

Pesquisa em Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG)

IRIA BRZEZINSKI*

MARIA ESPERANÇA FERNANDEZ CARNEIRO**

WANDERLEY AZEVEDO DE BRITO***

Recebido: 20/12/05

Aprovado: 08/05/06

* Doutora em Educação, Consultora em Políticas Educacionais e Coordenadora da Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisador sênior, titular do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG). Iria@ueg.br

** Doutora em Educação, Consultora para Assuntos Institucionais e Pesquisadora da Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora titular do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG).

*** Mestre em Educação, Assessor e Pesquisador da Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor Adjunto da Faculdade Sul-Americana – FASAM e Pesquisador do Programa do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás – UCG.

Resumo: Neste trabalho, com aprofundamento na questão de método, divulgamos a avaliação institucional da UEG dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada, objeto desta investigação. Nossos referenciais baseiam-se nos pressupostos de que fazer avaliação institucional é a) fazer pesquisa; b) traçar uma política institucional de auto-avaliação; c) desenvolver uma cultura de avaliação. O método adotado foi o do materialismo dialético e a metodologia desdobrou-se em: a) avaliação diagnóstica com aplicação de questionários e realização de entrevistas; b) pesquisa-ação. Os resultados positivos foram a formação de aproximadamente 18.000 professores, anteriormente leigos e atuantes na Educação Básica de Goiás, democratização do acesso à profissionalização no ensino superior, desenvolvimento da cidadania, especialmente com melhoria salarial e de qualidade de vida; desenvolvimento local e regional. Entre os negativos estão a ausência de salas especializadas, de laboratórios de informática, de Biologia, Matemática, Física e Química; desatualização do acervo das bibliotecas e falta de uso de novas tecnologias.

Palavras-chave: Política de Avaliação Institucional; Programa de Licenciatura Plena Parcelada; Pesquisa; Formação de Professores; Auto-Avaliação.

Abstract. The institutional evaluation of the Full Teacher's Training undergraduate program at the Goiás State University, the objective of this research, is presented in this paper, with particular emphasis on an in-depth study into the question of method. Our references are based on the presuppositions that undertaking an institutional evaluation is: a) doing research; b) drawing up an institutional policy for self-evaluation; c) developing a culture of evaluation. The method used was Dialectical materialism and the methodology consisted of: a) a diagnostic evaluation with the application of questionnaires and carrying out of interviews; b) action-research. The positive results were the education of approximately 18,000 teachers, who, though working in basic education in Goiás, had previously not belonged to the profession; the democratization of access to higher education, development of citizenship, especially through better salaries and quality of life; local and regional development. Among the negative aspects were the lack of specialized classrooms, of Computer, Biology, Mathematics, Physics and Chemistry laboratories, and of updated libraries and little use of new technologies.

Key words: Institutional Evaluation Policy; Full Teacher Training Program; Teacher Education; Research; Self-evaluation

Com o presente artigo temos o objetivo de divulgar o processo de avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) fundamentado no Programa de Avaliação Institucional, implantado em janeiro de 2003. Este programa, em andamento, tem por base os pressupostos de que realizar avaliação institucional significa: a) fazer pesquisa; b) traçar uma política institucional de auto-avaliação; c) desenvolver uma cultura de avaliação na UEG.

1. Por que desenvolver auto-avaliação institucional requer pesquisa?

A Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI), vinculada à Reitoria da UEG/Assessoria de Avaliação Institucional, desde o final de 2002, tem sido responsável pelo desenvolvimento do atual processo de avaliação institucional¹. Este vem ocorrendo por iniciativa da Estatuinte Universitária², órgão colegiado que representa professores, servidores e alunos. A Estatuinte Universitária, realizada em 25 e 26 de abril de 2004, analisou e aprovou o Programa de Avaliação Institucional da UEG e sua trajetória em desenvolvimento, bem como foi aprovado pelo Conselho Acadêmico, em Assembléia de março de 2005.

A CAAI concebe a avaliação sob o enfoque sócio-interacionista que, segundo Brzezinski (2002, p. 1), tem como característica “[...] *constituir um processo de construção. A idéia de processo, por sua própria definição, significa o que tem prosseguimento, portanto, trata-se de um movimento que se (re)alimenta no próprio proceder*”.

Outro entendimento da CAAI é o de que o objeto de avaliação de uma universidade é amplo, possui diversas facetas e múltiplas interfaces, razão pela qual requer que seja totalmente integrado à instituição, o que deve possibilitar traçar políticas de avaliação e implica um *continuum* de projetos de pesquisas, dos quais devem participar todos os segmentos acadêmicos, com o propósito de transformar a auto-avaliação

1 Desde 1999, ano da fundação da UEG, registramos duas tentativas de implantação da avaliação institucional, com iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

2 O Poder Estatuinte fundamenta-se no direito e na idéia de justiça dialogicamente compartilhada em processos democráticos de transformação social. A UEG compreende as questões institucionais e educacionais desta universidade como sendo de responsabilidade de todos os seus membros. É por isso que a Assembléia Estatuinte é o fórum de apresentações, discussões, proposições, votações e soluções. É na escolha democrática dos representantes de todas as categorias que a compõem, professores, técnicos administrativos e alunos que são escolhidos em todas as Unidades e Pólos, que se legitima e se sustenta o processo democrático dialógico que ultrapassa os estreitos limites da representação institucional de diretores, coordenadores, chefes gerenciais, pró-reitor e reitor, e penetram nos diversos fluxos comunicativos de compreensão compartilhada. Este poder da Estatuinte é de fato e de direito efetivamente democrático. Neste caso, entendemos democracia, como um processo dialógico amplo, que envolve o debate dos mais variados interesses e valores da UEG, da sociedade goiana e brasileira.

em um processo cotidiano, visando a desenvolver a cultura de avaliação. Apesar de tanta ousadia, a Comissão Nuclear de Avaliação da UEG mostra-se prudente ao analisar a realidade de uma Universidade recém-nascida, com apenas seis anos de existência, e que se configura em um arranjo espacial que abrange todo o Estado de Goiás. A UEG marca presença em 240 municípios com diferentes *campi*. Em um deles localiza-se a sede da Reitoria e uma Unidade Universitária (UnU) em Anápolis-GO. Nos demais *campi* estão 30 UnUs³ e existem em funcionamento 22 Pólos⁴. A mencionada prudência dos pesquisadores conduziu a CAAI Nuclear a propor um programa de avaliação com avanços gradativos até atingir as diferentes dimensões que devem ser avaliadas.

Destacamos que esta Comissão Nuclear antecipou o processo de auto-avaliação institucional que deverá se consolidar no período 2005-2006 e que deve atender aos preceitos definidos pelo “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”.

Os idealizadores do sistema de avaliação que vem sendo acompanhado por este instituto consideram que

[...] a Avaliação Institucional têm por objetivos verificar as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de Educação Superior [...] a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contempla objetivos, metas e ações das organizações. [Outros aspectos são] a verificação da qualidade e das políticas de valorização dos professores, a infra-estrutura do estabelecimento de ensino e organização institucional, a gestão acadêmica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão (INEP, 2005).

Dado o pouco tempo e as situações conjunturais da UEG, a análise das possibilidades para desenvolver uma cultura de avaliação indicou a escolha de algumas di-

O objeto de avaliação de uma universidade é amplo, possui diversas facetas e múltiplas interfaces, razão pela qual requer que seja totalmente integrado à instituição, o que deve possibilitar traçar políticas de avaliação e implica um *continuum* de projetos de pesquisas...

3. O ano de 2005 foi demarcado com a criação de mais 8 Unidades Universitárias, portanto nos dias atuais contam 38.

4 Pólo não se configura como Unidade Universitária. Trata-se de uma instalação provisória, descentralizada, que abriga, sob uma direção, um conjunto de turmas de alunos/professores que fazem parte do Projeto Licenciatura Plena Parcelada. Esse tipo de espaço acadêmico é marcado por uma excepcionalidade, pois organiza-se e aloca temporariamente recursos matérias, humanos e pedagógicos, para responder às especificidades educacionais locais e regionais, sobretudo no interior do território goiano. Após ter atendido às necessidades emergenciais de uma determinada localidade, o Pólo poderá ser deslocado para atender novas demandas, ser transformado em UnU ou, ainda, extinto.

mensões a serem avaliadas. Embora no Programa de Avaliação Institucional tenham sido propostas 15 dimensões, para iniciar a primeira fase do processo foram selecionadas quatro:

1. Dimensão “Ensino”, da qual foi escolhido o “Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação” ou “Programa das Licenciaturas Plenas Parceladas”.
2. Dimensão “Pós-Graduação” optando-se pelo “Programa de Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*”.
3. Dimensão “Extensão”, da qual se elegeu o “Programa VAGA-LUME de Alfabetização de Adultos”.
4. Interface do Programa de Avaliação Institucional com os resultados do Exame Nacional de Cursos (ENC).

A Comissão de Avaliação tem clareza de que a segunda fase vincula-se à revitalização dos 31 Núcleos de Avaliação Institucional (NAI), os quais interromperam temporariamente suas atividades diante de dificuldades financeiras e acadêmicas. Até junho de 2005 foram revitalizados três NAIs no interior de Goiás.

A importância da revitalização dos NAI reside na necessidade e no compromisso da instituição para com a formação de pesquisadores envolvidos nos processos de elaboração e desenvolvimento de uma política e de uma cultura de avaliação. Neste sentido, entende-se que é necessário que cada UnU ou Pólo, a partir de um Programa Geral de Avaliação Institucional, construa e execute sua própria investigação avaliativa. Para isto, o pesquisador deve conhecer em profundidade a instituição e, portanto, nada melhor do que o próprio professor que permanece cotidianamente envolvido na sua realidade para levantar problemas e propor alternativas para os diversos questões institucionais.

Em decorrência do envolvimento do pesquisador no processo de auto-avaliação da UEG é indispensável promover sua qualificação. Esta é razão suficiente para estar em andamento a terceira fase do processo de avaliação institucional que consiste na formação contínua da equipe de auto-avaliação, em nível de pós-graduação *lato sensu*. A Aula Magna de 01.07.2005 marcou a abertura do curso e foi ministrada pelo prof. Dr. Dilvo Ristoff, em cadeia de televisão para todo o Estado de Goiás.

É consabido que a execução da segunda e terceira fases do processo de avaliação dependem de recursos financeiros, ainda muito escassos na UEG. Esperamos obtê-los junto à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, à qual a UEG está jurisdicionada, com vista a destinar uma ajuda de custo para o deslocamento, hospedagem e alimentação dos cursistas. É preciso registrar que é também intuito da Reitoria e da CAAI a destinação de parte da carga horária/ aula semanal como licença remunerada para qualificação dos futuros auto-avaliadores, bem como a oferta gratuita de material bibliográfico do curso.

É chegado o momento, pelos limites impostos a este trabalho, de fazer a indagação que se segue e constitui o próximo item do presente artigo.

2. Por que avaliar a Licenciatura Plena Parcelada (LPP)?

A opção da CAAI por iniciar a pesquisa pelo “Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação” ou “Programa de Licenciatura Plena Parcelada” deveu-se às opiniões divergentes no meio acadêmico. Essas abrangiam elogios, críticas e acusações. Todas simples opiniões, sem a devida fundamentação e comprovação científica. A equipe de pesquisadores da Comissão Nuclear optou por empreender um redobrado esforço com o propósito de transcender a aparência, em busca da essência do Programa LPP.

A base teórica que fundamenta a presente pesquisa é a do materialismo histórico dialético. Segundo esta teoria, a consciência do sujeitos históricos se forma a partir da realidade objetiva, portanto, concreta. Ainda que se considere a interferência da ideologia e outros fenômenos, a realidade objetiva é aquela que se constrói nas lutas concretas, neste caso, lutas para o desenvolvimento do programa de profissionalização de professores da rede pública estadual e municipal, de formação emergencial em nível superior para todos os leigos do Estado de Goiás. Este programa é resultante não só do segmento interessado, mas da sociedade civil organizada em favor da criação da UEG e do Programa LPP que se efetivou por meio de convênios firmados entre a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, as secretarias municipais de Educação e a UEG.

A importância do Programa LPP se revela *a priori* à medida que constatamos a desigualdade de acesso ao conhecimento no Brasil. As difíceis condições de acesso são de tal ordem que a taxa de escolarização bruta no ensino superior é de 13,6%, enquanto a taxa líquida é de apenas 6,7% entre os jovens de 20 a 24 anos (MEC/INEP, 1999, p.13-14). Em 2003, havia no Brasil apenas 9% da população entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior e cerca de 11% da população brasileira concluindo-o.

É preciso situar que, nas sociedades complexas, os sujeitos têm de ser preparados não só para a vida social e política, mas, sobretudo, para o acesso ao mundo do trabalho, com o desenvolvimento de habilidades, domínio, organização e sistematização de conhecimentos universais, acesso à produção científica e às conquistas da tecnologia e da cultura. Reconhecemos que é na educação formal que o conhecimento sistematizado pela humanidade é transmitido e socializado, por isso a luta dos professores de Goiás pela obtenção da igualdade de oportunidades, visando ao acesso da maioria aos conhecimentos socialmente produzidos por meio da formação inicial do professor em nível superior.

A revolução tecnológica de nossos dias sustenta o poder e o domínio na capacidade de geração de conhecimentos aplicados. Ela tem por base a produção e a utilização de novas tecnologias como a informática, a microeletrônica, a robótica, a comunicação por satélite, as fibras óticas, a engenharia genética, os novos materiais, outros. Essas mudanças têm ocorrido com extraordinária velocidade e impactam de forma dramática o mundo do trabalho e a educação com a exigência de novos padrões de qualificação e formação. Um novo perfil profissional se esboça, levando em consideração as mais recentes exigências da sociabilidade do capital, que reconhece o nível superior como o início do processo de profissionalização. Do mesmo modo, a centralidade da educação constitui consenso como contribuição indispensável para a adoção de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho.

O Programa LPP⁵ vem efetivamente contribuir para a construção de novos caminhos da democratização do conhecimento, da formação de professores, da cidadania e da qualidade de vida dos alunos/trabalhadores da educação.

Os objetivos específicos traçados no Programa de Avaliação Institucional da UEG para avaliar a LPP estão assim enumerados:

- I. Levantar dados sobre o Programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG.
- II. Identificar o nível de satisfação de alunos e professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem e à instituição.
- III. Identificar o nível de satisfação dos funcionários técnico-administrativos e/ou gerais quanto à instituição e às condições de trabalho.
- IV. Verificar o impacto da Unidade Universitária (UnU) ou do Pólo Universitário na vida da comunidade que a UEG atende.

A Avaliação Institucional da UEG tem o propósito de conhecer a realidade do Programa LPP nas Unidades e nos Pólos Universitários, registrando os embates e os confrontos desta luta da sociedade goiana pela formação dos professores da escola pública, mas, também, procura diagnosticar os principais problemas para a busca de soluções, tendo em vista o aperfeiçoamento cada vez maior das atividades exercidas pela instituição.

A seguir desenvolveremos o estudo sobre o método e a metodologia de pesquisa de avaliação do Programa LPP.

3. Método e metodologia de investigação

Para descrever o método e a metodologia utilizados nesta investigação faz-se necessário explicitar o que se entende por conhecimento científico e por ciência.

5 A UEG se faz presente em 240 municípios do Estado de Goiás com o Programa de LPP, que oferece 235 cursos, entre eles Pedagogia, História, Biologia, Química, Matemática, Letras, Geografia e Educação Física, atendendo cerca de 29.000 professores, o equivalente a 47% do total da rede pública. Em

Chauí (1995, p. 249) mostra a necessidade de se distinguir atitude científica de atitude do senso comum. De acordo com esta autora, “*a ciência desconfia da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. Por isso, onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê problemas e obstáculos, aparências que precisam ser explicadas [...]*”.

Sob múltiplos aspectos o conhecimento científico opõe-se às características do senso comum. Chauí assim enuncia as características do conhecimento científico:

- *[...] objetivo, procura as estruturas universais e necessárias dos fenômenos investigados;*
- *quantitativo, busca medidas, critérios de comparação e de avaliação para coisas que parecem ser diferentes;*
- *homogêneo, busca as leis gerais de funcionamento dos fenômenos, que são as mesmas para fatos que nos parecem diferentes;*
- *generalizador, pois reúne individualidades, percebidas como diferentes, sob as mesmas leis, os mesmos padrões e critérios de medida, mostrando que possuem a mesma estrutura;*
- *diferenciador, pois não reúne nem generaliza por semelhanças aparentes, mas distingue os que parecem iguais, desde que obedeçam a estruturas diferentes;*
- *estabelece relações causais depois de investigar a natureza ou estrutura do fato estudado e suas relações com outros semelhantes ou diferentes;*
- *procura apresentar explicações racionais, claras simples e verdadeiras para os fatos, opondo-se ao espetacular e ao fantástico. Surpreende-se com a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença das coisas e procura mostrar que o maravilhoso, o extraordinário é um caso particular do que é regular, normal, frequente. (CHAUÍ, 1995, p. 249-250).*

Os fatos ou objetos científicos para a supracitada autora são construídos pelo trabalho da investigação científica, pois os dados empíricos de nossa experiência cotidiana têm de ser compreendidos e analisados no conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em um método que permita e garanta:

- *separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno;*
- *construir o fenômeno como um objetivo do conhecimento controlável, verificável, interpretável e capaz de ser retificado ou corrigido por novas elaborações;*

1998, apenas 34% dos professores da rede pública. Em 1998, apenas 34% dos professores da rede pública de Goiás tinham titulação em nível superior. O Programa LPP pretende, até 2006, formar 90% dos professores neste nível de ensino.

- *demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação, para prever racionalmente novos fatos como efeitos dos já estudados;*
- *relacionar com outros fatos um fato isolado, integrando-o numa explicação racional unificada, para transformar o fato explicado em uma teoria;*
- *formular uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados, isto é, formular um conjunto sistemático de conceitos que expliquem e interpretem as causas e efeitos, as relações de dependência, identidade e diferença entre todos os objetos que constituem o campo investigado (CHAUI 1995, p.250- 251).*

Diante do exposto, compartilhamos a idéia de Chauí que ciência é conhecimento, pois é resultado de um trabalho racional, de investigações metódicas e sistemáticas para desvelar a realidade.

Uma das questões fundamentais para o homem conhecer a realidade (objeto, fato, fenômeno, temática, outros) que está sempre presente em qualquer pesquisa e para todos os investigadores da realidade podem ser expressas nas indagações: Qual é o princípio primeiro? De onde começa? Qual é o ponto principal? O conhecimento do real inicia-se pelo princípio primeiro? Será este o espírito ou a matéria? É o espírito, a consciência, o pensar que cria a matéria? Ou são o pensar, a idéia e a consciência produtos da matéria?

Os cientistas têm dado particularmente duas respostas para a questão da ligação entre o material e o espiritual. A primeira advém do idealismo filosófico, que considera como princípio primeiro o espírito, o pensamento, a idéia e a consciência. A segunda se ancora no materialismo filosófico que assegura ser a matéria o princípio primeiro. Em decorrência de suas concepções, “[...] *os idealistas acham que foi a consciência, a idéia, que criou a realidade objetiva*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 19), enquanto que os materialistas consideram o espiritual, as idéias e a consciência como derivados da matéria.

Os idealistas formam duas correntes do pensamento representadas pelo idealismo subjetivo e pelo idealismo objetivo. Para o idealista subjetivo,

[...] a única realidade é a consciência do sujeito, o conjunto de suas sensações, vivências, estados de ânimo e ações. A maioria delas, seguramente, está situada no Positivismo (Mach, Avenarius), os empiristas lógicos, a filosofia analítica, cuja forma dominante na Inglaterra se denomina de lingüística; a filosofia da vida (Nietzsche, Spengler, Bergson); no pragmatismo, principalmente com o neopragmatismo (Heidegger, Sartre, Jaspers e outros) (TRIVIÑOS, 1987, p. 19).

Na concepção individualista subjetiva, enquanto o real são fatos, coisas, objetos e sujeitos observáveis, o conhecimento da realidade se faz pela experiência sensorial, portanto, as sensações que se associam e formam as idéias no cérebro. Para os idea-

listas objetivos, todavia, não é a consciência individual humana o princípio primeiro, mas

[...] a idéia suprema, a consciência objetiva, o espírito absoluto⁶. São representantes expressivos do idealismo objetivo Schelling e Hegel, no século XIX. [...] O idealismo dialético [concebido por Hegel] se fundamenta na idéia da identidade do ser e do pensamento “isto quer dizer que o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito, da idéia absoluta. Esta idéia é um princípio ativo que se expressa em seu alto conhecimento (TRIVIÑOS, 1987, p. 20).

Na perspectiva idealista objetiva o real são idéias ou representações, enquanto o conhecimento é o exame dos dados e das operações do intelecto ou consciência humana que dão sentido ao real e o faz existir. Os materialistas, ao elevarem a matéria à categoria primordial, concebem a evolução do pensamento científico de forma diferenciada, o que veio a corresponder a vários tipos de concepção materialista, como a ingênua, a espontânea, a mecanicista, a vulgar e a dialética.

De acordo com Triviños, o materialismo dialético [...] reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior a consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas idéias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético (1987, p. 23).

A dialética é a forma de se pensar as contradições da realidade. Pensar o movimento do real consiste de uma dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação, negação e superação.

Segundo Severino (1993, p. 135), trata-se de

[...] uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior.

A tríade dialética consiste em tese, antítese e síntese. Na tradição dialética, o princípio básico da compreensão do real e do conhecimento se fundamenta no processo histórico que a cada momento é constituído por múltiplas determinações, no

⁶ O espírito é a cultura, a história, ou seja, o movimento de exteriorização que se manifesta nas obras produzidas pelos homens.

movimento que decorre das forças contraditórias que agem no interior da própria realidade.

O materialismo dialético é uma concepção científica da realidade (método) e tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social. Engels, um dos clássicos do marxismo, define a dialética materialista como “[...] *as ciências das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento*” (ENGELS, *apud* TRIVIÑOS, 1978, p. 53).

Marx e Engels lançam as bases do materialismo histórico reconhecendo ser “[...] *a ciência filosófica do marxismo, que estuda as leis sociológicas, que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, e do desenvolvimento da humanidade*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Eles buscam os fundamentos das sociedades nas formações sócio-históricas e na relação das forças produtivas.

Enquanto o materialismo dialético é o método, o materialismo histórico é a metodologia. O materialismo dialético, é um método científico que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de movimento de conexão, interdependência e interação para compreensão do mundo. É nesse processo de conhecimento do desenvolvimento histórico que leis, categorias e conceitos que existem objetivamente auxiliam os pesquisadores na compreensão do real.

De acordo com Kopnin (1978), as leis mais gerais da dialética que fazem parte do desenvolvimento histórico são as leis da:

- 1) transformação da quantidade em qualidade e vice-versa;
- 2) interpretação dos contrários ou lei da unidade da luta dos contrários;
- 3) da negação da negação.

Como assevera o autor “[...] as leis da dialética ocupam posição especial na concepção dialética do desenvolvimento, penetram todo o conteúdo dessa concepção” (KOPNIN, 1978, p. 103).

A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa reconhece o conjunto de propriedades da qualidade do objeto: suas estrutura, função e finalidade. Todo objeto possui quantidade, ou seja, tem um grau de desenvolvimento, intensidade, dimensão, peso e volume.

Para que um objeto se transforme em outro, isto é, para que a qualidade de um objeto desapareça, deixando de ser o objeto o que é, o que representa, e surja uma nova qualidade característica de um novo objeto, devemos reconhecer a existência do que se denomina a unidade de quantidade e qualidade, que se denomina medida. A medida é uma dimensão, um quadro, um padrão (TRIVIÑOS, 1987, p. 67).

As mudanças quantitativas para qualitativas se realizam quando se rompem os limites da medida. Por isso, quantidade e qualidade estão ligadas entre si e são interdependentes. Esta lei, para ser compreendida, necessita da explicitação de dois conceitos, quais sejam: evolução e revolução.

A evolução de um objeto ocorre com mudanças que não afetam a sua estrutura essencial. São mudanças que alteram traços do objeto, mas não o objeto em si e o que ele representa. Como exemplo, podemos dizer que existe evolução quando, no capitalismo, tem-se a Terceira Revolução Industrial, em que as máquinas são substituídas por outras de controle eletrônico, mas conservam-se as leis básicas que regem o próprio capitalismo.

A revolução é uma transformação da formação material e trata-se de uma nova qualidade. Por exemplo: o socialismo altera o fundamento, a essência da antiga forma de produção – o capitalismo – e transforma a propriedade privada em propriedade social.

A segunda lei do materialismo dialético é a da contradição. Tal lei reconhece que toda realidade traz em si elementos chamados contrários e que são opostos entre si, mas estão em interação permanente, o que significa dizer que os contrários se interpenetram, porque em sua essência têm semelhança e alguma identidade, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro.

Na luta entre os contrários, o movimento é absoluto e a unidade é relativa, assim como a identidade e a diferença. É na diferença que está a origem da contradição dialética. Sendo assim, “[...] é útil lembrar que nem todas as diferenças são contradições dialéticas. Quando se atinge a identidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com qualidade diferente da que apresentavam os fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 70).

As contradições não têm a mesma essência na natureza, na sociedade e no pensamento, pois podem ser inorgânicas e orgânicas. Podem ser também antagonicas e não-antagonicas, internas e externas, básicas e secundárias. O materialismo dialético vê na contradição a forma universal do ser, cuja essência está na luta dos contrários, essência da dialética.

A lei da negação explica o que ocorre nas variações quantitativas em qualitativas, pois apresenta as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. O novo contém as características positivas do velho. Mais do que isto, o novo envelhece e será negado por outro fenômeno desenvolvendo a negação da negação. O desenvolvimento ocorre em espiral, não é circular, tampouco retilíneo.

Kopnin (1978, p. 105) considera que [...] “o sistema lógico da dialética materialista não pode ser interpretado sem que nele se defina o lugar das categorias (necessidade, causalidade, causa-efeito, forma-conteúdo, essência-fenômeno, univer-

sal-singular-único etc)". Tratando-se de categorias, é necessário indicar o que entendemos a respeito e qual a definição adotada nesta perspectiva.

Kopnin (1978, p. 105) afirma que

[...] categorias são formas de pensamento, e como tais devem ser incorporadas aos conceitos. As categorias, assim como outros conceitos, são reflexos do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. As categorias são produto da atividade da matéria de certo modo organizada [pelo] cérebro, que permite ao homem representar adequadamente a realidade.

Para o método materialista dialético, as categorias refletem “[...] *as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54). Por mais abrangente que sejam, entretanto, as categorias são reduções das propriedades gerais e da multiplicidade dos diversos fenômenos, processos e objetos sensorialmente perceptíveis. A categoria essencial do materialismo dialético presente na realidade objetiva é a *contradição*, que tem sua fundamentação na lei da *unidade e luta dos contrários*: na lei da *contradição*.

As categorias do materialismo dialético são matéria, consciência e prática social. O ponto de partida do materialismo histórico é a análise das categorias, que para os marxistas, formam-se no desenvolvimento histórico e na prática social. “*Significa que o sistema de categoria surgiu como resultado da unidade, do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55).

Uma categoria designa a realidade objetiva e, portanto, as categorias não têm número definido, uma vez que a atuação do homem sobre o mundo leva ao aparecimento de novas categorias ou até mesmo a mudança de conteúdo de uma dada categoria, uma vez que são históricas, constituem-se e emergem na prática social dos homens.

Triviños (1987, p. 57), quanto à primeira categoria – a matéria – assim se expressa:

[...] a “única” “propriedade” da matéria cujo reconhecimento o materialismo filosófico está ligado é a propriedade de ser “uma realidade objetiva”, de existir fora de nossa “consciência”, a essência das coisas ou substâncias, são também relativas; elas exprimem apenas o aprofundamento do conhecimento humano dos objetos, e se ontem, este aprofundamento não ia além do átomo, e hoje não vai além do elétron, o materialismo dialético insiste no caráter temporário, relativo, aproximativo de todos esses marcos do conhecimento da natureza pela ciência humana em progressos

Na realidade, o conceito de matéria articula as formas da realidade objetiva, como a substância, a matéria, o campo e os sistemas concretos. Os sistemas concretos não são criações subjetivas, pois a matéria organizada existe objetivamente e responde aos princípios de integração e unidade, como as galáxias, o sistema solar, as moléculas, os átomos, outros.

Na sociedade, o movimento da matéria inclui as atividades conscientes do homem com o sujeito da história na transformação e preservação da realidade social, como também apresenta a característica tridimensional de comprimento, largura e altura, devendo-se ainda considerar a matéria no espaço e no tempo. O movimento é o modo de existência da matéria e constitui-se em processo vital dos organismos vivos, desde o metabolismo, a auto-regulação, os processos de direção, reflexão e reprodução.

Outra categoria é a consciência, conceito que depende da compreensão da realidade objetiva, a matéria, que levou milhões de anos evoluindo e desenvolvendo suas diferentes fases, desde a organização inorgânica à orgânica e, desta, à social. A evolução humana em sociedade e a capacidade de pensar, se comunicar e falar, ou seja, a consciência, apresentou-se tardiamente. A consciência, para o materialismo dialético, é uma propriedade da matéria para a qual o cérebro humano por si só não pensa. A realidade material é que produz a consciência, nesta produção “[...] *os órgãos dos sentidos transmitem as mensagens aceitas pelos canais nervosos ao córtex aos grandes hemisférios cerebelosos*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62). A consciência reflete a realidade objetiva de tal modo que uma criança abandonada em uma floresta e criada por macacos, apesar de ter um cérebro normal, não realiza o trabalho da linguagem. Deduzimos, então, que a linguagem é um processo de comunicação e cooperação, reflexo da consciência, que é uma das propriedades da matéria.

É no processo de cooperação entre os homens e a natureza pelo trabalho que nasce a terceira categoria do materialismo dialético: a prática social. Esta, para o materialismo dialético, é toda atividade material que constitui a base para a produção de subsistência do ser humano, sendo esta uma atividade objetiva. Nesta atividade, as práticas individuais e sociais encontram-se intimamente relacionadas, pois se realizam e se desenvolvem no processo social.

As leis e categorias da dialética materialista desenvolvem o conhecimento tendo por fundamento a concreticidade e a multiformidade dos fenômenos, dos processos e dos objetos, para interpretar a realidade objetiva, com a compreensão das contradições entre sujeito e objeto do conhecimento nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Assim apresentado, pretendemos ter o método e a metodologia. Faz-se necessário, então, descrever os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados na pesquisa.

3.1 Procedimentos, técnicas e instrumentos

Ao explicitar o método desta pesquisa – o materialismo dialético –, é imprescindível conhecer a sua forma. Tentar descrever procedimentos, técnicas e instrumentos consiste em revelar, com rigor, as minúcias e os detalhes das escolhas e ações orientadas pelo método investigativo.

No desenvolvimento de uma pesquisa, a amplitude multifacetada do objeto aplica-se também aos procedimentos, à análise dos dados e aos resultados. Optamos pela pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, para realizar a Avaliação Institucional da UEG, sobretudo, porque esse tipo de investigação favorece a compreensão do processo, a interferência do investigador nas mudanças que necessariamente devem ocorrer. Não se nega, contudo, a validade de uma pesquisa quantitativa com caráter diagnóstico, tendo em vista que poderá ser o ponto de partida para a investigação qualitativa.

Para Gatti, [...] *o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa só se faz no próprio trabalho de pesquisa. Este trabalho é fonte de criação e guia de cada etapa e ação. Não há método estruturado teoricamente que aprioristicamente resolva os problemas e questões que emergem no desenvolvimento concreto da pesquisa.* (2002, p. 63).

Os pesquisadores da CAAI têm clareza de que os investigadores qualitativos buscam construir conhecimentos, não os reduzindo a simples símbolos numéricos, narrativas e outras informações. Na pesquisa qualitativa, são analisados os dados em toda sua riqueza, “[...] *respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registrados ou transcritos*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Com essa metodologia, os dados recolhidos não são apresentados apenas em forma de números, mas por meio de reflexões, inter-relações, seqüências, explicações. Ao serem analisados eles são contextualizados sócio-histórica, econômica e politicamente.

A avaliação do Programa LPP realizam *a priori*, um estudo com finalidade diagnóstica. A avaliação assumiu primeiramente este caráter à medida que pretendia apreender a realidade específica de cada UnU/Pólo enquanto componente da totalidade da UEG, por meio de um questionário como instrumento inicial e de entrevistas para captar junto à comunidade o impacto do Programa LPP. Ambos, instrumentos e técnica, levados à efeito com a participação dos pesquisadores.

Em conseqüência, consideramos que os resultados do processo de avaliação devem subsidiar a busca de soluções para os problemas do dia-a-dia e para o planejamento das futuras ações das UnUs/Pólos. O processo de avaliação deve criar condições para que se processem as transformações e os ajustes necessários para a concepção, a implementação e a reformulação de políticas acadêmicas no âmbito da UEG. É um processo e, como tal, faz-se cotidianamente, com o objetivo de possibilitar uma maior compreensão da universidade que se quer pública, gratuita, laica, *multicampi* e una.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa consideramos a relação entre sujeito do conhecimento e sujeitos pesquisados. Essa é também uma das finalidades da pesquisa qualitativa apontada por Bogdan; Biklen (1994) e por Barbier (2002). Nesta modalidade de pesquisa, é explicitada a relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Desta interação, resulta conhecimento.

A metodologia da pesquisa inscreve-se na perspectiva materialista histórica, que pressupõe o processo de construção e apreensão da realidade, baseada em uma abordagem teórica que orienta o pesquisador. Quanto aos procedimentos, às técnicas e aos instrumentos, foram utilizados coerentemente com o tipo de investigação: a pesquisa-ação. Entendemos que este tipo de investigação contribui para a definição de políticas de avaliação e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional na UEG.

Na pesquisa-ação, contempla-se a materialidade das práticas sociais, fonte direta de dados, que deve ser o ambiente de construção do conhecimento do pesquisador. A auto-avaliação institucional depende do investigador, que precisa empreender esforços para conhecer em profundidade a instituição, pois é nela que o pesquisador, cotidianamente realiza uma “escuta sensível”, que possibilita implicar-se reflexivamente (BARBIER, 2002). Utilizando a pesquisa-ação, o investigador reconhece que os outros não são objetos de pesquisa, os outros são, sim, sujeitos de pesquisa, porque ela se realiza não “[...] sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2002, p.15). Em face disso, os dados não são recolhidos para confirmar hipóteses previamente construídas, pois a pesquisa-ação opõe-se aos procedimentos da ciência positiva. Partimos, portanto, do dimensionamento do problema, por meio de questões de pesquisa e buscamos alternativas de soluções.

Como já mencionado, a pesquisa-ação consiste em uma ação do investigador com o objetivo de promover mudanças, na qual ele intervém na realidade pesquisada durante o processo investigativo. No caso deste estudo, temos certeza de que a pesquisa em avaliação institucional vem contribuindo para melhorar a qualidade das atividades educacionais realizadas pela UEG. É consenso entre seus adeptos que, na pesquisa-ação, o pesquisador apresente sugestões ou recomendações que possam transformar a realidade investigada, como acontece atualmente na UEG.

Para Barbier (2002, p. 55), “[...] o traço principal da pesquisa-ação – o feedback – impõe a acumulação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações”. Para tanto, essa modalidade de investigação requer o envolvimento dos sujeitos que elaboraram programas e projetos e executaram as atividades a serem avaliadas, pois eles possuem a vantagem de dominar mais

O processo de avaliação deve criar condições para que se processem as transformações e os ajustes necessários para a concepção, a implementação e a reformulação de políticas acadêmicas.

informações e de melhor contextualizar o conhecimento acerca do que está sendo executado ou sobre o que já foi realizado. À medida que os planejadores e executores dos programas e projetos educacionais tornam-se avaliadores das suas ações, o processo de avaliação se desenvolve num *continuum*.

Assim sendo, afirmamos que na UEG não cabe neste momento uma avaliação institucional episódica, pontual ou casuística. A CAAI tem por objetivo, sim, sensibilizar, envolver e implicar, como quer Barbier (2002), o maior número possível de investigadores para assegurar o mencionado processo de elaboração de uma cultura de investigação neste campo do conhecimento. É bom lembrar que

pesquisa só se aprende fazendo. As características do ato de pesquisar constroem-se socialmente, num verdadeiro processo de socialização, até de formação artesanal. Essa construção demanda interlocução dos menos experientes com os mais experientes. E esse é um dos nós da questão em algumas áreas onde a tradição da investigação científica vem sendo pobre, e essa pobreza reproduz-se pela rarefação de interlocutores maduros no trato direto e continuado com a pesquisa. (GATTI, 2002, p. 65).

Considerando esse conjunto de fatores, como registrado no Programa de a Avaliação Institucional da UEG (2003-2005), a avaliação institucional tem por papel:

- ser contínua e feita por uma equipe de avaliadores-pesquisadores organizados em uma comissão central e núcleos nas UnUs/Pólos, que darão continuidade ao processo avaliativo, com o intuito de implantar a cultura da avaliação institucional;
- enraizar-se na instituição que a gerou, de modo a constituir-se e adaptar-se, sendo permanente;
- ser processual e respeitar a identidade de cada UnU/Pólo;
- ser globalizada, abrangendo a totalidade dos segmentos, articulando-os de modo a gerar perspectivas de soluções, a partir dos pontos frágeis e que requerem mudanças.

3.2 Universo, amostragem e coleta de dados

Para iniciar a avaliação institucional do Programa LPP da UEG, a CAAI selecionou uma amostra de 20% do universo de 18.934 alunos/professores, considerando os seguintes aspectos tipológicos: a) número de alunos das UnUs e/ou Pólos; b) diversidade da localização geográfica; c) tipos de curso existentes na UnU/Pólo (pelo menos três cursos diferentes); d) cronologia de criação das UnUs e/ou Pólos.

Nesta etapa, foi realizado um novo estudo e organizou-se a pesquisa em dois momentos: 1) levantamento de dados de base documental/bibliográfica e; 2) pesquisa de campo com aplicação de questionários em 12 municípios goianos.

O levantamento documental e bibliográfico é subsídio fundamental para a análise de conteúdos que possibilitem uma melhor explicação do texto escrito e de seu discurso ideológico (BELLONI, 2001, p.55). Esse momento da pesquisa permitiu identificar quais estratégias deveriam ser adotadas para proceder à avaliação e contribuiu, posteriormente, para a análise dos resultados quantitativos e qualitativos.

Já a pesquisa empírica consistiu em um levantamento de dados (pesquisa de campo), com aplicação *in loco* de um questionário pelo grupo de pesquisadores. Foi um instrumento elaborado e validado pela CAAI, com a finalidade de apreender qual o significado (nível de satisfação) do programa para os docentes, discentes e técnico-administrativos, procurando conhecer os impactos educativos e socioculturais, bem como os procedimentos que deveriam ser redimensionados para sua continuidade.

Franco (1994) aponta que o empírico é sempre o ponto de partida, mas revela sempre o “aparecer social”, ou seja, a aparência. A apreensão do real significado se realiza com o ultrapassar do nível descritivo para atingir o nível explicativo, levando em consideração o movimento dialético do pensamento, que deve mover-se do empírico para o concreto e vice-versa, com a utilização de conceitos e de teorias que possibilitem a compreensão das contradições e determinações de uma dada realidade.

Franco se inspira em Kosik (1976), para afirmar que

Esse movimento, do empírico para o concreto e de novo do concreto como novo ponto de partida, é o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e desta para o fenômeno (Kosik, 1976). Essência que não se mostra no caráter aparentemente estático e visível do fenômeno, mas que deve ser apreendida em sua concretude, ou seja, na sua contextualização histórica, determinada e produzida no conjunto das relações sociais (FRANCO, 1994, p. 146).

Registramos que os questionários foram elaborados procurando apreender a avaliação das categorias de trabalhadores envolvidos no Programa Licenciatura Plena Parcelada, que considerou:

- I. Auto-avaliação, tendo por objetivo perceber a atuação do sujeito no processo ensino-aprendizagem sob seu ponto de vista;
- II. Avaliação da instituição (estrutura e funcionamento), que tem por objetivo verificar as reais condições materiais, estruturais, físicas e administrativas para a execução do ensino;
- III. Avaliação do corpo docente e discente, que tem por objetivo avaliar o trabalho, as atividades e o desempenho de cada um dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Na escolha das 12 UnUs e/ou Pólos que compuseram a amostra, procuramos contemplar todas as mesoregiões do Estado de Goiás. No plano de trabalho da CAAI da UEG, a pesquisa de campo foi dividida para três equipes avaliadoras que realizará

a coleta dos dados, de acordo com rotas previamente planejadas para que os investigadores pudessem ser acolhidos pelos gestores, coordenadores, professores e alunos de cada UnU/Pólo.

As informações conseguidas na pesquisa foram sistematizadas em matrizes analíticas com a finalidade de interpretar os dados e identificar as categorias de análise emergentes da realidade. Desses aspectos trataremos nos itens que se seguem

4. Sistematização, interpretação e análise dos dados

Para dar prosseguimento à avaliação do Programa de LPP, a CAAI iniciou uma outra fase de avaliação institucional que se constituiu na seleção, organização e análise dos dados objetivos gerados pelos questionários e pelas entrevistas de avaliação de impacto. Com base nos resultados obtidos, elaborou-se em primeiro diagnóstico expresso em relatórios de resultados parciais sobre o alcance do Programa LPP, os quais vêm servindo de subsídio para o aperfeiçoamento do Programa de Avaliação Institucional e das novas edições da LPP.

De modo geral, as tarefas que foram realizadas para organizar e interpretar os dados podem ser assim resumidas com base nos ensinamentos de Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 73):

- organização de dados;
- descrição exaustiva das informações;
- representação dos dados em tabelas, figuras ou quadros;
- sistematização em matrizes analíticas;
- interpretação das relações e interconexões dos registros;
- definição das categorias de análise.

Considerando que a UEG não dispunha de planilhas, programas ou *softwares* em rede ou *on line* desenvolvidos especificamente para a coleta de dados da Avaliação Institucional, os recursos utilizados para a organização e a tabulação foram, em grande parte manuais, enquanto que para a representação gráfica utilizamos planilha *Excel*, editor de texto *Word*, editor gráfico *Corel Draw*.

A elaboração gráfica dos dados ocorre entre as etapas de coleta e análise, pois, segundo Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 76-84),

[...] sua função é permitir que os dados possam ser visualizados de forma clara e precisa. As formas de representação mais usuais são figuras (histograma, diagrama em coluna/barra, gráficos em curva, gráficos setoriais), tabelas ou quadros. [...] Quando se têm muitas variáveis, opta-se por tabelas. [...] Quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de um quadro.

Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 86), assinalam ainda que

[...] descrever cada tabela, figura ou quadro representado é fundamental para destacar, dentre as informações coletadas, as que são importantes para responder ao problema de pesquisa. Porém é necessário relacionar os diferentes dados de modo a ter uma compreensão não fragmentada do fenômeno em questão. A análise, assim, se completa tendo retirado o máximo de informações possíveis e fundamentais do conjunto.

Os dados qualitativos obtidos nos questionários foram transcritos, sistematizados, interpretados e analisados pela metodologia da comparação de respostas semelhantes de Bogdan e Biklen (1994, p.51). A análise dos dados quantitativos e qualitativos contemplou UnUs e Pólos.

A pesquisa qualitativa fornece informações que, segundo Belloni (2001, p.54), “[...] possibilitam a formulação de análises mais consistentes e significativas”. Os dados estatísticos obtidos foram, então, interpretados pela análise qualitativa, já que não conseguem dar conta dos fenômenos mais complexos.

A opção da CAAI para esta etapa foi a análise coletiva dos dados sistematizados em matrizes analíticas, pois, segundo Barbier (2002, p. 70), “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva”, mas para realizar a etapa de análise é indispensável que os documentos estejam disponíveis e os dados sejam claramente organizados em forma de textos, tabelas, gráficos e matrizes analíticas. Tal etapa conforme Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 89), podem ser dividida em três partes:

1) a pré-análise, que objetiva construir um conjunto de categorias, a partir de uma série de leituras (flutuante) do material e da busca de unidades de significado (aspectos comuns, aspectos inusitados, “silêncios”); 2) a exploração do material, que objetiva categorizar e codificar o material coletado; 3) a nova exploração do material para tratamento (reagrupamento dos dados) e interpretação (relacionar análises com pressupostos teóricos). É nesse momento, que os conceitos relativos à teoria adotada, são reafirmados ou questionados pelos resultados encontrados.

No processo de análise, o pesquisador poderá compreender melhor a realidade estudada, se observar sua inserção em um contexto global histórico e espacial. Poderá ainda considerar as dimensões material/objetiva e subjetiva que interferem na realidade pesquisada e nos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

Neste percurso, considerando um conjunto de fatores direta ou indiretamente ligados ao processo, bem como a possibilidade de emergirem novos elementos, que foram ou não previstos na etapa de planejamento, o pesquisador deve estar ciente de que poderá haver interrupções na pesquisa. Se por um lado, é possível considerar que

a pessoa do pesquisador – sua subjetividade – interfere no sucesso, fracasso ou interrupções dos temas pesquisados, por outro, enquanto profissional de pesquisa de avaliação institucional, ele deve desenvolver um amplo conhecimento teórico/bibliográfico/jurídico/documental e manter-se atualizado em relação às mudanças relativas à temática. Esse conjunto de ações visa à formação de pesquisadores que estejam em condições para sugerir encaminhamentos, mudanças ou continuidade de pesquisas em avaliação institucional.

Outra questão importante para o pesquisador refere-se ao tempo e às condições necessárias para o desenvolvimento de pesquisa em avaliação institucional. Este trabalho demanda tempo para o professor/pesquisador, que deverá ter uma carga horária semanal para coordenar e realizar pesquisas na área.

O pesquisador também deverá ter à sua disposição um acervo bibliográfico e dispositivos eletrônicos relevantes para leituras sobre todas as questões relativas à educação, pesquisas e/ou relatórios sobre avaliação institucional, pois a etapa de interpretação dos dados também significa estabelecer relações entre os resultados obtidos e o referencial teórico utilizado na pesquisa.

É importante ainda o pesquisador verificar como, na opinião de outro estudioso, um determinado problema é analisado. Tal procedimento requer confrontar documentos com a opinião de alguns teóricos sobre o tema em questão.

O pesquisador poderá considerar ainda a hipótese de que algumas questões dos instrumentos de pesquisa poderão ficar sem respostas, assim como a necessidade de que alguns aspectos sejam reavaliados em outra oportunidade, quer seja porque os dados não explicitam a realidade, quer seja pela incoerência. Neste sentido, Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 92), advertem que *[...] a interpretação dos dados inclui, também, reflexões metodológicas; é o momento de apontar dificuldades que possam ter interferido nos resultados se, com elas, o pesquisador tenha se defrontado. Neste caso, seria fundamental indicar propostas metodológicas alternativas que possam superar esses obstáculos.*

Em face de todos esses cuidados, mesmo utilizando-se de dados qualitativos, o pesquisador deve preocupar-se com a fidedignidade da informação. A triangulação é um procedimento que ajuda a garanti-la. Esse procedimento denota a rigor científico do pesquisador e supõe que ele *“[...] utilizará diferentes fontes de informação ou diferentes pesquisadores, para ‘checar’ os dados que estão sendo trabalhados”*. (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 88).

5. Categorias de análise surgidas da realidade compreendida

Outra questão fundamental que exige explicação detalhada, no âmbito da Avaliação Institucional, é como as categorias de análise surgiram da realidade interpretada e compreendida.

Por princípio, na pesquisa-ação as categorias de análise não devem ser eleitas a priori, pois devem emergir do próprio processo de pesquisa, no qual os sujeitos participantes definem as prioridades e quais os principais conceitos que deverão se tornar instrumentos orientadores da análise. O pesquisador, então, tem de ter a sensibilidade de apreender as características gerais presentes nas representações, nas definições, composições, atributos, natureza, para retratar, organizar e apresentar as categorias, tornando-as presentes e significando-as segundo as informações dadas pelos sujeitos pesquisados. O trabalho consiste precisamente em ultrapassar a primeira imagem e abordar as principais realidades sociais, econômicas, políticas e culturais que emergem das informações registradas e sistematizadas.

Os pesquisadores e os respondentes não devem se ater apenas a fatos, sinais e índices, mas avançar no processo do conhecimento e procurar o sentido e a significação, chegando a uma síntese de exigências teóricas e práticas.

Com efeito, os pesquisadores e os respondentes não devem se ater apenas a fatos, sinais e índices, mas avançar no processo do conhecimento e procurar o sentido e a significação, chegando a uma síntese de exigências teóricas e práticas que levem à produção do conhecimento vinculado ao Programa LPP, identificando possíveis pontos positivos e negativos decorrentes da implantação do referido programa.

Com o objetivo de buscar uma abordagem totalizante, que abraçasse um conjunto maior de dimensões institucionais, a CAAI da UEG discutiu e construiu coletivamente um conjunto de dimensões e de categorias que pudesse atender a compreensão das contradições desta universidade.

As dimensões abordadas nas matrizes analíticas foram:

- Administração acadêmica: coordenação, organização;
- Corpo docente: formação acadêmica/profissional, condições de trabalho, áreas de atuação ou desempenho acadêmico/profissional;
- Instalações: espaço físico, instalações administrativas, instalações para docentes, auditórios;
- Equipamentos de trabalho para técnicos, alunos e professores: informática, recursos audiovisuais, multimídia;
- Biblioteca: espaço, acervo e serviços;
- Laboratórios: instalações, equipamentos e serviços.

As categorias de análise foram se delineando a partir das relações sociais estabelecidas nas Unidades e Pólos, pois refletiram os aspectos universais da realidade objetiva na qual procuramos perceber as principais contradições, a origem do seu movimento e seu desenvolvimento histórico.

Desta forma, consideramos que categorias de análise são desdobramentos das dimensões da Avaliação Institucional, de acordo com as características consideradas mais relevantes nesse processo, mas também estão relacionadas com o referencial teórico e o tipo de pesquisa realizada.

Para Szymanski, Almeida; Prandini (2002, p. 64), “[...] tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto a análise de dados dependem da opção teórico-metodológica do pesquisador”.

No desenvolvimento de procedimentos e técnicas para a realização da pesquisa, compreendemos que a categoria de análise designa a decomposição de um todo ou de um objeto complexo nos seus elementos constituintes para torná-lo compreensível. Assim, a análise implica um processo de decomposição da totalidade e vice e versa para chegar a uma síntese.

Consideradas essas recomendações cabe aqui uma indagação: Em que medida as categorias de análise nascidas no campo especificamente educacional podem criar condições interpretativas para as questões específicas da Avaliação Institucional?

É por demais sabido que inúmeras experiências e pesquisas vêm sendo desenvolvidas nesta área, resultando na ampliação de modelos teóricos que atendam as questões da Avaliação Institucional.

A presente pesquisa exigiu que fossem definidos, ao longo de seu processo, alguns subsídios teóricos, os quais foram considerados na construção do programa e na organização das categorias de análise para a Avaliação Institucional. Nesse processo, encontramos na literatura sobre Avaliação Institucional (BOGDAN e BIKLEN, 1996; 2003, MEC/CONAES, 2004) posições e propostas relativas às categorias sobre avaliação institucional que também passaram a ser utilizadas nesta investigação.

Em síntese, objetivando equacionar a questão supracitada, foi desenvolvido o processo de construção de um Programa de Avaliação Institucional que buscasse atender a determinadas demandas específicas da UEG. Algumas categorias fundamentais surgiram do próprio referencial teórico com o objetivo de facilitar as condições de análise da realidade desta instituição educacional, considerando que estas categorias foram alteradas de acordo com as especificidades de cada UnU e/ou Pólo. Temos certeza, contudo, que poderão ocorrer mudanças de forma, preservando-se conteúdo, isto porque consideramos as mesmas categorias para todas as UnUs e/ou Pólos, independentemente da localização regional ou do estágio de desenvolvimento em que se encontram. Foram respeitadas as suas especificidades, já que se trata de uma universidade *multicampi*, marcada pela diversidade na unidade.

Assim, além de as categorias de análise terem sido organizadas mediante uma discussão coletiva sobre a interpretação dos dados, respeitando-se a particularidade *multicampi* da UEG, consideramos também, neste processo, o tempo de existência da instituição e as especificidades do Programa LPP.

As discussões coletivas sobre as categorias de análise foram conduzidas a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: a) leitura interpretativa da legislação pertinente a Avaliação Institucional, de acordo com o MEC; b) leitura seletiva de pesquisas e/ou conhecimentos produzidos por teóricos na área de avaliação institucional; c) levantamento bibliográfico e histórico da instituição a ser avaliada, neste caso a UEG; d) leitura analítica do material selecionado com vistas a sintetizá-lo e ordená-lo, o que exigiu identificar as especificidades da instituição enquanto universidade pública, gratuita e *multicampi*; e) interpretação e categorização dos dados coletados com base no referencial teórico e nos conhecimentos da realidade.

Como resultado deste exaustivo trabalho de análise-síntese foram identificadas as categorias, considerando que é este o significado que sobressai como resultado do Programa LPP, como forma de reapropriação do conhecimento pelos trabalhadores da educação, construindo e redimensionando a realidade do conhecimento socialmente produzido, bem como de sua nova identidade como professores formados em nível superior. Tais categorias foram organizadas conforme os princípios de abrangência, exclusão e especificidade. Deste processo resultaram quatro amplas categorias, quais sejam:

- democratização de acesso à profissionalização no ensino superior;
- formação técnico-profissional pedagógica e formação política como suporte legal para o exercício da profissão;
- cidadania: qualificação dos serviços prestados no ensino público, melhoria de salário e de qualidade de vida;
- desenvolvimento regional e local.

As análises feitas e devidamente articuladas no contexto do Programa LPP contribuem para ampliar as discussões sobre o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás e apontar possíveis mudanças.

5.1 A democratização do acesso à profissionalização no ensino superior

A democratização de acesso ao ensino superior, neste caso, resulta do movimento dos professores, em sua luta política por apropriação de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, conforme compromisso da UEG, expresso no Decreto Nº 5.130, de 03 de novembro de 1999, com o qual o Governador do Estado de Goiás homologou o *Estatuto da Universidade Estadual de Goiás*, que, em seu Art. 5º, Inciso VII, estabelece que uma das finalidades da UEG é “[...] contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação” (UEG, 2005). No seu Art. 6º, que trata dos compromissos permanentes da UEG, o estatuto estabelece, nos incisos III, IV e V, como suas atribuições,

- III. [...] a ampliação de oportunidades educacionais, de acesso e de permanência a toda a população;
- IV. a democratização da cultura, da pesquisa científica e tecnológica e a socialização dos seus benefícios e
- V. a valorização dos profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (UEG, 2005).

A democratização do acesso ao ensino superior propiciada pelo Programa LPP é reconhecida pelos alunos/professores como consequência do atendimento de uma de suas reivindicações, que se transformou em política pública com a criação da UEG e de seus programas sociais. O depoimento de um aluno/professor explica a luta pela conquista do Programa:

A sociedade local lutou muito para ter uma instituição de ensino superior. O povo correu atrás do seu direito de estudar na universidade pública. A importância da universidade pública é porque nós não temos condições de pagar um ensino superior privado. (A/ P4 da LPP⁷, CAAI, 2005).

O Estado de Goiás possuía mais da metade de seus professores (65%), conforme dados da Secretaria Estadual de Educação, citados por Silva (2002, p.87), empenhados em buscar sua qualificação, sua profissionalização e a reconstituição de sua identidade profissional.

Diante de tal realidade, é possível concordar com Zenelman (2002, p. 8) quando enfatiza que “[...] a reivindicação da capacidade crítica somente pode ser entendida como parte do esforço de resgatar a capacidade do Homem para ser Homem, distanciando-se de seu contexto para desse modo dominá-lo; mas este domínio deve ser compreendido como o reconhecimento dos espaços de possibilidades de desenvolver-se em suas próprias determinações”.

O percurso histórico da UEG evidencia o seu compromisso político para a redução da elevada dívida social com os professores anteriormente registrada e, ao mesmo tempo, a criação de espaços para o desenvolvimento da região Centro-Oeste. Esta Universidade, na condição de instituição pública, gratuita e *multicampi*, oferece 235 cursos para formação de professores na modalidade Licenciatura Plena Parcelada. Considerando todos os convênios e edições do Programa LPP, concluídos e em andamento, o número de alunos/professores matriculados chega acerca de 29.000, sendo que, até fevereiro de 2005, aproximadamente 12.000 alunos/professores do Estado

7 A simbologia utilizada identifica as informações oferecidas pelos alunos/ professores. O signo A/P da LPP pretende resguardar o anonimato do sujeito pesquisado. No tratamento das informações, sistematizadas nas matrizes analíticas cada A/P recebeu um número em ordem crescente, respeitada a cronologia dos registros: A/ P1, A/ P2 e assim sucessivamente.

de Goiás haviam concluído o curso superior (LPP/UEG, 2005). Deste modo, o Programa LPP da UEG se constitui em uma experiência nacionalmente inédita enquanto política pública para a criação de condições efetivas de democratização do acesso à profissionalização docente em nível superior.

5.2 A formação técnico-profissional pedagógica como suporte legal para o exercício da profissão

Consoante recomendações do movimento nacional de educadores é no Ensino Superior que se viabilizam as ações específicas e as condições subjetivas para uma prática pedagógica de qualidade na formação dos professores. Estas condições subjetivas referem-se, fundamentalmente, a sua formação e incluem a compreensão do significado de sua atividade, o entendimento significado do trabalho docente. É notável que professor despreparado, muitas vezes, cumpre ações que ele considera intuitivamente corretas e que lhe vão sendo repassadas por alguém sem que sejam discutidas ou mesmo questionadas. Para superar essa alienação, o profissional docente deve pelo menos deter determinados saberes pedagógicos, científicos, políticos e tecnológicos.

Brzezinski (2002, p. 22) insiste na idéia de que a profissionalização deve conduzir o professor a

[...] uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre as amplas questões educacionais. Trata-se aqui do domínio de um saber pedagógico capaz de auxiliar os professores a deixarem seus alunos envolverem-se no processo do saber-aprender, neste momento histórico dimensionado, em especial, pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento.

Quanto ao domínio dos saberes científicos, a autora sinaliza que o professor deve apropriar-se, em especial, de conhecimentos das diversas tendências teórico-metodológico-pedagógicas, articuladas ao domínio do saber político e tecnológico. O saber político consiste no desvelamento das contradições existentes nas práticas educativas da sociedade capitalista, possibilitando a construção de caminhos para a superação das desigualdades sociais. O saber tecnológico insere o profissional no domínio de habilidades requeridas pela Terceira Revolução Industrial.

Para Brzezinski (2002, p.22), estas condições deverão

possibilitar uma visão globalizante das relações entre a educação e a sociedade, visão inerente à formação do professor como um profissional culto e crítico, inconformado com as desigualdades sócio-econômico-culturais existentes na sociedade capitalista ocidental e compromissado com a superação dessas desigualdades em favor da conquista da cidadania por todos.

É, portanto, o domínio dos saberes pedagógico, científico, político e tecnológico, que notadamente fundamentam a qualidade da formação do professor em nível superior e que possibilitam o suporte legal para o exercício da profissão docente. A necessidade e o desejo de uma formação técnico-tecnológica-profissional-pedagógica como suporte legal para o exercício da profissão podem ser confirmados nos depoimentos de vários alunos/professores.

O convênio II da LPP é tão bom e a necessidade de profissionalização é tão grande que mesmo nós duas, faltando apenas dois anos para a aposentadoria, estamos cursando o ensino superior para nesses dois anos levarmos uma melhor qualidade de ensino para os nossos alunos.

Nós ficamos mais de dez anos sem estudar e aqui a maioria estava nesta situação. Estudar é muito difícil, mas hoje a maioria já pensa na pós-graduação. Nós queremos a especialização lato sensu em Docência Universitária e Psicopedagogia.

É importante destacar que a realização do curso como um todo contribuiu de forma magnífica para que cada novo educador pudesse ter uma compreensão do sistema educacional brasileiro, demonstrando ter consciência da distância existente entre a educação ideal, expressa em leis e nas concepções de vários estudiosos do assunto, e a educação real, que se constrói no cotidiano escolar. Lamentavelmente, nossa educação real possui algumas mazelas e necessita ser repensada com uma certa urgência, sobretudo num momento histórico em que as pessoas estão aprendendo mais fora do que dentro do ambiente da sala de aula (CAAI, 2005).

O suporte legal para o exercício da formação inicial é representado pela conquista da certificação com qualidade para o exercício da profissão docente na Educação Básica.

Tal preparo com qualidade em nível superior exige o

[...] domínio de saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo do conhecimento em que ele atua. Esse domínio científico requer um processo de formação que inclui o desenvolvimento de pesquisas que leve em conta a mudança dos paradigmas da produção do conhecimento de modo que os professores, além de dominarem o conhecimento científico de sua área de saber possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente. (BRZEZINSKI, 2002, p.21).

5.3 Cidadania: qualificação dos serviços prestados no ensino público, melhoria de salário e de qualidade de vida

A construção da cidadania, neste estágio de desenvolvimento social e tecnológico da terceira revolução industrial, tem como requisito imprescindível o acesso ao conhecimento, à qualificação profissional e ao trabalho.

Bruno (1996, p.100) afirma que “[...] foi só com a complexificação crescente dos processos de trabalho e com o aprofundamento da divisão social do trabalho que a educação escolar passou a desempenhar papel importante na formação das novas gerações, assumindo inclusive caráter obrigatório”.

Nas sociedades complexas, a educação torna-se um dos componentes indispensáveis para que o indivíduo possa ter acesso ao trabalho, à participação sócio-cultural, ao exercício dos direitos e deveres civis, políticos e jurídicos de determinado Estado (Brasil).

Durante o processo de avaliação institucional da LPP, realizado entre 2002 e 2003, muitos alunos/professores confirmaram com : “A UEG me deu oportunidade de cursar o ensino superior” [...]. “Estou crescendo e me desenvolvendo como cidadão” (CAAI, 2005).

Tais depoimentos indicam que o acesso à educação, via programas como a LPP, constitui um dos instrumentos de construção da cidadania, pois é componente fundamental para a realização do trabalho do profissional da educação, para a obtenção de melhores salários e qualidade de vida. A educação poderá, ainda, constituir, quando crítica e reflexiva, uma das possibilidades de melhoria dos serviços públicos prestados à população. Neste caso, na Educação Básica, poderá contribuir também para a formação de sujeitos críticos e participantes das lutas pela construção de uma sociedade mais justa.

5.4 Desenvolvimento regional e local

Um dos resultados históricos, e perversos, da sociabilidade do capital são as desigualdades regionais de níveis de renda, que têm por fundamento as desiguais inversões de recursos financeiros que produzem diversos padrões e níveis diferenciados de desenvolvimento. O fato é que, os desequilíbrios regionais e locais são apontados como problemas econômicos cujo resultado é “[...] a ocorrência de dualismos regionais [devidos] essencialmente à maneira desigual como se repartem geograficamente os fatores de produção [...] condicionamentos que emergem do processo da formação econômica nacional” (ALBUQUERQUE; CAVALVANTE, 1976, p. 2).

Esses dois autores destacam que, tanto o desenvolvimento como o subdesenvolvimento constituem faces de uma mesma realidade, que é social, cultural e política. O enfrentamento desta questão só será possível com a organização política dos trabalhadores para a criação e a implementação de áreas/pólos geradoras de forças propul-

soras de desenvolvimento. Tais considerações evidenciam a acirrada disputa entre as diferentes regiões e localidades do Estado de Goiás pela conquista de recursos financeiros públicos. Na atualidade, a educação é uma das áreas prioritárias de investimento, dada a valorização dos componentes intelectuais para a qualificação da força de trabalho, devido à complexidade cada vez mais acentuada dos processos de trabalho e o investimento em pesquisas e em ciências aplicadas.

A globalização e a produção flexível vêm demandando patamares cada vez mais altos de profissionalização, cujo nível inicial de formação profissional é o ensino superior. Neste contexto, ao mesmo tempo em que a UEG visa a possibilitar o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a sobrevivência do homem na fase atual da revolução tecnológica, ela também assume o compromisso de estimular o desenvolvimento regional, em uma dimensão que transcenda as exigências de reorganização do capital e que promova, sobretudo, a formação humana, profissionais, científicas, tecnológicas e críticas da maioria da população.

Esta realidade pressupõe que, na fase atual do capitalismo marcado pela dispersão espacial dos investimentos produtivos, a aplicação de recursos financeiros públicos na área educacional, o reconhecimento e o aproveitamento das potencialidades humanas e econômicas locais como base para o desenvolvimento regional.

A UEG, como parte deste complexo contexto regional, e sendo uma instituição *multicampi*, vem priorizando o processo de interiorização do ensino superior no Estado de Goiás, dando sua contribuição para o desenvolvimento. Assim, emerge, neste processo de avaliação institucional, a categoria de análise “desenvolvimento regional e local”, que poderá sintetizar os efeitos do impacto da LPP na comunidade.

Esses fatores foram amplamente expressos pela comunidade circundante das UnUs e dos Pólos nas entrevistas realizadas pelos pesquisadores, assim como foram mencionados pelos sujeitos envolvidos no processo de formação.

6. Comunicação dos resultados e relatórios de pesquisa

Na elaboração do relatório de pesquisa e na sua comunicação acadêmico-científica, o pesquisador deve se preocupar em caracterizar, registrar e avaliar o seu próprio processo de investigação, buscando aproximar-se o mais fielmente possível das situações reais.

Em relação à comunicação, vale a pena ressaltar que, “[...] embora o pesquisador tenha como interlocutor fundamental à comunidade científica e, portanto, a ela deva prestar conta do seu trabalho, a razão de ser do trabalho científico não se restringe aos limites acadêmico-científicos, mas é dada pelo contorno mais abrangente do contexto social” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 95).

A divulgação de uma pesquisa acompanha os resultados da investigação e pode ocorrer na forma de comunicação de investigação científica, em evento acadêmico

apropriado, ou na forma de publicação: livro, revista, caderno, publicação digital e outros.

No trabalho de elaboração de um relatório científico, o pesquisador deve considerar todas as etapas da investigação, do planejamento, à análise de dados, além de questões adicionais consideradas importantes, mas que não foram previstas no projeto de pesquisa. Um exemplo de questão adicional poderá ser as sugestões dadas pelo pesquisador, após a interlocução com as diversas categorias de trabalhadores da educação envolvidos na pesquisa, das quais poderão surgir novos estudos a serem realizados. Este procedimento está de acordo com a metodologia da pesquisa-ação, pois “[...] os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados” (BARBIER, 2002. p. 55).

Advogamos que o pesquisador deve publicizar os resultados da investigação, o que pressupõe tornar pública a sua pesquisa. Para Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 102), “[...] devido ao caráter essencialmente público da ciência, o trabalho científico só adquire verdadeiro sentido quando comunicado”.

O impacto de uma pesquisa “[...] assume as características do possível historicamente determinado, portanto não assume a feição do idealizado nas reflexões e nos desejos dos pesquisadores, mas a feição do factível, no confronto dos interesses e dos poderes que atuam no social numa dada conjuntura” (GATTI, 2002, p. 36).

Os relatórios de pesquisa são instrumentos de avaliação que permitem à universidade e à comunidade realizarem o acompanhamento do desenvolvimento das atividades investigativas em relação ao que foi programado. Os resultados devem ser elaborados de acordo com os padrões exigidos pela ciência e, portanto, o autor deve escrevê-los obedecendo a determinados princípios fundamentais como clareza, precisão e cientificidade.

A esse respeito, Gatti (2002, p. 34-35) assim se manifesta:

[...] os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses que, por meio e a partir dessas investigações se produzem, é bem diferente dos tempos do exercício 'em tempo real' da docência e da gestão educacional. [...] Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhes foram disponibilizados em outro espaço temporal. [...] O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação.

A Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) elaborou quatorze relatórios, que estão à disposição da comunidade acadêmica e da sociedade em geral no *site* da UEG (www.ueg.br/avaliacaoinstitucional.htm).

A socialização dos resultados da Avaliação Institucional demonstra o compromisso com a democratização do saber, a continuidade da interlocução e do diálogo participativo, na busca de solução dos problemas de nosso tempo na UEG, visando a transformações que propiciem melhor qualidade ao desenvolvimento das atividades desta instituição universitária estadual do Centro-Oeste brasileiro.

Referências

- ALBUQUERQUE, R. C.; CAVALCANTI C. V. *Desenvolvimento Regional no Brasil*. Brasília: IPEA, n. 16, 1976.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 3).
- BELLONI, I.; MAGALHÃES H.; SOUSA, L.C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRZEZINSKI, I. Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: TAVARES, J. (org.) *Pedagogia universitária e sucesso acadêmico*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2002.
- BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: EDITORA, 1996.
- CAAI - Comissão da Assessoria da Avaliação Institucional da UEG. *Relatórios de Pesquisa de Avaliação Institucional do Programa de Licenciatura Plena Parcelada - LPP*. Disponível em <<http://www.ueg.br/avaliacaoinstitucional.htm>>. (Acesso em 08 de mar. 2005).
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Avaliação Institucional*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/>. (Acesso em 08 de mar. 2005).

FRANCO, M. L. P. B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano - Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 1).

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior–Graduação–1999*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. (Acesso em 14 mar. 2003).

MEC/CONAES. *Roteiro de auto-avaliação institucional: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 2).

RISTOFF, D. I. e DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*, Florianópolis: Insular, 2003.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, G. F. da *A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás – UEG: Universidade para os Trabalhadores da Educação – Curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. Perspectivas para análise de entrevistas. In: *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. *Estatuto da Universidade Estadual de Goiás*: Decreto n. 5.130, de 03 de nov. de 1999. Disponível em <<http://www.ueg.br/estatutoueg.htm>>. (Acesso em 08 de mar. 2005).

UEG/LPP. *Dados Estatísticos da LPP*. Anápolis: UEG, 2005.

ZENELMAN, H. Prefácio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) *A experiência do trabalho na Educação Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.