subcategorias Inserção Social e Internacionalização, esses pilares passaram a ter maior peso nesta última quadrienal 2017-2020. Ao analisar essas duas subcategorias, em conjunto, percebe-se uma maior frequência de usos instrumentais, indicando que a comunidade acadêmica está tomando medidas para que seus programas atendam aos requisitos de inserção social e internacionalização. Há de ser observada a frequência de 10 usos conceituais do processo na subcategoria Inserção Social, muito próximo das 12 ocorrências de usos instrumentais nesta subcategoria, trazendo evidências de que decisões envolvendo a inserção social dos programas tem relação com o aprendizado gerado no processo sobre essa dimensão. Essa constatação está ampara, por exemplo, pelos relatos de dois professores e um coordenador sobre como o processo de avaliação ajudou eles a terem um olhar mais atento às ações sociais do programa.

[...] então, mas ele tem um excelente trabalho, uma excelente inserção social, ele trabalha com gestão de cidades, então ele tem uma excelente inserção nas comunidades, porque ele trabalha com o movimento dos insurgentes né, não é nem movimento dos emergentes vou dizer insurgentes mesmo, então, e isso é um item super bem avaliado, é um item que o nosso programa está super bem avaliado, especialmente por causa da ação dele, isso é uma coisa que eu não sabia, eu não sabia que era tão importante, então a resposta para você, assim, eu aprendi a partir das métricas, a partir das avaliações coisas que são importantes e que eu não dava tanta importância antes. (entrevistado 19PROF).

Sim, com certeza a questão da extensão foi uma delas, e a questão da extensão foi nacional, pegou a gente, [...] instituições que perderam classificação devido a não considerar a extensão, projetos de trabalhos técnicos, inserção dos trabalhos técnicos e outro ponto interessante é a questão do produto tecnológico uma coisa que não era valorizada e a Capes coloca e a gente não sabe, a gente não sabia. (entrevistado 41PROF).

Sim, com certeza, sim, até por exemplo da nossa, de uma maior participação na comunidade, na sociedade, com aspectos locais, quando eu não era coordenador, quando eu estava somente como pesquisador e estava como professor ali, eu tava numa certa zona de conforto, então fazia as minhas atividades, buscava publicação, enfim estava numa certa zona de conforto. Entendia que o programa tinha uma

necessidade de ter uma participação, mas isso para mim não era tão relevante no momento, agora como coordenador, como participante do processo, sim, acho que o programa, que nós, precisamos ser protagonistas na cidade, tanto em nível local como regional. (entrevistado 43COOR).

Em suma, por meio do processo de categorização em três etapas, adotado, considerando as fontes de uso, tipos de uso e subcategorias é possível responder ao questionamento **Q2a** argumentando que as categorias de fontes de uso presentes na literatura atual, não foram suficientes para retratar o comportamento do uso do Sistema de Avaliação da Capes, o que fez surgir uma nova categoria de fonte de uso, denominada de uso das diretrizes. Todavia, quanto aos tipos de uso, esses se mostraram suficientes.

Em resposta ao questionamento **Q3a**, os usos do processo foram os mais frequentemente relatados, com uma frequência de 259 dos 415 usos totais, aproximadamente 62%, enquanto os usos resultados com 136 ocorrências, teve uma participação de aproximadamente 33% do total de ocorrências, e por último os usos das diretrizes com 20 ocorrências, aproximadamente 5% do total. Essa evidencia leva ao argumento que o processo do Sistema de Avaliação da Capes tem alto potencial de gerar usos da avaliação.

Ainda com relação ao questionamento **Q3a**, tendo em conta os tipos de uso, não foi observado prevalência entre eles, visto que, tomados em conjunto os usos conceituais apresentaram uma frequência de 124 ocorrências, aproximadamente 30% dos usos totais, os usos instrumentais tiveram uma frequência de 166 ocorrências, aproximadamente 40% dos usos totais e os usos simbólicos com 125 ocorrências, o que representa aproximadamente 30% dos usos totais. Essas aproximações percentuais indicam que não há uma prevalência entre os tipos de uso e evidencia que o Sistema de Avaliação da Capes apresenta potenciais semelhantes de geração de usos conceituais, instrumentais e simbólicos.

Ressalta-se ainda a importante contribuição para futuras investigações sobre uso da avaliação, em contextos de Sistemas de Avaliação, dada pela diversidade de formas de uso capturados neste estudo, apresentada no **Quadro 15**.

Tendo em conta, as preocupações levantadas por pesquisadores do uso da avaliação, tais como, Leviton e Hughes (1981, p. 532–533) e Højlund (2014b, p. 57) quanto as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores na identificação dos usos da avaliação, especialmente quanto ao fato dos entrevistados tenderem a recordar exemplos mais dramáticos, enquanto os menos impactantes caem no esquecimento, frequentemente em razão do lapso de tempo transcorrido entre a avaliação e a realização da pesquisa, observa-se que longe de eliminar tal problema, é plausível admitir que esse problema foi minimizado neste estudo.

Quadro 15 - Relação dos Exemplos de Uso Coletados nas Entrevistas

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Avaliação (29)				<p><u>Avaliação (19)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a entender a relevância da avaliação. - Alterou sua percepção sobre os critérios e a forma da avaliação. - Aprendeu a dar mais importância aos resumos de teses e dissertações. - Aprendeu a importância da apresentação das informações qualitativas no relatório do Sucupira. - Aprendeu a importância de preencher o Sucupira de forma clara e precisa. - Aprendeu a importância de ter os controles necessários ao preenchimento do Sucupira. - Aprendeu como as pessoas enxergam seu programa a partir do seu relato. - Aprendeu que a avaliação não é tão quantitativa como diziam. 		<p><u>Avaliação (8)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguiu reverter uma decisão da Capes beneficiando vários cursos de todo Brasil. - Convencer as pessoas a se adequarem as regras da Capes antes de propor o curso à Capes. - Convencer o colegiado a adotar o Qualis futuro. - Convencer os coordenadores a alinharem seus programas com as regras a Capes. - Convencer os docentes da necessidade de seguir as regras da Capes. - Convencer os docentes sobre a importância da avaliação. - Justificar a necessidade da participação de todos os 	<p><u>Avaliação (2)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterou sua percepção sobre os critérios e forma da avaliação. - Aprendeu a importância da apresentação das informações qualitativas no relatório do Sucupira. 		

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Avaliação				<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu que a interdisciplinaridade também é avaliada analisando os membros das bancas. - Aprendeu que o corpo docente é o aspecto mais importante da avaliação para a manutenção do programa. - Compreendeu a lógica de preenchimento da plataforma sucupira. - Compreendeu a variedade de atividades do mestrado profissional valorizados pela Capes. - Compreendeu o processo avaliativo. - Compreendeu que a política de publicação está mais voltada para qualidade. - Entendeu que livros também tem seu valor. - Entendeu que o objetivo da Capes é melhorar a qualidade dos programas e não o produtivismo. 		<p>professores no processo de avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pleitear à Capes mudanças na avaliação de patentes. 			

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Avaliação				<ul style="list-style-type: none"> - Mudou a forma de pensar e a passou ter uma visão mais produtivista. - Percebeu que a avaliação é mais voltada para a distribuição de bolsas do que avaliar a qualidade dos programas. - Percebeu que o mais importante é ter professores permanentes engajados. 					
Ensino (22)		<u>Ensino (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Passou a realizar atividades integradas de graduação e pós-graduação. 		<u>Ensino (3)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ajudou a melhorar as aulas. - Compreendeu a importância da disciplina de pesquisa qualitativa. - Percebeu a importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho. 	<u>Ensino (10)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ajustou as disciplinas para uma melhor formação do egresso. - Decidiu incluir curso de formação básica no processo seletivo. - Decidiu reestruturar as disciplinas para atender o papel do mestrado profissional. - Decidiu que as dissertações iriam apresentar resumo estruturado. 	<u>Ensino (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Justificar pedido de orientação. 		<u>Ensino (6)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Assumi uma nova disciplina sugerida pela Capes. - Atualizou a bibliografia das disciplinas. - Implantou disciplinas lecionadas por mais de um professor. - Incluiu a disciplina de métodos qualitativos. - Passou a realizar atividades integradas de 	<u>Ensino (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Pleiteou ao colegiado a inclusão de uma nova disciplina.

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Ensino					<ul style="list-style-type: none"> - Deixou de exigir artigos nas disciplinas. - Levou mais à sério o grupo de pesquisa. - Mudei a forma de avaliar os alunos em sala de aula. - Passou a realizar atividades integradas de graduação e pós-graduação. - Passou a solicitar uma síntese de uma página do trabalho aos alunos. - Promove seminários sobre formação para a docência. 			<ul style="list-style-type: none"> graduação e pós-graduação. - Realinou as linhas de pesquisa ao objetivo do programa. 	
Gestão (79)			<u>Gestão (2)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar suas ações no programa. - Pleitear recursos em geral. 	<u>Gestão (10)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a conhecer melhor contexto, valores e missão da IES. - Aprendeu a gerir programas. - Aprendeu a melhorar o programa com as experiências dos outros. - Aprendeu a ser um coordenador melhor e obter melhor nota para o programa. - Aprendeu 	<u>Gestão (27)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanha a produção docente. - Agiu sobre os pontos fracos do programa e sobre aqueles com necessidade de melhoria. - Ajustou site do programa para se alinhar com o critério de visibilidade. - Alterou a política de verbas de participação em eventos. - Convida especialistas em avaliação da Capes para dar palestras ou consultoria. 	<u>Gestão (13)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Cobrar dos professores o preenchimento o lattes. - Convencer a abrir um mestrado profissional ao invés de acadêmico. - Convencer os colegas que as comissões deveriam ser mais ativas. - Convencer os pares que as regras de 	<u>Gestão (2)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda acompanhar o programa a partir dos indicadores do relatório de avaliação - Direcionou a elaboração do planejamento da pró-reitoria de pós-graduação. 	<u>Gestão (16)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Agiu sobre os pontos fracos do programa e sobre aqueles com necessidade de melhoria. - Ajustou o número de orientandos dos docentes. - Alterou as regras de credenciamento e reconhecimento de docentes. - Contratou mais professores. - Criou incentivo financeiro para 	<u>Gestão (9)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Justificar a importância das mudanças para preservação do programa. - Justificar cobrança aos docentes de preencher corretamente o Lattes. - Justificar necessidade de convidar especialista em avaliação da Capes para palestras e consultorias.

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Gestão				<p>desenvolver bom relacionamento interpessoal.</p> <p>- Aprendeu que é melhor credenciar professores no início ou final do ciclo.</p> <p>- Aprendeu que os critérios de credenciamento e descredenciamento o deve ser feito por estímulos positivos.</p> <p>- Compreendeu a importância de ter plano de metas docentes.</p> <p>- Compreendeu a importância do programa entender seu propósito.</p> <p>- Entendeu a importância do contínuo aperfeiçoamento do planejamento estratégico e pedagógico.</p>	<p>- Criou grupos de trabalho para acompanhar cada critério da avaliação.</p> <p>- Criou metas de produção docente.</p> <p>- Criou ou reviu o planejamento estratégico do programa.</p> <p>- Criou sistema de autoavaliação.</p> <p>- Criou sistema de monitoramento das métricas das diretrizes da Capes.</p> <p>- Criou uma política de professores visitantes.</p> <p>- Decidiu abonar carga horária de professores com forte desempenho em pesquisa.</p> <p>- Decidiu dar cursos sobre o preenchimento da plataforma sucupira.</p> <p>- Decidiu definir critérios de permanência e saída de docentes no programa.</p> <p>- Decidiu envolver mais os professores no processo de avaliação.</p>	<p>recredenciamento de docentes devem considerar a realidade local.</p> <p>- Convencer sobre a importância da autoavaliação.</p> <p>- Justificar cobrança dos alunos concluírem no prazo.</p> <p>- Legitimar a necessidade de fazer novo planejamento estratégico.</p> <p>- Legitimar a necessidade dos docentes e alunos se ajustarem aos objetivos de um mestrado profissional.</p> <p>- Legitimar critérios de formação de banca.</p> <p>- Legitimar decisão de negar solicitação de prorrogação.</p> <p>- Pleitear a abertura do doutorado.</p> <p>- Pleitear melhorias da infraestrutura.</p>		<p>custeio de programas menores.</p> <p>- Criou metas de produção para os docentes.</p> <p>- Criou o planejamento estratégico do programa.</p> <p>- Criou site para atender ao requisito de transparência.</p> <p>- Envolveu mais os professores no processo de avaliação.</p> <p>- Melhorou a infraestrutura.</p> <p>- Passou a focar naquilo que gera pontos na avaliação.</p> <p>- Passou a ter mais cuidado com o preenchimento do Sucupira.</p> <p>- Promove treinamento de preenchimento da plataforma Sucupira.</p> <p>- Sistematizou a coleta de informações sobre as realizações do programa.</p> <p>- Usa a nota da Capes como critério na distribuição de recursos.</p>	<p>- Legitimar as regras de credenciamento e recredenciamento de docentes.</p> <p>- Pleitear a abertura do doutorado.</p> <p>- Pleitear contratação de docentes.</p> <p>- Pleitear contratação de professor visitante.</p> <p>- Pleitear recursos em geral.</p> <p>- Pleiteou recursos internos para auxiliar programas com notas inferiores na avaliação.</p>

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Gestão					<ul style="list-style-type: none"> - Decidiu usar o ANPAD para selecionar alunos mais capacitados. - Descredenciou docentes com baixa produtividade. - Direcionou suas ações para o que trará melhor avaliação para o programa. - Distribuiu melhor as atividades entre os docentes. - Implantou programa de apoio à produção científica que paga taxa de inscrição. - Instituiu processo de seleção de docentes. - Levou mais à sério o preenchimento do lattes. - Participa de grupo de trabalho de criação do sistema de autoavaliação. - Passou a ter uma postura mais ativa diante dos conflitos internos. - Passou a tomar uma atitude de 	<ul style="list-style-type: none"> - Pleitear recursos em geral. 		<ul style="list-style-type: none"> - Usa a nota da Capes para escolher o programa que vai participar como docente. 	

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Gestão					<p>orientação dos programas ao homologar os relatórios do Sucupira.</p> <p>- Promove treinamento de preenchimento da plataforma Sucupira.</p> <p>- Recomenda que os programas formem bancas interdisciplinares.</p>				
Inserção Social (26)		<p><u>Inserção Social (5)</u></p> <p>- Decidiu incluir impacto social como um dos critérios de aprovação de artigos na revista.</p> <p>- Desenvolveu produtos tecnológicos para uso na administração rural.</p> <p>- Orienta os alunos a realizarem produções que gerem impacto social.</p> <p>- Passou a exigir o ponto implicações gerenciais nas dissertações.</p> <p>- Utiliza programas de rádio e <i>podcasts</i> para passar o que fazemos na</p>	<p><u>Inserção Social (1)</u></p> <p>- Legitimar a produção de produtos tecnológico.</p>	<p><u>Inserção Social (5)</u></p> <p>- Aprendeu a dar mais importância as ações de extensão.</p> <p>- Aprendeu a dar mais importância as ações de inserção social do programa.</p> <p>- Compreendeu que o programa precisa ser protagonista em ações para a região.</p> <p>- Compreendeu que precisava acompanhar os egressos.</p> <p>- Descobriu que grande parte dos egressos estão</p>	<p><u>Inserção Social (9)</u></p> <p>- Decidiu de abrir um DINTER para atender ao critério de inserção social da avaliação.</p> <p>- Decidiu fortalecer ou buscar parcerias regionais.</p> <p>- Decidiu implantar controle de egressos.</p> <p>- Decidiu implantar dissertação intervencionista.</p> <p>- Decidiu melhorar a produção tecnológica.</p> <p>- Desenvolve ações de extensão junto à comunidade.</p> <p>- Passou a dar mais atenção ao gerenciamento dos egressos.</p>	<p><u>Inserção Social (2)</u></p> <p>- Justificar a importância da manutenção do Dinter.</p> <p>- Justificar a necessidade de fazer um relatório dos melhores alunos.</p>		<p><u>Inserção Social (3)</u></p> <p>- Decidiu implantar controle de egressos</p> <p>- Desenvolveu mais trabalhos de extensão.</p> <p>- Realizou ou fortaleceu parcerias interinstitucionais.</p>	<p><u>Inserção Social (1)</u></p> <p>- Propor inclusão de ações de inserção social.</p>

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Inserção Social		universidade, em linguagem simples.		atuando na pós-graduação.	- Passou a dar mais atenção ao impacto social do programa. - Programou workshops e palestras para evidenciar a inserção social do programa.				
Internacionalização (23)		<u>Internacionalização (1)</u> - Decidiu buscar parcerias internacionais		<u>Internacionalização (4)</u> - Aprendeu que existe diferentes níveis de internacionalização. - Aprendeu que participação internacional em banca é internacionalização. - Compreendeu a importância da internacionalização. - Reforçou o seu próprio entendimento sobre a importância de publicar em inglês.	<u>Internacionalização (8)</u> - Aumentou o envio de alunos para doutorado sanduíche. - Convida professores estrangeiros para bancas. - Convida professores estrangeiros para dar aulas e cursos. - Decidiu buscar parcerias internacionais. - Decidiu buscar parcerias internacionais para dupla titulação. - Decidiu fortalecer as parcerias internacionais de pesquisa. - Passou a se preocupar em publicar em revistas internacionais.	<u>Internacionalização (5)</u> - Convencer os docentes a publicar com parcerias internacionais. - Incentivar a elaboração de teses e dissertações em inglês. - Incentivar o aluno a fazer intercâmbio. - Legitimou sua opinião sobre a necessidade de internacionalização. - Pleiteou implantar uma política de internacionalização com recursos próprios.	<u>Internacionalização (1)</u> - Entendeu a importância da internacionalização.	<u>Internacionalização (3)</u> - Buscou parcerias internacionais de pesquisa. - Criou incentivos para os alunos participarem de eventos internacionais. - Implantou programa de apoio a escrita em inglês.	<u>Internacionalização (1)</u> - Pleitear recursos para internacionalização do programa.

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Internacionalização					- Realizou convênio com instituto de idiomas para fornecer curso gratuito de inglês para os doutorandos.				
Pós-graduação (9)	<u>Pós-graduação (1)</u> - Compreendeu que em mestrados profissionais as ações vão além de publicações.			<u>Pós-graduação (5)</u> - Ajudou a ter clareza sobre questões técnicas, metodológicas e éticas do processo de produção científica. - Aprendeu dar mais importância aos trabalhos técnicos. - Compreendeu a importância de publicar nas linhas de pesquisa do programa. - Entendeu a importância da Capes e dos programas para a manutenção da ciência e tecnologia do país.			<u>Pós-graduação (3)</u> - Aprendeu não publicar sozinho. - Entendeu que a interdisciplinaridade seria importante para o programa. - Permitiu refletir sobre nossas práticas		

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Pós-graduação				- Mudou o entendimento quanto à classificação de projeto do professor e do aluno.					
Programa (32)	Programa (1) - Ajuda a conhecer o programa como um todo.			Programa (16) - Ajuda a conhecer o programa como um todo. - Ajudou a conhecer mais sobre os docentes. - Ajudou a melhorar nossas consultorias. - Ajudou a perceber que ele nem os professores tinha clareza do papel do mestrado profissional. - Aprendeu que está em um programa muito importante para região. - Aprendeu sobre o programa se comparando com os outros. - Compreendeu que o programa			Programa (15) - Ajudou a conhecer o programa como um todo. - Ajudou a entender o posicionamento dos programas no âmbito local e nacional - Ajudou a conhecer as fragilidades dos programas. - Conheceu a atuação do corpo docente. - Descobriu que o programa era deficiente em ações de inserção social - Entendeu que a instituição tinha bons programas com deficiência em internacionalização. - Entendeu que o programa precisava se envolver em temas mais relevantes e atuais.		

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Programa				<p>ficava na zona de conforto mais do que imaginava.</p> <p>- Conhecer os critérios levou a autoavaliação e melhoria contínua.</p> <p>- Conheceu as relações de poder existentes dentro do programa.</p> <p>- Conheceu as vocações dos programas.</p> <p>- Conheceu mais profundamente e historicamente o programa.</p> <p>- Descobriu que o programa tinha ações de inserção social importantes e muito bem avaliadas.</p> <p>- Descobriu que o programa tinha importantes parcerias internacionais.</p> <p>- Descobriu que os professores não sabiam preencher o Lattes.</p>			<p>- Mostrou que o programa consegue trabalhar muito com pouco.</p> <p>- Mostrou que o programa tem uma força coletiva muito grande.</p> <p>- Percebeu que a qualidade do programa era inferior a que pensava.</p> <p>- Percebeu que existia uma disparidade de produção entre os docentes.</p> <p>- Percebeu que os professores não estavam incluindo a produção técnica no Lattes.</p> <p>- Percebeu que sua linha de pesquisa era produtiva.</p> <p>- Permitiu perceber como está o programa e ratificar suas impressões.</p>		

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Programa				- Mudei a forma de ver o impacto do meu programa na sociedade. - Percebeu que elaborar o relatório do programa abre espaço para a autoavaliação.			- Surpreendeu-se com a avaliação alta de um programa.		
Propaganda (4)									Propaganda (4) - Atrair alunos para o programa. - Como argumento para fechar contrato. - Convencer colegas a fazer o doutorado no programa. - Promover a imagem positiva do programa ou instituição.
Qualidade da Produção (51)		Qualidade da Produção (3) - Busca fazer publicação de alta qualidade. - Buscou realizar pesquisas financiadas - Decidiu publicar	Qualidade da Produção (3) - Convencer os alunos a publicarem os resultados dos seus trabalhos. - Convencer os alunos da		Qualidade da Produção (10) - Buscou financiamentos de pesquisa. - Decidiu publicar menos e com mais qualidade. - Decidiu ser	Qualidade da Produção (16) - Convencer os alunos que publicar em revistas profissionais também é importante.		Qualidade da Produção (7) - Busca realizar pesquisas financiadas - Criou a obrigatoriedade do aluno ter artigo aprovado antes de defender.	Qualidade da Produção (12) - Convencer alunos a participar de eventos. - Convencer alunos a publicarem.

Continua...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Qualidade da Produção		menos e com mais qualidade.	importância de participarem de congressos. - Justificar a importância de observar os Qualis das revistas.		<p>bolsista produtividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixou de publicar em eventos. - Escolheu melhor os eventos para participar. - Fornece recursos para melhoria científica aos programas com melhor desempenho. - Incentivou os professores a trabalharem em grupo de pesquisa. - Passou a focar suas publicações em revistas com Qualis mais elevados. - Privilegia pesquisas e periódicos que pontuam na avaliação. - Realiza reuniões de acompanhamento da produção dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convencer alunos a trabalhar com determinados temas visando a publicação. - Convencer cursos conceituados a publicar em extratos A1. - Convencer os alunos a publicarem. - Convencer os alunos da importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho. - Convencer os docentes a publicarem nas revistas com melhores Qualis. - Convenceu o comitê de área que os trabalhos em eventos são textos provisórios. - Incentivar o aluno a participar de eventos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Criou estratégias para alcançar a pontuação de produção de programas de excelência. - Decidiu investir mais tempo em publicação. - Decidiu participar mais de eventos da área. - Decidiu promover encontros e palestras para discutir temas atuais da área. - Privilegia pesquisas e periódicos que pontuam na avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convencer cursos emergentes a melhorar sua produção. - Convencer os docentes a buscar financiamento de pesquisa. - Convencer os professores a melhorarem a qualidade dos trabalhos finais dos orientados. - Justificar a realização de eventos. - Justificar projetos. - Legitimar perante os colegas a importância de todos terem projeto de pesquisa. - Persuadir ou motivar professores a seguir um certo perfil de desempenho. - Pleitear bolsas.

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Qualidade da Produção						<ul style="list-style-type: none"> - Incentivou a criação de um mecanismo de bonificação para docentes pela produção intelectual. - Justificar as condições de políticas de apoio à pesquisa. - Legitimar as decisões sobre os eventos que interessam ao programa. - Persuadir e motivar professores a seguir um certo perfil de desempenho. - Persuadir os alunos a publicar em revistas extrato A. - Pleitear recursos para participar de eventos. - Reforçar seus argumentos em favor de submeter as pesquisas a um comitê de ética. 			<ul style="list-style-type: none"> - Pleitear financiamento de pesquisa. - Pleitear recursos para eventos.

Continua ...

Continuação

SUBCATEGORIA	DIRETRIZES (18)			PROCESSO (171)			RESULTADOS (86)		
	CONCEITUAL (2)	INSTRUMENTAL (10)	SIMBÓLICO (6)	CONCEITUAL (62)	INSTRUMENTAL (64)	SIMBÓLICO (45)	CONCEITUAL (23)	INSTRUMENTAL (35)	SIMBÓLICO (28)
Qualidade da Produção						- Usar os critérios de credenciamento e descrênciamento para persuadir os docentes a atingir as metas de produção.			

Fonte: Elaborado pela autora

Essa afirmação encontra respaldo na quantidade e diversidade dos exemplos relatados, que cobriram uma gama de situações vivenciadas pelos entrevistados. O sucesso na identificação dos usos pode ser atribuído a algumas decisões quanto a condução do estudo, tais como, trabalhar com uma amostra relativamente grande, 63 entrevistados e o emprego da metodologia indutiva.

No entanto a principal razão do sucesso reside nas características do próprio sistema de avaliação da Capes, isso porque, a influência que o Sistema de Avaliação da Capes tem na gestão dos programas, como já foi evidenciado, e seu caráter participativo e contínuo são condições que leva a admitir que a capacidade de memória dos entrevistados não foi tão comprometida.

5.2.1 Usos das diretrizes do Sistema de Avaliação da Capes

Neste tópico apresenta-se o comportamento dos usos das Diretrizes do Sistema de Avaliação da Capes, levando em consideração a função dos entrevistados. Em razão da categoria usos das diretrizes ser específica para *stakeholders* não envolvidos no processo de avaliação, apenas entrevistados com função de professor fizeram uso nesta categoria. Foram entrevistados um total de 39 professores, deste 7 relataram ter feito usos das diretrizes, o que equivale a 18% do total de professores entrevistados. Com relação a frequência de usos observados nesta categoria, foram capturados 20 relatos.

5.2.1.1 Usos das Diretrizes Instrumentais

Decisões e ações que modificam ou influenciam de alguma maneira o programa são as características principais dos usos instrumentais (ALKIN; TAUT, 2003, p. 5). Assim, as decisões e ações que impactaram de alguma forma o programa foram classificados na categoria usos instrumentais. Dos sete professores que relataram ter feito uso das diretrizes, cinco deles fizeram uso 11 usos instrumentais, distribuídos em 10 exemplos. Esses números, conforme apresentados na **Tabela 5**, indicam que mesmo os professores não participando ativamente do processo de avaliação, o conhecimento adquirido indiretamente tem orientado a atuação docente desses professores em vários aspectos importantes da avaliação.

Foram mencionados cinco usos na subcategoria Inserção social, quatro usos na subcategoria Qualidade da produção um uso nas subcategorias Ensino e Internacionalização.

Tabela 5 - Usos das Diretrizes Instrumentais por Função dos Entrevistados

USO DAS DIRETRIZES (7) ¹	QUANT. USOS (20) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
INSTRUMENTAL	11	-	5	-
Ensino	1	-	1	-
Passou a realizar atividades integradas de graduação e pós-graduação	1	-	1	-
Inserção Social	5	-	2	-
Decidiu incluir impacto social como um dos critérios de aprovação de artigos na revista	1	-	1	-
Desenvolveu produtos tecnológicos para uso na administração rural	1	-	1	-
Orienta os alunos a realizarem produções que gerem impacto social	1	-	1	-
Passou a exigir o ponto implicações gerenciais nas dissertações	1	-	1	-
Utiliza programas de rádio e <i>podcasts</i> para passar o que fazemos na universidade, em linguagem simples	1	-	1	-
Internacionalização	1	-	1	-
Decidiu buscar parcerias internacionais	1	-	1	-
Qualidade da Produção	4	-	3	-
Busca fazer publicação de alta qualidade	2	-	1	-
Buscou realizar pesquisas financiadas	1	-	1	-
Decidiu publicar menos e com mais qualidade	1	-	1	-

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso das diretrizes; 2. Quantidade total de usos das diretrizes; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Como observado foram mencionados mais usos na subcategoria Inserção Social, dois professores citaram 5 usos. Os exemplos tais como “Orienta os alunos a realizarem produções que gerem impacto social; Passou a exigir o ponto implicações gerenciais nas dissertações; Utiliza programas de rádio e *podcasts* para passar o que fazemos na universidade, em linguagem simples”, são situações que indicam que as sinalizações da Capes de que será dada uma maior importância na avaliação quadrienal 2017-2020 às ações de inserção social dos programas, têm conseguido influenciar decisões mesmos dos professores não envolvidos no processo de avaliação. A segunda subcategoria mais citada Qualidade da Produção. Foi citada 4 vezes por três professores. Os exemplos citados “Busca fazer publicação de alta qualidade; Buscou realizar pesquisas financiadas; Decidiu publicar menos e com mais qualidade”, apontam decisões de caráter pessoal, como o primeiro e o último exemplo, e também de busca de apoio como é o caso do segundo exemplo. Todavia, independente do caráter da decisão, o indicativo é que o Sistema de Avaliação da Capes é levado em considerações nas decisões que envolve a

produção desses professores, como também tem influenciado decisões relativas a outras subcategorias citadas.

5.2.1.2 Usos das Diretrizes Conceituais

Os usos conceituais estão relacionados aos aprendizados que os *stakeholders* podem extrair de uma avaliação, normalmente envolve o conhecimento sobre o seu próprio programa, seu contexto e mudança de comportamento derivada do aprendizado (ALKIN; TAUT, 2003, p. 5).

Nesse sentido, dos sete professores que relataram usos das diretrizes, dois fizeram usos conceituais nas subcategorias Pós-graduação e Programa. Na subcategoria Pós-graduação foi citado o exemplo “Compreendeu que em mestrados profissionais as ações vão além de publicações”. Na subcategoria Programa foi citado o exemplo “Ajuda a conhecer o programa como um todo”, conforme **Tabela 6**.

Tabela 6 - Usos das Diretrizes Conceituais por Função dos Entrevistados

USO DAS DIRETRIZES (7) ¹	QUANT. USOS (20) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
CONCEITUAL	2	-	2	-
Pós-graduação	1	-	1	-
Compreendeu que em mestrados profissionais as ações vão além de publicações	1	-	1	-
Programa	1	-	1	-
Ajuda a conhecer o programa como um todo	1	-	1	-

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso das diretrizes; 2. Quantidade total de usos das diretrizes; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que o conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Capes mesmo obtido de forma indireta contribuiu para o aprendizado desses professores, tanto com relação ao seu programa quanto das ações inerentes aos mestrados profissionais.

5.2.1.3 Usos das Diretrizes Simbólicas

Usos simbólicos são definidos por situações em que a avaliação é usada para persuadir ou convencer alguém (JOHNSON et al., 2009, p. 378). Dos sete professores que relataram usos das diretrizes, quatro deles relataram sete usos simbólicos distribuídos nas subcategorias Gestão e Qualidade da Produção, com três exemplos cada e Inserção Social com um exemplo, conforme **Tabela 7**.

Dessa forma, percebe-se esses professores utilizam-se do Sistema de Avaliação da Capes como argumento a fim de melhorar suas atividades de gestão, inserção social e qualidade das produções. Apenas o exemplo de uso “Pleitear recursos em geral”, foi citado por dois dos entrevistados, os demais exemplos foram citados por entrevistado cada.

Tabela 7 - Usos das Diretrizes Simbólicas por Função dos Entrevistados

USO DAS DIRETRIZES (7) ¹	QUANT. USOS (20) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
SIMBÓLICO	7	-	4	-
Gestão	3	-	2	-
Pleitear recursos em geral	2	-	2	-
Legitimar suas ações no programa	1	-	1	-
Inserção Social	1	-	1	-
Legitimar a produção de produtos tecnológico	1	-	1	-
Qualidade da Produção	3	-	2	-
Convencer os alunos a publicarem os resultados dos seus trabalhos	1	-	1	-
Convencer os alunos da importância de participarem de congressos	1	-	1	-
Justificar a importância de observar os Qualis das revistas	1	-	1	-

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso das diretrizes; 2. Quantidade total de usos das diretrizes; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

5.2.2 Usos do processo do Sistema de Avaliação da Capes

Neste tópico será abordado o comportamento dos usos do processo no Sistema de Avaliação da Capes, levando em consideração a função dos entrevistados. Observou-se que 53 dos 63 entrevistados relataram ter feito usos do processo, representando 84% do total dos entrevistados. Observou-se que esse percentual expressivo de usos do processo se dá principalmente pelo caráter participativo da avaliação da Capes, isso é percebido por exemplo

pelo depoimento do professor 15PROF, que reforça as evidências da literatura quanto à capacidade do envolvimento de aumentar o uso (DAIGNEAULT, 2014, p. 175; FLEISCHER; CHRISTIE, 2009, p. 161) .

Eu acho que é importante sim, porque quando você participar ativamente da construção você passa a considerar isso como, é um filho seu né, então você passa a olhar com olhos diferentes também. (entrevistado 15PROF).

Todavia, os entrevistados se mostraram conscientes de que o Sistema de Avaliação da Capes não pode ser tratado como único fator de influência de suas ações, como ficou evidente, por exemplo, pela continuação da fala do entrevistado 15PROF.

É assim, eu tenho uma certa dificuldade em listar coisas que eu passei a fazer só porque eu estou participando lá, porque, é eu tenho uma dificuldade de isolar essa relação de causa e efeito e tem coisas que a gente faz, mas é por todo um contexto talvez a participação no processo de elaboração do relatório é parte disso, mas não é a única razão de você fazer dessa forma. (entrevistado 15PROF)

Com relação a função dos entrevistados que relataram uso do processo, observou que todos os 13 coordenadores e 11 Pró-reitores entrevistados declararam ter feito algum uso do processo. Dos 39 professores entrevistados 29 descreveram algum tipo de uso do processo. Os professores que não relataram uso do processo foram aqueles classificados como de envolvimento passivo, não classificados em usos do processo, e os professores classificados como de envolvimento neutro. Esses 53 entrevistados relataram 259 exemplos de uso do processo, distribuídos em 87 exemplos de usos do processo conceituais, 105 exemplos de usos do processo instrumentais e 67 exemplos de usos do processo simbólico.

5.2.2.1 Usos do Processo Instrumentais

A **Tabela 8** descreve como os usos do processo instrumentais estão distribuídos por função dos entrevistados e subcategorias. Quarenta e três entrevistados relataram ter feito uso nesta categoria, sendo 12 coordenadores, equivalente a 92% do total de coordenadores entrevistados; 20 professores, equivalente 51% do total de professores entrevistados e 11 pró-reitores, representado 100% dos Pró-reitores entrevistados. Percebe-se que apenas um coordenador não fez esse tipo de uso, tendo em vista que a função de coordenação tem em sua essência a tomada de decisões, a falta de exemplos de uso não pode ser diretamente atribuída a inexistência de uso do processo por parte de desse coordenador, mas sim, ao lapso de memória compreensível dentro de uma coleta de dados por meio perguntas abertas. Todos os Pró-reitores

informaram ter feito, mantendo a coerência esperada para tal cargo. Dos professores apenas 19 não fizeram usos do processo instrumentais.

A subcategoria Gestão foi a que apresentou uma frequência maior de usos 49, citada por 26 dos entrevistados. A distribuição desses 26 entrevistados por função apresenta fizeram usos do processo instrumentais 8 coordenadores, 62% do total de coordenadores entrevistados; 9 professores, 23% do total de professores entrevistados; e 9 Pró-reitores, 82% dos Pró-reitores entrevistados.

Percebe-se um percentual relativamente alto de professores que declaram fazer usos do processo de avaliação para tomada de decisões relacionadas a gestão dos programas, uma vez que na função de professor o poder de decisão dentro do programa é limitado. Todavia, a razão reside no fato de neste estudo as funções dos entrevistados foram categorizadas de acordo com o momento atual dos entrevistados, sendo assim os professores, que em algum momento de sua carreira foi coordenador de programas de pós-graduação, relataram situações que foram passadas naquela época.

Tabela 8 - Usos do Processo Instrumentais por Função dos Entrevistados

USO DO PROCESSO (53) ¹	QUANT. USOS (259) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
INSTRUMENTAL	105	12	20	11
Ensino	12	5	4	0
Decidiu reestruturar as disciplinas para atender o papel do mestrado profissional.	2	2	0	0
Deixou de exigir artigos nas disciplinas	2	0	2	0
Ajustou as disciplinas para uma melhor formação do egresso	1	1	0	0
Decidiu incluir curso de formação básica no processo seletivo	1	1	0	0
Decidiu que as dissertações iriam apresentar resumo estruturado	1	1	0	0
Levou mais à sério o grupo de pesquisa	1	0	1	0
Mudei a forma de avaliar os alunos em sala de aula	1	0	1	0
Passou a realizar atividades integradas de graduação e pós-graduação	1	0	1	0
Passou a solicitar uma síntese de uma página do trabalho aos alunos	1	0	1	0
Promove seminários sobre formação para a docência	1	1	0	0
Gestão	49	8	9	9
Criou ou reviu o planejamento estratégico do programa	6	5	1	0
Decidiu definir critérios de permanência e saída de docentes no programa	5	2	2	1
Convida especialistas em avaliação da Capes para dar palestras ou consultoria	4	0	0	4
Acompanha a produção docente	3	0	2	1
Criou metas de produção docente	3	0	3	0

Distribuiu melhor as atividades entre os docentes	3	3	0	0
Criou sistema de autoavaliação	2	1	0	1
Direcionou suas ações para o que trará melhor avaliação para o programa	2	1	1	0
Implantou programa de apoio à produção científica que paga taxa de inscrição	2	0	0	2
Promove treinamento de preenchimento da plataforma Sucupira	2	0	0	2
Agiu sobre os pontos fracos do programa e sobre aqueles com necessidade de melhoria	1	0	0	1
Ajustou site do programa para se alinhar com o critério de visibilidade	1	1	0	0
Alterou a política de verbas de participação em eventos	1	0	1	0
Criou grupos de trabalho para acompanhar cada critério da avaliação	1	1	0	0
Criou sistema de monitoramento das métricas das diretrizes da Capes	1	0	1	0
Criou uma política de professores visitantes	1	0	0	1
Decidiu abonar carga horária de professores com forte desempenho em pesquisa	1	0	0	1
Decidiu dar cursos sobre o preenchimento da plataforma sucupira	1	0	0	1
Decidiu envolver mais os professores no processo de avaliação	1	1	0	0
Decidiu usar o ANPAD para selecionar alunos mais capacitados	1	0	1	0
Descredenciou docentes com baixa produtividade	1	1	0	0
Instituiu processo de seleção de docentes	1	0	1	0
Levou mais à sério o preenchimento do Lattes	1	0	1	0
Participa de grupo de trabalho de criação do sistema de autoavaliação	1	0	1	0
Passou a ter uma postura mais ativa diante dos conflitos internos	1	1	0	0
Passou a tomar uma atitude de orientação dos programas ao homologar os relatórios do Sucupira.	1	0	0	1
Recomenda que os programas formem bancas interdisciplinares	1	0	0	1
Inserção Social	12	7	3	0
Decidiu implantar controle de egressos	3	1	2	0
Decidiu fortalecer ou buscar parcerias regionais	2	1	1	0
Decidiu de abrir um DINTER para atender ao critério de inserção social da avaliação	1	1	0	0
Decidiu implantar dissertação intervencionista	1	1	0	0
Decidiu melhorar a produção tecnológica	1	1	0	0
Desenvolve ações de extensão junto a comunidade	1	0	1	0
Passou a dar mais atenção ao gerenciamento dos egressos	1	1	0	0
Passou a dar mais atenção ao impacto social do programa	1	1	0	0
Programou workshops e palestras para evidenciar a inserção social do programa	1	1	0	0
Internacionalização	14	1	5	3
Decidiu buscar parcerias internacionais	4	0	3	1
Passou a se preocupar em publicar em revistas internacionais	3	0	3	0
Convida professores estrangeiros para bancas	2	1	1	0
Aumentou o envio de alunos para doutorado sanduíche	1	0	1	0
Convida professores estrangeiros para dar aulas e cursos	1	0	1	0
Decidiu buscar parcerias internacionais para dupla titulação	1	0	0	1
Decidiu fortalecer as parcerias internacionais de pesquisa	1	0	0	1
Realizou convênio com instituto de idiomas para fornecer curso gratuito de inglês para os doutorandos	1	0	1	0

Qualidade da Produção	18	1	11	2
Decidiu publicar menos e com mais qualidade	4	0	4	0
Passou a focar suas publicações em revistas com Qualis mais elevados	4	0	3	1
Buscou financiamentos de pesquisa	2	0	2	0
Decidiu ser bolsista produtividade	2	1	1	0
Deixou de publicar em eventos	1	0	1	0
Escolheu melhor os eventos para participar	1	0	1	0
Fornecer recursos para melhoria científica aos programas com melhor desempenho	1	0	0	1
Incentivou os professores a trabalharem em grupo de pesquisa	1	0	1	0
Privilegia pesquisas e periódicos que pontuam na avaliação	1	0	1	0
Realiza reuniões de acompanhamento da produção dos alunos	1	0	1	0

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso do processo; 2. Quantidade total de usos do processo; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Em razão da diversidade de exemplos catalogados nessa subcategoria a concentração em exemplos específicos foi baixa. No entanto os exemplos mais citados foram, “Criou, ou reviu, o planejamento estratégico do programa” com 6 citações e o exemplo “Decidiu definir critérios de permanência e saída de docentes no programa” com 5 citações.

No entanto, é preciso esclarecer que durante as entrevistas foi percebida a presença de algumas decisões motivadas pela participação no processo de avaliação, porém relacionadas a gestão da própria carreira ou atividades, como são os casos dos exemplos “Levou mais à sério o preenchimento do Lattes”.

A segunda subcategoria com maior frequência de foi Qualidade da produção, citada 18 vezes. Exemplos nesta categoria foram citados por um coordenador, 8% do total de coordenadores entrevistados, 11 professores, 28% dos professores entrevistados e por 2 Pró-reitores, 18% do total de Pró-reitores entrevistados. Observa-se pela **Tabela 8** uma concentração maior de professores que relataram ter tomado alguma decisão envolvendo esta subcategoria, em comparação com os entrevistados das demais funções. Estes dados evidenciam que o Sistema de Avaliação da Capes provoca uma pressão maior na dimensão produção científica e tecnológica especialmente sobre os professores, impulsionada pelas últimas mudanças que levaram os programas a focarem no impacto de suas produções. Isso é percebido ao observar que os dois exemplos com maior frequência foram “Decidiu publicar menos e com mais qualidade” e “Passou a focar suas publicações em revistas com Qualis mais elevados”, cada uma com 4 ocorrências.

Por fim, ao considerar a distribuição dos usos do processo instrumentais constantes da **Tabela 8**, é possível deduzir que o nível de envolvimento na avaliação da Capes tem direcionado muitas das decisões tomadas nos programas de pós-graduação, envolvendo aspectos de ensino, gestão, inserção social, internacionalização e qualidade da produção.

5.2.2.2 Usos do Processo Conceituais

O tipo de uso conceitual foi o segundo maior em termos de ocorrência de usos do processo, foram 87 citações de 42 entrevistados. Dez coordenadores, 77% do total de coordenadores entrevistados; 24 professores, 62% do total de professores entrevistados e 8 Pró-reitores, 73% do total de Pró-reitores entrevistados.

A subcategoria com maior frequência de citação foi a subcategoria Avaliação, com 25 citações de dois coordenadores, 15% do total de coordenadores entrevistados; 9 professores, 23% do total de professores entrevistados; e cinco Pró-reitores, 45% do total de Pró-reitores entrevistados. Não é percebido concentração relevante de citações em nenhum dos exemplos de uso capturados nesta subcategoria, uma vez que os exemplos com maiores concentrações foram citados apenas três vezes. É o caso dos exemplos “Aprendeu a importância da apresentação das informações qualitativas no relatório do Sucupira” e “Compreendeu o processo avaliativo”.

Tabela 9 - Usos do Processo Conceituais por Função dos Entrevistados

USO DO PROCESSO (53) ¹	QUANT. USOS (259) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
CONCEITUAL	87	10	24	8
Avaliação	25	2	9	5
Aprendeu a importância da apresentação das informações qualitativas no relatório do sucupira	3	0	0	3
Compreendeu o processo avaliativo	3	1	1	1
Alterou sua percepção sobre os critérios e a forma da avaliação	2	1	0	1
Aprendeu a importância de preencher o sucupira de forma clara e precisa	2	0	2	0
Ajuda a entender a relevância da avaliação	1	0	0	1
Aprendeu a dar mais importância aos resumos de teses e dissertações	1	0	1	0
Aprendeu a importância de ter os controles necessários ao preenchimento do sucupira	1	0	1	0
Aprendeu como as pessoas enxergam seu programa a partir do seu relato	1	0	1	0
Aprendeu que a avaliação não é tão quantitativa como diziam	1	0	1	0
Aprendeu que a interdisciplinaridade também é avaliada analisando os membros das bancas	1	0	0	1

Aprendeu que o corpo docente é o aspecto mais importante da avaliação para a manutenção do programa	1	0	1	0
Compreendeu a lógica de preenchimento da plataforma sucupira	1	0	0	1
Compreendeu a variedade de atividades do mestrado profissional valorizados pela Capes	1	0	1	0
Compreendeu que a política de publicação está mais voltada para qualidade	1	0	1	0
Entendeu que livros também tem seu valor	1	0	1	0
Entendeu que o objetivo da Capes é melhorar a qualidade dos programas e não o produtivismo	1	0	1	0
Mudou a forma de pensar e a passou ter uma visão mais produtivista	1	1	0	0
Percebeu que a avaliação é mais voltada para a distribuição de bolsas do que avaliar a qualidade dos programas	1	0	0	1
Percebeu que o mais importante é ter professores permanentes engajados	1	0	0	1
Ensino	3	1	2	0
Ajudou a melhorar as aulas	1	0	1	0
Compreendeu a importância da disciplinas de pesquisa qualitativa	1	1	0	0
Percebeu a importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho	1	0	1	0
Gestão	16	5	6	3
Aprendeu a gerir programas	4	0	2	2
Aprendeu que é melhor credenciar professores no início ou final do ciclo	2	1	1	0
Compreendeu a importância do programa entender seu propósito	2	1	0	1
Entendeu a importância do contínuo aperfeiçoamento do planejamento estratégico e pedagógico	2	1	1	0
Ajuda a conhecer melhor contexto, valores e missão da IES	1	0	1	0
Aprendeu a melhorar o programa com as experiências dos outros	1	1	0	0
Aprendeu a ser um coordenador melhor e obter melhor nota para o programa	1	1	0	0
Aprendeu desenvolver bom relacionamento interpessoal	1	0	1	0
Aprendeu que os critérios de credenciamento e descredenciamento deve ser feito por estímulos positivos	1	1	0	0
Compreendeu a importância de ter plano de metas docentes	1	0	1	0
Inserção Social	10	3	5	1
Aprendeu a dar mais importância as ações de inserção social do programa	5	0	4	1
Internacionalização	4	1	3	0
Compreendeu que precisava acompanhar os egressos	2	1	1	0
Aprendeu a dar mais importância as ações de extensão	1	0	1	0
Compreendeu que o programa precisa ser protagonista em ações para a região	1	1	0	0
Descobriu que grande parte dos egressos estão atuando na pós-graduação	1	1	0	0
Aprendeu que existe diferentes níveis de internacionalização	1	1	0	0
Aprendeu que participação internacional em banca é internacionalização.	1	0	1	0
Compreendeu a importância da internacionalização	1	0	1	0
Reforçou o seu próprio entendimento sobre a importância de publicar em inglês	1	0	1	0
Pós-graduação	6	1	4	1
Ajudou a ter clareza sobre questões técnicas, metodológicas e éticas do processo de produção científica	2	0	2	0
Aprendeu dar mais importância aos trabalhos técnicos	1	0	1	0

Compreendeu a importância de publicar nas linhas de pesquisa do programa	1	0	1	0
Entendeu a importância da Capes e dos programas para a manutenção da ciência e tecnologia do país	1	0	0	1
Mudou o entendimento quanto à classificação de projeto do professor e do aluno	1	1	0	0
Programa	23	6	13	2
Ajuda a conhecer o programa como um todo	4	0	4	0
Aprendeu sobre o programa se comparando com os outros	3	1	2	0
Ajudou a conhecer mais sobre os docentes	2	2	0	0
Percebeu que elaborar o relatório do programa abre espaço para a autoavaliação	2	0	1	1
Ajudou a melhorar nossas consultorias	1	0	1	0
Ajudou a perceber que ele nem os professores tinha clareza do papel do mestrado profissional.	1	1	0	0
Aprendeu que está em um programa muito importante para região	1	0	1	0
Compreendeu que o programa ficava na zona de conforto mais do que imaginava	1	0	1	0
Conhecer os critérios levou a autoavaliação e melhoria contínua	1	1	0	0
Conheceu as relações de poder existentes dentro do programa	1	0	1	0
Conheceu as vocações dos programas	1	0	0	1
Conheceu mais profundamente e historicamente o programa	1	1	0	0
Descobriu que o programa tinha ações de inserção social importantes e muito bem avaliadas	1	0	1	0
Descobriu que o programa tinha importantes parcerias internacionais	1	0	1	0
Descobriu que os professores não sabiam preencher o Lattes	1	0	1	0
Mudei a forma de ver o impacto do meu programa na sociedade	1	1	0	0

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso do processo; 2. Quantidade total de usos do processo; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em conta o conteúdo dos exemplos citados nesta subcategoria, percebe-se que o processo de avaliação da Capes além de permitir que os envolvidos aprendam sobre a avaliação, como é o caso dos exemplos citados, também permite que os envolvidos modifiquem suas impressões anteriores sobre a avaliação da Capes, como percebido pelos exemplos “Alterou sua percepção sobre os critérios e a forma da avaliação” e “Aprendeu que a avaliação não é tão quantitativa como diziam”.

Considerando os percentuais de usos da subcategoria Avaliação por função, observa-se que os Pró-reitores apresentam um percentual maior de uso da subcategoria 45%, fornecendo indícios de que os Pró-reitores aprendem mais sobre a avaliação da Capes no processo de avaliação do que os coordenadores e professores.

A segunda subcategoria mais citada dentre as categorias de usos do processo conceituais foi a subcategoria Programas com 23 citações de 6 coordenadores, 46% do total de

coordenadores entrevistados; 13 professores, 33% do total de professores entrevistados; e 2 Pró-reitores, 18% do total de Pró-reitores entrevistados. Indicando que em termos percentuais os coordenadores são os que mais obtêm aprendizados sobre seus programas ao participarem do processo de avaliação.

Os exemplos elencados nesta categoria, tais como “Ajuda a conhecer o programa como o todo”, 4 citações; “Aprendeu sobre o programa se comparando com os outros”, 3 citações; e “Percebeu que elaborar o relatório do programa abre espaço para a autoavaliação”, 2 citações, retrata o que os entrevistados aprendem sobre o programa ao participarem do processo de avaliação.

Considerando a distribuição percentual dos professores os indícios são que os coordenadores aprendem mais sobre o programa participando do processo do que professores e Pró-reitores.

5.2.2.3 Usos do Processo Simbólicos

O tipo de uso simbólico, cujo o comportamento está apresentado na **Tabela 10**, foi o que teve menor ocorrência de usos do processo, foram 67 citações de 39 entrevistados. Dez coordenadores, 77% do total de coordenadores entrevistados; 20 professores, 51% dos professores entrevistados; e 9 Pró-reitores, 82% dos Pró-reitores entrevistados comentaram ter feito usos do processo simbólicos. Essa informação fornece evidências de que o Sistema de Avaliação da Capes tem sido utilizado com frequência como instrumento de persuasão ou convencimento, tendo em vista que o uso simbólico está presente independente da função do entrevistado e que as frequências de usos entre as funções foram todas superiores da 50%. Todavia, a maior ocorrência entre Pró-reitores e coordenadores, pode se justificar pelas atribuições administrativas de seus próprios cargos.

As subcategorias Qualidade da Produção, Gestão e Avaliação foram as que apresentaram maior uso, 29, 18 e 11 ocorrências respectivamente.

Na subcategoria Qualidade da produção em termos percentuais os maiores percentuais de uso foram dos coordenadores 6, equivalente a 46% do total de coordenadores entrevistados, 12 professores, 31% do total de professores entrevistados. O exemplo “Persuadir e motivar professores a seguir um certo perfil de desempenho” se destaca entre os exemplos de uso nessa subcategoria com 10 citações e fornece evidências de que a pressão existente por um desempenho dos professores que seja alinhado a Avaliação da Capes, é exercida mais fortemente pelos coordenadores e professores.

Tabela 10 - Usos do Processo Simbólicos por Função dos Entrevistados

USO DO PROCESSO (53) ¹	QUANT. USOS (259) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
SIMBÓLICO	67	10	20	9
Avaliação	11	2	3	4
Convencer os docentes da necessidade de seguir as regras da Capes	4	0	3	1
Conseguiu reverter uma decisão da Capes beneficiando vários cursos de todo Brasil	1	0	0	1
Convencer as pessoas a se adequarem as regras da Capes antes de propor o curso à Capes	1	0	0	1
Convencer o colegiado a adotar o Qualis futuro	1	1	0	0
Convencer os coordenadores a alinharem seus programas com as regras a Capes	1	0	0	1
Convencer os docentes sobre a importância da avaliação	1	0	0	1
Justificar a necessidade da participação de todos os professores no processo de avaliação	1	1	0	0
Pleitear à Capes mudanças na avaliação de patentes	1	0	0	1
Ensino	1	0	1	0
Justificar pedido de coorientação	1	0	1	0
Gestão	18	6	5	3
Pleitear recursos em geral	4	3	0	1
Justificar cobrança dos alunos concluírem no prazo	2	0	2	0
Legitimar a necessidade de fazer novo planejamento estratégico	2	1	0	1
Cobrar dos professores o preenchimento o lattes	1	0	1	0
Convencer a abrir um mestrado profissional ao invés de acadêmico	1	0	0	1
Convencer os colegas que as comissões deveriam ser mais ativas	1	1	0	0
Convencer os pares que as regras de credenciamento de docentes deve considerar a realidade local	1	0	1	0
Convencer sobre a importância da autoavaliação	1	0	0	1
Legitimar a necessidade dos docentes e alunos se ajustarem aos objetivos de um mestrado profissional	1	1	0	0
Legitimar critérios de formação de banca	1	0	1	0
Legitimar decisão de negar solicitação de prorrogação	1	1	0	0
Pleitear a abertura do doutorado	1	1	0	0
Pleitear melhorias da infraestrutura	1	1	0	0
Inserção Social	2	2	0	0
Justificar a importância da manutenção do Dinter	1	1	0	0
Justificar a necessidade de fazer um relatório dos melhores alunos	1	1	0	0
Internacionalização	6	0	2	3
Legitimou sua opinião sobre a necessidade de internacionalização	2	0	1	1
Convencer os docentes a publicar com parcerias internacionais	1	0	0	1
Incentivar a elaboração de teses e dissertações em inglês	1	0	0	1
Incentivar o aluno a fazer intercâmbio	1	0	1	0
Pleiteou implantar uma política de internacionalização com recursos próprios	1	0	0	1
Qualidade da Produção	29	6	12	2
Persuadir e motivar professores a seguir um certo perfil de desempenho	10	4	6	0

Convencer os alunos a publicarem	4	1	2	1
Incentivar o aluno a participar de eventos	2	0	1	1
Convencer os alunos que publicar em revistas profissionais também é importante	1	0	1	0
Convencer alunos a trabalhar com determinados temas visando a publicação	1	0	1	0
Convencer cursos conceituados a publicar em extratos A1.	1	0	0	1
Convencer os alunos da importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho	1	0	1	0
Convencer os docentes a publicarem nas revistas com melhores Qualis	1	1	0	0
Convenceu o comitê de área que os trabalhos em eventos são textos provisórios	1	0	1	0
Incentivou a criação de um mecanismo de bonificação para docentes pela produção intelectual	1	0	1	0
Justificar as condições de políticas de apoio à pesquisa.	1	0	0	1
Legitimar as decisões sobre os eventos que interessam ao programa	1	0	1	0
Persuadir os alunos a publicar em revistas extrato A	1	0	1	0
Pleitear recursos para participar de eventos	1	0	1	0
Reforçar seus argumentos em favor de submeter as pesquisas a um comitê de ética	1	0	1	0
Usar os critérios de credenciamento e descredenciamento para persuadir os docentes a atingir as metas de produção	1	1	0	0

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso do processo; 2. Quantidade total de usos do processo; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Na subcategoria Gestão, o Sistema de Avaliação da Capes tem sido usado para persuadir ou convencer mais fortemente por coordenadores e Pró-reitores, 46% e 27% respectivamente, em função dos seus cargos. Diante da diversidade de exemplos citados não houve concentração relevante nesta subcategoria, o exemplo de uso mais recorrente foi “Pleitear recursos em geral” com 4 citações.

5.2.3 Usos dos Resultados do Sistema de Avaliação da Capes

Neste tópico estão apresentados em maior detalhe o comportamento dos usos dos resultados do Sistema de Avaliação da Capes. Foram relatados usos dos resultados por 51 entrevistados, o equivalente a 81% do total de entrevistados. Todos os coordenadores entrevistados; 29 professores, equivalente a 74% do total de professores entrevistados; e nove Pró-reitores, o equivalente a 82% do total de Pró-reitores entrevistados declaram ter feito usos dos resultados da Avaliação da Capes. O percentual expressivo de 82% dos entrevistados revela que os resultados da avaliação da Capes têm uma forte influência nos programas, abarcando todas os tipos de uso presentes da literatura, ou seja, conceituais, instrumentais e simbólicos

5.2.3.1 Usos dos Resultados Instrumentais

Dos 51 entrevistados que relataram ter feito uso dos resultados, 32 deles relataram algum exemplo de usos instrumentais, o equivalente a 51% do total dos entrevistados, como pode ser observado na **Tabela 11**.

Dez coordenadores, equivalente a 77% do total de coordenadores entrevistados; 17 professores, equivalente a 44% dos professores entrevistados; e 5 Pró-reitores, equivalente 45% do total de Pró-reitores entrevistados, relataram 50 exemplos de usos dos resultados instrumentais. As subcategorias que tiveram mais exemplos de usos citados foram Gestão, com 25 exemplos de uso e Ensino, com 10 exemplos.

Na subcategoria Gestão, cinco coordenadores, equivalente a 38% do total de coordenadores entrevistados; 7 professores, equivalente a 18% do total de professores entrevistados; e 4 Pró-reitores, equivalente a 36% dos Pró-reitores entrevistados declaram de ter feito os dos resultados instrumentais nesta subcategoria. Dessa forma, em termos percentuais o sistema da Avaliação da Capes tem influenciado mais nas decisões de gestão dos coordenadores e Pró-reitores, em função do próprio cargo que exercem.

No entanto, há de se observar que os exemplos mais recorrentes desta subcategoria foram “Passou a ter mais cuidado com o preenchimento do Sucupira”, com 6 ocorrências; “Criou metas de produção para os docentes”, com 3 ocorrências; “Criou o planejamento estratégico do programa”, também com 3 ocorrências. Ao julgar por esses exemplos percebe-se que os resultados do Sistema de Avaliação da Capes têm orientado decisões tanto de aspectos rotineiros dos programas, como no primeiro e segundo exemplo, quanto sobre aspectos mais globais, como é o caso do último exemplo.

Na subcategoria Ensino, nenhum Pró-reitor relatou ter feito uso dos resultados instrumentais, se mostrando coerente com a função que exerce. Três coordenadores, equivalente a 23% do total de coordenadores entrevistados; 6 professores, equivalente a 15% do total de professores entrevistados relataram ter tomado decisões nesta subcategoria influenciados pelos resultados da avaliação da Capes. Os exemplos mais citados nesta subcategoria foram “Incluiu a disciplina de métodos qualitativos”, 3 citações; “Atualizou a bibliografia das disciplinas”, 2 citações; e “Passou a realizar atividades integradas de graduação e pós-graduação”, 2 citações. Todas essas decisões foram motivadas por recomendações dos relatórios de avaliação dos programas.

Tomados em conjunto os exemplos mais citados nas subcategorias Gestão e Ensino, fica evidente o nível de influência do Sistema de Avaliação da Capes sobre os programas, ou seja,

ele tem direcionado as decisões dos coordenadores, professores e Pró-reitores desde as questões mais específicas de sala de aula até as questões mais gerais como é o caso do planejamento estratégico dos programas.

Tabela 11 - Usos dos Resultados Instrumentais por Função dos Entrevistados

USO DOS RESULTADOS (51) ¹	QUANT. USOS (136) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
INSTRUMENTAL	50	10	17	5
Ensino	10	3	6	0
Incluiu a disciplina de métodos qualitativos	3	1	2	0
Atualizou a bibliografia das disciplinas	2	1	1	0
Passou a realizar atividades integradas de graduação e pós-graduação	2	0	2	0
Assumiu uma nova disciplina sugerida pela Capes	1	0	1	0
Implantou disciplinas lecionadas por mais de um professor	1	0	1	0
Realinou as linhas de pesquisa ao objetivo do programa	1	1	0	0
Gestão	25	5	7	4
Passou a ter mais cuidado com o preenchimento do Sucupira	6	2	3	1
Criou metas de produção para os docentes	3	1	2	0
Criou o planejamento estratégico do programa	3	1	2	0
Agiu sobre os pontos fracos do programa e sobre aqueles com necessidade de melhoria	1	0	1	0
Ajustou o número de orientandos dos docentes	1	0	0	1
Alterou as regras de credenciamento e recredenciamento de docentes	1	0	1	0
Contratou mais professores	1	0	1	0
Criou incentivo financeiro para custeio de programas menores	1	0	0	1
Criou site para atender ao requisito de transparência	1	1	0	0
Envolveu mais os professores no processo de avaliação	1	1	0	0
Melhorou a infraestrutura	1	1	0	0
Passou a focar naquilo que gera pontos na avaliação	1	0	1	0
Promove treinamento de preenchimento da plataforma Sucupira	1	0	0	1
Sistematizou a coleta de informações sobre as realizações do programa	1	1	0	0
Usa a nota da Capes como critério na distribuição de recursos	1	0	0	1
Usa a nota da Capes para escolher o programa que vai participar como docente	1	0	0	1
Inserção Social	4	3	1	0
Realizou ou fortaleceu parcerias interinstitucionais	2	2	0	0
Decidiu implantar controle de egressos	1	1	0	0
Desenvolveu mais trabalhos de extensão.	1	0	1	0
Internacionalização	3	0	2	1
Buscou parcerias internacionais de pesquisa	1	0	1	0
Criou incentivos para os alunos participarem de eventos internacionais	1	0	1	0
Implantou programa de apoio a escrita em inglês	1	0	0	1
Qualidade da produção	8	1	5	1
Decidiu investir mais tempo em publicação	2	0	2	0

Busca realizar pesquisas financiadas	1	0	1	0
Criou a obrigatoriedade do aluno ter artigo aprovado antes de defender	1	0	0	1
Criou estratégias para alcançar a pontuação de produção de programas de excelência	1	0	1	0
Decidiu participar mais de eventos da área	1	0	1	0
Decidiu promover encontros e palestras para discutir temas atuais da área	1	1	0	0
Privilegia pesquisas e periódicos que pontuam na avaliação	1	0	1	0

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso dos resultados; 2. Quantidade total de usos dos resultados; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

5.2.3.2 Usos dos Resultados Conceituais

A **Tabela 12** revela que dos 51 entrevistados que relataram ter feito uso dos resultados, 27 deles relataram algum exemplo de usos conceituais, o equivalente a 43% do total dos entrevistados.

Cinco coordenadores, equivalente a 38% do total de coordenadores entrevistados; 15 professores, equivalente a 38% dos professores entrevistados; e 7 Pró-reitores, equivalente 64% do total de Pró-reitores entrevistados, relataram 35 exemplos de usos dos resultados conceituais. A subcategoria Programas foi que teve mais exemplo de uso citados, com 27 exemplos, demais subcategorias tiveram um volume muito inferior de exemplos citados, Pós-graduação 3; Avaliação 2; Gestão 2; Internacionalização 1.

Na subcategoria Programa, cinco coordenadores, equivalente a 38% do total de coordenadores entrevistados; 11 professores, equivalente a 28% do total de professores entrevistados; e 7 Pró-reitores, equivalente a 64% dos Pró-reitores entrevistados declaram de ter feito usos dos resultados conceituais nesta subcategoria. Dessa forma, é possível perceber em termos percentuais que o sistema da Avaliação da Capes tem contribuído para que entrevistados de todas as funções aprendam mais sobre os seus programas, o entanto esse aprendizado se mostrou mais relevante para os Pró-reitores.

Os exemplos mais recorrentes desta subcategoria foram “Ajudou a conhecer o programa como um todo”, com 5 ocorrências; “Percebeu que os professores não estavam incluindo a produção técnica no Lattes”, com 5 ocorrências e “Ajudou conhecer as fragilidades dos programas”, com 4 ocorrências. Esses exemplos indicam que o Sistema de Avaliação da Capes tem contribuído para que os entrevistados aprendam tanto em relação a aspectos gerais

dos programas, quanto em aspectos específicos do corpo docente dos programas, como é o caso de ter identificado que os professores não incluíam produções técnicas no Lattes.

Tabela 12 - Usos dos Resultados Conceituais por Função dos Entrevistados

USO DOS RESULTADOS (51) ¹	QUANT. USOS (136) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
CONCEITUAL	35	5	15	7
Avaliação	2	0	2	0
Alterou sua percepção sobre os critérios e forma da avaliação	1	0	1	0
Aprendeu a importância da apresentação das informações qualitativas no relatório do Sucupira	1	0	1	0
Gestão	2	0	1	1
Ajuda acompanhar o programa a partir dos indicadores do relatório de avaliação	1	0	1	0
Direcionou a elaboração do planejamento da pró-reitoria de pós-graduação.	1	0	0	1
Internacionalização	1	0	1	0
Entendeu a importância da internacionalização	1	0	1	0
Pós-graduação	3	0	3	0
Aprendeu não publicar sozinho	1	0	1	0
Entendeu que a interdisciplinaridade seria importante para o programa	1	0	1	0
Permitiu refletir sobre nossas práticas	1	0	1	0
Programa	27	5	11	7
Ajudou a conhecer o programa como um todo	5	0	3	2
Percebeu que os professores não estavam incluindo a produção técnica no Lattes	5	2	3	0
Ajudou conhecer as fragilidades dos programas	4	1	1	2
Conheceu a atuação do corpo docente	2	0	2	0
Ajudou a entender o posicionamentos dos programa no âmbito local e nacional	1	0	0	1
Descobriu que o programa era deficiente em ações de inserção social	1	0	1	0
Entendeu que a instituição tinha bons programas com deficiência em internacionalização	1	0	0	1
Entendeu que o programa precisava se envolver em temas mais relevantes e atuais	1	1	0	0
Mostrou que o programa consegue trabalhar muito com pouco	1	0	1	0
Mostrou que o programa tem uma força coletiva muito grande	1	0	1	0
Percebeu que a qualidade do programa era inferior a que pensava	1	1	0	0
Percebeu que existia uma disparidade de produção entre os docentes	1	0	0	1
Percebeu que sua linha de pesquisa era produtiva	1	0	1	0
Permitiu perceber como está o programa e ratificar suas impressões	1	0	1	0
Surpreendeu-se com a avaliação alta de um programa	1	0	0	1

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso dos resultados; 2. Quantidade total de usos dos resultados; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

5.2.3.3 Usos dos Resultados Simbólicos

De acordo com a **Tabela 13**, dos 51 entrevistados que relataram ter feito uso dos resultados, 28 deles relataram algum exemplo de usos simbólicos, o equivalente a 44% do total dos entrevistados.

Nove coordenadores, equivalente a 69% dos coordenadores entrevistados; 16 professores, equivalente a 41% dos professores entrevistados; e 3 Pró-reitores, equivalente 27% do total de Pró-reitores entrevistados, relataram 51 exemplos de usos dos resultados simbólicos.

As subcategorias Qualidade da Produção, com 21 citações, e Gestão, com 19 citações foram as subcategorias mais citada, as demais subcategorias tiveram um volume muito inferior de exemplos citados, Propaganda 8; Ensino 1; Inserção social 1; Internacionalização 1.

Na subcategoria Qualidade da produção, três coordenadores, equivalente a 23 % do total de coordenadores entrevistados; 9 professores, equivalente a 23% do total de professores entrevistados; e 1 Pró-reitor, equivalente a 9% dos Pró-reitores entrevistados declaram de ter feito usos dos resultados simbólicos nesta subcategoria. Dessa forma, é possível perceber em termos percentuais que o sistema da Avaliação da Capes tem sido usado como meio de persuasão ou convencimento com igual frequência entre os coordenadores e professores, para os Pró-reitores este uso é muito inferior.

Tabela 13 - Usos dos Resultados Simbólicos por Função dos Entrevistados

USO DOS RESULTADOS (51) ¹	QUANT. USOS (136) ²	FUNÇÃO E (QUANT.) DOS ENTREVISTADOS		
		COOR ³ (13) ⁶	PROF ⁴ (39) ⁷	PRO ⁵ (11) ⁸
SIMBÓLICO	51	9	16	3
Ensino	1	0	1	0
Pleiteou ao colegiado a inclusão de uma nova disciplina	1	0	1	0
Gestão	19	7	6	2
Pleitear recursos em geral	9	3	5	1
Justificar cobrança aos docentes de preencher corretamente o Lattes	2	2	0	0
Legitimar as regras de credenciamento e recredenciamento de docentes	2	1	1	0
Justificar a importância das mudanças para preservação do programa	1	1	0	0
Justificar necessidade de convidar especialista em avaliação da Capes para palestras e consultorias)	1	0	1	0
Pleitear a abertura do doutorado	1	1	0	0
Pleitear contratação de docentes	1	0	0	1
Pleitear contratação de professor visitante	1	1	0	0

Pleiteou recursos internos para auxiliar programas com notas inferiores na avaliação	1	0	0	1
Inserção Social	1	0	1	0
Propor inclusão de ações de inserção social	1	0	1	0
Internacionalização	1	0	1	0
Pleitear recursos para internacionalização do programa	1	0	1	0
Propaganda	8	2	5	0
Atrair alunos para o programa	4	0	4	0
Promover a imagem positiva do programa ou instituição	2	1	1	0
Como argumento para fechar contrato	1	1	0	0
Convencer colegas a fazer o doutorado no programa	1	0	1	0
Qualidade da Produção	21	3	9	1
Persuadir ou motivar professores a seguir um certo perfil de desempenho	4	2	2	0
Pleitear bolsas	3	1	2	0
Pleitear financiamento de pesquisa	3	0	3	0
Convencer alunos a publicarem	2	0	2	0
Pleitear recursos para eventos	2	0	2	0
Convencer alunos a participar de eventos	1	0	1	0
Convencer cursos emergentes a melhorar sua produção	1	0	0	1
Convencer os docentes a buscar financiamento de pesquisa	1	1	0	0
Convencer os professores a melhorarem a qualidade dos trabalhos finais dos orientados	1	1	0	0
Justificar a realização de eventos	1	0	1	0
Justificar projetos	1	0	1	0
Legitimar perante os colegas a importância de todos terem projeto de pesquisa	1	0	1	0

Legenda: 1. Número de entrevistados que fizeram uso dos resultados; 2. Quantidade total de usos dos resultados; 3. Coordenador; 4. Professor; 5. Pró-reitor; 6. Total de coordenadores entrevistados; 7. Total de professores entrevistados; 8. Total de Pró-reitores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora

Os exemplos mais recorrentes desta subcategoria foram “Persuadir ou motivar professores a seguir um certo perfil de desempenho”, com 4 ocorrências; “Pleitear bolsas”, com 3 ocorrências e “Pleitear financiamento de pesquisa”, também com 3 ocorrências. Esses exemplos indicam que o Sistema de Avaliação da Capes tem sido usado como meio de persuasão e convencimento, mais frequentemente para cobrar desempenho dos professores, mas também é usado com frequência para pleitear recursos.

5.2.4 Discussões gerais sobre os usos do sistema de avaliação da Capes

Este tópico resume as evidências retiradas a partir da análise do comportamento dos usos do Sistema de Avaliação.

Com relação ao comportamento dos usos do Sistema de Avaliação da Capes por função dos entrevistados, foi possível perceber por meio da categorização dos relatos dos entrevistados que os usos das Diretrizes só foram possíveis de serem realizados por entrevistados com função de professor, e que não tenha envolvimento no processo de avaliação. Todos os coordenadores entrevistados fazem usos do processo e resultados. A mesma quantidade, 29 de entrevistados, com função de professor que fizeram usos do processo também fizeram uso dos resultados, em outras palavras, todos os professores que relataram fazer uso da avaliação fazem usos tanto do processo como dos resultados, isso representa um indício de que no contexto do Sistema de Avaliação da Capes o uso dos resultados é impulsionado pelos usos do processo. Sobre este aspecto o entrevistado 8COOR descreveu nitidamente como o uso dos resultados estariam atrelados aos usos do processo.

Eu acho, veja bem, como coordenador eu estou mais inserido no processo né, porque eu tenho, porque eu represento o programa, então eu acho que eu uso com mais intensidade os resultados da avaliação do que se eu não fosse coordenador. Então eu acho que eu usaria menos os resultados da avaliação, eu não me sentiria na obrigação por exemplo de analisar o relatório anterior e ele refletir sobre cada um daqueles pontos fracos, que foram apontados se eu não fosse coordenador, entendeu? Então eu acho que eu uso mais do que se eu tivesse numa situação mais cômoda. Eu preciso me envolver, para eu usar, eu preciso me envolver ou eu não vou usar adequadamente. (entrevistado 8COOR).

A prevalência dos usos do processo pôde ser observada pela frequência do uso, uma vez que foram realizados 20 usos das diretrizes, 259 usos do processo e 136 usos dos resultados.

Essas evidências fornecem elementos suficientes para discordar do entendimento atual do campo sobre as avaliações realizadas em contextos de Sistemas de Avaliação impedirem a geração de usos do processo, especificamente pelo que foi evidenciado no estudo de Højlund (2014b) e motivou levantar nesta tese o questionamento **Q3c**, sobre se o Sistema de Avaliação da Capes reduz oportunidades de uso do processo.

Em resposta ao referido questionamento esta tese conclui que avaliações realizadas em contextos de Sistema de Avaliação, especialmente Sistemas de Avaliação e Creditação, como o da Capes, quando adotada a metodologia de avaliação por pares fornece o ambiente propício para a geração de usos do processo, além da possibilidade desses usos servirem como principal estimulador dos usos dos resultados.

A **Tabela 14** permite uma análise em termos percentuais dos entrevistados que relataram usos ao fornecer uma visualização com relação a quais são os usos mais comuns de acordo com a função dos entrevistados. Os usos das diretrizes são mais utilizados pelos professores na sua forma instrumental.

O processo de avaliação da Capes tem levado os coordenadores de pós-graduação a fazerem leve maior uso conceitual do que os entrevistados das demais funções, não sendo possível alegar alguma relevância nessa diferença, isso implica que o processo do Sistema de Avaliação da Capes tem se mostrado uma fonte de aprendizagem de forma semelhante entre os entrevistados.

O processo de avaliação tem influenciado mais fortemente o processo de decisão dos coordenadores e Pró-reitores do que dos professores, que pode ser justificado pelo fato de o envolvimento dos professores serem internos aos programas, enquanto que os coordenadores e Pró-reitores tem uma relação mais direta com a Capes, pois participam diretamente da avaliação da Capes, por meio das reuniões que discutem os critérios da avaliação. As evidências levam a suposição de que um maior envolvimento dos professores no processo de avaliação alavancaria uso por parte dos professores.

O processo de avaliação tem sido mais utilizado na sua forma simbólica pelos pró-reitores e coordenadores, constatação que é justificada pela característica administrativa dessas funções, e assumem a responsabilidade de levar o grupo ao um caminho que possa melhorar o programa e conseqüentemente a uma melhor avaliação.

Tabela 14 - Resumo do Percentual de Entrevistados por Fonte e Tipos e Uso

TIPOS DE USO	PERCENTUAL DOS ENTREVISTADOS QUE RELATARAM USOS								
	DIRETRIZES			PROCESSO			RESULTADOS		
	COOR	PROF	PRO	COOR	PROF	PRO	COOR	PROF	PRO
Conceitual		5%		77%	62%	73%	38%	38%	64%
Instrumental		13%		92%	51%	100%	77%	44%	45%
Simbólico		10%		77%	51%	82%	69%	41%	27%

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos usos dos resultados da avaliação, por meio da Tabela 14, é possível verificar que os usos em sua forma conceitual é mais usado pelos Pró-reitores do que os entrevistados coordenadores e professores. Fazendo a comparação com os usos conceituais do processo, percebe-se que os Pró-reitores conseguem obter aprendizagem em uma proporção semelhante entre processos e resultados. Enquanto os coordenadores e professores obtêm

menos conhecimento com os resultados da avaliação, uma justificativa plausível pode ser deduzida dos relatos dos entrevistados 12PROF e 6PROF.

Mais ou menos. Porque o seguinte, ai tá uma questão, se eu desconhecesse meu programa ou desconhecesse meu programa comparado aos outros, eu teria algo mais a aprender, mas como eu trabalho num programa cuja informação, conhecimento que eu tenho a assimetria de informação é bem menor. Menor do que a dos avaliadores inclusive. Avaliação de externos para mim às vezes não contribui tanto, se eu fosse um professor endógeno, que não circulasse com outras pessoas e com outros programas, talvez seria mais relevante para mim, mas como eu converso com colegas de como as coisas funcionam tenho experiência em outro programa, tenho colegas que lidam com esses mesmos problemas, o tempo inteiro estou comparando não preciso aguardar o documento da avaliação para fazer apreciação, essa apreciação mais dinâmica então no meu caso individualmente o impacto é menor entendeu? O resultado da avaliação em si porque eu tenho informação melhor do que aqueles resultados dos relatórios. (entrevistado 12PROF).

Olha Edjane! É o seguinte, na verdade quem coordena o programa de pós no caso nosso de administração, utiliza um modelo de avaliação para tomar decisões antecipadamente de tal forma, que o resultado da avaliação seja o resultado compatível com desempenho do programa e de preferência um bom resultado, após a divulgação dos resultados eu diria que é o momento de você festejar em função de decisões tomadas previamente. (entrevistado 6PROF).

Esses professores alegam que os resultados seriam mais uma espécie de confirmação do que eles já sabiam, especialmente pelo envolvimento contínuo que o Sistema de Avaliação Capes exige. Esses relatos além de serem uma justificativa do percentual menor de uso conceitual dos resultados, é uma evidência de que quanto maior for o envolvimento do indivíduo no processo de avaliação menor é o poder dos resultados da avaliação gerar usos conceituais.

Com relação aos usos instrumentais e simbólicos dos resultados os entrevistados com função de coordenador foram os que mais fizeram esses tipos de usos. Tanto o caráter decisório dos usos instrumentais, quanto o caráter persuasivo dos usos simbólicos foram suficientes para justificar o fato dos entrevistados com cargo de coordenador terem maior propensão a fazer esses tipos de uso, em função dessas duas características serem inerentes a atividades administrativas que exercem dentro do programa.

Esses argumentos respondem ao questionamento Q3a, sobre quais usos por fonte e tipos são mais relatados no contexto da Avaliação da Capes.

Por fim, da análise do comportamento dos usos no contexto do Sistema de Avaliação da Capes tentou-se observar também o nível de influência do sistema nos programas avaliados. Quanto a este aspecto os relatos dos entrevistados 26PROF, 31PROF, 50PRO e 8COOR, dados como exemplo no tópico 5.3 desta tese, fornecem evidências de que o Sistema de Avaliação da Capes tem atuado sobre os programas como um dos principais direcionadores de suas ações e

atuado de forma a transformar os programas, o relato do entrevistado 29PROF é mais um que reforça esta evidência.

Na última quadrienal a gente cai para 3, quando a gente cai para três eu faço uma reunião e falo, você tá com, você tem essas metas, você está ruim aqui, você está ruim aqui e aí eu consigo, eu acho que o nosso 3 foi a maior bênção que aconteceu na nossa vida, porque com o três eu pude falar [...] E aí foi bom, porque as pessoas, a produção melhorou substancialmente. Nós tivemos também problema de lançamento no Lattes, aspectos qualitativos, enfim, não foi bem lançado [...] enfim, não conseguimos lançar adequadamente e tivemos problemas também de informação, com isso nos foi concedido o técnico, a gente tem uma equipe boa que preenche o Lattes sistematicamente, montaram-se comissões para discutir a linha, enfim, eu mudei da água para o vinho quando a gente caiu para três, e esse vinho foi um Cabernet Sauvignon muito delicioso (riso). (entrevistado 29PROF)

Outra evidência aceitável de que o Sistema de Avaliação da Capes tem transformado o *status quo* dos programas avaliados são os exemplos de uso, relatados pelos entrevistados, quanto à influência da avaliação da Capes na modificação do principal pilar da gestão dos programas que são seus planejamentos estratégicos. Foram dados os seguintes exemplos: “Entendeu a importância do contínuo aperfeiçoamento do planejamento estratégico e pedagógico”; “Criou ou reviu o planejamento estratégico do programa”; “Legitimar a necessidade de fazer novo planejamento estratégico”; “Direcionou a elaboração do planejamento da pró-reitoria de pós-graduação”; e “Criou o planejamento estratégico do programa”.

Assim, as evidências desta tese não confirmam a hipótese levantada por Leeuw e Furubo (2008, p. 164) de que apesar dos sistemas de avaliação produzirem uma relevante quantidade e tipos de informações, normalmente, essas informações só conseguem ser úteis para manter as atividades e o *status quo* dos programas e das políticas avaliadas e nesse caso conhecimento gerado pela avaliação não seria capaz de transformar o pensamento de seus usuários capaz de provocar reavaliações e transformações fundamentais do seu estado atual. Pelo menos, no que tange aos Sistemas de Avaliação e Creditação com nível de institucionalização sólida e que utilizam a metodologia de avaliação por pares.

5.3 Usos que Geraram Outros Usos da Avaliação da Capes

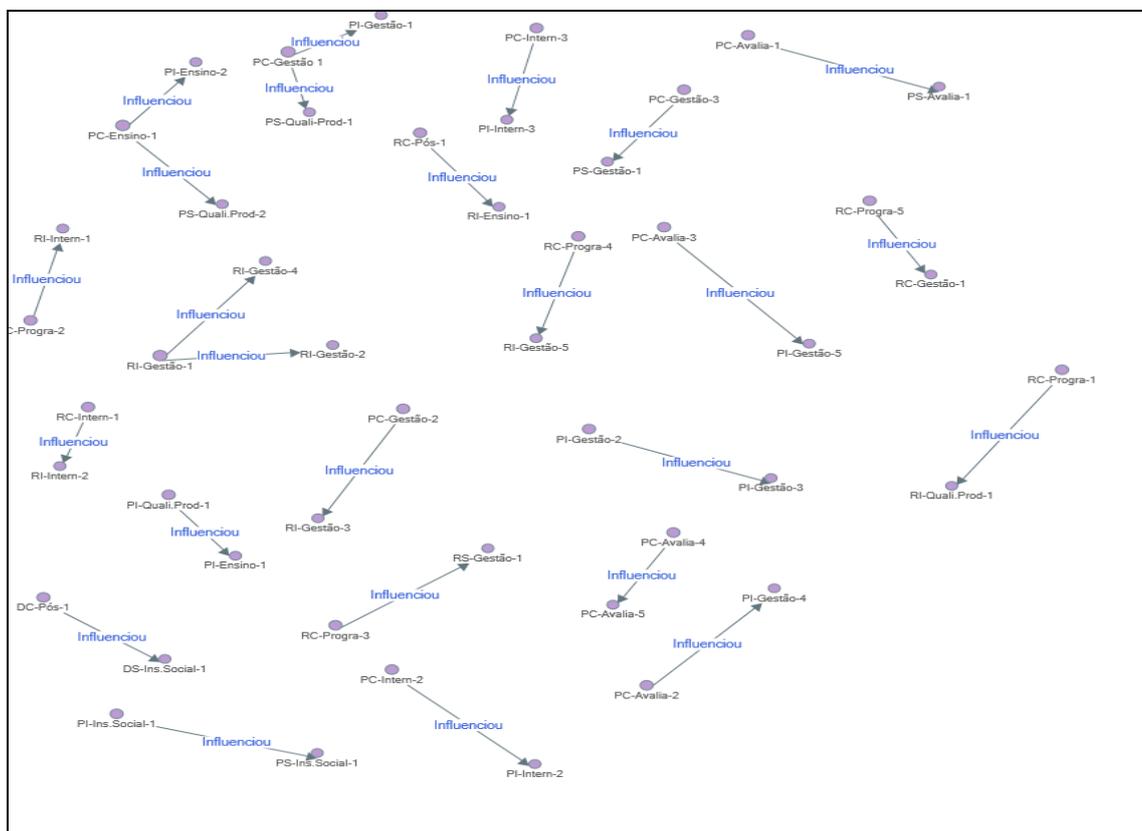
Várias são as dificuldades que envolvem a identificação dos usos da avaliação, dentre as citadas Leviton e Hughes (1981, p. 532–533) e Højlund (2014b, p. 57) está a complexidade envolvida no fato de que há usos que geram outros usos. Considerando este aspecto a

codificação das entrevistas, desta tese tentou identificar que os usos do Sistema de Avaliação da Capes têm potencial de gerar outros usos. Dessa forma, a análise das entrevistas buscou captar no discurso dos entrevistados este tipo de ocorrência.

É possível visualizar pela Figura 17, que foram capturados no Sistema de Avaliação da Capes 26 relacionamentos em que um uso gerou outro uso. Porém em apenas dos relacionamentos foi possível capturar a relação de um uso com mais de um uso, ou seja, a maioria dos relacionamentos capturados relacionamento simples entre dois usos.

Isso é constatado pela dispersão do sociograma, Figura 17. Apenas os exemplos de uso PC-Ensino-1, uso do processo conceitual “Percebeu a importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho” o exemplo PC-Gestão-1 “Aprendeu que os critérios de credenciamento e descredenciamento deve ser feito por estímulos positivos” foram mencionados como sendo gerador de mais de um exemplo de uso.

Figura 17 – Sociograma dos usos do Sistema de Avaliação da Capes que geram outros usos



Fonte: Elaborado pela autora pelo *software* NVIVO

Observa-se pelo Quadro 16 que todas as fontes de uso (diretrizes, processo e resultados), apresentaram usos que influenciaram a geração de outros usos, evidenciando que independente

da fonte estes usos podem existir. Também fica evidente que os usos do processo de avaliação foi que mais proporcionou a geração de outros usos, em sua grande maioria de usos do processo conceituais, feito que já seria esperando tendo em vista que os usos conceituais são os aprendizados gerados no processo e sua consequência natural a aplicação do conhecimento para a realizar outros usos de natureza instrumental ou simbólica. Mesmo com menos ocorrência de relatos, também foram apresentadas situações em que os usos resultados geraram outros usos, igualmente com prevalência da forma conceitual.

Quadro 16 – Usos do Sistema de Avaliação da Capes que geram outros usos

FONTE DE USO/TIPO	USO INFLUENCIADOR		FONTE DE USO/TIPO	USO INFLUENCIADO	
	APELIDO	DESCRIÇÃO		APELIDO	DESCRIÇÃO
DIRETRIZES CONCEITUAL	DC-Pós-1	Compreendeu que em mestrados profissionais as ações vão além de publicações	DIRETRIZES SIMBÓLICO	DS-Ins.Social-1	Legitimar a produção de produtos tecnológico
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Avalia-1	Alterou sua percepção sobre os critérios e a forma da avaliação	PROCESSO SIMBÓLICO	PS-Avalia-1	Convencer os docentes sobre a importância da avaliação
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Avalia-2	Compreendeu a lógica de preenchimento da plataforma sucupira	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Gestão-4	Passou a tomar uma atitude de orientação dos programas ao homologar os relatórios do Sucupira.
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Avalia-3	Aprendeu que a interdisciplinaridade também é avaliada analisando os membros das bancas	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Gestão-5	Recomenda que os programas formem bancas interdisciplinares
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Avalia-4	Aprendeu como as pessoas enxergam seu programa a partir do seu relato	PROCESSO CONCEITUAL	PC-Avalia-5	Aprendeu a importância de preencher o sucupira de forma clara e precisa
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Ensino-1	Percebeu a importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Ensino-2	Passou a solicitar uma síntese de uma página do trabalho aos alunos
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Ensino-1	Percebeu a importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho	PROCESSO SIMBÓLICO	PS-Quali.Prod-2	Convencer os alunos da importância de incluir uma síntese de uma página no trabalho
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Gestão-1	Aprendeu que os critérios de credenciamento e descredenciamento deve ser feito por estímulos positivos	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Gestão-1	Decidiu definir critérios de permanência e saída de docentes no programa
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Gestão-1	Aprendeu que os critérios de credenciamento e descredenciamento deve ser feito por estímulos positivos	PROCESSO SIMBÓLICO	PS-QUALI.PROD-1	Usar os critérios de credenciamento e descredenciamento para persuadir os docentes a atingir as metas de produção
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Gestão-2	Compreendeu a importância de ter plano de metas docentes	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Gestão-3	Criou metas de produção para os docentes

PROCESSO CONCEITUAL	PC-Gestão-3	Entendeu a importância do contínuo aperfeiçoamento do planejamento estratégico e pedagógico	PROCESSO SIMBÓLICO	PS-Gestão-1	Convencer os colegas que as comissões deveriam ser mais ativas
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Intern-1	Reforçou o seu próprio entendimento sobre a importância de publicar em inglês	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Intern-1	Passou a se preocupar em publicar em revistas internacionais
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Intern-2	Compreendeu a importância da internacionalização	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Intern-2	Decidiu buscar parcerias internacionais
PROCESSO CONCEITUAL	PC-Intern-3	Aprendeu que existe diferentes níveis de internacionalização	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Intern-3	Convida professores estrangeiros para bancas
PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Gestão-2	Convida especialistas em avaliação da Capes para dar palestras ou consultoria	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Gestão-3	Agiu sobre os pontos fracos do programa e sobre aqueles com necessidade de melhoria
PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Ins.Social-1	Decidiu de abrir um DINTER para atender ao critério de inserção social da avaliação	PROCESSO SIMBÓLICO	PS-Ins.Social-1	Justificar a importância da manutenção do Dinter
PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Quali.Prod-1	Decidiu publicar menos e com mais qualidade	PROCESSO INSTRUMENTAL	PI-Ensino-1	Deixou de exigir artigos nas disciplinas
RESULTADO CONCEITUAL	RC-Intern-1	Entendeu a importância da internacionalização	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Intern-2	Criou incentivos para os alunos participarem de eventos internacionais
RESULTADO CONCEITUAL	RC-PÓS-1	Entendeu que a interdisciplinaridade seria importante para o programa	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-ENSINO-1	Implantou disciplinas lecionadas por mais de um professor
RESULTADO CONCEITUAL	RC-Progra-1	Entendeu que o programa precisava se envolver em temas mais relevantes e atuais	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Quali.Prod-1	Decidiu promover encontros e palestras para discutir temas atuais da área
RESULTADO CONCEITUAL	RC-Progra-2	Entendeu que a instituição tinha bons programas com deficiência em internacionalização	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Intern-1	Implantou programa de apoio a escrita em inglês
RESULTADO CONCEITUAL	RC-Progra-3	Percebeu que os professores não estavam incluindo a produção técnica no Lattes	RESULTADO SIMBÓLICO	RS-Gestão-1	Justificar cobrança aos docentes de preencher corretamente o Lattes
RESULTADOS CONCEITUAL	RC-Progra-4	Percebeu que existia uma disparidade de produção entre os docentes	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Gestão-5	Ajustou o número de orientandos dos docentes
RESULTADOS CONCEITUAL	RC-Progra-5	Ajudou a conhecer o programa como um todo	RESULTADOS CONCEITUAL	RC-Gestão-1	Direcionou a elaboração do planejamento da pró-reitoria de pós-graduação.
RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Gestão-1	Passou a ter mais cuidado com o preenchimento do Sucupira	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Gestão-2	Sistematizou a coleta de informações sobre as realizações do programa
RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Gestão-1	Passou a ter mais cuidado com o preenchimento do Sucupira	RESULTADO INSTRUMENTAL	RI-Gestão-4	Promove treinamento de preenchimento da plataforma Sucupira

Fonte: Elaborado pela autora

Em se tratando dos usos gerados por outros usos, observa-se que não há uma maior diversidade, tanto com relação as fontes de uso, quanto aos tipos de gerados. Sendo admissível afirmar que os usos com capacidade de gerar outros usos o fazem para qualquer tipo de uso.

5.4 Fatores Associados ao Uso do Sistema de Avaliação da Capes

Neste tópico serão apresentadas algumas considerações quanto ao levantamento dos fatores que estimulam e desestimulam o uso do Sistema de Avaliação. A investigação dos fatores teve como primeira etapa a compilação dos fatores associados realizada neste estudo e apresentada no tópico 2.6. Utilizou-se a categorização dos fatores do estudo de Alkin e King (2017), no qual esses autores estabelecem as categorias fatores da avaliação, avaliador, contexto e usuários como os principais aspectos relacionados ao uso das avaliações. No entanto, em função do caráter exploratório desta tese, como também a necessidade de considerar as características individuais das entidades avaliadas levantou-se novos fatores específicos ao Sistema de Avaliação da Capes. A principal intenção da análise dos fatores nesse tópico foi fazer um levantamento, ou seja, a intenção foi explorar os diversos fatores que influenciam os coordenadores, professores e Pró-reitores a usar a avaliação, bem como quais tem agido como desestimuladores.

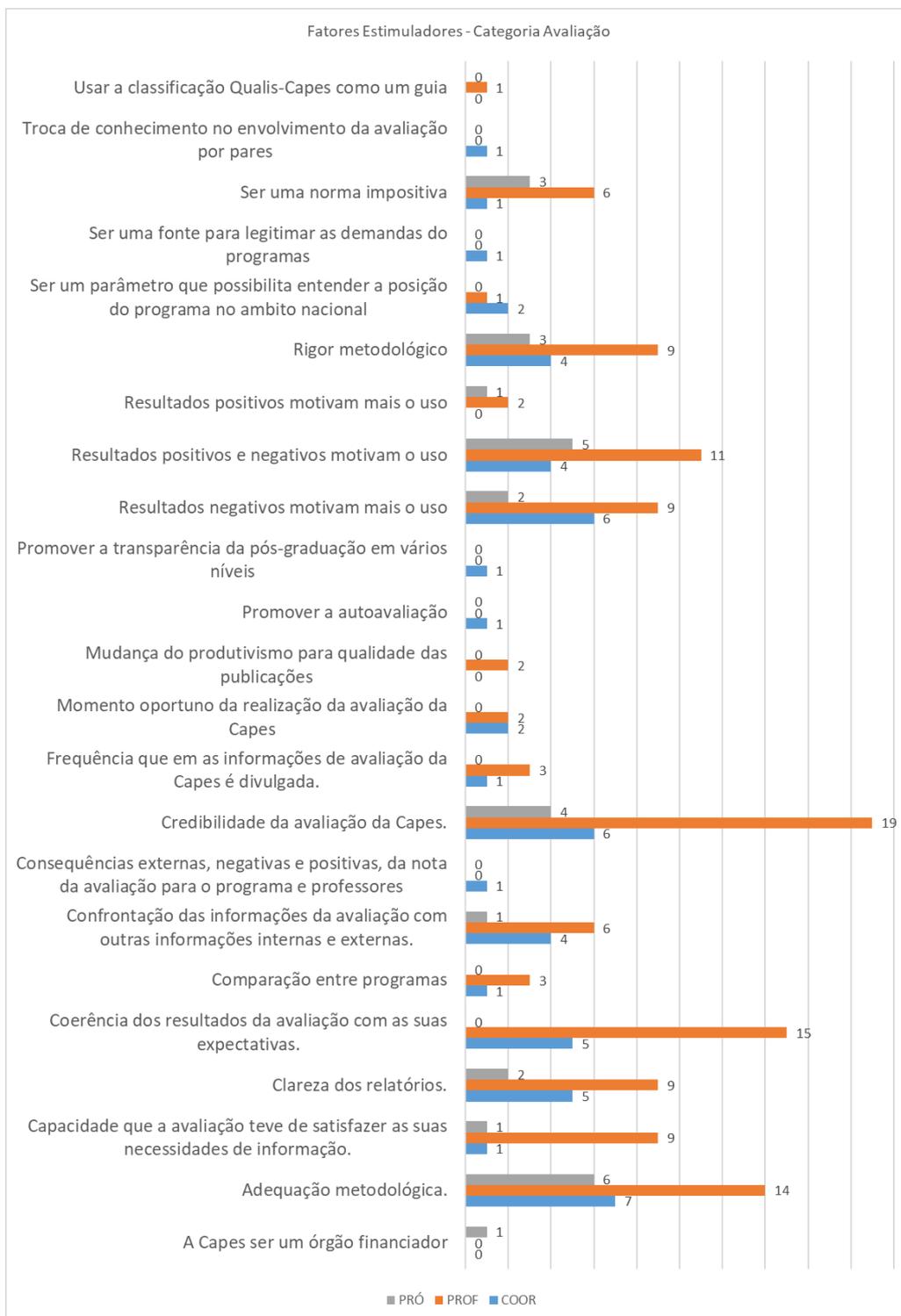
Os fatores relatados pelos entrevistados deste estudo se mostrou plenamente aderente as categorias descritas por Alkin e King (2017).

Com relação aos fatores estimuladores da avaliação da categoria avaliação, como como disposto no **Gráfico 3**, os professores entrevistados em sua maioria declararam serem mais motivados pela credibilidade que depositam nos avaliadores, coerência dos resultados da avaliação com suas expectativas, adequação metodológica da avaliação, como também afirmaram serem motivados pelos resultados das avaliações de seus programas independentemente dos resultados, pois quando negativos são motivados a melhorarem e quando positivos são motivados a manter o padrão de desempenho nas próximas avaliações.

Em se tratando dos coordenadores a maioria dos entrevistados relataram os fatores adequação metodológica, credibilidade da avaliação da Capes, clareza dos relatórios e coerência dos resultados da avaliação com suas expectativas, também afirmaram que os resultados da avaliação motivadores de sus usos independentemente de deles serem positivos e negativos. Os coordenadores entrevistados falaram com mais frequência que são estimulados

pela adequação metodológica e pela credibilidade da avaliação da Capes, como também são igualmente motivados a usarem a avaliação sejam os resultados positivos ou negativos.

Gráfico 3 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliação

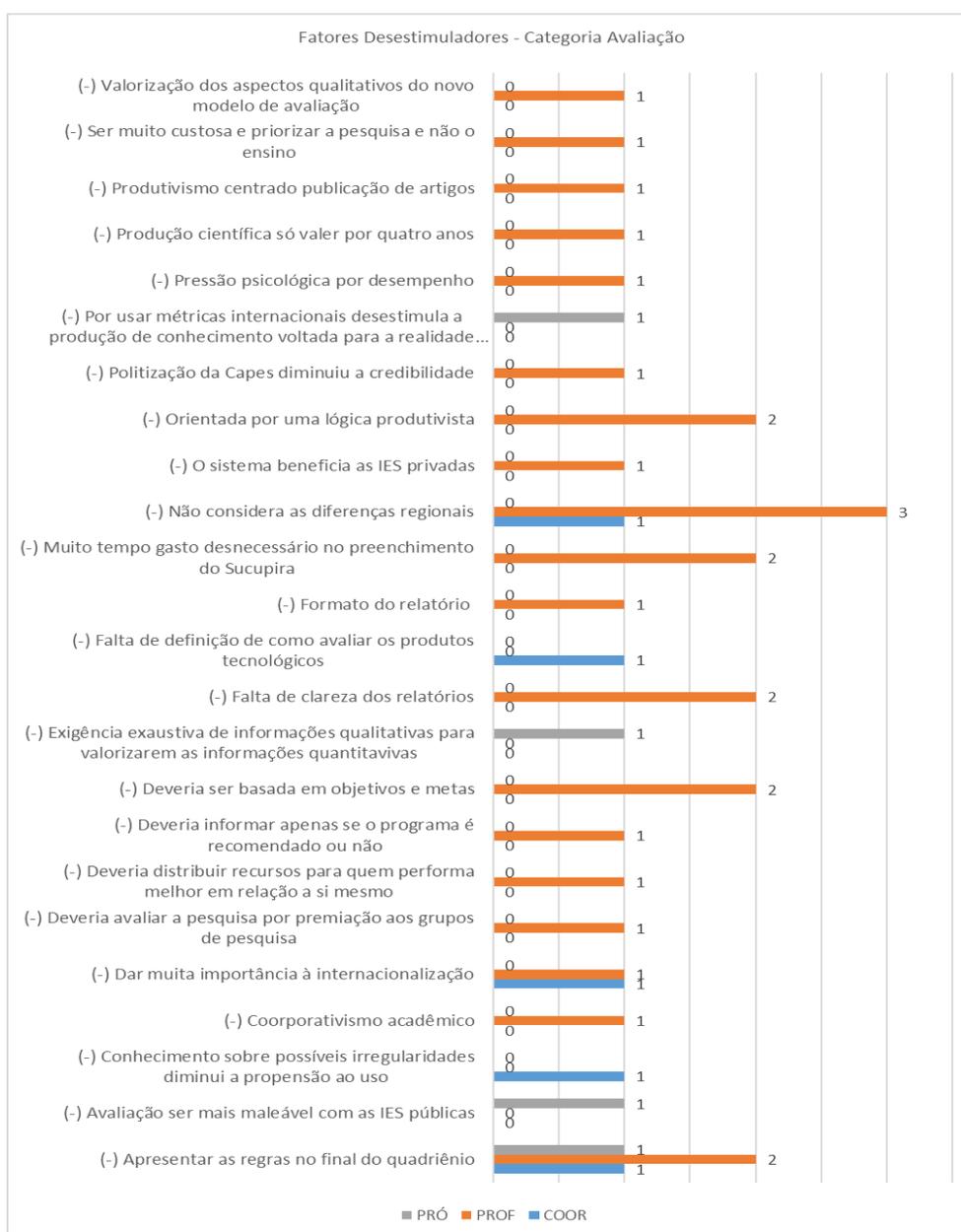


Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os fatores com maior frequência para os entrevistados de todas as funções o fator adequação metodológica foi que apresentou com maior frequência, o que indica que a adequação metodológica dentre os demais fatores da avaliação é o que tem maior potencial de gerar usos.

Em se tratando dos fatores desestimuladores na categoria avaliação, foi apresentada uma quantidade significativa desses fatores, que representam críticas à avaliação que tem agido para reduzir o uso da avaliação por parte dos entrevistados apresentados no **Gráfico 4**.

Gráfico 4 - Fatores desestimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliação

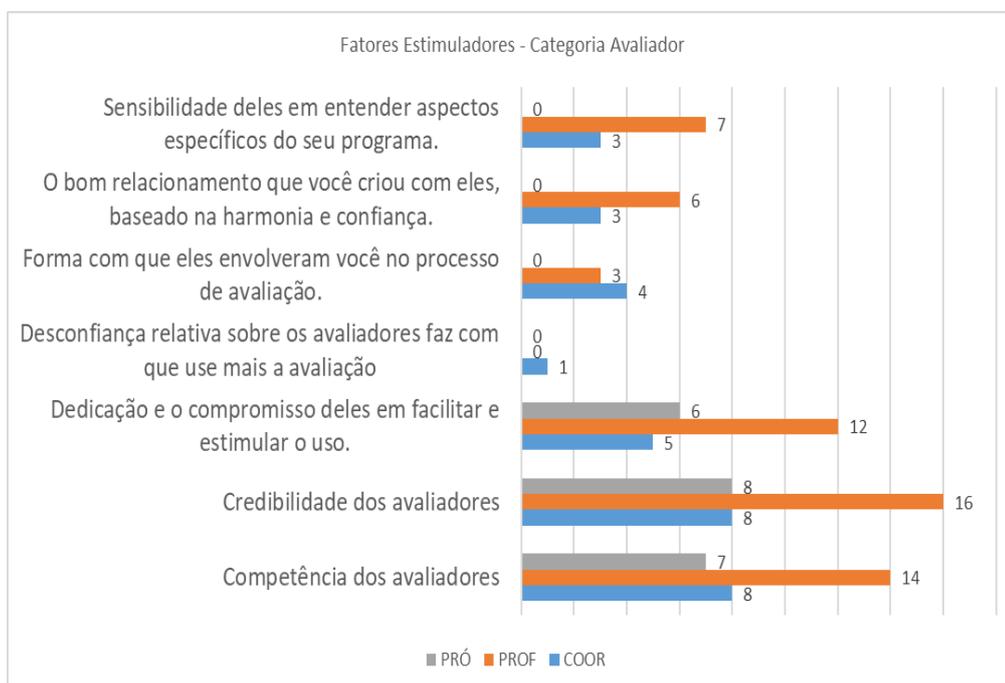


Fonte: Elaborado pela autora

Não há o que se observar em termos de frequência com relação a esses fatores, principalmente em virtude terem sido relatados espontaneamente pelos entrevistados, porém há de ser observado da presença da insatisfação com relação à Capes apresentar as regras da avaliação no final do quadriênio, oportunidade em que os programas não têm tempo hábil para tomar alguma medida corretiva, comentada por entrevistados de todas as funções.

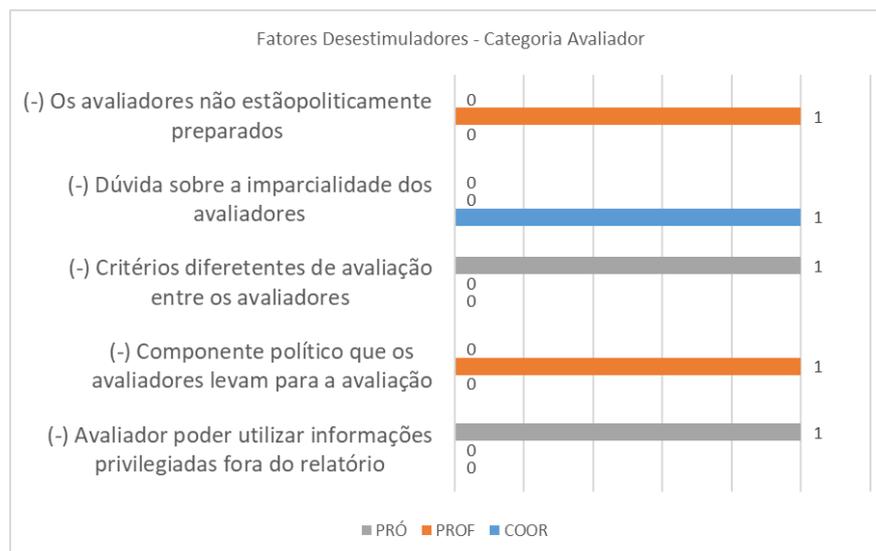
No que tange à categoria avaliador, como apresentado no **Gráfico 5**, os fatores credibilidade, competência e dedicação dos avaliadores foram os mais recorrentes entre os entrevistados de todas funções. Deduz-se que essas três características formam a base do perfil do avaliador da Capes capaz de influenciar o uso da avaliação.

Gráfico 5 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliador



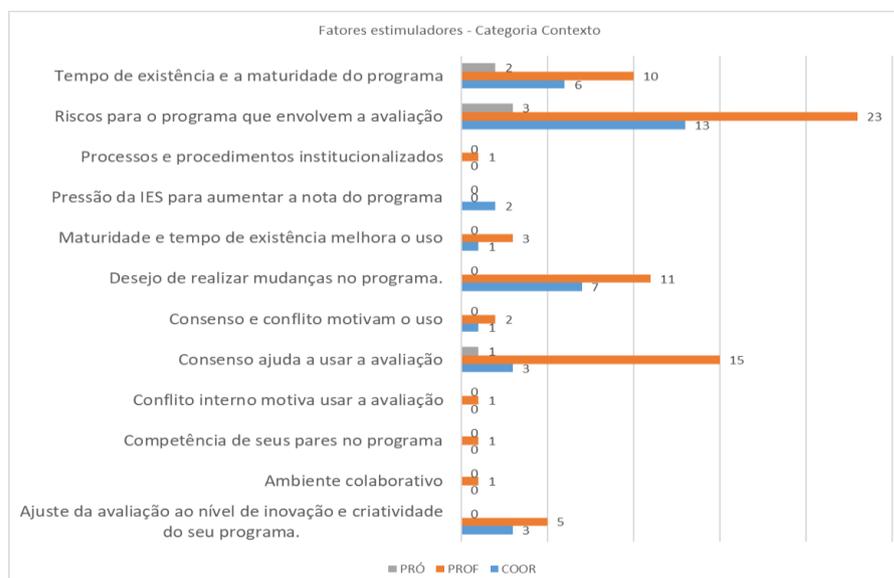
Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos fatores desestimuladores da categoria fatores dos avaliadores, apenas um coordenador, dois professores e dois pró-reitores relataram críticas que tem influenciado na redução de seus usos da avaliação, assim não havendo contração em nenhuma delas. Esses fatores desestimuladores representam os pontos críticos com maior poder de redução do uso da avaliação, e estão apresentados no **Gráfico 6**.

Gráfico 6 - Fatores desestimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Avaliador

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos fatores estimuladores do uso da Avaliação da Capes na categoria contexto, os fatores com ocorrência de citação para todos as funções de entrevistados foram as questões relacionadas aos riscos da avaliação que são levados ao contexto de seus programas, o tempo e a maturidade de seus programas e o nível de consenso existente entre os membros do programa sobre as questões envolvendo a avaliação da Capes, mostrando serem aspectos com alto nível de geração de uso, em razão de serem aspectos considerados por entrevistados de todas funções.

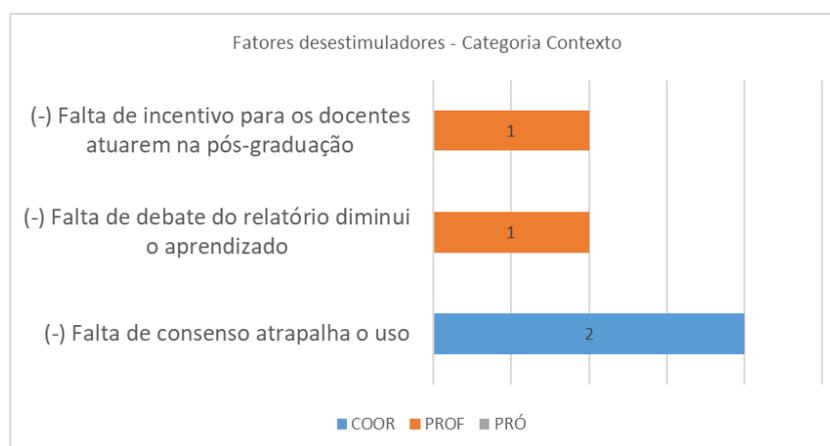
Gráfico 7 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Contexto

Fonte: elaborado pela autora

Outros fatores com poder de estimular o uso foram citados apenas por coordenadores e pró-reitores com uma frequência razoável, é o caso dos fatores desejo de realizar mudanças e ajuste da avaliação ao nível de inovação e criatividade do programa. Os fatores estimuladores na categoria contexto, estão apresentados no **Gráfico 7**.

Com relação aos fatores desestimuladores na categoria contexto, os Pró-reitores não fizeram nenhuma citação. Dentre os coordenadores houveram duas citações ao fator a falta de consenso existente em seus programas dificultar o uso os demais, o que reforça o consenso ser um fator estimulador relevante. Os professores relataram dois fatores, cada um com uma citação, sendo eles: (-) Falta de debate do relatório diminui o aprendizado e (-) Falta de incentivo para os docentes atuarem na pós-graduação. Os fatores desestimuladores na categoria contexto estão apresentados no **Gráfico 8**.

Gráfico 8 - Fatores desestimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Contexto



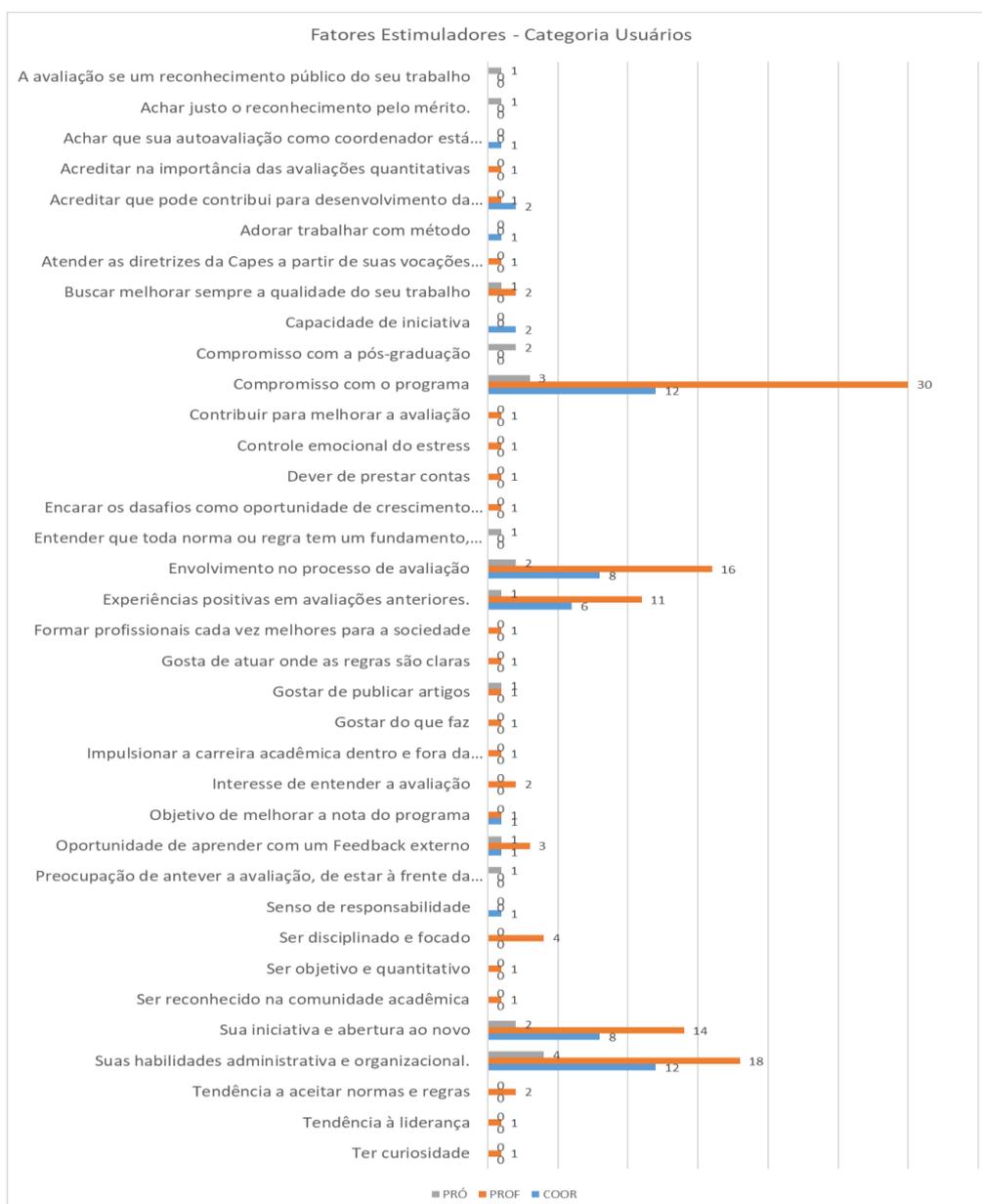
Fonte: Elaborado pela autora

Foram relatados vários fatores estimuladores da avaliação da Capes da categoria usuários pelos entrevistados, conforme apresentado no **Gráfico 9**. Todavia, os fatores que se apresentam com capacidade de motivar o uso por parte dos usuários de todas as funções foram compromisso com o programa, envolvimento no processo de avaliação, experiências positivas em avaliações anteriores, oportunidade de aprender com o feedback externo, sua iniciativa e abertura ao novo e habilidades administrativas. Levando em conta a frequência maior de relatos nos fatores compromisso com o programa e habilidades administrativas há de se considerar que esses dois aspectos condições importantes para que um usuário faça uso da avaliação da Capes.

Nesta categoria de fatores apenas um entrevistado atribuiu um fator pessoal desestimulador, ao citar que não tem interesse em usar as informações nem tem interesse sobre

as diretrizes traçadas pela Capes em função de as expectativas da Capes com relação às ciências serem inferiores a suas próprias expectativas.

Gráfico 9 - Fatores estimuladores do uso do Sistema de Avaliação da Capes na categoria Usuários

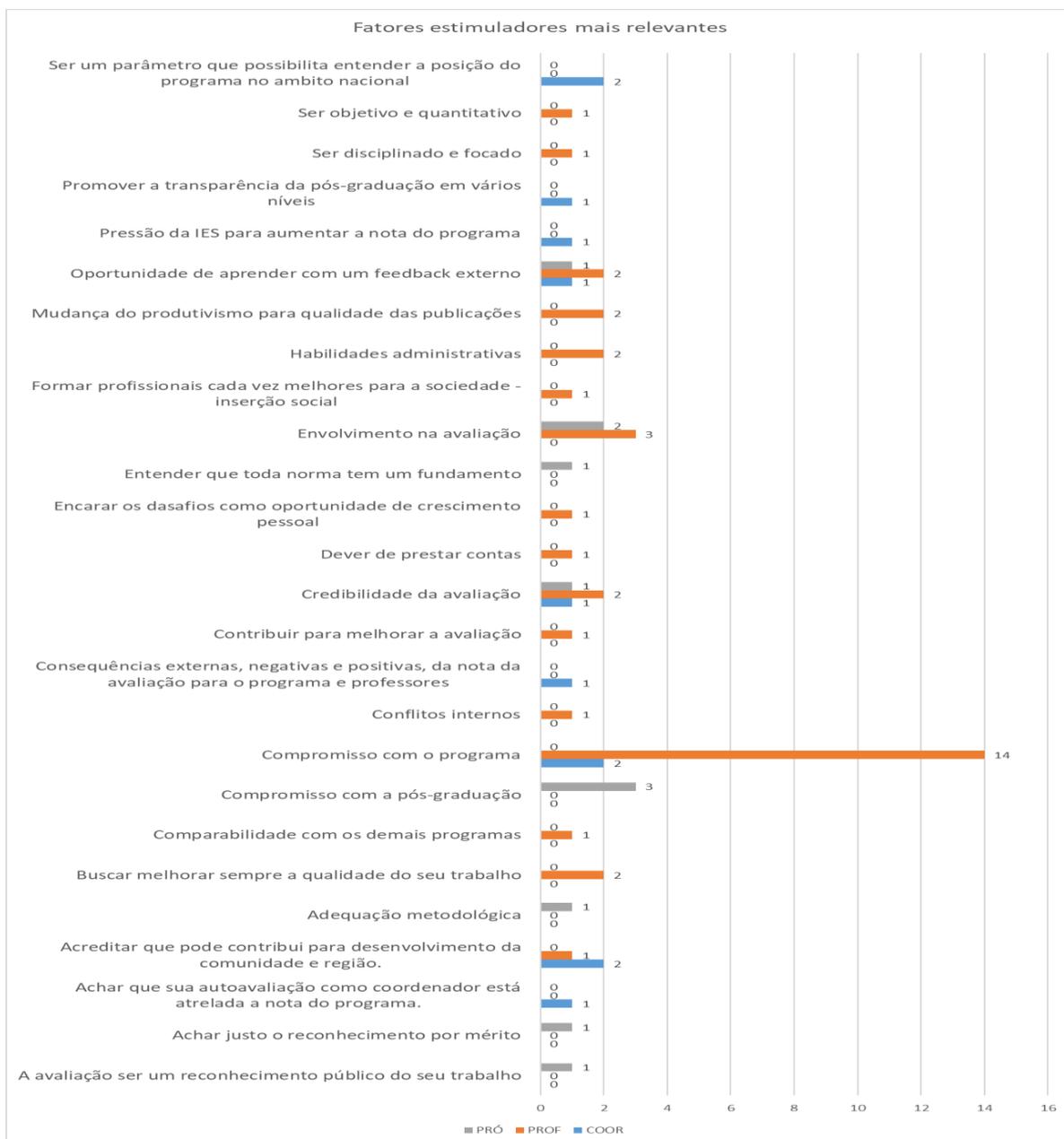


Fonte: Elaborado pela autora

Também foi perguntado aos entrevistados se eles gostariam de eleger dentre os fatores estimuladores relatos por eles qual seria o mais relevante entre os demais. Percebe-se pelo **Gráfico 10**, que os fatores eleitos como mais estimuladores por entrevistados de todas funções pesquisadas foram oportunidade de apreender com o feedback interno e credibilidade da avaliação. Observa-se ainda que alta frequência dos entrevistados com função de professor que

elegeram o compromisso com o programa como sendo o principal motivador para ele fazer uso da avaliação.

Gráfico 10 - Fatores estimuladores mais relevantes

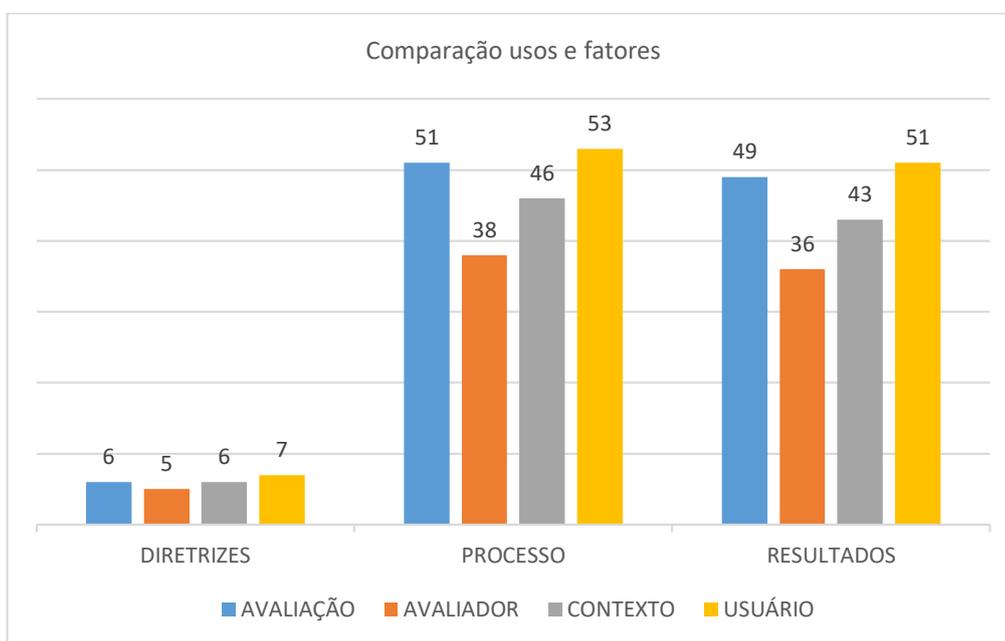


Fonte: Elaborado pela autora

A diversidade de fatores estimuladores e desestimuladores do uso do Sistema de avaliação da Capes, levantados neste estudo representa uma importante fonte para estudos mais aprofundados sobre os aspectos que possam levar a um melhor uso da avaliação da Capes.

Também foi objetivo desta tese identificar alguma relação entre os usos relatados pelos entrevistados e os fatores que os motivaram a utilizar as informações do Sistema de Avaliação da Capes.

Gráfico 11 - Comparação entre usos e fatores relatados pelos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 63 entrevistados 7 relataram ter feito uso das diretrizes, 53 relataram usos do processo e 51 relataram ter feito uso dos resultados.

Do cruzamento da frequência dos usos e dos fatores que serviram como estimuladores e desestimuladores do usos que realizaram, representado no **Gráfico 11**, verifica-se que a totalidade dos entrevistados que relataram uso em qualquer das fontes de uso, atribuíram o uso a algum fator pessoal, indicando que o fator pessoal pode ser o aspecto mais determinante para que haja uso da avaliação da avaliação da Capes.

Nota-se que dentre os 53 entrevistados que relataram algum uso do processo, 51 relataram também ter sido influenciado por algum fator da avaliação, o equivalente a 96%. Quarenta e seis, o equivalente 87% relataram ter sofrido alguma influência de fatores relacionados ao contexto de seus programas e 38 deles disseram ter sido influenciado por algum fator do avaliador, o equivalente 72%.

Com relação aos 51 entrevistados que relataram uso dos resultados, 49 deles o equivalente a 96% citaram a influência de algum fator da avaliação. Quarenta e três, o

equivalente a 84% dos entrevistados que fizeram uso dos resultados, relataram ter sido influenciado por algum fator do contexto e 36 deles, o equivalente a 71%, relataram a influência de algum fator do avaliador.

A partir de uma análise geral percebe-se que a influência das categorias de fatores da avaliação, avaliador, contexto e usuários sem um padrão semelhante em todas as fontes de uso, de forma a se cogitar que a influência desses fatores em estimular e desestimular o uso segue uma hierarquia entre esses fatores, ou seja, em primeiro lugar estão os fatores dos usuários, em segundo lugar os fatores da avaliação, em terceiro os fatores de contexto e em quarto lugar os fatores do avaliador.

Todavia, não se pretende com isso fazer alguma afirmação de verdade quanto esta observação, uma vez que a natureza qualitativa desta tese só permite tratar tal como um indício que há essa hierarquia entre os fatores associados do Sistema de Avaliação da Capes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser traçado o primeiro objetivo específico, desta tese, de examinar quão aderente são usos do sistema de avaliação da Capes aos desenvolvimentos teóricos atuais referentes as categorias de usos da avaliação, bem como questionamento Q2a, levou-se em consideração as recomendações de Patton, (2020) quanto à complexidade gerada pela individualidade dos contextos das entidades avaliadas favorecendo que o uso seja apresentado de várias formas. Seguindo essa orientação, foi possível observar que emergia dos dados uma nova categoria de fonte de uso, nomeada pela autora de uso das diretrizes. A evidência de que os *stakeholders* não envolvidos no processo de avaliação podem fazer usos além dos usos dos resultados, oportuniza um novo olhar sobre as possibilidades de uso da avaliação em contextos de Sistema de Avaliação. Apesar de haver a possibilidade de os usos das diretrizes estarem presentes em qualquer sistema de avaliação, os estudos do uso da avaliação em sistemas com baixo nível de envolvimento seria provavelmente os mais beneficiados, uma vez que a ausência do envolvimento é que leva ao uso das diretrizes dos Sistemas de Avaliação. Assim, é plausível supor que quanto menor o envolvimento maior seria a frequências dos usos das diretrizes.

O impacto de se considerar essa nova fonte de usos nos futuros estudos, abre oportunidade para uma reflexão sobre o que se é conhecido sobre o uso da avaliação, em virtude de até então as investigações sobre os usos que os *stakeholders* não envolvidos no processo fazem da avaliação foram focados apenas em observar os usos dos resultados, situação que pode ter contribuído para uma subnotificação dos usos da avaliação.

Sendo assim, a resposta desta tese ao questionamento Q2a é que os usos do Sistema de Avaliação da Capes se mostraram aderentes as categorias de uso preconizada pela literatura, porém essas se mostraram insuficientes para retratar o comportamento dos usos do Sistema de Avaliação da Capes.

Com relação ao segundo objetivo específico de analisar as características do comportamento dos usos do Sistema de Avaliação da Capes, o achado mais relevante desta tese reside na observação da superioridade dos usos do processo em relação aos usos dos resultados e indícios de que seja o uso do processo o responsável pela geração dos usos dos resultados. Isso porque, a literatura tem tratado o contexto de Sistema de Avaliação como um contexto impeditivo da geração de usos do processo. A evidência dessa posição do campo em relação aos usos do processo em contexto de Sistema de Avaliação é ampara por estudos tais como o de Højlund (2014b). Essa posição do campo da avaliação motivou levantar o questionamento

Q3c sobre se o Sistema de Avaliação da Capes inibe o uso do processo, que pelas evidências deste estudo a resposta é que se conclui que avaliações realizadas em contextos de Sistema de Avaliação, especialmente Sistemas de Avaliação e Creditação, como o da Capes, quando adotada a metodologia de avaliação por pares fornece o ambiente propício para a geração de usos do processo, além da possibilidade desses usos servirem como principal estimulador dos usos dos resultados.

As evidências desta tese não confirmam a hipótese levantada por Leeuw e Furubo (2008, p. 164) de que apesar dos sistemas de avaliação produzirem uma relevante quantidade e tipos de informações, normalmente, essas informações só conseguem ser úteis para manter as atividades e o status quo dos programas e das políticas avaliadas e nesse caso conhecimento gerado pela avaliação não seria capaz de transformar o pensamento de seus usuários capaz de provocar reavaliações e transformações fundamentais do seu estado atual. Pelo menos, no que tange aos Sistemas de Avaliação e Creditação com nível de institucionalização sólida e que utilizam a metodologia de avaliação por pares.

Também relacionado ao objetivo de investigar o comportamento dos usos do sistema de Avaliação da Capes, o esforço de perceber quando os usos do Sistema de Avaliação da Capes geram outros usos, traz alguma contribuição para a literatura do campo, ao apresentar indícios que os usos gerados do processo são maiores geradores de outros usos, todavia os usos gerados a partir das demais fontes de uso, seja ela diretrizes ou resultados, tem grande potencialidade de gerar usos, uma vez que mesmo tendo sido apresentado um número inferior de uso das diretrizes foi possível observar a ocorrência de usos que geraram outros usos.

As principais conclusões da investigação dos fatores associados ao uso do Sistema de Avaliação da Capes residem na constatação de que mesmo com a diversidade de fatores específicos ao contexto do Sistema de Avaliação da Capes, os fatores relatados pelos entrevistados neste estudo se mostraram plenamente aderente às categorias descritas por Alkin e King (2017). E que há indícios que haja uma hierarquia quanto à capacidade de influência desses fatores no contexto do Sistema de Avaliação da Capes, que em ordem de influência se apresentam, (1) Fatores do usuário; (2) Fatores da avaliação; (3) Fatores de contexto e (4) Fatores do avaliador.

7 LIMITES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Como qualquer estudo, este estudo apresenta limitações que devem ser evidenciadas. A primeira limitação a ser mencionada diz respeito ao instrumento de coletas de dados. Conforme foi a apresentado a coleta de dados se deu por meio de entrevistas abertas padronizadas. As principais fraquezas desse método são: não apresentar abertura para que o pesquisador aborde tópicos não previsto no roteiro de entrevista; e b) reduz a extensão em que aspectos individuais dos entrevistados sejam observados, uma vez que é impossível prever com antecedência peculiaridades individuais dos entrevistados (PATTON, 2015, p. 647). A omissão de aspectos individuais relevantes pode comprometer a validade das inferências feitas bem como o resultado desta pesquisa. Todavia, tendo seguido as diretrizes para uma análise de conteúdo válida, baseada em evidências, acredita-se que as inferências e resultados apresentados refletem na medida do possível os pensamentos e experiências dos entrevistados.

Como recomendações para futuros estudos sugere-se que seja adicionada ao corpo de fontes de usos das diretrizes.

8 REFERÊNCIAS

- AEA. **AEA - American Evaluation Association : Competencies**. Disponível em: <<https://www.eval.org/page/competencies>>. Acesso em: 7 maio. 2019a.
- AEA. **AEA - American Evaluation Association : Guiding Principles for Evaluators**. Disponível em: <<https://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>>. Acesso em: 7 maio. 2019b.
- ALKIN, M. C. **A guide for evaluation decision-makers**. Beverly Hills: SAGE Publications, 1985.
- ALKIN, M. C.; DAILLAK, R.; WHITE, P. **Using evaluations: does evaluation make a difference?** Thousand Oaks: Sage Publications, 1979.
- ALKIN, M. C.; KING, J. A. The Historical Development of Evaluation Use. **American Journal of Evaluation**, v. 37, n. 4, p. 568–579, 2016.
- ALKIN, M. C.; KING, J. A. Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use. **American Journal of Evaluation**, v. 38, n. 3, p. 434–450, 2017.
- ALKIN, M. C.; TAUT, S. M. Unbundling evaluation use. **Studies in Educational Evaluation**, v. 29, n. 1, p. 1–12, 2003.
- ALKIN, M.; CHRISTIE, C. An Evaluation Theory Tree. In: ALKIN, M. (Ed.). **Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences**. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2004. p. 12–65.
- AMO, C.; COUSINS, J. B. Going Through the Process: an examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. **New Directions for Evaluation**, v. Winter, n. 116, p. 5–26, 2007.
- AMO, C.; COUSINS, J. B. Reconnecting knowledge utilization and evaluation utilization domains of inquiry. **Canadian Journal of Program Evaluation**, v. 23, n. 1, p. 81–85, 2008.
- ARAÚJO, M. DE L. H. S.; TENÓRIO, R. M. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 344–380, 31 ago. 2017.
- ARELLANO, A. et al. Results of a utilization-focused evaluation of a Right To Play program for Indigenous youth. **Evaluation and Program Planning**, v. 66, p. 156–164, 2018.
- BALTHASAR, A. The Effects of Institutional Design on the Utilization of Evaluation: Evidenced Using Qualitative Comparative Analysis (QCA). **Evaluation**, v. 12, n. 3, p. 353–371, 2006.
- BALTHASAR, A. Institutional Design and Utilization of Evaluation: A Contribution to a Theory of Evaluation Influence Based on Swiss Experience. **Evaluation Review**, v. 33, n. 3, p. 226–256, jun. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. A. Reto; Tradução: A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARLOW, A. Evaluation: What is it Really for? A Framework for Examining Issues of Evaluation Purpose and Use. **Evaluation Journal of Australasia**, v. 5, n. 1, p. 11–16, 2005.

BAUGHMAN, S.; BOYD, H. H.; FRANZ, N. K. Non-Formal Educator Use of Evaluation Results. **Evaluation and Program Planning**, v. 35, n. 3, p. 329–336, ago. 2012.

BEHELAINÉ, C. H. DE O.; CKAGNAZAROFF, I. B. As Avaliações Vão Para a Gaveta? Uma revisão teórica dos fatores relacionados ao uso de avaliações de políticas públicas. **Journal of Accounting, Management and Governance**, v. 17, n. 2, 2014.

BLAKE, S. C.; OTTOSON, J. M. Knowledge utilization: Implications for evaluation. **New Directions for Evaluation**, v. 2009, n. 124, p. 21–34, 2009.

BLEWDEN, M. Developing Evaluation Capacity and use in the New Zealand Philanthropic Sector: What Can be Learnt from the US experience? **Evaluation Journal of Australasia**, v. 10, n. 1, p. 8–16, 2010.

BORRÁS, S.; HØJLUND, S. Evaluation and policy learning: The learners' perspective. **European Journal of Political Research**, v. 54, n. 1, p. 99–120, 2015.

BOURGEOIS, I.; WHYNOT, J. Strategic evaluation utilization in the Canadian federal government. **Canadian Journal of Program Evaluation**, v. 32, n. 3, p. 327–346, 2017.

BOURGEOIS, I.; WHYNOT, J. The influence of evaluation recommendations on instrumental and conceptual uses: A preliminary analysis. **Evaluation and Program Planning**, v. 68, p. 13–18, 2018.

BRANDON, P. R.; SINGH, J. M. The Strength of the Methodological Warrants for the Findings of Research on Program Evaluation Use. **American Journal of Evaluation**, v. 30, n. 2, p. 123–157, jun. 2009.

BROUSSELLE, A. et al. Using the evaluation process as a lever for improving health and healthcare accessibility: The case of HCV services organization in Quebec. **Evaluation and Program Planning**, v. 55, p. 134–143, 2016.

CAMPBELL, R. et al. Can a workbook work? Examining whether a practitioner evaluation toolkit can promote instrumental use. **Evaluation and Program Planning**, v. 52, p. 107–117, 2015.

CARDEN, F.; ALKIN, M. C. Evaluation Roots: An International Perspective. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, 102-118. v. 8, n. 17, 2012.

CARDEN, F.; EARL, S. Infusing evaluative thinking as process use: The case of the international development research centre (IDRC). **New Directions for Evaluation**, v. 2007, n. 116, p. 61–73, 2007.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F.; GOULART, S. A trajetória conservadora da teoria instituional. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 4, p. 849–874, 1 jan. 2005.

CENEVIVA, R.; FARAH, M. F. S. Avaliação, informação e responsabilização no setor público. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 4, p. 993–1016, ago. 2012.

CHRISTIE, C. A.; ALKIN, M. C. Evaluation theory tree re-examined. **Studies in Educational Evaluation**, v. 34, n. 3, p. 131–135, set. 2008.

CHRISTIE, C. A.; FLEISCHER, D. N. Insight Into Evaluation Practice: A Content Analysis of Designs and Methods Used in Evaluation Studies Published in North American Evaluation-Focused Journals. **American Journal of Evaluation**, v. 31, n. 3, p. 326–346, 2010.

CHRISTIE, C. A.; LEMIRE, S. T. Why Evaluation Theory Should Be Used to Inform Evaluation Policy. **American Journal of Evaluation**, v. 40, n. 4, p. 490–508, dez. 2019.

CHRISTIE, C. C. Reported influence of evaluation data on decision makers' actions: An empirical examination. **American Journal of Evaluation**, v. 28, n. 1, p. 8–25, 2007.

CLAVIJO, K. et al. Evaluation use in nonformal education settings. **New Directions for Evaluation**, v. 2005, n. 108, p. 47–55, 2005.

CONTANDRIOPOULOS, D.; BROUSSELLE, A. Evaluation models and evaluation use. **Evaluation**, v. 18, n. 1, p. 61–77, 2012.

CORNACHIONE, E. B.; TROMBETTA, M. R.; CASA NOVA, S. P. C. Evaluation use and involvement of internal stakeholders: The case of a new non-degree online program in Brazil. **Studies in Educational Evaluation**, v. 36, n. 1, p. 69–81, 2010.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 4, p. 89–111, 2001.

COUSINS, J. B. Utilization effects of participatory evaluation. In: T. KELLAGHAN; D. L. STUFFLEBEAM; L. A. WINGATE (Eds.). . **International handbook of educational evaluation**. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 245–265.

COUSINS, J. B. et al. Government and voluntary sector differences in organizational capacity to do and use evaluation. **Evaluation and Program Planning**, v. 44, p. 1–13, 2014a.

COUSINS, J. B. et al. Framing the capacity to do and use evaluation. **New Directions for Evaluation**, v. 2014, n. 141, p. 7–23, 2014b.

COUSINS, J. B.; CHOUINARD, J. A. **Participatory Evaluation Up Close: An Integration of ResearchBased Knowledge**. 1. ed. North Carolina: IAP, 2012.

COUSINS, J. B.; LEITHWOOD, K. A. Current Empirical Research on Evaluation Utilization. v. 56, n. 3, p. 331–364, 1986.

CRESWELL, J. W.; POTTH, C. N. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., 2018.

DAIGNEAULT, P. M. Taking stock of four decades of quantitative research on stakeholder participation and evaluation use: a systematic map. **Evaluation and Program Planning**, v. 45, p. 171–181, 2014.

DE VITO, C. et al. The role of education in improving physicians' professional use of economic evaluations of health interventions: Some evidence from a cross-sectional survey in Italy. **Evaluation and the Health Professions**, v. 32, n. 3, p. 249–263, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. [s.l.] SAGE, 2018.

DONNELLY, C.; SEARLE, M. Optimizing use in the field of program evaluation by integrating learning from the knowledge field. **Canadian Journal of Program Evaluation**, v. 31, n. 3, p. 305–327, 2017.

EBERLI, D. Tracing the use of evaluations in legislative processes in Swiss cantonal parliaments. **Evaluation and Program Planning**, v. 69, p. 139–147, 2018.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. DE; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9–12, 2014.

FARIA, C. A. P. DE. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97–110, out. 2005.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. DESMISTIFICANDO A REVISÃO DE LITERATURA COMO BASE PARA REDAÇÃO CIENTÍFICA: MÉTODO SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 21, n. 3, p. 550–563, 2016.

FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. **Program Evaluation: alternative approaches and practical guidelines**. 4th. ed. New jersey: Pearson Education, 2011.

FLEISCHER, D. N.; CHRISTIE, C. A. Evaluation Use: results from a survey of U.S American Evaluation Association Members. **American Journal of Evaluation**, v. 30, n. 2, p. 158–175, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. [s.l.] Artmed Editora, 2009.

FLOWERS, A. B. Blazing an evaluation pathway: Lessons learned from applying utilization-focused evaluation to a conservation education program. **Evaluation and Program Planning**, v. 33, n. 2, p. 165–171, 2010.

FREITAS, S. C. DE. The impact of evaluation use on accounting programs' performance: an exploratory study. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 6, p. 733–752, 2016.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B. D.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Eds.). . **PESQUISA QUALITATIVA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2010. p. Não paginado (Kindle).

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: SILVA, A. B. D.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Eds.). . **PESQUISA QUALITATIVA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2010. p. Não paginado (Kindle).

GÖK, A.; EDLER, J. The use of behavioural additionality evaluation in innovation policy making. **Research Evaluation**, v. 21, n. 4, p. 306–318, 2012.

GREY, K. et al. Bridging the Gap Both-Ways: Enhancing Evaluation Quality and Utilisation in a Study of Remote Community Safety and Wellbeing with Indigenous Australians. **Evaluation Journal of Australasia**, v. 16, n. 3, p. 15–24, 2016.

GULLICKSON, A. R.; HANSSEN, C. E. Local evaluation in multisite STEM programs: Relating evaluation use and program results. **New Directions for Evaluation**, v. 2006, n. 109, p. 87–103, 2006.

HAKKOLA, L.; ALLAN, E. J.; KERSCHNER, D. Applying utilization-focused evaluation to high school hazing prevention: A pilot intervention. **Evaluation and Program Planning**, v. 75, p. 61–68, 2019.

HANSSON, F. Organizational Use of Evaluations: Governance and Control in Research Evaluation. **Evaluation**, v. 12, n. 2, p. 159–178, 2006.

HARNAR, M. A.; PRESKILL, H. Evaluators' descriptions of process use: An exploratory study. **New Directions for Evaluation**, v. 2007, n. 116, p. 27–44, 2007a.

HARNAR, M. A.; PRESKILL, H. Evaluators' Descriptions of Process Use: an exploratory study. **New Directions for Evaluation**, v. Winter, n. 116, p. 27–44, 2007b.

HENRY, G. T.; MARK, M. M. Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions. **American Journal of Evaluation**, p. 293–314, 2003.

HØJLUND, S. Evaluation use in the organizational context – changing focus to improve theory. **Evaluation**, v. 20, n. 1, p. 26–43, jan. 2014a.

HØJLUND, S. **Evaluation use in evaluation systems - the case of the European Commission**. 2014. 265 f. Ph.D. School in Organisation, Management and Strategy—[s.l.] Copenhagen Business School, out. 2014b.

HØJLUND, S. Evaluation use in evaluation systems – the case of the European Commission. **Evaluation**, v. 20, n. 4, p. 428–446, out. 2014c.

HØJLUND, S. Evaluation in the European Commission: For Accountability or Learning? **European Journal of Risk Regulation**, v. 6, n. 1, p. 35–46, mar. 2015.

INEP. **Apresentação - Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

JACOB, S.; OUVRARD, L.; BÉLANGER, J.-F. Participatory evaluation and process use within a social aid organization for at-risk families and youth. **Evaluation and Program Planning**, v. 34, n. 2, p. 113–123, 2011.

JACOBSON, C. et al. Maximizing conservation evaluation utilization. **Evaluation**, v. 17, n. 1, p. 53–71, 2011.

JCSEE, J. C. ON S. FOR E. E. **Program Evaluation Standards Statements**. Disponível em: <<http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

JOHNSON, K. et al. Research on Evaluation Use. **American Journal of Evaluation**, v. 30, n. 3, p. 377–410, 2009.

JOHNSON, K. A. **The development and validation of an evaluation use scale for multi-site evaluations**. 2016. 133 These (Doctor of Philosophy)—Minnesota: University of Minnesota, 2016.

KABUYE, J.; BASHEKA, B. C. Institutional design and utilisation of evaluation results in Uganda's public universities: Empirical findings from Kyambogo University. **African Evaluation Journal**, v. 5, n. 1, 2017.

KALLEMEYN, L. M. et al. Cross-Continental Reflections on Evaluation Practice: Methods, Use, and Valuing. **American Journal of Evaluation**, v. 36, n. 3, p. 339–357, set. 2015.

KENNEDY, M. M. Working Knowledge. **Knowledge: Creatlon, Diffusion, Utilization**, v. 5, n. 2, p. 193–211, dez. 1983.

KING, J. A. Evaluating Educational Programs and Projects in the USA. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L.; WINGATE, L. A. (Eds.). . **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 714–725.

KING, J. A. Developing evaluation capacity through process use. **New Directions for Evaluation**, v. 2007, n. 116, p. 45–59, 2007.

KING, J. A.; ALKIN, M. C. The Centrality of Use: Theories of Evaluation Use and Influence and Thoughts on the First 50 Years of Use Research. **American Journal of Evaluation**, v. 40, n. 3, p. 431–458, 1 set. 2019.

KIRKHART, K. E. Reconceptualizing Evaluation Use: an integrated theory of influence. **New Directions for Evaluation**, n. 88, p. 5–23, 2000.

KOHN, F. et al. Utilisation of findings from the evaluation of a major primary mental health care initiative in Australia. **Evaluation Journal of Australasia**, v. 7, n. 2, p. 12–24, 2007.

KPMG. **Value For Money**. Disponível em: <<https://home.kpmg/sg/en/home/services/advisory/risk-consulting/internal-audit-services/value-for-money.html>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

KUSEK, J. Z.; RIST, R. C. **Diez Pasos Hacia um Sistema de Segmento y Evaluación Basado en Resultados: manual para gestores del desarrollo**. Tradução: Mejía, Maria Victoria. Bogota: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones, S.A., 2005.

LAWRENZ, F.; GULLICKSON, A.; TOAL, S. Dissemination: Handmaiden to evaluation use. **American Journal of Evaluation**, v. 28, n. 3, p. 275–289, 2007.

LAWRENZ, F.; HUFFMAN, D.; MCGINNIS, J. R. Multilevel evaluation process use in large-scale multisite evaluation. **New Directions for Evaluation**, v. 2007, n. 116, p. 75–85, 2007.

LAWRENZ, F.; KING, J. A.; OOMS, A. The Role of Involvement and Use in Multisite Evaluations. **New Directions for Evaluation**, n. 129, p. 49–57, 2011.

LEDERMANN, S. Exploring the Necessary Conditions for Evaluation Use in Program Change. **American Journal of Evaluation**, v. 33, n. 2, p. 159–178, jun. 2012.

LEEuw, F. L.; FURUBO, J.-E. Evaluation Systems: What Are They and Why Study Them? **Evaluation**, v. 14, n. 2, p. 157–169, abr. 2008.

LEVITON, L. C.; HUGHES, E. F. X. Research on the utilization of evaluations: a review and synthesis. **Evaluation Review**, v. 5, n. 4, p. 525–548, 1981.

LINDBLOM, C. E.; COHEN, D. K. **Usable knowledge: Social science and social problem solving**. [s.l.] Yale University Press, 1979. v. 21

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68–96, 2009.

MALONEY, J. Evaluation: What's the Use? **Evaluation Journal of Australasia**, v. 17, n. 4, p. 25–38, 2017.

MAPITSA, C. B.; CHIRAU, T. J. Institutionalising the evaluation function: A South African study of impartiality, use and cost. **Evaluation and Program Planning**, v. 75, p. 38–42, 2019.

MARIZ, L. A. et al. O reinado dos estudos de caso na Teoria das Organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 2, p. 01–14, jul. 2005.

MARK, M. M.; HENRY, G. T. The Mechanisms and Outcomes of Evaluation Influence. **Evaluation**, v. 10, n. 1, p. 35–57, 2004.

MARK, M. M.; HENRY, G. T.; JULNES, G. Toward an Integrative Framework for Evaluation Practice. v. 20, n. 2, p. 177–198, 1999.

MARTINAITIS, Ž.; CHRISTENKO, A.; KRAUČIŪNIENĖ, L. Evaluation systems: How do they frame, generate and use evidence? **Evaluation**, v. 25, n. 1, p. 46–61, 2019.

MCBRIDE, D. Evaluation, History of. In: FREY, B. B. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation**. Los Angeles: SAGE, 2018.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 4. ed. [s.l.] John Wiley & Sons, 2015.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340–363, 1977.

MILLER, R. L. Developing Standards for Empirical Examinations of Evaluation Theory. **American Journal of Evaluation**, v. 31, n. 3, p. 390–399, 1 set. 2010.

MILZOW, K. et al. Understanding the use and usability of research evaluation studies. **Research Evaluation**, v. 28, n. 1, p. 94–107, 1 jan. 2019.

MOHAN, R. et al. Increasing evaluation use among policymakers through performance measurement. **New Directions for Evaluation**, v. 2006, n. 112, p. 89–97, 2006.

MOORE, M.; PARSONS, B.; JESSUP, P. How Evaluators Can Use a Complex Systems Lens to Get “Untrapped” From Limiting Beliefs and Assumptions. **American Journal of Evaluation**, v. 40, n. 1, p. 75–91, 2019.

NEUMAN, A. et al. Evaluation utilization research-Developing a theory and putting it to use. **Evaluation and Program Planning**, v. 36, n. 1, p. 64–70, 2013.

NKWAKE, A. M.; MORROW, N. Clarifying concepts and categories of assumptions for use in evaluation. **Evaluation and Program Planning**, v. 59, p. 97–101, 2016.

NUNNELEY, R. D. et al. The value of clear thinking about evaluation theory: The example of use and influence. In: **Evaluation use and decision making in society: A tribute to Marvin C. Alkin**. A Volume in Evaluation and Society. Charlotte, NC: IAP, 2015. p. 53–71.

OLEJNICZAK, K. The Game of Knowledge Brokering: A New Method for Increasing Evaluation Use. **American Journal of Evaluation**, v. 38, n. 4, p. 554–576, dez. 2017.

O’NEIL, G.; BAUER, M. W. Pathways to use of communication campaigns’ evaluation findings within international organizations. **Evaluation and Program Planning**, v. 69, p. 82–91, 2018.

PAIXÃO, R. B. **Reflexões sobre o Sistema de Avaliação da Pós-graduação brasileira: usos, consequências não intencionais e variações no desempenho**. EnEPQ. Anais... In: ENEPQ 2018. Porto Alegre: 2018.

PATTON, M. Q. **Utilization - Focused Evaluation: the new century text**. 3a. ed. London: SAGE Publications, 1997.

PATTON, M. Q. Discovering Process Use. **Evaluation**, v. 4, n. 2, p. 225–233, 1998.

PATTON, M. Q. Process Use as a Usefulism. **New Directions for Evaluation**, n. 116, p. 99–112, 2007.

PATTON, M. Q. A utilization-focused approach to contribution analysis. **Evaluation**, v. 18, n. 3, p. 364–377, 2012a.

PATTON, M. Q. **Essentials of Utilization-Focused Evaluation**. Thousand Oaks: SAGE, 2012b.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. 4. ed. [s.l.] SAGE Publications, 2015.

PATTON, M. Q. Evaluation Use Theory, Practice, and Future Research: reflections on the Alkin and King AJE Series. **American Journal of Evaluation**, v. XX, n. X, p. 1–20, 2020.

PETERMAN, K.; GATHINGS, M. J. Using a community-created multisite evaluation to promote evaluation use across a sector. **Evaluation and Program Planning**, v. 74, p. 54–60, 2019.

PODEMS, D. Process use: A case narrative from Southern Africa. **New Directions for Evaluation**, v. 2007, n. 116, p. 87–97, 2007.

PRESKILL, H.; CARACELLI, V. Current and developing conceptions of use: Evaluation use TIG survey results. **Evaluation Practice**, v. 18, n. 3, p. 209–225, 1997.

RAIMONDO, E. The power and dysfunctions of evaluation systems in international organizations. **Evaluation**, v. 24, n. 1, p. 26–41, 1 jan. 2018.

REIS, C. DE B. O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005). 2009.

RODRÍGUEZ-CAMPOS, L. Stakeholder Involvement in Evaluation: three decades of the American Journal of Evaluation. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, v. 8, n. 17, p. 57–79, 2012.

ROSELAND, D.; LAWRENZ, F.; THAO, M. The relationship between involvement in and use of evaluation in multi-site evaluations. **Evaluation and Program Planning**, v. 48, p. 75–82, 2015.

RUSKUS, J.; ALKIN, M. C. Factors common to high-utilization evaluations. In: ALKIN, M. C. (Ed.). . **Annual Report. Technical Report's. Evaluation Productivity Project**. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, University of California, 1984.

SAUNDERS, M. The use and usability of evaluation outputs: A social practice approach. **Evaluation**, v. 18, n. 4, p. 421–436, out. 2012.

SCHAUMBURG-MÜLLER, H. Use of Aid Evaluation from an Organizational Perspective. **Evaluation**, v. 11, n. 2, p. 207–222, 2005.

SHADISH, W. R.; LUELLEN, J. K. History of Evaluation. In: MATHISON, S. (Ed.). . **Encyclopedia of evaluation**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. p. 183–186.

SHAW, J.; CAMPBELL, R. The “Process” of Process Use: Methods for Longitudinal Assessment in a Multisite Evaluation. **American Journal of Evaluation**, v. 35, n. 2, p. 250–260, 2014.

SHULHA, L.; COUSINS, B. Evaluation Use: theory, research and practice since 1986. **Evaluation Practice**, v. 18, n. 3, p. 195–208, 1997.

SOUZA, S. Z. L. DE; OLIVEIRA, R. P. DE. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873–895, 2003.

STAKE, R. E. **The countenance evaluation model**. Illinois: CIRCE (Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation), College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign, 1967. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5561&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

STAKE, R. E. **Program evaluation particularly responsive evaluation**. Keynote address at the conference “New Trends in Evaluation,” Institute of Education, University of Goteborg, Sweden,. **Anais...1973**. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.200.333&rep=rep1&type=pdf>>

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

STUFFLEBEAM, D. L.; CORYN, C. L. S. **Evaluation theory, models, and applications**. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2014.

STURGES, K. M. Complicity Revisited: Balancing Stakeholder Input and Roles in Evaluation Use. **American Journal of Evaluation**, v. 36, n. 4, p. 461–469, dez. 2015.

TOAL, S. A. The Validation of the Evaluation Involvement Scale for Use in Multisite Settings. **American Journal of Evaluation**, v. 30, n. 5, p. 349–362, 2009.

TOAL, S. A.; GULLICKSON, A. R. The upside of an annual survey in light of involvement and use: Evaluating the advanced technological education program. **New Directions for Evaluation**, v. 129, n. 1, p. 9–15, 2011.

VALLIN, L. M. et al. Research-on-evaluation articles published in the American Journal of Evaluation. **NEW DIRECTIONS FOR EVALUATION**, v. 1, n. 148, p. 7–15, 2015.

VALOVIRTA, V. Evaluation Utilization as Argumentation. **Evaluation**, v. 8, n. 1, p. 60–80, jan. 2002.

VAN THIEL, S.; LEEUW, F. L. The performance paradox in the public sector. **Public performance & management review**, v. 25, n. 3, p. 267–281, 2002.

VANLANDINGHAM, G. R. A Voice Crying in the Wilderness: Legislative Oversight Agencies' Efforts to Achieve Utilization. **New Directions for Evaluation**, n. 112, p. 25–39, 2006.

VANLANDINGHAM, G. R. Escaping the dusty shelf: Legislative evaluation offices' efforts to promote utilization. **American Journal of Evaluation**, v. 32, n. 1, p. 85–97, 2011.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 14, n. 52, p. 291–310, 2006.

WEISS, C. H. Utilization of Evaluation toward comparative study. In: WEISS, C. H. (Ed.). . **Evaluating action programs: readings in social action and education**. Boston: Allyn & Bacon, 1972. p. 392.

WEISS, C. H. Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? **American Journal of Evaluation**, v. 19, n. 1, p. 21–33, 1 mar. 1998.

WIKIPEDIA. **Quango**. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Quango>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

WILLIAMS, A. M. Evaluating Canada's Compassionate Care Benefit using a utilization-focused evaluation framework: Successful strategies and prerequisite conditions. **Evaluation and Program Planning**, v. 33, n. 2, p. 91–97, 2010.

WOOD, B.; DABELSTEIN, N. Dissemination and early use of the Paris declaration evaluation. **Canadian Journal of Program Evaluation**, v. 27, n. 3, p. 129–146, 2013.

YARBROUGH, D. B. et al. **The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users**. Third edition ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2010.

YUSA, A.; HYNIE, M.; MITCHELL, S. Utilization of internal evaluation results by community mental health organizations: Credibility in different forms. **Evaluation and Program Planning**, v. 54, p. 11–18, 2016.

9 APÊNDICE A – Convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Assunto: Convite pesquisa doutorado

Prezado Professor(a) ou Coordenador (a) ou Pró-Reitor(a)

Prof. Dr(a).

Em primeiro lugar espero que você e toda sua família esteja e continue bem. Peço desculpas por estar fazendo essa solicitação em um momento delicado, porém, meu compromisso com o programa e o prazo se aproximando, me obrigam a continuar tentando coletar os dados para a minha pesquisa.

Sou aluna do curso de Doutorado em Administração do Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Desenvolvo tese sobre usos da avaliação, especificamente sobre os usos da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (conhecida como “avaliação da Capes”), sob orientação do Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Nosso objetivo é investigar como se dá uso dos resultados da avaliação e do aprendizado gerado no processo de avaliação, bem como, os fatores que motivam e desmotivam as pessoas a usá-los, sendo a avaliação da Capes o objeto de análise de nossa pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória que será analisada usando a técnica de análise de conteúdo temática visando unicamente entender e obter um retrato do comportamento do uso da avaliação da Capes. Acreditamos que o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu brasileira, pelas suas especificidades tem grande potencial para contribuir com o desenvolvimento teórico da área de avaliação de programas.

Em função do seu envolvimento como professor de Pós-graduação Stricto Sensu estou entrando em contato no sentido de solicitar sua ajuda participando de uma entrevista, que será realizada via Skype em dia e horário de sua conveniência. A entrevista deve durar algo em torno de uma hora. Seu anonimato será preservado pelo compromisso de não associar seu nome a qualquer fala. Por questões de protocolo e validade, seu nome será divulgado apenas na relação dos participantes.

As conclusões gerais dessa pesquisa certamente serão públicas e, se houver interesse da sua parte irei notificá-lo quando os resultados se tornarem públicos. É importante ressaltar também que sua participação é livre, não-obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento.

Caso aceite participar, basta retornar esta mensagem informando sua disponibilidade. Se preferir pode me informar seus contatos, irei contatá-lo para agendarmos a entrevista. Esclarecemos ainda que o aceite em participar da pesquisa implica no consentimento para gravação de voz para fins de desenvolvimento da pesquisa. A gravação de voz ficará sob a propriedade e guarda da pesquisadora. Caso tenha qualquer dúvida, favor entrar em contato por meio deste e-mail, pelos telefones (79) 99819-1694 (VIVO) ou (79) 9155-1694 (TIM) ou Skype edjanemoliveira_1.

Atenciosamente,

Edjane Maria Oliveira da Silva

Pesquisadora, aluna do curso de Doutorado da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia e professora da Universidade Federal de Sergipe.

10 APÊNDICE B – Detalhes das referências da revisão de literatura integrativa

AUTOR	TÓPICO ABORDADO	TIPO DE USO	OBJETIVO	REGIÃO /PAÍS	TIPO DE PESQUISA	PRINCIPAIS RESULTADOS
Alkin, M.C.; King, J.A. (2016). The Historical Development of Evaluation Use. American Journal of Evaluation.	Desenvolvimento do uso da avaliação	Usos geral do processos e resultados	Destacar a centralidade da utilidade desde o início do campo, documentar duas correntes de desenvolvimento, uma decorrente de testes educacionais e medição e outra das ciências sociais. Descreve o pensamento em evolução sobre o uso da avaliação, as perspectivas concorrentes sobre sua prevalência e suas categorias tradicionais na literatura, incluindo o uso dos resultados da avaliação e seu processo.	Não se aplica	Ensaio teórico	Este artigo traçou as origens do uso da avaliação a partir de dois fluxos paralelos: um da medição educacional e a necessidade percebida de fornecer informações úteis aos tomadores de decisão, e o outro da pesquisa em ciências sociais e o potencial do conhecimento bem elaborado para informar a tomada de decisão. Com o tempo, surgiram três categorias de uso comumente aceitas com base nos achados da avaliação - instrumental, conceitual e simbólico. Posteriormente, uma categoria adicional de uso de processo com base no que as pessoas ganham com a participação em uma avaliação foi adicionada ao léxico; as três categorias de achados são aplicadas igualmente bem ao uso de processos. Ampliar a consideração sobre o uso da avaliação para o nível organizacional expandiu o conceito, incluindo pensamentos sobre como criar capacidade de avaliação por meio do processo de avaliação.
Alkin, M.C.; King, J.A. (2017). Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use. American Journal of Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Apresentar os pontos de vista dos autores sobre uso/uso indevido e múltiplas perspectivas que os influenciaram ao longo do tempo, como também, discutir a adição de influência de avaliação ao debate conceitual e fatores empiricamente relacionados ao uso.	Não se aplica	Ensaio teórico	Nota-se novamente que a prática da avaliação está, em essência, preocupada com a utilidade tanto de seu processo quanto de seus resultados, fazendo com que a avaliação use uma característica integral da prática e teorização da avaliação. Foi apresentado o contexto de desenvolvimento e uma “definição” funcional aplicável tanto ao uso de avaliação e uso indevido, o conceito expandido de influência de avaliação, e quatro categorias de fatores que a pesquisa vinculou ao uso de avaliação (fatores relacionados ao usuário, o avaliador, o processo de avaliação e resultados e o contexto organizacional / social).

<p>Amo, C.; Cousins, J.B. (2008). Reconnecting knowledge utilization and evaluation utilization domains of inquiry. Canadian Journal of Program Evaluation.</p>	<p>Maior integração entre uso do conhecimento e uso da avaliação</p>	<p>Uso do conhecimento e Uso dos resultados em geral</p>	<p>Revisar os argumentos que apóiam o desafio de conectar os campos cognatos de utilização da avaliação e o domínio mais amplo de utilização de conhecimento.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Ensaio teórico</p>	<p>A coleção de artigos desta edição fornece uma nova perspectiva examinando as interconexões de três perspectivas distintas. Tomados em conjunto, esses artigos destacam a importância de aumentar nossa compreensão dos desenvolvimentos recentes na literatura sobre o uso do conhecimento, a fim de informar mais trabalhos teóricos, conceituais e empíricos na utilização da avaliação. Ao tratar os resultados da avaliação como uma forma particular de conhecimento, que compete com outras formas de conhecimento - explícitas e tácitas - pela atenção dos tomadores de decisão e usuários do conhecimento, continuamos a garantir o desenvolvimento de maneiras mais eficazes de atingir os objetivos de nosso prática.</p>
<p>Arellano, Alex; ra; Halsall, Tanya; Forneris, Tanya; Gaudet, Cindy (2018). Results of a utilization-focused evaluation of a Right To Play program for Indigenous youth. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral dos resultados</p>	<p>Apresentar a avaliação do programa Promoting Life Skills for Aboriginal Youth (PLAY), operado pela Right to Play (RTP), no qual foi usada a abordagem de Avaliação Focada na Utilização.</p>	<p>Canadá</p>	<p>Empírico</p>	<p>Com base nos temas identificados nesta pesquisa, as recomendações incluíram manter a flexibilidade do programa, aumentar a presença organizacional indígena dentro da administração do programa principal e seguir uma abordagem mais centrada na comunidade, melhorando a construção de relacionamento e a compreensão dos bens e interesses da comunidade, o que, em última análise, aumenta a propriedade do programa.</p>

<p>Balthasar, A. (2006). The Effects of Institutional Design on the Utilization of Evaluation: Evidenced Using Qualitative Comparative Analysis (QCA). Evaluation.</p>	<p>O papel do avaliador na facilitação do uso</p>	<p>Uso instrumental, conceitual, simbólico e dos resultados.</p>	<p>Continuar desenvolvendo o debate sobre a influência da distância institucional entre avaliadores e avaliados na intensidade de utilização das avaliações.</p>	<p>Suíça</p>	<p>Empírico</p>	<p>A presente análise mostra que a relação entre a distância e a utilização de uma avaliação parece ser mais complexa e dependente do tipo de utilização. Sob certas condições, a distância institucional entre avaliadores e avaliados parece, portanto, não ter influência sobre o uso de avaliações. Em particular, os objetivos da avaliação formativa podem ser alcançados independentemente da distância. Por outro lado, os objetivos da avaliação somativa geralmente dependem de uma grande distância entre avaliadores e avaliados, embora investigações desse tipo devam ser realizadas em um contexto onde a avaliação é rotineira. As avaliações somativas parecem ter melhor êxito quando os responsáveis têm à sua disposição uma certa rotina para lidar com as avaliações, isso resultaria de uma maior institucionalização das avaliações (Sonnichsen, 1999)</p>
<p>Balthasar, Andreas (2009). Institutional Design and Utilization of Evaluation A Contribution to a Theory of Evaluation Influence Based on Swiss Experience. Evaluation Review.</p>	<p>O papel do avaliador na facilitação do uso</p>	<p>Uso instrumental, conceitual e simbólico dos resultados, uso geral processo</p>	<p>Compensar as omissões quanto as condições que devem ser atendidas para que os termos "cooperação estreita" ou "ampla independência" possam ser aplicados à relação entre avaliadores e avaliados, apoiando o andamento do desenvolvimento de uma teoria diferenciada de utilização de avaliações.</p>	<p>Suíça</p>	<p>Empírico</p>	<p>A utilização de avaliações depende menos da distância entre avaliadores e avaliados enquanto tal do que da intensidade dos fatores individuais que determinam essa distância. Com base nos conhecimentos adquiridos, foi formulada uma teoria sobre a influência desses fatores na utilização dos exames. Caberá agora a novos trabalhos de pesquisa verificar e continuar a desenvolver essa teoria, por exemplo, com a ajuda de uma análise de avaliações em áreas políticas específicas ou da prática de avaliação de outros países.</p>

<p>Barlow, A. (2005). Evaluation: What is it Really for? A Framework for Examining Issues of Evaluation Purpose and Use. Evaluation Journal of Australasia.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral dos resultados</p>	<p>Discutir alguns dos desafios que ocorrem em uma avaliação de serviços de saúde particular na Nova Zelândia e propor um framework de acrônimos, baseada na palavra ACCEPTANCE (acessibilidade, público, critérios, credibilidade, credenciais, comunicação, ética, propósito, política, participantes, posição, oportunidade, tom, atitude, aparência, números, crítica e excelência de avaliação) para explorar questões associadas ao contexto de avaliação mais amplo.</p>	<p>Nova Zelândia</p>	<p>Teórico/ Empírico</p>	<p>A ACCEPTANCE depende de uma série de considerações, tais como, o conhecimento, habilidade e credibilidade do(s) avaliador(es) e os critérios ou meios para fazer julgamentos sobre o programa. O contexto social, político e histórico fornece um pano de fundo para os estudos de avaliação e há uma interação constante e complexa entre preocupações éticas, condições ambientais, oportunidade do estudo, a filosofia e os valores do avaliador, indivíduos e comunidade dentro da qual a avaliação ocorre. A qualidade e excelência do estudo ou projeto e sua capacidade de resistir a críticas podem determinar a aceitação ou rejeição de um propósito e relatório de avaliação, a natureza de sua divulgação e seu impacto final na tomada de decisões e na política.</p>
<p>Baughman, S.; Boyd, H.H.; Franz, N.K. (2012). Non-formal educator use of evaluation results. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso instrumental, conceitual e persuasivo dos resultados e uso do processo.</p>	<p>Examinar como os educadores de extensão baseados em campo (ou seja, funcionários do programa) em quatro serviços de extensão usam os resultados das avaliações dos programas que eles próprios conduziram.</p>	<p>Estados Unidos da América</p>	<p>Empírico</p>	<p>Os resultados indicam que há poucas mudanças programáticas como resultado das conclusões da avaliação entre os educadores não formais pesquisados neste estudo. Os educadores extensionistas tendem a usar os resultados da avaliação para persuadir os outros sobre o valor de seus programas e aprender com o processo de avaliação. O uso da avaliação é orientado por medidas de responsabilidade com muito pouco uso de melhoria do programa conforme medido neste estudo. Implicações práticas incluem delinear responsabilidades e tarefas de melhoria de programa dentro de organizações complexas, a fim de alinhar os esforços de avaliação e melhorar os resultados de ambos. Há algumas evidências de que os esforços de capacitação em avaliação podem estar aumentando o uso instrumental por educadores que avaliam seus próprios programas.</p>

<p>Blake, S.C.; Ottoson, J.M. (2009). Knowledge utilization: Implications for evaluation. New Directions for Evaluation.</p>	<p>Maior integração entre uso do conhecimento e uso da avaliação</p>	<p>Uso do conhecimento e Uso dos resultados em geral</p>	<p>Revisar a teoria do uso do conhecimento e suas implicações para o uso da avaliação.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Ensaio teórico</p>	<p>O que os avaliadores aprenderam sobre o uso do conhecimento de avaliação pode ser aplicado ao uso de outros tipos e formas de conhecimento. Por exemplo, os trainees usaram o conhecimento aprendido no trabalho? Para começar, o uso precisa ser uma reflexão antecipada, não uma reflexão tardia. Envolver as partes interessadas na identificação dos usos potenciais do conhecimento, tanto como processo quanto como resultado, aumenta as oportunidades de uso do conhecimento. Vinculado ao engajamento das partes interessadas está a compreensão emergente do conhecimento e do uso no contexto. Finalmente, a utilização do conhecimento, em toda a sua complexidade, deixa claro que é muito simplista perguntar: Eles o usaram? sem uma compreensão mais ampla da teoria da avaliação.</p>
<p>Blewden (2010). Developing Evaluation Capacity and use in the New Zealand Philanthropic Sector: What Can be Learnt from the US experience?. Evaluation Journal of Australasia.</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>Uso geral do processo</p>	<p>Revisar a literatura recente sobre a experiência dos EUA e identificar os impulsionadores dos desenvolvimentos dos EUA, progressos feitos, problemas surgidos e lições aprendidas.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>A experiência dos EUA indica que a atenção ao processo e à estratégia é crítica na construção de capacidade e uso de avaliação.</p>
<p>Bourgeois, I.; Whynot, J. (2017). Strategic evaluation utilization in the Canadian federal government. Canadian Journal of Program Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso instrumental, conceitual, simbólico e estratégico dos resultados e uso geral do processo</p>	<p>Investigar a natureza e a extensão em que as conclusões da avaliação do programa são usadas atualmente em organizações governamentais.</p>	<p>Canadá</p>	<p>Empírico</p>	<p>Os resultados mostram muito pouca evidência de utilização de avaliação estratégica por líderes organizacionais; acredita-se que isso se deva a alguns fatores-chave: a) os requisitos da Política de Avaliação (2009) que estava em vigor na época do estudo; b) o enfoque das avaliações no nível do programa; e c) a natureza pública dos relatórios de avaliação.</p>

Bourgeois, I.; Whynot, J. (2018). The influence of evaluation recommendations on instrumental and conceptual uses: A preliminary analysis. Evaluation and Program Planning.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental e conceitual	Analisar recomendações de avaliação extraídas de 25 relatórios de avaliação publicados por departamentos e agências do governo federal canadense, a fim de examinar as questões de avaliação cobertas e o foco das recomendações.	Canadá	Empírico	Embora tenhamos obtido sucesso na identificação de algumas tendências, em termos de questões de avaliação, tipos de recomendação, foco de recomendação, uso pretendido e tempo de implementação, com base em nossa amostra selecionada de 25 relatórios, não negamos a importância do processo de desenvolvimento de recomendações e seu impacto sobre os avaliadores e gerentes a longo prazo. Por enquanto, suporíamos que o desenvolvimento de recomendações de avaliação, pelo menos no governo federal canadense, agrega valor ao processo de avaliação ao construir uma “ponte” entre os avaliadores e os gerentes do programa.
Brandon e Singh (2009). The strength of the methodological warrants for the findings of research on program evaluation use. American Journal of Evaluation.	Revisão de literatura	Uso geral dos resultados	Revisar a força das garantias metodológicas de uma ampla amostra de estudos empíricos sobre o uso dos resultados da avaliação do programa.	Não se aplica	Revisão de literatura	Concluiu-se que, em geral, o corpo de estudos não atende adequadamente aos critérios. Com cuidado, os resultados da literatura de pesquisa sobre o uso de avaliações podem fornecer orientações para os avaliadores, mas eles não têm credibilidade científica suficiente para outros usos.
Brousselle, Astrid; Petit, Genevieve; Giraud, Marie-Josee; Rietmann, Michele; Boisvert, Krystel; Foley, Veronique (2016). Using the evaluation process as a lever for improving health and healthcare accessibility: The case of HCV services organization in	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental e conceitual dos resultados e uso geral processo	Mostrar como uma estratégia de avaliação pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e ter impactos diretos na prestação de serviços de saúde.	Canadá	Empírico	As atividades de desenvolvimento de conhecimento possibilitaram documentar as necessidades, recursos e experiências das pessoas afetadas pelo HCV. Nas sessões de discussão, foram identificadas soluções viáveis para melhorar o acesso à saúde e à saúde das pessoas com HCV e priorizar determinadas ações. Este projeto demonstrou que a utilização do processo de avaliação pode permitir um uso instrumental e conceitual dos resultados e, de fato, pode ter um impacto transformador na organização dos serviços.

Quebec. Evaluation and Program Planning.						
Campbell, R.; Townsend, S.M.; Shaw, J.; Karim, N.; Markowitz, J. (2015). Can a workbook work? Examining whether a practitioner evaluation toolkit can promote instrumental use. Evaluation and Program Planning.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental dos resultados	Descrever um projeto multilocal no qual foi desenvolvido um kit de ferramentas de avaliação do profissional e, em seguida, estuda até que ponto o kit de ferramentas e a assistência técnica que o acompanha foram eficazes na promoção da conclusão bem-sucedida de avaliações em nível local e no incentivo ao uso instrumental dos resultados .	Estados Unidos da América	Empírico	Os resultados deste estudo sugerem que um kit de ferramentas orientado para o profissional, além de ampla assistência e suporte técnico, pode ajudar os programas locais a realizar avaliações metodologicamente rigorosas que resultam no uso instrumental dos resultados.

<p>Carden e Earl (2007). Infusing evaluative thinking as process use: The case of the international development research centre (IDRC). New Directions for Evaluation.</p>	<p>Conexão entre a avaliação e aprendizagem organizacional</p>	<p>Uso do processo</p>	<p>Apresentar um relato de caso do sucesso do Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional do Canadá na renovação de seu sistema de relatórios de projetos.</p>	<p>Canadá</p>	<p>Empírico</p>	<p>Uma das principais lições que o IDRC aprendeu foi que os processos de avaliação precisam se adequar à cultura e ao contexto de uma organização. Eles devem ser voltados para usos específicos. Outra lição é que os processos de aprendizagem levam tempo para serem rigorosos e úteis. É necessário equilibrar o desejo de melhorar com as demandas de trabalho contínuas. Encontrar o equilíbrio certo leva tempo e, uma vez encontrado, ainda precisa ser revisado periodicamente porque ele mudará. A sugestão não é que outras organizações devam adotar holus-bolus nosso processo. Mas, como ilustração do uso do processo de avaliação para fomentar o pensamento avaliativo e desenvolver a capacidade de avaliação em uma organização, pensamos que o processo contínuo do Relatório de Conclusão do Projeto no IDRC tem mérito para a comunidade de avaliação mais ampla.</p>
<p>Christie e Fleischer (2010). Insight Into Evaluation Practice: A Content Analysis of Designs and Methods Used in Evaluation Studies Published in North American Evaluation-Focused Journals. American Journal of Evaluation.</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>não se aplica</p>	<p>Investigar o que se sabe sobre a prática metodológica na avaliação, fornecer evidências empíricas sobre se alguns projetos que são usados com mais frequência do que outros e identificar como a prática a esse respeito difere em campos substantivos.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>Os resultados mostram que, em contraste com o movimento, os projetos não experimentais dominam o campo, que abordagens de métodos mistos mal cutucou os métodos qualitativos, mais comumente usados, e que a maioria dos estudos onde significância foi relatada indicou significância mista.</p>

Christie, C.A.; Lemire, S.T. (2019). Why Evaluation Theory Should Be Used to Inform Evaluation Policy. American Journal of Evaluation.	Integração teoria-política-prática	Não se aplica	Dar corpo à interseção entre teoria, política e prática de avaliação. Como exemplos ilustrativos e discutimos três políticas em termos de métodos, uso e avaliação - as três dimensões da teoria da avaliação.	Não se aplica	Ensaio teórico	Se quisermos entender mais completamente a conexão teoria-prática, o papel das políticas de avaliação terá que ser considerado. Essa relação mediada pode ser mais explicativa do que a relação direta teoria-prática, com a qual nos preocupamos há décadas. Em última análise, ainda estamos preocupados com o nexos entre teoria e prática, mas estamos argumentando aqui que existem dois caminhos pelos quais essa conexão pode ocorrer - diretamente e um que é mediado pela política de avaliação. Nossa esperança é que a presente contribuição sirva como um alicerce motivador para mais conscientização, discussão e análise do nexos teoria-política-prática.
Clavijo, K.; Lynette Fleming, M.; Hoermann, E.F.; Toal, S.A.; Johnson, K. (2005). Evaluation use in nonformal education settings. New Directions for Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral dos resultados.	Definir os diferentes tipos de uso de avaliação e oferecer algumas estratégias para enfrentar os desafios específicos de ambientes de educação não formal.	Não se aplica	Ensaio teórico	Profissionais de educação não formal se beneficiariam ao reconhecer a necessidade de um avaliador que esteja familiarizado com o programa e a natureza da educação não formal e que aceite o envolvimento dos participantes. Além disso, recai sobre os diretores do programa a responsabilidade de assumir a avaliação, disseminar os resultados em uma variedade de ambientes e usar os resultados para informar a tomada de decisão, o que incentivará o uso conceitual dos resultados. Com essas ações, a avaliação pode contribuir para programas de educação não formal mais eficazes que, em última instância, servirão ao bem público.
Contandriopoulos, Damien; Brousselle, Astrid (2012). Evaluation models and evaluation use. Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral dos resultados	Propor um modelo para melhor compreender as relações embutidas entre o contexto de avaliação, a escolha de um modelo de avaliação e o uso dos resultados.	Não se aplica	Ensaio teórico	Em primeiro lugar, o desejo de maximizar o uso dos resultados não deve levar sistematicamente à seleção de modelos de avaliação mais orientados para o uso, nem à eliminação de certos modelos de avaliação que podem ser encontrados em contextos onde o uso instrumental é menos provável. Nossa própria visão do esforço avaliativo é mais ampla, baseando-se no princípio de que existem modelos apropriados para todo e qualquer contexto e que, embora um baixo potencial de uso orientado ao contexto deva ser levado em consideração, não constitui uma razão para não avaliar um programa. Em segundo lugar, também poderia ser argumentado que as características do contexto não são imutáveis e que avaliadores astutos podem de

						fato influenciá-las. Uma via seria influenciar o contexto e eventualmente torná-lo mais favorável para uso, seja tentando reduzir a polarização, seja tentando mudar as representações de usuários potenciais para promover sua participação.
Cornachione, Edgard B.; Trombetta, Maria R.; Casa Nova, Silvia P.C. (2010). Evaluation use and involvement of internal stakeholders: The case of a new non-degree online program in Brazil. Studies in Educational Evaluation	Envolvimento como impulsionador do uso	Uso geral do processo e resultados	Investigar até que ponto o envolvimento intenso e direto das partes interessadas internas, como gerentes de programa e membros da equipe, desempenha um papel significativo no uso da avaliação.	Brasil	Empírico	Uma resposta resumida à pergunta indica que a influência - incluindo o envolvimento intenso e direto das partes interessadas internas, como gerentes de programa e membros da equipe - desempenha um papel significativo no uso geral da avaliação, e que, com base nas evidências deste estudo de caso, essa influência é muito clara e forte.
Cousins, J. Bradley; Goh, Swee C.; Elliott, Catherine; Aubry, Tim; Gilbert, Nathalie (2014). Government and voluntary sector differences in organizational capacity to do and use evaluation. Evaluation and	Conexão entre a avaliação e aprendizagem organizacional	Uso geral do processo e resultados	Examinar as diferenças entre o governo e as organizações voluntárias em termos de sua capacidade de fazer e usar avaliação, a fim de compreender a influência do contexto na integração da avaliação à cultura organizacional.	Canadá	Empírico	Apesar de capacidades semelhantes para realizar a função de avaliação, os consumidores do setor voluntário usam a avaliação em maior medida. Essa descoberta é consistente com a hipótese de trabalho de que o uso de dados leva à valorização dos dados. O fato de os gestores do setor voluntário necessariamente se envolverem diretamente na produção do conhecimento da avaliação é um gatilho ou estímulo para experimentar o uso da avaliação. De nossa pesquisa anterior no setor de educação, (Cousins et al., 2005), observamos que se os tomadores de decisão baseados na escola experimentarem com sucesso o uso da avaliação,

Program Planning.						eles tenderão a adotá-la como um modo de conhecer e compreender e serão mais propensos a participar ou exigir uma avaliação. Esse incentivo pode não ser tão evidente no governo.
Cousins, J.B.; Goh, S.C.; Elliott, C.J.; Bourgeois, I. (2014). Framing the capacity to do and use evaluation. New Directions for Evaluation.	Conexão entre a avaliação e aprendizagem organizacional	Uso geral sem especificação	Analisar as concepções em evolução, pesquisas e teorias recentes sobre ECB, com o propósito de desenvolver framework que aborda não apenas a capacidade de fazer, mas também a capacidade de usar a avaliação.	Não se aplica	Ensaio teórico	No momento, o <i>framework</i> oferece apenas conselhos provisórios para a prática de avaliação, mas esperamos que tais considerações sejam aumentadas por meio do desenvolvimento de conhecimento baseado em pesquisa. A pesquisa nesse sentido nos ajudará a fundamentar o BCE na teoria da mudança organizacional. Potencialmente, seremos capazes de oferecer insights não apenas sobre como são as organizações de alta capacidade de avaliação, mas também como elas ficaram assim. Tal compreensão nos levará mais perto de desenvolver uma teoria de integração da avaliação na cultura organizacional.

<p>Daigneault (2014). Taking stock of four decades of quantitative research on stakeholder participation and evaluation use: A systematic map. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Revisar a literatura quantitativa sobre a relação entre a participação dos <i>stakeholders</i> e o uso da avaliação e traçar um retrato claro da produção científica sobre o tema.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>Primeiro, apesar de existir mais quantitativos do que estudos qualitativos que examinaram a hipótese participativa, o número de estudos quantitativos identificados nesta revisão é, no entanto, significativo (n = 27). Segundo, uma proporção maior ou significativa de estudos tinha um enfoque norte-americano, eram conduzidos no setor de educação e contavam com dados derivados de uma amostra de tomadores de decisão. Em terceiro lugar, em termos de métodos, estudos transversais baseados em inquéritos ou questionários dominam amplamente a amostra. Em quarto lugar, os estudos incluídos examinaram vários tipos de uso de avaliação (de resultados e de processos, uso instrumental, simbólico e conceitual). Quinto, a medida mais comum de participação tem como alvo o envolvimento geral das partes interessadas no processo de avaliação, mas outras medidas comuns incluem o controle das partes interessadas sobre o processo e as interações dos interessados com o avaliador. Em sexto lugar, as conclusões do estudo não apontam para uma direção clara. Existe uma proporção significativa de resultados positivos com certeza, mas também muitos estudos com resultados mistos e negativos.</p>
<p>De Vito, C.; Nobile, G.C.; Furnari, G.; Pavia, M.; De Giusti, M.; Angelillo, I.F.; Villari, P. (2009). The role of education in improving physicians' professional use of economic evaluations of health interventions: Some evidence from a cross-</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral dos resultados</p>	<p>Descrever o conhecimento, as atitudes e o comportamento profissional dos médicos italianos em relação aos métodos de avaliação econômica das intervenções de saúde, identificar os determinantes do nível de conhecimento dos médicos, atitudes e uso profissional dessas técnicas e averiguar as necessidades de treinamento em avaliações econômicas.</p>	<p>Itália</p>	<p>Empírico</p>	<p>A análise de regressão logística múltipla mostrou que o conhecimento adequado e atitudes positivas estão associados ao aumento do uso de avaliações econômicas de saúde pelos médicos, bem como ao tempo dedicado à educação médica contínua e à experiência de treinamento anterior sobre economia e gestão da saúde. Educação e treinamento específico podem desempenhar um papel importante na promoção de um comportamento mais consciente dos custos dos médicos.</p>

sectional survey in italy. Evaluation and the Health Professions.						
Donnelly, C.; Searle, M. (2017). Optimizing use in the field of program evaluation by integrating learning from the knowledge field. Canadian Journal of Program Evaluation.	Maior integração entre uso do conhecimento e uso da avaliação	Uso geral sem especificação	Primeiro, examinar os desenvolvimentos no uso da avaliação desde o artigo de Shulha e Cousins (1997) e sem seguida, explorar como os campos do conhecimento, com foco na tradução e mobilização do conhecimento, podem ajudar a refinar e desenvolver ainda mais nossa compreensão do uso; e, terceiro, imaginar como seriam as pesquisas futuras que entrelaçam o campo do conhecimento com o campo da avaliação de programas e como isso teria o potencial de servir aos contextos onde essas pesquisas seriam conduzidas.	Não se aplica	Ensaio teórico	Investigação do K * e a avaliação podem facilitar a pesquisa na área de uso. Há uma escassez de estudos quantitativos que demonstrem como a avaliação muda os resultados de saúde ou os comportamentos da prática. A avaliação se beneficiaria com o uso de estudos metodológicos mais sólidos encontrados na área de saúde e suas altas demandas por fortes evidências empíricas. A avaliação oferece outra abordagem para formas participativas de investigação que podem ser mais acessíveis a programas e organizações de saúde. A pesquisa é tradicionalmente realizada em instituições separadas, enquanto a avaliação é conduzida nos contextos organizacionais onde os programas são operacionalizados. A avaliação tem o conhecimento, conjunto de habilidades e padrões de prática (Yarbrough et al., 2011) para apoiar a investigação baseada em programas. Uma importante contribuição que a avaliação pode fornecer aos cuidados de saúde e K * são as estruturas teóricas e conceituais bem desenvolvidas sobre o uso. Especificamente, o trabalho sobre o uso do processo pode oferecer um ponto de partida para pesquisas futuras sobre IKT e outras formas de pesquisa participativa.

Eberli, Daniela (2018). Tracing the use of evaluations in legislative processes in Swiss cantonal parliaments. Evaluation and Program Planning.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso analítico dos resultados (instrumental e conceitual), Uso político dos resultados (simbólico)	Responder às seguintes questões: quando, por quem e para que fins são utilizadas as avaliações no processo de política parlamentar? Nesse sentido, o artigo aborda a questão de como o uso da avaliação é moldado pelo conflito político.	Suíça	Empírico	Aqui, quatro estudos de caso de processos políticos em dois parlamentos cantonais suíços ilustram que o conflito político é altamente específico ao contexto. A análise documental e as entrevistas mostram que os membros do parlamento usaram as avaliações para se informar e também para obter apoio político no caso moderadamente contestado. Isso apóia e desafia pesquisas anteriores. A comparação dos casos revela que o uso de avaliações pela administração influencia fortemente seu uso nos parlamentos cantonais não profissionais. No entanto, a democracia semidireta da Suíça e seus mecanismos de resolução de conflitos moldam e limitam esse papel, especialmente se o conflito político for intenso.
Fleischer, D.N.; Christie, C.A. (2009). Evaluation use: Results from a survey of U.S. American evaluation Association members. American Journal of Evaluation.	Desenvolvimento do uso da avaliação	Uso geral sem especificação	Analisar atitudes, percepções e experiências atuais dos avaliadores em relação à teoria e prática do uso da avaliação, verificar como esses dados são semelhantes aos relatados em um estudo anterior conduzido por Preskill e Caracelli (1997), e identificar características que diferenciam os endossantes de itens uso.	Estados Unidos da América	Empírico	Os respondentes geralmente concordam que os stakeholders devem estar envolvidas no processo de avaliação (pelo menos em alguma capacidade), que há uma série de funções para o avaliador onde a de defensor do programa não é uma delas e que certas atividades de avaliação podem promover o aprendizado organizacional. Houve um razoável nível de concordância sobre os fatores que influenciam no aumento do uso de avaliações. Uma discrepância encontrada foi que apesar dos avaliadores endossarem uma série de itens que descrevem ações que um avaliador pode realizar para não uso da avaliação continua senso um grande problema. A grande maioria concordou que as principais stakeholders rejeitam conclusões com base em suas próprias 'crenças e valores' (fator humano) em vez de nos dados, enquanto um pouco menos da metade concordou que os tomadores de decisão raramente baseavam suas decisões diretamente nas informações de avaliação (fator de contexto), mesmo assim, o envolvimento dos stakeholders é importante não apenas para aumentar a probabilidade de uso, mas também para finalidades adicionais, como ajudar o avaliador tomar decisões sobre o que e como avaliar.

Flowers, A.B. (2010). Blazing an evaluation pathway: Lessons learned from applying utilization-focused evaluation to a conservation education program. Evaluation and Program Planning.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Relatar um estudo de avaliação somativa que foi conduzido para medir e determinar, junto as partes interessadas e os usuários pretendidos, a eficácia com que um programa de educação para a conservação local afetou os participantes, usando a abordagem de avaliação focada na utilização.	Estados Unidos da América	Empírico	Descobriu-se que a abordagem focada no usuário é pessoal e situacional, permitindo a facilitação do processo de avaliação considerando o aumento da aplicação dos resultados da avaliação e implementação das recomendações do início ao fim. É necessário um maior desenvolvimento de vias de avaliação para avaliar os resultados de forma mais eficaz e implementar medidas práticas e transferíveis para determinar se as atividades de educação ambiental produzem os resultados desejados pelos participantes.
Gök, A.; Edler, J. (2012). The use of behavioural additionality evaluation in innovation policy making. Research Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	O objetivo geral deste artigo é melhorar nossa compreensão de como a adicionalidade comportamental (AC), em ambiente de inovação, pode ser melhor conceituada e colocada em prática na avaliação e na formulação de políticas.	União Européia	Empírico	Mais pesquisas são necessárias para um guia mais prático de como o comportamento pode ser operacionalizado e medido em diferentes contextos. Tem que estar ligada à literatura teórica, porém sem prescrever um certo entendimento e um conjunto fixo de métodos. O que é necessário é alguma orientação que permita que os formuladores de políticas e avaliadores elaborem avaliações adequadas que capturem a natureza específica da mudança de comportamento e sua ligação com os objetivos do programa de ordem superior. Com demasiada frequência, ao que parece, ficamos presos no uso simplificado ou mesmo instrumental de um conceito que deveria estar no cerne do pensamento da política de inovação, já que inovação significa mudança de comportamento.

<p>Grey, K.; Putt, J.; Baxter, N.; Sutton, S. (2016). Bridging the Gap Both-Ways: Enhancing Evaluation Quality and Utilisation in a Study of Remote Community Safety and Wellbeing with Indigenous Australians. Evaluation Journal of Australasia.</p>	<p>Envolvimento como impulsor do uso</p>	<p>Uso geral do processo e resultados</p>	<p>Este artigo explora como a participação de pessoas afetadas por uma intervenção contenciosa foi usada para melhorar a qualidade das evidências produzidas por meio da avaliação.</p>	<p>Austrália</p>	<p>Empírico</p>	<p>As vozes das pessoas afetadas por uma política podem contribuir para a qualidade e utilização da avaliação.</p>
<p>Gullickson, A.R.; Hanssen, C.E. (2006). Local evaluation in multisite STEM programs: Relating evaluation use and program results. New Directions for Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral dos resultados</p>	<p>Responder aos seguintes questionamentos: em que medida os projetos ATE relatam boas práticas de avaliação? (descrição); quais práticas de avaliação estão relacionadas às percepções dos projetos sobre a utilidade da avaliação? (consulta de valores); que relações existem entre as práticas de avaliação e a produtividade em cada área do programa ATE? (análise causal).</p>	<p>Estados Unidos da América</p>	<p>Empírico</p>	<p>Os resultados mostram as maneiras pelas quais a prática de avaliação é positiva, mas fica aquém dos ideais do avaliador. Demonstram que identificar variáveis-chave a serem investigadas não é uma questão pequena, pela dificuldade de se obter variáveis estáveis ou pelo menos entender o que causa a variação de ano para ano. Nossas descobertas com um conjunto de variáveis ajudam a explicar como descobertas estranhas podem ocorrer, ser estáveis, parecer importantes e ainda assim transmitir informações confusas ou incorretas. Conclui pela necessidade de fazer mais trabalhos de meta-avaliações a fim de aprimorar os esforços de avaliação e por sua vez, a avaliação terá muito mais probabilidade de servir como um forte preditor da produtividade e do sucesso dos projetos.</p>

Hakkola, Leah; Allan, Elizabeth J.; Kerschner, Dave (2019). Applying utilization-focused evaluation to high school hazing prevention: A pilot intervention. Evaluation and Program Planning.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Discutir o design, o método e as lições aprendidas por meio de um treinamento e avaliação colaborativa focada na utilização, de método misto, com funcionários da escola e alunos do ensino médio.	Estados Unidos da América	Empírico	Os resultados do estudo sugeriram que os funcionários e alunos participantes se beneficiaram da intervenção por meio de aumentos no conhecimento percebido e medido, consciência das estratégias de prevenção a trote e melhor compreensão da intervenção. O feedback inicial dos usuários pretendidos primários sugeriu que esta intervenção foi uma abordagem valiosa para o treinamento de prevenção de trote no contexto do ensino médio. No entanto, perto do final, o feedback sobre a viabilidade da intervenção tornou-se menos disponível para a equipe de pesquisa e, como resultado, não temos certeza de sua utilidade exata.
Hansson, F. (2006). Organizational Use of Evaluations: Governance and Control in Research Evaluation.	Era da sociedade de auditoria em detrimento do verdadeiro sentido da avaliação	Uso geral sem especificação	Discutir o impacto comportamental da pesquisa de avaliação sobre os pesquisadores de organizações públicas de pesquisa.	Não se aplica	Ensaio teórico	A governança da pesquisa pública promovida pelos muitos novos sistemas de avaliação, que muitas vezes são muito formalizados e baseados em dados quantitativos, teve uma influência sem dúvida não intencional, mas ainda assim, muito real no comportamento de pesquisadores e cientistas. O risco é um mecanismo de governança centralizador e controlador que interfere na pesquisa de forma perigosa ao reduzir o espaço para assumir riscos e ousar no processo de produção de novos conhecimentos, culminando em governança como um pan-óptico foucaultiano. Organizações públicas de pesquisa, universidades e organizações de conhecimento privadas precisam desenvolver novas abordagens para a gestão, abordagens em que a gestão da pesquisa é uma atividade muito mais social e integrada na organização, combinada com um conceito "ascendente" ou de empoderamento de social ou confiança organizacional nas pessoas que trabalham na organização.
Harnar, M.A.; Preskill, H. (2007). Evaluators' descriptions of process use: An exploratory study.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso do processo	Explorar a questão de como é o uso do processo para os avaliadores?, com a intenção de ajudar a esclarecer e operacionalizar o construto, que pode então ser útil para informar a educação, treinamento e pesquisas futuras sobre o tópico do uso de processos.	Estados Unidos da América	Empírico	Grande proporção dos entrevistados ver claramente o uso do processo como relacionado ao envolvimento dos stakeholders no processo de avaliação. A média das respostas de quem concorda que os avaliadores devem assumir a responsabilidade de envolver os stakeholders foi de 4,7. Para muitos, o uso do processo é o que acontece durante o processo de uma avaliação, mas eles não

New Directions for Evaluation.						descreveram as mudanças ou aprendizagem que podem ocorrer durante o processo de avaliação. Menos de 1 por cento dos respondentes discutiram o uso do processo como envolvendo os stakeholders com o propósito de desenvolvimento de capacidade de avaliação. Seis por cento falaram sobre o uso do processo relacionado ao aprendizado individual, em grupo e organizacional, poucas pessoas falaram sobre o uso do processo como algo que é intencionalmente embutido no processo de avaliação. Tudo isso, levam a crer que o uso do processo reflete mais a aprendizagem incidental ou informal - um subproduto que ocorre a partir do envolvimento das partes interessadas na avaliação - enquanto o ECB representa as intenções claras do avaliador de incorporar a aprendizagem no processo de avaliação.
Højlund (2014). Evaluation use in the organizational context - changing focus to improve theory. Evaluation.	Uso de teorias institucionais para explicar o uso da avaliação	Uso de processo (instrumental, conceitual, simbólico, informação, estratégico). Uso dos resultados (Instrumental, conceitual, legitimizador, informação, estratégico)	Discutir o conhecido paradoxo de que a avaliação é realizada para melhorar a política, mas raramente o faz.	Não se aplica	Ensaio teórico	O argumento principal é que, para explicar todos os tipos de usos de avaliação, incluindo o não uso e os usos justificativos, o foco precisa estar na organização avaliadora e seus fatores condicionantes, e não na avaliação em si.

<p>Hojlund, Steven (2014). Evaluation use in evaluation systems - the case of the European Commission. Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso de processo (instrumental, conceitual, simbólico, informação, estratégico). Uso dos resultados (Instrumental, conceitual, legitimizador, informação, estratégico)</p>	<p>Investigar o sistema de avaliação da União Europeia e sua propensão para o uso da avaliação.</p>	<p>União Européia</p>	<p>Empírico</p>	<p>Ao focar no sistema de avaliação da União Europeia, o artigo conclui que a utilização da avaliação ocorre principalmente na Comissão Europeia e menos no Parlamento Europeu e no Conselho Europeu. Os principais fatores explicativos que permitem o uso da avaliação referem-se à formalização da implementação e uso da avaliação pelo sistema. Esses fatores garantem a qualidade, a oportunidade e a capacidade de uso da avaliação. Entretanto, ao mesmo tempo, a formalização do sistema também impede o uso da avaliação, reduzindo a influência direta das avaliações na formulação de políticas e efetivamente despolitizando as avaliações do programa e limitando amplamente seu uso ao nível de gestão do programa, em especial o uso do processo.</p>
<p>Jacob, S.; Ouvrard, L.; Bélanger, J.-F. (2011). Participatory evaluation and process use within a social aid organization for at-risk families and youth. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral do processo</p>	<p>Enriquecer a pesquisa avaliativa especificamente na análise da ligação entre a participação e os efeitos e lições atribuíveis ao processo avaliativo.</p>	<p>Canadá</p>	<p>Empírico</p>	<p>Os resultados de nossa análise mostram que o processo avaliativo favorece a aprendizagem dos participantes e tem diversos efeitos diretos e indiretos nas práticas das equipes clínicas envolvidas. Os resultados também demonstram a existência de uma ligação entre a intensidade da participação do ator (indivíduos, grupos) e o uso do processo. Tanto os fatores de restrição quanto os fatores favoráveis à participação e ao desenvolvimento do processo avaliativo são identificados, e as vias de melhoria são sugeridas para acentuar os efeitos do uso do processo.</p>

Jacobson, C.; Carter, R.W.; Hockings, M.; Kelman, J. (2011). Maximizing conservation evaluation utilization. Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Este artigo apresenta um exame das barreiras à utilização de informações de avaliação de conservação, com base no princípio de que elas devem ser vistas como parte de um processo de aprendizagem.	Austrália	Empírico	Para maximizar a utilização dos resultados da avaliação e melhorar o valor percebido da avaliação, recomendamos que a agência considere uma alternativa para fornecer análises pré-embaladas e adaptar o papel do 'especialista em avaliação' para identificar formatos apropriados para fornecer dados, fornecendo oportunidades para discutir e se envolver com dados, ajudando os gestores a compreender a complexidade e lidar com a dissonância de forma construtiva. Os gerentes dão mais sentido à avaliação quando podem combiná-la com outros conhecimentos, ou seja, seu próprio entendimento tácito e outros dados existentes, portanto a avaliação deve ser considerada um dos múltiplos conjuntos de conhecimentos usados na tomada de decisão. Em vez de ter como objetivo influenciar uma simples "mudança de gestão", pode levar à mudança de ideias e ao pensamento sobre uma gestão eficaz.
Kabuye, J.; Basheka, B.C. (2017). Institutional design and utilisation of evaluation results in Uganda's public universities: Empirical findings from Kyambogo University. African Evaluation Journal.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Examinar a relação entre o desenho institucional (regras de procedimento, processos de avaliação e capacidade institucional) e a utilização dos resultados da avaliação na Universidade de Kyambogo.	Uganda	Empírico	Conclui-se que as regras de procedimento, processos de avaliação e capacidade de avaliação tiveram um efeito positivo (0,459, 0,486 e 0,765, respectivamente) e estatisticamente significativo (sig. = 0,000) na utilização dos resultados da avaliação. Isso significa que as dimensões do desenho institucional foram importantes preditores da utilização dos resultados da avaliação por uma agência do setor público. O fortalecimento das competências de avaliação e da capacidade da universidade, atribuindo poderes à Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento para coordenar e harmonizar todas as avaliações e ser encarregada do acompanhamento da utilização dos resultados é uma recomendação emergente deste estudo.

Kallemeyn, Hall, Friche e McReynolds (2015). Cross-Continental Reflections on Evaluation Practice: Methods, Use, and Valuing. American Journal of Evaluation.	Revisão de literatura	Não se aplica	Explorar como a prática de avaliação é concebida, refletida nos artigos publicados no American Journal of Evaluation (AJE) e no Evaluation.	Não se aplica	Revisão de literatura	Uma descoberta importante desta comparação internacional sugere que a prática de avaliação, conforme refletida no AJE e na <i>Evaluation</i> , enfatiza os métodos, em comparação ao uso e à valorização. Este artigo conclui usando a discussão de Peter Dahler-Larsen sobre sociedades de avaliação, entre outras fontes, para examinar a sociedade de auditoria, que pode ser responsável pelas tendências em nossas descobertas. EvalPartners, uma comunidade global de avaliadores, declarou 2015 como o ano internacional da avaliação. Essas conclusões sobre as tendências intercontinentais na avaliação são relevantes para o engajamento em um diálogo global sobre a prática de avaliação.
King (2007). Developing evaluation capacity through process use. New Directions for Evaluation.	Conexão entre a avaliação e aprendizagem organizacional	Uso do processo	Descrever as etapas possíveis que tiram proveito proposital do processo de avaliação.	Estados Unidos da América	Empírico	A partir de dois exemplos positivos no qual o avaliador usou o processo de avaliação para construir a capacidade de avaliação em avaliações multilocais que revelaram que a equipe do escritório central aprendeu como construir itens de pesquisa, como conduzir grupos focais e como analisar dados, como um resultado do engajamento das pessoas. E, também de quatro exemplos que demonstram que mesmo quando há a intenção e os recursos para fazê-lo, pode ser insuficiente para criar um desenvolvimento contínuo por meio do uso de processos, conclui que mesmo no seu melhor, sustentar o uso do processo para desenvolver a capacidade de avaliação ao longo do tempo pode desafiar as habilidades do facilitador mais experiente.
King, Jean A.; Alkin, Marvin C. (2019). The Centrality of Use: Theories of Evaluation Use and Influence and Thoughts on the First 50 Years of Use Research. American Journal of Evaluation.	Desenvolvimento do uso da avaliação	Uso geral sem especificação	Afirmar a importância do uso da avaliação com base na prática e na literatura relacionada.	Não se aplica	Ensaio teórico	Os pesquisadores continuam a estudar este tópico de importância crítica, e alguns estão aplicando conceitos de outras disciplinas, expandindo os quadros teóricos disponíveis para a compreensão desse processo complexo. Estamos cada vez mais cientes da importância do contexto e da provável necessidade de desenvolver teorias descritivas específicas para o contexto. Sabendo disso, concluímos nossa revisão histórica com esperança para o futuro.

Kohn, F.; Pirkis, J.; Morley, B.; Naccarella, L.; Blashki, G. (2007). Utilisation of findings from the evaluation of a major primary mental health care initiative in Australia. Evaluation Journal of Australasia.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental, conceitual e simbólico dos resultados	O estudo atual examinou a natureza e a extensão da utilização dos resultados de uma avaliação contínua de um componente-chave de uma importante iniciativa nacional de atenção primária à saúde mental na Austrália	Austrália	Empírico	O estudo revelou que as conclusões dos relatórios foram colocadas para uso instrumental (por exemplo, influenciar decisões sobre modificação do programa), uso conceitual (por exemplo, aprofundar a base de conhecimento sobre a prestação de cuidados primários de saúde mental em geral) e uso simbólico ou legítimo (por exemplo confirmando a filosofia original por trás do programa BOiMHC). Várias razões podem ser responsáveis por essa ampla gama de usos, incluindo o fato de que todos os esforços foram feitos para identificar todas as partes interessadas relevantes, angariar seu apoio para a avaliação desde o início e comunicar as conclusões da avaliação a eles de maneira relevante. O estudo fornece evidências empíricas de que os resultados da avaliação podem ser amplamente utilizados, desde que sejam direcionados às necessidades das partes interessadas relevantes.
Lawrenz, F.; Gullickson, A.; Toal, S. (2007). Dissemination: Handmaiden to evaluation use. American Journal of Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral dos resultados	Discutir a disseminação dos resultados para otimizar o uso da avaliação	Estados Unidos da América	Empírico	A verificação cruzada de dados para garantir a precisão e procedimentos de revisão abrangentes para análise de dados e relatórios são essenciais para uma disseminação válida. No entanto, a oportunidade também é uma questão crítica. Muitas vezes, levar as informações às partes interessadas em tempo hábil exigirá alguns custos em termos de confirmação da precisão.

<p>Lawrenz, F.; Huffman, D.; McGinnis, J.R. (2007). Multilevel evaluation process use in large-scale multisite evaluation. <i>New Directions for Evaluation</i>.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso do processo</p>	<p>Até que ponto uma avaliação central, multinível, pode afetar o uso do processo de avaliação e quais tipos de uso do processo podem ser afetados.</p>	<p>Estados Unidos da América</p>	<p>Empírico</p>	<p>Participar de processos de avaliação, mesmo aqueles que incluíram processamento social, engajamento, envolvimento e contato contínuo, não foi suficiente para engendrar o uso do processo. Os avaliadores locais, estavam interessadas em questões de processo e significado e eram mais propensos a usar processos de avaliação que se alinhavam diretamente com o que estavam fazendo. Os avaliadores locais com filosofias interpretativas foram mais afetados pelas entrevistas e discussões do que os avaliadores positivistas. Os projetos que já tinham planos de avaliação extensos tinham muito menos probabilidade de serem afetados pela participação na avaliação do que aqueles que estavam apenas começando seus esforços de avaliação local. A utilização de processos de avaliação também esteve relacionada com a capacidade de avaliação de cada local. O exemplo de avaliação central do CETP destaca a necessidade de compreender melhor os fatores que afetam o uso do processo de avaliação, na esperança de que possamos projetar e implementar avaliações de forma a maximizar o uso do processo de avaliação.</p>
<p>Lawrenz, F.; King, J.A.; Ooms, A. (2011). The role of involvement and use in multisite evaluations. <i>New Directions for Evaluation</i>.</p>	<p>Envolvimento como impulsor do uso</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Examinar a relação entre o envolvimento na avaliação e o uso da avaliação por pessoas que não sejam os usuários principais pretendidos (neste caso, a equipe da NSF) e as práticas que estão mais diretamente relacionadas ao aumento da influência das avaliações.</p>	<p>Estados Unidos da América</p>	<p>Empírico</p>	<p>A análise forneceu evidências do uso diversificado de avaliações pela equipe do NSF e sugeriu que as pessoas que participam das avaliações multilocais percebiam seu envolvimento de forma diferente da visão mais tradicional de participação em avaliações locais. O estudo também destacou a importância de atender às seguintes questões: a interface entre o financiador e a equipe local do projeto; os ciclos de vida do programa e sua avaliação, bem como, os do projeto local e de seu pessoal; os detalhes de quem controla os projetos; as muitas tensões que podem existir entre os objetivos do programa de grande escala e seus projetos menores financiados; a qualidade percebida da avaliação e dos avaliadores; e as possibilidades de construção de comunidades e networking entre projetos.</p>

Ledermann, S. (2012). Exploring the necessary conditions for evaluation use in program change. American Journal of Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental dos resultados	Investigar como o teste da verdade, que se baseia nas percepções do ator sobre o valor de novidade e a qualidade de uma avaliação, funciona sob vários níveis de conflito e pressão por mudança. A questão é se esses fatores contribuem para uma explicação de por que algumas avaliações são usadas como base para decisões de mudança do programa ou projeto avaliado, enquanto outras não.	Suíça	Empírico	A complexidade inerente do fenômeno do uso é uma razão importante pela qual os resultados da pesquisa sobre o uso da avaliação permaneceram amplamente inconclusivos até agora. O estudo empírico mostrou que dependendo do nível de conflito e das pressões existentes para a mudança, as informações de avaliação têm sido usadas de forma diferente e são diferentes condições que foram necessárias para acionar os diferentes mecanismos de uso. Um possível caminho a seguir para a pesquisa sobre o uso da avaliação é o foco nos mecanismos que levam a formas bem circunscritas de uso e nos ingredientes necessários para desencadear esses mecanismos em diferentes contextos. Esse conhecimento sobre as condições necessárias específicas do contexto para diferentes tipos de uso da avaliação também é valioso para os avaliadores que buscam aconselhamento sobre como promover a utilização de seus resultados.
Maloney, J. (2017). Evaluation: What's the Use?. Evaluation Journal of Australasia.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental e conceitual dos resultados e uso geral processo	Este estudo teve como objetivo identificar as percepções dos membros da Australasian Evaluation Society (AES) sobre os níveis de uso da avaliação e os fatores associados ao uso, também, como os avaliadores superaram as barreiras ao uso.	Austrália	Empírico	Os membros da AES que responderam percebem os fatores do lado da demanda, particularmente o comprometimento da liderança e a receptividade individual à avaliação, e os fatores de fornecimento, principalmente o envolvimento das partes interessadas na identificação do propósito da avaliação e na comunicação eficaz dos resultados, como importantes para o uso da avaliação. Os avaliadores empregam uma variedade de estratégias focadas na utilização e têm algum sucesso na negociação das barreiras que encontram para usar. A experiência dos avaliadores reflete que os fatores que são mais importantes de usar e os caminhos a serem usados diferem por contexto, sugerindo que os modelos teóricos existentes de uso de avaliação podem ser fortalecidos por meio do reconhecimento de caminhos baseados no contexto.

<p>Mapitsa, Caitlin Blaser; Chirau, Takunda J. (2019). Institutionalising the evaluation function: A South African study of impartiality, use and cost. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Explorar as implicações da terceirização da função de avaliação na África do Sul, um contexto em que há uma incompatibilidade entre a oferta e a demanda da avaliação.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Ensaio teórico</p>	<p>O objetivo da avaliação deve orientar a decisão de terceirizar. No entanto, com a mudança dos modelos de colaboração, pode haver opções híbridas que permitem às organizações desenvolver capacidade de avaliação. As organizações enfrentam uma compensação entre encomendar uma avaliação e desenvolver a capacidade de avaliação interna. Para entender melhor cada abordagem, é importante considerar o propósito e o contexto da avaliação. Isso muda algumas suposições comumente aceitas sobre avaliações internas e externas. O reexame dessas suposições ajudará as organizações a tomar uma decisão mais informada sobre uma abordagem de avaliação.</p>
<p>Martinaitis, Christenka e Kraučūnienė (2019). Evaluation systems: How do they frame, generate and use evidence?. Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso instrumental, conceitual e simbólico dos resultados</p>	<p>Propor uma tipologia de tipos "ideais" de sistemas de avaliação, que se baseia na síntese da literatura sobre gestão do conhecimento e sistemas de avaliação, com o argumento básico de que as diferentes características de quatro elementos-chave do sistema de avaliação - tipos de 'proprietários' de avaliação, perguntas, desenhos metodológicos e evidências - são mutuamente consistentes e complementares, e têm efeito sobre como as avaliações são usadas.</p>	<p>Lituânea</p>	<p>Teórico/Empírico</p>	<p>A realidade dos sistemas de avaliação é consideravelmente mais complexa do que a tipologia de sistemas "ideais" proposta supõe, portanto, nenhum sistema de avaliação do mundo real se encaixará perfeitamente em qualquer um dos tipos ""ideais". A evidência anedótica, primeiro, sugere que durante as fases iniciais de desenvolvimento, o sistema de avaliação lituano produziu em grande parte dados que foram usados simbolicamente. No entanto, com o tempo, o sistema evoluiu e abordou as limitações iniciais. Atualmente, visa enfrentar o desafio de uma melhor integração do conhecimento avaliativo na concepção de políticas. De acordo com sua própria lógica interna, cada tipo ""ideal"" é adequado para um propósito, isto é, promove a produção e o uso de evidências de uma forma que satisfaça as necessidades de seus "proprietários". O modelo descreve quais resultados os diferentes elementos dos sistemas de avaliação produzem, isso pode auxiliar as reformas destinadas a fortalecer o papel da avaliação no ciclo de políticas.</p>

<p>Milzow, K.; Reinhardt, A.; Söderberg, S.; Zinöcker, K. (2019). Understanding the use and usability of research evaluation studies. Research Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Legitimação, Informação, Aprendizado, Direção, Mediação, Tática, Ritual</p>	<p>Ilustrar quais tipos de uso (co) existiam em uma variedade de configurações de pesquisa de avaliação, analisar quais fatores foram facilitados ou prejudiciais ao uso e à usabilidade das avaliações, entender o papel da avaliação e usar esse conhecimento para fazer a avaliação valer a pena no campo da pesquisa de avaliação - e, esperançosamente, também em um contexto mais amplo.</p>	<p>Multinacional</p>	<p>Empírico</p>	<p>Muitos usos dos estudos de avaliação podem (co-) existir. Em particular, a influência direta na tomada de decisão (uso de direção) não é o único tipo de uso que os profissionais veem em seu trabalho diário. Tipos de usos igualmente importantes incluem contribuição para a base de conhecimento e recursos cognitivos dentro das organizações e fora dela. Um estudo de avaliação metodologicamente rigoroso e de alta qualidade é uma condição necessária, mas não suficiente, para usar os resultados da avaliação. O contexto e outros fatores externos à avaliação em si - mas geralmente dentro da esfera da organização contratante - determinam o uso real da avaliação. Os resultados sugerem a aplicação de modelos lógicos não apenas aos objetos de avaliação, mas também ao próprio exercício de avaliação, de modo a considerar os mecanismos subjacentes e as cadeias de influência através das quais a avaliação pode ter seus efeitos.</p>
<p>Mohan, R.; Tikoo, M.; Capela, S.; Bernstein, D.J. (2006). Increasing evaluation use among policymakers through performance measurement. New Directions for Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral dos resultados</p>	<p>Discutir como a avaliação de desempenho pode ser aliada a avaliação para aumentar o uso da avaliação.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Ensaio teórico</p>	<p>A medição do desempenho constrói a base para a realização de avaliações futuras, esclarecendo a intenção da política, as metas do programa e as expectativas de desempenho, bem como facilitando a coleta sistemática de dados. A avaliação pode então ser usada para responder a perguntas sobre por que o programa funciona ou não e para avaliar seu impacto. Ao explicar essa relação entre medição de desempenho e avaliação, os avaliadores podem potencialmente aumentar o uso da avaliação entre os formuladores de políticas.</p>

<p>Moore, Parsons e Jessup (2019). How Evaluators Can Use a Complex Systems Lens to Get “Untrapped” From Limiting Beliefs and Assumptions. American Journal of Evaluation.</p>	<p>Visão dos programas como sistemas complexos</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Descrever as armadilhas, quando se considera os programas como sistemas estáveis e previsíveis, e as maneiras de se livrar das armadilhas, para ajudar os avaliadores a abraçar, em vez de procurar remover a complexidade de suas abordagens.</p>	<p>Estados Unidos da América</p>	<p>Empírico</p>	<p>Aplicar uma visão de sistemas complexos levou os avaliadores a desprender-se das armadilhas colocadas pela visão dos programas como sistemas estáveis e previsíveis. Armadilha nº 1: O objetivo principal da avaliação de um programa é monitorar a fidelidade da implementação de um determinado conjunto de atividades e avaliar a eficácia da intervenção em alcançar os resultados desejados para os participantes do programa. Desapegando nº 1: Amplie os conceitos de fidelidade, mérito, valor e importância para reconhecer a complexidade do sistema no qual o programa está localizado. Armadilha nº 2: o avaliador é apenas a intervenção financiada, e qualquer coisa fora disso é "contexto". Desprendido nº 2: “Pense em sistemas” e expanda estrategicamente a avaliação e atenda aos sistemas sociais que influenciam e são influenciados pelo programa. Armadilha nº 3: os insights são limitados ao usar projetos experimentais e quase-experimentais. Desapegando nº 3: Trate as “limitações” de designs experimentais e quase experimentais como oportunidades para um aprendizado mais profundo.</p>
<p>Neuman, Ari; Shahor, Neria; Shina, Ilan; Sarid, Anat; Saar, Zehava (2013). Evaluation utilization research- Developing a theory and putting it to use. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Envolvimento como impulsador do uso</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Desenvolver uma teoria sobre a utilização da avaliação em uma organização educacional e aplicar essa teoria para promover a utilização da avaliação dentro da organização</p>	<p>Israel</p>	<p>Teórico/Empírico</p>	<p>O processo participativo do estudo promoveu a utilização da avaliação envolvendo as partes interessadas, dando-lhes assim um sentido de apropriação e melhorando a comunicação entre a unidade de avaliação e as partes interessadas. Além disso, entender as necessidades de avaliação das partes interessadas na organização ajudou a gerar processos de avaliação relevantes e realizáveis. Em um nível prático, os resultados estão atualmente moldando o plano de avaliação e o lugar das avaliações dentro da organização.</p>

Nkwake, A.M.; Morrow, N. (2016). Clarifying concepts and categories of assumptions for use in evaluation. <i>Evaluation and Program Planning</i> .	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Realizar uma síntese coerente e categorização dos pressupostos que os avaliadores trabalham, bem como, discutir sua relevância variada no desenho e avaliação do programa.	Não se aplica	Ensaio teórico	A explicação das premissas normativas, diagnóstica, prescritivas, causais, externas e outras importantes não é apenas crucial para o sucesso de um programa, mas também para criar uma melhor compreensão de como o sucesso de um programa ocorre ou não. Os avaliadores com base na teoria, perspectivas de desenvolvimento e outras perspectivas de avaliação podem aplicar uma gama de ferramentas para atarrar essas suposições dentro de avaliações ex ante, formativas ou sumativas para melhorar a credibilidade e relevância dos resultados da avaliação.
Olejniczak, K. (2017). The Game of Knowledge Brokering: A New Method for Increasing Evaluation Use. <i>American Journal of Evaluation</i> .	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral sem especificação	Explicar como desenvolver habilidades de corretagem de conhecimento por meio da aprendizagem experiencial em um ambiente sem riscos	Polônia	Empírico	Em conclusão, o artigo discute as primeiras lições de aplicação de jogos na formação de profissionais de políticas públicas. Conclui que o workshop baseado em jogos é um método promissor para aprender sobre estratégias de corretagem de conhecimento que aumentam o uso da avaliação.
O'Neil, G.; Bauer, M.W. (2018). Pathways to use of communication campaigns' evaluation findings within international organizations. <i>Evaluation and Program Planning</i> .	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Instrumental, conceitual, processual e simbólico dos resultados	Contribuir para a compreensão dos processos subjacentes que levam ao uso da avaliação, adicionalmente, visa compreender como o uso da avaliação realmente ocorre, mapeando instâncias individuais de uso ou não uso de duas avaliações	Multinacional	Empírico	Os resultados mostraram que o uso da avaliação facilitou mudanças formais e informais no nível individual e organizacional; e, esse padrão ocorreu de forma predominantemente não linear, interconectado e sobreposto, enquanto gradualmente diminuía no tempo e no espaço. O uso da avaliação foi principalmente imprevisível, o que refletiu como os significados são construídos pelos membros da equipe, conforme eles ajustaram e interpretaram os achados de forma oportunista.
Patton, M.Q.(2012). A utilization-focused approach to contribution analysis. <i>Evaluation</i> .	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral processo e resultados	Elaborar a conexão entre avaliação focada na utilização e análise de contribuição. Em particular, examina o processo de trabalho com os usuários pretendidos primários em fazer julgamentos sobre até que ponto a preponderância de evidências apóia uma conclusão	Estados Unidos da América	Empírico	A avaliação focada na utilização envolve a identificação e o trabalho com os principais usuários pretendidos para projetar e interpretar uma avaliação. Isso inclui o processo de trabalhar com os principais usuários pretendidos para fazer julgamentos sobre até que ponto a preponderância de evidências apóia uma conclusão significativa e útil sobre o grau em que uma intervenção afetou os

			significativa e útil sobre o grau em que uma intervenção afetou os resultados e impactos observados.			resultados e impactos observados. Esta é a essência da análise de contribuição.
Peterman, K.; Gathings, M.J. (2019). Using a community-created multisite evaluation to promote evaluation use across a sector. Evaluation and Program Planning.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso instrumental e conceitual dos resultados e uso geral processo	Apresentar o estudo de caso de uma avaliação multisite criada pela comunidade e servir como um exemplo tangível para promover o uso da avaliação dentro de um setor.	Estados Unidos da América	Empírico	O Modelo de Avaliação Multilocal (MAM) criado pela comunidade EvalFest resultou em vários exemplos de uso de avaliação. A maioria dos parceiros relatou instâncias de cada um dos quatro tipos de uso de avaliação, fornecendo resultados encorajadores para apoiar o valor de nossa abordagem. Além disso, uma parte dos parceiros relatou usar seus próprios dados e dados setoriais. Esta descoberta, em particular, destaca o valor adicional e único das características de design apresentadas em um MAM criado pela comunidade, uma vez que as abordagens tradicionais de MAM não apresentam bancos de dados compartilhados de dados de avaliação.
Podems, D. (2007). Process use: A case narrative from Southern Africa. New Directions for Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral do processo	Ilustrar um exemplo do valor intrínseco de um uso do processo para um avaliador e aqueles com quem ele entra em contato durante a avaliação.	África Austral	Empírico	Mesmo quando o uso do processo é pretendido, isso não acontece necessariamente. O uso do processo não implica, necessariamente, que tempo ou recursos adicionais sejam necessários; conversas que duram vinte minutos podem resultar em aprendizado útil. O uso do processo não requer necessariamente um planejamento longo e muitas vezes depende das próprias habilidades e conhecimentos do avaliador. Finalmente, o uso do processo nem sempre é aparente. Esta narrativa de caso não esgota necessariamente todo o uso do processo. O uso do processo pode ser resultado de outras causas, mas esta narrativa de caso ilustra que, quando um avaliador acredita que as avaliações devem ser úteis e a aprendizagem é importante, o avaliador atribui a si mesmo o papel de educador e comunicador (ou seja, funções não abrangidas em âmbito de trabalho). A decisão, porém, de se colocar nessa função é ética.

Roseland, D.; Lawrenz, F.; Thao, M. (2015). The relationship between involvement in and use of evaluation in multi-site evaluations. Evaluation and Program Planning.	Envolvimento como impulsor do uso	uso geral do processo e resultados	Investigar a relação entre envolvimento e uso/influência em avaliações multi-site.	Estados Unidos da América	Empírico	Em resumo, as descobertas lançam luz sobre os muitos pontos de alavancagem entre os graus de envolvimento e níveis de uso que são razoáveis a partir de avaliações de vários locais em que as partes interessadas são públicos secundários que estão envolvidos na avaliação de vários locais de várias maneiras. Embora ainda não saibamos a direção da influência entre o envolvimento e o uso, podemos dizer empiricamente que existe uma relação. Ao avançar nosso conhecimento da natureza da relação entre envolvimento e uso, este estudo fornece aos profissionais, pesquisadores e financiadores de programas afirmações fundamentadas para se esforçarem para melhorar a forma como as avaliações de programas em vários locais são projetadas e operadas.
Saunders, M. (2012). The use and usability of evaluation outputs: A social practice approach. Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral dos resultados	Abordar o desenvolvimento do pensamento quanto à utilidade das avaliações, contribuindo com algumas reflexões que podem ser úteis na construção de uma consideração sistemática do uso na concepção de avaliações no contexto da política europeia.	União Européia	Teórico/Empírico	Os fatores de usabilidade (processo de avaliação), as características do usuário e a natureza do contexto organizacional, cada um desses fatores incorpora práticas que podem determinar até que ponto as avaliações são usadas. A sugestão implícita neste artigo é que a consciência das constelações de uso potencial resultará em um papel político mais eficaz para a avaliação. O contexto europeu é aquele em que uma política regional se concentra no uso de uma série de instrumentos e mecanismos para conseguir uma melhor integração dos Estados membros. A extensão em que esses mecanismos funcionam efetivamente para esse objetivo é crítica. Os resultados da avaliação são um importante recurso de capital social para a atribuição de valor a esses vários mecanismos. É uma política imperativa, portanto, que seu uso seja criterioso, inteligente e melhor administrado.
Schaumburg-Müller, H. (2005). Use of Aid Evaluation from an Organizational Perspective. Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral dos resultados	Analisar como a agência de ajuda humanitária usa os resultados da avaliação e como podemos entender o impacto na organização. O termo "uso" refere-se aqui a como a agência de ajuda organiza amplamente sua avaliação e utiliza os resultados.	Dinamarca	Empírico	As agências de ajuda não necessariamente aprendem ou seguem as conclusões da avaliação. Mudanças nas políticas e práticas vêm de muitas outras fontes além da avaliação. As experiências dos casos mostram que geralmente as avaliações são bastante positivas, mas a análise também indica que outros processos além da acumulação de conhecimento e aprendizagem estão em jogo. A

						agência pode não considerar os resultados da avaliação como válidos para fazer alterações e, quando as alterações são feitas, outros fatores e argumentos que não os incluídos nas avaliações têm um impacto.
Shaw, J.; Campbell, R. (2014). The "Process" of Process Use: Methods for Longitudinal Assessment in a Multisite Evaluation. American Journal of Evaluation.	Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso	Uso geral do processo	O objetivo desta nota de método é examinar como o uso do processo foi medido na literatura e, em seguida, apresentar um exemplo de caso de um estudo longitudinal do uso do processo em um projeto de avaliação multisite.	Estados Unidos da América	Empírico	Tomados em conjunto, esses resultados sugerem que, quando o uso do processo é avaliado, pode ter um impacto significativo sobre a natureza dos resultados. Dado que o uso do processo é teorizado como um processo de desenvolvimento, a congruência metodológica com essa suposição é crítica para avançar nossa compreensão de como e por que as partes interessadas desenvolvem o pensamento avaliativo.
Sturges, K.M. (2015). Complicity Revisited: Balancing Stakeholder Input and Roles in Evaluation Use. American Journal of Evaluation.	O papel do avaliador na facilitação do uso	Uso geral sem especificação	Com base em um estudo qualitativo de uma reforma educacional e sua avaliação externa, descreve como uma avaliação bem-intencionada, mas mal conceitualizada, ajudou a perpetuar assimetrias na geração e no uso dos resultados da avaliação.	Estados Unidos da América	Empírico	A avaliação da College Now (CN) foi cúmplice na reprodução das lutas locais, em parte porque a avaliação não tinha um propósito coerente, não tinha responsabilidades claras de partes interessadas e avaliadoras e ignorou políticas de poder já em operação. As estratégias sugeridas neste estudo não funcionam em todas as situações e nem todo cliente em uma posição de autoridade os aceitará. Sem dúvida, o acréscimo dessas atividades dependeria do desejo dos stakeholders de participar de formas mais engajadas de atividade de avaliação e da vontade das agências distritais e estaduais de compartilhar o poder (Abma, 2006). No entanto, o avaliador tem responsabilidades éticas e profissionais, bem como a capacidade de refletir e decidir as ações adequadas. Uma questão crítica que os avaliadores do CN evitaram foi: Devemos continuar a participar neste projeto como está?

Toal, S.A. (2009). The validation of the evaluation involvement scale for use in multisite settings. American Journal of Evaluation.	Envolvimento como impulsionador do uso	Uso geral sem especificação	Validar a escala de envolvimento de avaliação para uso em avaliações multilocal.	Estados Unidos da América	Empírico	A validação pode ser pensada como um processo contínuo, aumentando as evidências sobre esta escala por meio de pesquisas adicionais. Isso pode aumentar a validade do uso e a interpretação da escala. Especificamente, repetir a escala em diferentes amostras permitiria uma confirmação das estruturas racionais subjacentes (DeVellis, 2003). Além disso, mais pesquisas irão permitir o desenvolvimento de modelos teóricos de envolvimento que podem ser confirmados com a escala. Finalmente, a expansão dos contextos em que a escala pode ser utilizada pode também abordar a necessidade de melhorar a generalização da escala e avaliar melhor a sua validade multicultural.
Toal, S.A.; Gullickson, A.R.(2011). The upside of an annual survey in light of involvement and use: Evaluating the advanced technological education program. New Directions for Evaluation.	Envolvimento como impulsionador do uso	Uso geral sem especificação	Este estudo de caso descreve a relação entre o envolvimento na avaliação no nível do projeto do programa ATE e o uso e influência da avaliação nos investigadores e avaliadores primários do projeto.	Estados Unidos da América	Empírico	Dados os objetivos desta avaliação nacional a pesquisa anual baseada na Web sozinha não teria capturado adequadamente as atividades em nível de projeto. Consequentemente, as atividades adicionais foram críticas para a avaliação, apesar de terem um impacto mínimo na criação de sentimentos de envolvimento e uso no nível do projeto. Em resumo, ao criar uma expectativa clara de que a pesquisa anual fosse concluída, os avaliadores impulsionaram com sucesso os projetos para completá-la, o que por sua vez gerou sentimentos de envolvimento para muitos e promovido uso dos resultados.
VanLandingham, G.R. (2006). A voice crying in the wilderness: Legislative oversight agencies' efforts to achieve utilization. New Directions for Evaluation.	O papel do avaliador na facilitação do uso	Uso geral dos resultados	Analisar a aplicação das estratégias para promoção do uso da avaliação - disseminada pela literatura de uso da avaliação - pelos escritórios de avaliação de programas legislativos que são membros da Sociedade de Avaliação do Programa Legislativo Nacional dos EUA.	Estados Unidos da América	Empírico	As descobertas fornecem uma visão sobre o uso limitado de estudos de avaliação amplamente divulgado pelos legisladores. Simplificando, encontramos o inimigo, e muitas vezes somos nós. Muitas vezes, os avaliadores não estão fazendo as coisas que são necessárias para trabalhar de forma eficaz no ambiente legislativo de hoje. Os avaliadores procuram ter seu trabalho usado ativamente por formuladores de políticas governamentais - e praticamente todos têm esse objetivo, independentemente de trabalharem nos setores legislativo, executivo, sem fins lucrativos ou privado - precisam assumir a responsabilidade por estabelecer relações de trabalho estreitas com essas

						<p>peças, e projetar e comercializar ativamente produtos de trabalho para uso imediato no ambiente de política acelerado. Os avaliadores que deixam de seguir esses passos provavelmente limitam seu papel ao de uma voz clamando no deserto e perdem a oportunidade de falar a verdade ao poder de maneira eficaz.</p>
<p>Vanlandingham, G.R. (2011). Escaping the dusty shelf: Legislative evaluation offices' efforts to promote utilization. American Journal of Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Expandir a pesquisa sobre uso da avaliação; examinar os métodos usados por avaliadores legislativos para interagir com seus principais usuário e relatar os resultados da avaliação; explorar as razões para as diferenças nas interações entre os escritórios; analisar a relação entre o uso desses avaliadores das etapas recomendadas e a satisfação das principais stakeholders legislativas com seu trabalho e a percepção de seu impacto no processo legislativo.</p>	<p>Estados Unidos da América</p>	<p>Empírico</p>	<p>Este estudo aponta para a necessidade de muito cuidado na elaboração de padrões de avaliação, uma vez que essas prescrições normativas têm consequências práticas nas avaliações que orientam. Os Padrões de Avaliação do Programa estão atualmente sendo revisados e os Padrões de Auditoria do Governo são atualizados regularmente. Esses padrões devem incorporar os insights da pesquisa de utilização em sua orientação aos avaliadores. Idealmente, tais padrões devem promover comportamentos que auxiliem os avaliadores a falar a verdade ao poder e a maximizar sua utilidade. Seria realmente lamentável se, em vez disso, ajudassem a condenar as avaliações que orientam para uma prateleira empoeirada.</p>
<p>Williams, Allison M. (2010). Evaluating Canada's Compassionate Care Benefit using a utilization-focused evaluation framework: Successful strategies and prerequisite conditions. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral sem especificação</p>	<p>Descrever um processo de avaliação bem-sucedido com foco na utilização.</p>	<p>Canadá</p>	<p>Empírico</p>	<p>As estratégias de sucesso são resumidas em três categorias principais: (1) liderança motivada; (2) comunicação regular e planejada; e (3) compromisso consistente e contínuo de todas as partes envolvidas. Três pré-requisitos principais para o sucesso foram encontrados para incluir: (a) ter implementado um Grupo de Trabalho de Avaliação amplamente representativo com tantos, senão todos, os principais interessados representados; (b) ter o programa de interesse e o foco da avaliação flexível o suficiente para realmente acomodar as mudanças, e (c) seguir um cronograma pré-determinado.</p>

<p>Wood, B.; Dabelstein, N. (2013). Dissemination and early use of the Paris declaration evaluation. Canadian Journal of Program Evaluation.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Usos geral do processos e resultados.</p>	<p>Analisar e avaliar os diferentes elementos que entraram nas estratégias de comunicação e disseminação em torno da Avaliação da Declaração de Paris, que muito conscientemente objetivou maximizar a utilidade e o uso do processo e dos produtos da Avaliação.</p>	<p>Multinacional</p>	<p>Empírico</p>	<p>As evidências incluem algumas indicações desanimadoras dos limites da influência no mundo real até mesmo das avaliações mais fortes. Uma “tempestade perfeita” resultou na marginalização do esforço de décadas para melhorar a ajuda que culminou na Declaração de Paris. Os danos colaterais desse revés incluíram, é claro, grande parte da influência política imediata da Avaliação, embora sua influência final só seja conhecida no longo prazo. Pode ser tentador sugerir que a Avaliação estava errada (ou pelo menos não presciente o suficiente) em sua conclusão de que a Declaração permanecia relevante. Mas essa descoberta de relevância foi em relação à eficácia da ajuda, e não poderia ter sido previsto que a preocupação com uma ajuda mais eficaz pudesse ser tão rápida e prontamente deixada de lado.</p>
<p>Yusa, A.; Hynie, M.; Mitchell, S. (2016). Utilization of internal evaluation results by community mental health organizations: Credibility in different forms. Evaluation and Program Planning.</p>	<p>Planejamento do uso e fatores que facilitam o uso</p>	<p>Uso geral de resultados</p>	<p>Examinar o uso de resultados da avaliação interna de uma organização comunitária de saúde mental em Ontário, Canadá, para entender melhor seu impacto e identificar oportunidades para tornar a avaliação mais relevante dentro deste contexto.</p>	<p>Canadá</p>	<p>Empírico</p>	<p>Quase todos os entrevistados dos projetos-piloto do MOB relataram usar os resultados da avaliação interna para tomar decisões. Houve suporte variável para o impacto dos fatores previamente identificados na literatura como afetando o uso dos resultados. A credibilidade, definida pela objetividade, era pouco preocupante. Os avaliadores internos possuíam outras formas de credibilidade valorizadas por suas organizações. Os resultados da avaliação parecem ser apenas uma parte de como um programa é avaliado nessas organizações, ao lado de observações pessoais e feedback informal dos participantes do programa. Esta pesquisa sugere que, para avaliações internas de programas não controversos a confiança, a relevância da avaliação e a consistência dos resultados da avaliação com o entendimento que existe dentro da organização pode aumentar o uso.</p>