

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT/UEG)

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS GOIANÉSIA (2005 e 2015)**

Euzeanne Elias de Souza Rodrigues

Anápolis-GO

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT/UEG)

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS GOIANÉSIA (2005 e 2015)**

Euzeanne Elias de Souza Rodrigues

Anápolis-GO

2017

EUZEANNE ELIAS DE SOUZA RODRIGUES

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS GOIANÉSIA (2005 e 2015)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski

Anápolis-GO

2017

R696p

Rodrigues, Euzeanne Elias de Souza.

Políticas educacionais e processo de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás - Campus Goianésia(2005-2015) [manuscrito] / Euzeanne Elias de Souza Rodrigues. - 2017.

166f. : il.

Orientadora: Iria Brzezinski.

Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.

Inclui bibliografia.

1.Educação. 2.Educação superior - Avaliação institucional - Brasil.
3.Universidade Estadual de Goiás - História.
4.Dissertações - MIELT - UEG. I.Brzezinski, Iria. II.Título.

CDU 378.4(817.3)(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/Anápolis - CCSEH
CRB1/2385

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2005 e 2015)**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 29 de março de 2017.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Iria Brzezinski (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora – Presidente

Prof. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás UEG)
Membro interno

Profa. Dr. Antônio da Silva Menezes Junior (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)
(PUC)
Membro externo

Anápolis-GO, 29 de março de 2017.

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, que me sustentou e guiou em todos dos os momentos. À professora Iria, que com carinho me ajudou nos momentos mais difíceis. À minha família, pela companhia, paciência e dedicação, por entender as minhas escolhas e compartilhar os sonhos comigo. Especialmente aos meus pais: Antônio e Euzete, que sem medir esforços esteve sempre presente e a minha irmã Joseane por me incentivar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas bênçãos derramadas, entre elas, a de cursar um Mestrado.

A minha família e amigos pelo apoio.

Com muito carinho e gratidão agradeço a minha orientadora Dra. Iria Brzezinski, presente de Deus em minha vida. Sem a suas contribuições, competência e paciência esse trabalho não teria sido possível.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa: Dr. Antonio da Silva Menezes Junior e Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, pelas valiosas contribuições para essa pesquisa. Agradeço aos meus colegas do MIELT, em especial, Priscylla e Osvaldo Jefferson pela amizade e carinho.

Agradeço aos meus pais pelo esforço, amor e dedicação.

Agradeço a minha irmã Joseane e as meus amigos e amigas: Thaís, Sandra, Charles, Edimilson, por me incentivar e apoiar em todos os momentos.

À coordenação do MIELT, professores, funcionários, em especial, a Dercilene, que com atenção, dedicação e compreensão muito me ajudou.

Aos professores e amigos Ubiraci, Lacy e Renata que ajudaram-me na revisão, correção ortográfica, gramatical e formatação do trabalho.

À Universidade Estadual de Goiás, pela oportunidade de cursar um mestrado público e de qualidade.

Quando Deus criou a avaliação que Deus quando olhou para tudo o que havia criado, ficou satisfeito com sua criação e descansou no sétimo dia. Neste momento, chegando o avaliador

perguntou:

— Como Ele sabia que tudo realmente tinha ficado bom? Quais foram os métodos, critérios, instrumentos, técnicas...?

Deus pensou sobre tudo isso e mandou o avaliador para o inferno. Assim nasceu a avaliação.

Dilvo Ristoff

RESUMO

RODRIGUES, Euzeanne Elias de Souza. Políticas Educacionais e Processo de Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia (2005 e 2015). 2017. 166 p.
Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2017.

Defesa: 29 de Março de 2017

Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski

A presente investigação é de abordagem qualitativa, pesquisa documental e estudos comparativos entre concepções, processos e procedimentos metodológicos da autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG), – Câmpus Goianésia, anos 2005 e 2015. O objeto de pesquisa são as políticas educacionais e o processo de avaliação institucional na UEG. O objetivo geral consiste em realizar estudos comparativos dos anos 2005 e 2015 do processo de autoavaliação que envolveu discentes e docentes do mencionado Câmpus, com vistas a contribuir com o aprimoramento da finalidade e dos objetivos da UEG: universidade pública, estadual, estatal, gratuita, *multicampi* e interiorizada. Enuncia-se assim o problema da pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre o processo de autoavaliação da UEG, nos anos 2005 e 2015, com base na análise da avaliação realizada por discentes e docentes. Os objetivos específicos são: a) descrever o contexto histórico e o processo de construção da universidade, da avaliação institucional e das políticas educacionais na UEG, na década 2000; b) investigar como as políticas da educação superior brasileiras subsidiaram a implementação da avaliação institucional da UEG, face à instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004; c) analisar, mediante estudos comparativos, o processo de institucionalização e desenvolvimento da autoavaliação e da cultura da avaliação, concebida como pesquisa na UEG – Câmpus Goianésia. O método adotado foi o materialismo histórico dialético. A fundamentação teórica toma por base a concepção de avaliação institucional, de avaliação interna e externa, realizada por órgãos governamentais estadual e federal e a concepção da cultura de avaliação como um processo contínuo de oferta de subsídios à comunidade acadêmica, com socialização e ampla divulgação das potencialidades e fragilidades de todos os cursos de graduação da UEG. Essa fundamentação assenta-se em ideias de: Brzezinski (2005, 2010, 2014); Cabral Neto et al (2007, 2014); Cunha (1983, 1988, 1989); Dias Sobrinho (1996, 2000, 2001, 2003); Leite (2005); Paula (2002); Rossato (1998); Verger (1990), Queiroz (2011), Afonso (2001). As análises entre os anos em estudo revelam a disparidade quanto a concepção de avaliação institucional presente na autoavaliação da seguinte forma: os responsáveis pela avaliação de 2005 concebem uma avaliação interna desenvolvida como pesquisa, em 2015 é concebida a avaliação como instrumento de gestão. Passados 10 anos as dimensões e metas propostas ainda não foram alcançadas. Entende-se que há a necessidade de mudanças no atual modelo e funções da avaliação institucional na UEG, no entanto, não é solução a fragmentação de eixos e dimensões como praticado em 2015, visto que impossibilita o atendimento ao princípio de totalidade do processo avaliativo apregoado desde 2005. Considera-se necessário estimular o replanejamento e tomada de decisão para superar as fragilidades e qualificar melhor as potencialidades reveladas pelo processo avaliativo dos cursos de graduação de administração, história, pedagogia e sistemas de informação do Câmpus Goianésia da UEG. Ações participativas de toda a comunidade acadêmica do Câmpus de Goianésia são recomendadas para que o processo de autoavaliação resulte em uma contínua, processual e envolvente cultura de avaliação ainda não levada a efeito em relação ao ensino, à pesquisa e a extensão.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Avaliação Institucional. Autoavaliação. Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

RODRIGUES, Euzeanne Elias de Souza. Educational Policies and Institucional Evaluation Process at the State University of Goiás - Câmpus Goianésia (2005 and 2015). 2017 .166 p.
Master's Thesis in Education, Language and Technologies, State University of Goiás - UEG, Anápolis-GO. 2017.

Defense: March 29, 2017

Advisor: Professor Dr. Iria Brzezinski

The present research is based on qualitative approach, documentary research and comparative studies among Self-evaluation conceptions, processes and methodological procedures at the State University of Goiás (UEG – Universidade Estadual de Goiás), - Goianésia Câmpus, years 2005 and 2015. The research object is the educational policies and the Institucional Evaluation process in UEG. The general objective is to carry out comparative studies for the years 2005 and 2015 of the Self-evaluation process involving students and teachers of the mentioned Câmpus, aiming to contribute to the improvement of the UEG purpose and objectives: a public, state, statal, Multicampi and interiorized university. Thus the problem of the research is stated: What relations can be established between the UEG's Self-evaluation process, in the years 2005 and 2015, based on the analysis of the assessment carried out by students and teachers. The specific objectives are: a) to describe the historical context and the university construction process, Institucional Evaluation and educational policies in UEG, in the decade 2000; B) to investigate how the Brazilian higher education policies subsidized the implementation of the UEG's Institucional Evaluation, in view of the institution of the National Higher Education Assessment System (Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), created by Law no. 10.861, at April 14th, 2004; C) to analyze, through comparative studies, the process of institutionalization and development of the self assessment and the assessment culture, conceived as a research at UEG - Goianésia Câmpus. The adopted method was the dialectical historical materialism. The theoretical foundation is based on the conception of institutional evaluation, internal and external assessment, carried out by state and federal government agencies and the assessment culture conception as a continuous process of subsidies offers to the academic community, with socialization and wide dissemination of the Potentialities and weaknesses of all UEG undergraduate courses. This foundation is based on ideas of: Brzezinski (2005, 2010, 2014); Cabral Neto et al (2007, 2014); Cunha (1983, 1988, 1989); Dias Sobrinho (1996, 2000, 2001, 2003); Leite (2005); Paula (2002); Rossato (1998); Verger (1990), Queiroz (2011), Afonso (2001). The analyses between the years under study assert the disparity in the Institucional Evaluation conception present in the self assessment as follows: The responsible for the assessment of 2005 bear an internal assessment developed as a research, in 2015 the assessment is conceived as a management tool. After 10 years the proposed dimensions and goals have not been reached yet. It is understood that there is a need of changes in the current models and functions of the Institucional Evaluation in UEG, however, the dimensions and axes defragmentation, as done in 2005, is not the solution, since it makes it impossible the compliance with the principle of the totality of the evaluative process presented since 2005. It is considered necessary to stimulate the replanning and decision-making to overcome the weaknesses and better qualify the potentialities revealed by the assessment process of the undergraduate courses in Administration, History, Pedagogy and Information Systems in Goianésia Câmpus. Participatory actions of the entire academic community of the Câmpus of Goianésia are recommended so that the process of Self-evaluation results in a continuous, procedural and immersive evaluation culture not carried out in relation to teaching, research and extension yet.

Keywords: Educational Policies. Institucional Evaluation. Self-evaluation. State University of Goiás.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE: RELAÇÃO ENTRE O ESTADO E A IGREJA	22
1.1 A Universidade no Brasil	34
1.2 Goiás e a UEG	44
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: concepções processos e procedimentos avaliativos	49
2.1 Avaliação Institucional na UEG	61
2.2 Autoavaliação na UEG	62
2.3 Histórico da UEG Unidade/Câmpus Goianésia.....	73
2.4 Alguns resultados gerais do processo de avaliação	79
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UEG ANOS 2005 e 2015: análise comparativa	82
3.1 Retrospectiva institucional	84
3.2 O que revelam os dados comparativos: UEG/avaliação global e UEG/Câmpus de Goianésia	86
3.3 O ano de 2005 em foco.....	90
3.4 Caminhos percorridos em 2015	109
3.5 Estudo comparativo da autoavaliação no Câmpus Goianésia: anos 2005 e 2015	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Segmentos participantes do primeiro processo avaliativo – 2005.....	66
Tabela 2 – Cursos de graduação, número de respondentes, universo, amostra e percentual ...	81
Tabela 3 – Tabela gradiente - 2005	141
Tabela 4 – Quadro funcional: situação profissional: 2005 e 2015	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese comparativa dos documentos: PARU, CNRES, GERES e PAIUB	54
Quadro 2 – Cursos Regulares avaliados por UnU, ano 2005	80
Quadro 3 – Pontuação das dimensões da avaliação, ano 2005.....	88
Quadro 4 – Dimensões avaliadas, ano 2005.....	89
Quadro 5 – Siglas e significados, ano 2005.....	90
Quadro 6 – Dimensões Condições Físicas e Instrumentais da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	91
Quadro 7 – Dimensão Biblioteca na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	93
Quadro 8 – Dimensão Laboratório de Informática na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	94
Quadro 9 – Dimensão Serviços Prestados na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	95
Quadro 10 – Dimensão Pedagógica na Universidade da UnU, Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005.....	95
Quadro 11 – Dimensão Coordenação na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	96
Quadro 12 – Dimensão Avaliação de Caráter Geral na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	100
Quadro 13 – Dimensão Corpo Docente na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005.....	102

Quadro 14 – Dimensão Auto-avaliação na Universidade da UnU Goianésia. Segmento professor e aluno, ano 2005.....	103
Quadro 15 – Dimensão Avaliação da Direção/Gestão da na Universidade da UnU Goianésia. Segmento professor e aluno, ano 2005.....	105
Quadro 16 – Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional – 2015: Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento ~institucional.....	112
Quadro 17 – Eixo 2 - Desenvolvimento institucional – 2015: Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição.....	114
Quadro 18 – Eixo 3 – Políticas Acadêmicas - 2015: Dimensão 2 - Política para ensino, pesquisa e extensão.....	116
Quadro 19 – Eixo 3 – Políticas Acadêmicas - 2015: Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade.....	118
Quadro 20 – Eixo 3 – Políticas Acadêmicas - 2015: Dimensão 9 - Política de atendimento ao discente.....	120
Quadro 21 – Eixos e Dimensões avaliados – 2015.....	125
Quadro 22 – Número de respondentes – Segmento: Professor 2005 X Professor 2015.....	127
Quadro 23 – Número de respondentes – Segmento: Aluno 2005 X Aluno 2015.....	127
Quadro 24 – Dimensões e números de questões para professores e alunos – 2005 e 2015 ...	129
Quadro 25 – Item questão - Segmento aluno 2005 e aluno 2015.....	133
Quadro 26 – Item aberto – segmento aluno 2005 e aluno 2015.....	134
Quadro 27 – Segmento professor 2005 e 2015.....	137
Quadro 28 – Item aberto – segmento professor 2005 e 2015.....	138
Quadro 29 – Alternativas para cada item avaliado: 2005 e 2015.....	140
Quadro 30 – Metas propostas e concretizadas: 2005 e 2015.....	141
Quadro 31 – Vínculo: efetivo e temporário: 2005 e 2015.....	142
Quadro 32 – Concurso público 2013.....	143
Quadro 33 – Recomendações advindas do segmento aluno, ano 2015.....	144
Quadro 34 – Avaliação Institucional – UEG: 2005 e 2015.....	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios básicos.....	60
------------------------------------	----

Figura 2 – Dimensões	63
Figura 3 – Organograma dos Eixos e Segmentos.....	69
Figura 4 – Assembleia itinerante – luta pela criação da UEG/1995.....	77
Figura 5 – Localização do Município de Goianésia.....	77
Figura 6 – Inter-relação entre eixos e dimensões.	130
Figura 7 – Interação entre os eixos.....	137
Figura 8 – Círculo vicioso de fragilidades da UEG Câmpus Goianésia.	146
Figura 9 – Pirâmide das ações realizadas	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1 – Cursos de graduação, número de respondentes, universo, amostra e percentual	81
Gráficos 2 – Dimensão Condições Físicas e Instrumentais na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	92
Gráficos 3 – Dimensão Biblioteca na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	93
Gráficos 4 – Dimensão Laboratório de Informática na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	95
Gráficos 5 – Dimensão Serviços Prestados na Universidade da UnU. Segmentos professor e aluno, ano 2005	96
Gráficos 6 – Dimensão Pedagógica na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005.....	98
Gráficos 7 – Dimensão Coordenação da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	99
Gráficos 8 – Dimensão Avaliação de Caráter Geral da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	101
Gráficos 9 – Dimensão Corpo Docente na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	103
Gráficos 10 – Dimensão Auto-avaliação na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	104
Gráficos 11 – Dimensão Avaliação da Direção/Gestão na Universidade da UnU dos segmentos professor e aluno, ano 2005	106

Gráficos 12 Totalidade das dimensão para o segmento professor e segmento aluno.....	107
Gráficos 13 – Comparativo aluno X professor	108
Gráficos 14 – Comparativo aluno X professor média geral dos cursos	108
Gráficos 15 – 2 Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	113
Gráficos 16 – Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição	115
Gráficos 17 – Dimensão 2 - Política para ensino, pesquisa e extensão.....	117
Gráficos 18 – Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade.	119
Gráficos 19 – Dimensão 9 - Política de atendimento ao discente	121
Gráficos 20 – Número de respondentes – Segmento: professor 2005 X professor 2015.....	127
Gráficos 21 – Número de respondentes – Segmento: aluno 2005 X aluno 2015.....	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACE	–	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	–	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDIFES	–	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	–	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAAI	–	Comissão de Assessoria da Avaliação Institucional
CANG	–	Colônia Agrícola Nacional de Goiás
CAPEX	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEA	–	Comissão Especial de Avaliação
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CPA	–	Comissão Própria de Avaliação
CONAES	–	Comissão Nacional de Avaliação da Avaliação da Educação Superior
CNRES	–	Comissão Nacional de Regulação do Ensino Superior
CsU	–	Conselho Universitário
DEMEC	–	Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura de Goiás
ENAD	–	Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC	–	Exame Nacional de Cursos
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFFEGO	–	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
ELSP	–	Escola Livre de Sociologia Política
FACEA	–	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FACILGO	–	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia
FNFi	–	Faculdade Nacional de Filosofia
FUEG	–	Fundação da Universidade Estadual de Goiás
FURB	–	Universidade Regional de Blumenau
GERES	–	Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	–	Intuição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPP	–	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	–	Ministério da Educação
NAI	–	Núcleo de Avaliação Institucional
PAI	–	Programa de Avaliação Institucional
PAIUB	–	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	–	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SESu	–	Secretaria de Educação Superior do MEC
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTEC	–	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UCAM	–	Universidade Candido Mendes (UCAM)
UDF	–	Universidade do Distrito Federal
UEG	–	Universidade Estadual de Goiás
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNB	–	Universidade de Brasília
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	–	Organização das Nações para Educação Ciência e Cultura
UNIANA	–	Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	–	Universidade do Vale do Rio Sinos

- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USP – Universidade de São Paulo
- UnU – Unidade Universitária

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultante inicialmente de um envolvimento espontâneo e colaborativo, como professora da antiga Unidade Universitária Goianésia da Universidade Estadual de Goiás, hoje Câmpus, dado ao processo de Avaliação Institucional em 2013, instigada pela representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Nesse momento, descobri a importância da Avaliação Institucional no Ensino Superior e pude visualizar a Avaliação como instrumento capaz de promover o desenvolvimento da instituição e de suas ações.

Em minha trajetória profissional, ingressei no corpo docente em 2011, como ex-aluna do curso de História da UEG/Câmpus Goianésia. Em 2014, passei a integrar a CPA como membro. Neste ano realizei uma pesquisa na Unidade, a fim de compreender a visão e participação ou não da comunidade universitária, quanto à Avaliação Institucional, os conhecimentos relacionados aos objetivos e articulações das dimensões dos cursos, tendo em vista o desenvolvimento da cultura da avaliação. Na atualidade atuo, como representante da CPA do Câmpus Goianésia no processo de avaliação da UEG. Esta é a razão de adotar-se a pesquisa-ação como uma metodologia, pois ela permite que o investigador seja ao mesmo tempo sujeito pesquisado e pesquisador que não é neutro em relação ao objeto, porém deve assumir atitude científica garantida pelo distanciamento do objeto, buscando compreender e adentrar “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 10).

A pesquisa que dá suporte a dissertação de mestrado iniciou-se em 2015, quando ingressei no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (IELT/UEG), tendo como orientadora professora Dra. Iria Brzezinski, Coordenadora da Comissão de Assessoria da Avaliação Institucional (CAAI), sendo avaliadora institucional no período de 2002-2011.

Justifica-se o desenvolvimento da pesquisa por entender-se a avaliação como processo contínuo que deve subsidiar a comunidade acadêmica da UEG, para a implantação da autoavaliação em busca de resultados que possam qualificar melhor o desempenho institucional, orientar o replanejamento institucional e a tomada de decisões dos gestores.

O método adotado é o materialismo histórico dialético que compreende e interpreta o cotidiano, considerando:

[...] que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade,

com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam (MINAYO, 2002, p. 24-25).

A avaliação compreendida pela complexidade que envolve fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, fenômenos em constante transformação, que envolvem várias etapas e promovem o conhecimento, mediante o diálogo, e as contradições, têm na autoavaliação “um conjunto dinâmico e aberto de afirmativas, concepções, hipóteses sistematicamente relacionadas para nortear uma proposta e o entendimento do pesquisador acerca do que está sendo pesquisado” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 51).

A avaliação interna e externa das universidades brasileiras foi instituída conforme a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como um processo formativo contínuo, que propicia o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

Nessa dissertação, ressalta-se o conhecimento do processo de autoavaliação da UEG realizado com a intenção de contribuir com o aprimoramento da finalidade e objetivos da universidade pública, estadual, *multicampi* e gratuita, que deve ter presente em suas atividades acadêmicas a articulação da pesquisa ao ensino e à extensão.

O objeto da pesquisa é a autoavaliação institucional e o problema foi assim enunciado: Que relações podem ser estabelecidas entre o processo de autoavaliação da UEG, nos anos 2005 e 2015, com base na análise da avaliação realizada por discentes e docentes?

O objetivo geral da pesquisa é realizar estudos comparativos nos anos 2005 e 2015 do processo de autoavaliação que envolveu discentes e docentes do Câmpus Goianésia, com vista a contribuir com o aprimoramento da finalidade da UEG: universidade pública, estadual, estatal, gratuita, *multicampi* e interiorizada.

Os objetivos específicos são: a) descrever o contexto histórico e o processo de construção da universidade, da avaliação institucional e das políticas educacionais na Universidade Estadual de Goiás na década 2000; b) investigar como as políticas da educação superior brasileiras subsidiaram a implementação da avaliação institucional da UEG, face à instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004; c) analisar, mediante estudos comparativos, o processo de institucionalização e desenvolvimento da autoavaliação e da cultura da avaliação, concebidas como pesquisa na UEG – Câmpus Goianésia a fim de contribuir com o aprimoramento da finalidade e objetivos da universidade pública, estadual, *multicampi* e gratuita, nos anos 2005 e 2015.

Conforme a abordagem qualitativa de Chizzotti (2011, p. 58), a pesquisa assenta-se na

[...] tomada de consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada (CHIZZOTTI, 2011, p. 58).

A partir de uma pesquisa-ação em 2005 e dos documentos de 2015 foi realizada uma análise documental. Seus resultados apontam para as metas alcançadas durante o processo de avaliação institucional, com o objetivo de oferecer subsídios ao replanejamento da UEG e a tomada de decisão dos gestores visando a superar fragilidades e qualificar melhor as potencialidades do Câmpus Goianésia. Para isso, foram e são necessários o desenvolvimento da cultura da avaliação, das políticas públicas democráticas e participativas, a fim de que as fragilidades pontuadas sejam revertidas, à medida que a construção coletiva da identidade do Câmpus Goianésia se estabeleça.

No primeiro capítulo, intitulado *História da Universidade: relação entre o estado e a igreja*, tem-se como foco o aprofundamento dos estudos das origens da universidade na Idade Média, do histórico da universidade no Brasil, das formas de avaliação do Ensino Superior – assentados no Estado avaliador – e do contexto histórico da UEG em Goiás. Buscou-se realizar uma retrospectiva histórica da universidade, inserida no contexto: educacional, religioso, político, econômico, social e cultural do desenvolvimento da humanidade. Analisa-se nesse capítulo os desafios da universidade, o processo de globalização, as políticas neoliberais que afetam a instituição de forma direta ou indireta, entendendo a criação da universidade não como um fenômeno em si mesma, mas, como parte de um processo social amplo, repleto de embates e contradições. Como referencial teórico utilizou-se ensinamentos de Verger (1990), Rossato (1998), Gentili (1996), Bianchetti (2001), Chauí (2001,2003), Brzezinski (1996, 2008, 2012), Paula (2012), dentre outros.

No segundo capítulo, denominado *Avaliação Institucional: concepções processos e procedimentos avaliativos*, trata-se do contexto histórico da década de 1990, ao situar a UEG no marco do Estado Avaliador, dos processos e procedimentos avaliativos da Avaliação Institucional e da implementação desses processos pela Comissão de Assessoria da Avaliação Institucional (CAAI/UEG, 2003) que adotou a concepção de que “avaliação institucional é pesquisa” e, ao mesmo tempo, processo de desenvolvimento da cultura avaliativa institucional.

Apresenta-se neste estudo, a lógica capitalista na formação do sujeito, as contribuições da autoavaliação, como, o Programa de Avaliação Institucional, elaborado pela UEG/CAAI, caracterizada como diferencial, ao desenvolver a cultura de avaliação, o autoconhecimento e a pesquisa-ação. Esse capítulo traz uma análise da Política de Avaliação no SINAES, bem como

as Reformas e os Programas que envolveram a organização e estruturação do Ensino Superior e da Avaliação Institucional, capítulo sustentado pelas contribuições de Belloni (2000), Ristoff (2002) Dias Sobrinho (2003,) Queiroz (2011), Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, 2006), Silva (2006), dentre outros.

Constam no terceiro capítulo os resultados e as contribuições da avaliação, mediante análise comparativa dos anos 2005 e 2015 da autoavaliação institucional, com a qual discutiram-se os processos de transformação da avaliação institucional, entendida pela CAAI como pesquisa e como instrumento de gestão pela Gerência de Avaliação. Assim, distingue-se a função formativa e participante da avaliação da gerencial e tecnocrática. As análises deste capítulo sustentam-se nos referenciais de Brzezinski (2013), Brzezinski, Carneiro e Brito (2003, 2006), Shiroma (2003, 2008), Dias Sobrinho (2000), Silva (2006).

Serão apresentados a partir dos resultados as convergências e contradições da autoavaliação e de que forma a autoavaliação serviu para cumprir requisitos técnico-burocráticos não para subsidiar o planejamento e a tomada de decisão da UnU/Câmpus.

A pesquisa apontou que o novo projeto de UEG, adotado em 2011, assentado na concepção gerencialista e a fragmentação dos eixos e dimensões iniciados em 2015, tem contribuído ainda mais para que a autoavaliação seja, apenas, um processo de prestação de contas ou de melhoria da qualidade institucional.

A avaliação institucional se trabalhada em prol da melhoria e qualidade do ensino e da instituição constitui-se em um importante recurso capaz de diagnosticar, traçar estratégias, estabelecer políticas educacionais, conscientizar e libertar a educação de sistemas neoliberalizantes adotados pelo Estado Avaliador. Ao contrário, as políticas gerencialistas, conseguirão ajustar o ensino Superior, às concepções mercadológicas e meritocrática que entende a educação como mercadoria - presente nas universidades privadas - fundamentada na teoria do capital humano e nos moldes tecnicistas, tendo como meta o desenvolvimento econômico a qualquer custo.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE: RELAÇÃO ENTRE O ESTADO E A IGREJA

Neste capítulo, tem-se por objetivo introduzir os estudos sobre a história da universidade contextualizando as relações e tensões entre estado, sociedade e universidade. É necessário compreender as transformações que envolvem a universidade, em especial, quanto ao seu surgimento como instituição e sua função como um estado avaliador em relação às políticas públicas e à avaliação institucional. Modificações que foram impulsionadas pela conjuntura social, política, econômica, cultural do pensamento econômico neoliberal.

Reconhecida historicamente como locus de produção e socialização do saber, a universidade consolidou-se ao longo dos séculos, a partir de estudos aprofundados, pesquisas, lutas e conflitos, com a finalidade de expressar a cultura da sociedade em que se insere.

Desde sua origem, a Universidade é mediada pelos poderes: religioso, político, econômico e cultural, caracterizada segundo Wolff (1993, p. 56) como: “[...] unidade de lugar, finalidade e organização política [...]” um espaço de desenvolvimento, de construção e preservação do saber. Seu surgimento apresenta-se marcado por relações de poder, como resposta às novas transformações históricas, pois o desenvolvimento das forças produtivas apontava para novas possibilidades que culminariam séculos depois em um novo modo de produção.

A Universidade surge de acordo com Verger (1990) na Europa Medieval, no século XII, entrelaçada ao status social e político no período do Renascimento¹, vinculada com a Igreja Católica e/ou com a monarquia. No decorrer dos anos, mesmo divergindo em seus interesses, de um lado divino e ideológico, de outro a político e sociológico, a Universidade depara-se com a necessidade de unir-se aos representantes de interesses religiosos e políticos. Portanto, unia-se aos papas e aos nobres, à medida que alargava suas fronteiras territoriais. Tanto a igreja quanto a corte reconheciam “[...] além de seu valor cultural e de seu prestígio, uma utilidade prática e um alcance político” (VERGER, 1990, p. 43).

Segundo Le Goff (1990), a história da humanidade se desenvolve em uma sequência de momentos históricos e não pela ruptura de períodos. Assim ao analisar a Idade Medieval,

¹ Movimento cultural que se propagou na Europa. De acordo com Le Goff (2010) se desenvolveu em três etapas: a primeira nos séculos VIII e IX com pensadores e cientistas, sob o reinado do imperador Carlos Magno. O segundo renascimento ocorreu devido ao desenvolvimento das cidades e progresso agrícola no século XII em que as realezas nacionais começavam a se formar. E o renascimento no campo das artes ocorrido nos séculos XV e XVI, expande-se a outras nações.

depara-se com vários acontecimentos que deram base para a Universidade se consolidar. Entre eles se destacam, no fim do século XI e século XII:

[...] o crescimento geral da economia, aceleração do crescimento demográfico, progresso da produção agrícola, retomada da economia, aumento da circulação da moeda, renovação da vida urbana caracterizada pela expansão topográfica das cidades, novas funções desempenhadas pelas mesmas, aparecimento de instituições públicas e privadas (confrarias, guildas), bem como as reformas da Igreja feitas pelos Concílio de Latrão² (papado, episcopado, renovação da vida cisterciense e fundação de novas ordens canônicas) e, enfim, a abertura para outros povos, especialmente os mediterrâneos, com as Cruzadas e Reconquistas (ROSSATO, 1998, p. 16).

O desenvolvimento das corporações de ofícios, o renascimento das cidades e do comércio favoreceram o desenvolvimento das escolas e o nascimento das universidades. Verger (1990, p. 19) ressalta:

Somente na Itália subsistiam escolas leigas [...]. Em todos os outros lugares as escolas estavam inteiramente nas mãos da Igreja e viviam, tanto pela organização quanto pelas matérias ensinadas, baseadas em princípios colocados na época carolíngia. Portanto não havia escola que não estivesse ligada a um grande estabelecimento religioso, mosteiro, catedral ou colegiada.

A Universidade “[...] é, antes de tudo, uma corporação de ofício. E, como tal, rege suas relações sociais seja como um certo “mercado de trabalho” (chamando a si monopólios e franquias), seja com os poderes eclesiásticos, aristocráticos ou reais e burgueses” (VERGER, 1990, p. 9).

Rossato (1998, p.16-17) sublinha que as interações estabelecidas com o mediterrâneo propiciaram “[...] a entrada das tradições da cultura antiga, que tinham sobrevivido melhor no Oriente Próximo”, tornando-se a Universidade herdeira da cultura greco-romana. Ressalta-se que o renascimento cultural, comercial, político e econômico propiciou à Universidade um espaço de liberdade e de construção de conhecimento ao confrontar a cultura oriental (árabe) com a ocidental (greco-romana). Desse modo, observou-se um intenso desenvolvimento dos centros de produção de conhecimento, os quais ainda hoje são referências.

A primeira fase da Universidade surgiu com a necessidade da formação de clérigos pela Igreja, que *a priori* funda os seminários e depois catedrais ou episcopais. Para os islâmicos, o

² Bellitto (2010) explica que concílio consiste numa reunião formal com representantes da igreja. Conhecidos pelos nomes das cidades onde ocorriam as reuniões. Destaca-se aqui o Concílio de Latrão, onde se encontrava a residência do Papa em Roma. Ocorridos no medievo, o primeiro foi realizado em 1123, convocado por Inocêncio II. Nesse primeiro o Papa Calisto II decidiu sobre a nomeação de cargos eclesiásticos e abordou as cruzadas. O segundo concílio realizou-se em 1139, teve como pauta a readmissão e o castigo aos hereges. O terceiro Concílio levado a efeito em 1179, devido ao cisma na igreja reuniu participantes de quase todas as partes da Europa. Nele foram definidas as primeiras regras para eleição papal, a condenação aos heréticos e a suspensão de penitências para aqueles que auxiliassem nas Cruzadas. O quarto ocorrido em 1215 apresentou a discussão sobre pena aos heréticos, a convocação para mais uma cruzada, o dever de comungar ao menos na Páscoa dentre outros. Estes concílios foram responsáveis pela organização da igreja e reafirmação do poder do Papa na Igreja.

ensino superior era realizado em uma escola conhecida como madrasa (KHALDŪN,1969), geralmente ligada a uma mesquita: a universidade de Cairo, fundada em 970, no Egito, e Al-Karaouine fundada, em 859, no Marrocos.

Rossato (1998, p. 17), destaca que “[...] a universidade também deve alguma coisa às grandes escolas corânicas (islâmicas), que o mundo árabe, no seu apogeu, tinha criado em Damasco, Bagdá e Córdoba, além das escolas de Fez (no Marrocos) e El-Azhar (no Egito)”.

A decisão do Concílio de Latrão de 1179 e 1215, ocasião do surgimento das primeiras universidades foi a base da gratuidade do ensino, ao assegurar “[...] a obrigação de que toda a catedral deveria manter a escola gratuita [...]” (ROSSATO, 1998, p. 18). O autor pontua que a Universidade, nascida de corporações que reuniam mestres e aprendizes “[...] era uma escola pontifícia (e, mais tarde, imperial) cujos membros [...], gozavam de certos privilégios de caráter universal, [...] e privilégios eclesiásticos [...]”. Esses benefícios provocavam conflitos entre os cidadãos comuns e os universitários, tais privilégios consistiam em: “[...] isenção de impostos da cidade, do serviço militar; o direito de greve (cessatio) ou de recessão, que, por vezes, deu origem a novas universidades ou reforçou uma universidade existente [...]” (Ibidem, p.18-20).

Mediante tais conflitos, os estudantes acabavam por ter privilégios garantidos, uma vez que o papado intervia e aniquilava a autoridade local, sacramentando a autoridade da Igreja e da Universidade. Isso acontecia por meio das bulas, constituindo uma organização universal e uma sociedade homogênea. Gozando de características comuns de organização e estudos, em toda a Europa, as Universidades vivenciam o fenômeno da peregrinação acadêmica por parte dos mestres e estudantes, sendo reconhecida internacionalmente.

O século XIII é conhecido como o século das universidades. Verger (1990) salienta que podem ser classificadas em três categorias: a) espontâneas; b) nascidas por migração; c) criadas.

As universidades espontâneas são aquelas que emergiram de escolas pré-existentes, são exemplos: a universidade de Bolonha, na Itália (1088) e a Sorbonne (1170), na França, que vivenciaram sua expansão e prestígio no século XIII. Neste mesmo século, constituíram-se a Universidade de Oxford (1167), na Inglaterra e a Universidade de Medicina de Montpellier (1220), na França.

As universidades nascidas por migração foram formadas por grupos de professores e estudantes que por desentendimentos abandonavam sua cidade e migravam para outra, iniciando novas fundações, como as universidades de Cambridge (1209) na Inglaterra, de Pádua (1222) na Itália e de Orléans (1337) na França.

As universidades criadas, fundadas pelo Papa ou pelo Imperador, recebiam uma bula ou uma carta de fundação por parte de seus fundadores, com objetivo específico, prático e político, como a Universidade de Nápoles fundada por Frederico II (1224), na Itália. A Universidade de Toulouse (1229) na França foi criada pelo papado para combater a heresia, Palência fundada por Afonso VIII de Castela (1208) na Espanha para satisfazer os reis de Castela.

O caráter coeso e o espírito corporativo coletivo foram rompidos no fim da Idade Média, em face às grandes transformações sociais que preconizavam a Idade Moderna. Os séculos XIV e XV provocaram mudanças significativas nas universidades, conforme enfatiza (ROSSATO, 1998, p.32): “durante o século XIV, as Universidades dobraram em quantidade, tendo sido criadas mais 24 novas instituições”. Sendo: seis na Itália, seis na França, três na Espanha, três na Alemanha, duas na Hungria, uma na Áustria, uma na Polônia, uma na Tchecoslováquia e uma em Portugal.

A universidade nascida sob a proteção da Igreja (especificamente a universidade de Bolonha na Itália (1088) é proveniente da fusão da escola episcopal com a monacal, descrita por muitos estudiosos como a mãe das universidades) no século IX, com as escolas monásticas e no século XI com as escolas episcopais, com o passar do tempo a responsabilidade de manutenção e financiamento da Universidade foi transferida para o Estado.

Assim, a Universidade libertou-se parcialmente dos dogmas, da concepção criacionista do homem e da mulher, dos ideais e domínios da Igreja. Neste contexto, Rossato (1998, p.33) destaca três fenômenos: “[...] diminuição do poder da Igreja; novos papéis da sociedade local; regionalização com crescimento do poder local [...]”, que além de aumentar o poder laico, construíram mudanças significativas nas Universidades, ao transformá-las em um novo mecenas³.

As Universidades, fortemente controladas pelo Estado, que:

[...] substituindo progressivamente a Igreja, aceitavam verdadeiros sacrifícios para desenvolver e manter as universidades; não lhes regateavam honras oficiais e davam bons empregos aos seus graduados. Mas, em troca, tais universidades deviam funcionar regularmente, apoiar as ações dos governos, formar clérigos, juristas, médicos competentes, não se tornaram focos de desordem intelectual, social, política ou religiosa (VERGER, 1990, p. 138).

A Universidade, então, configurada historicamente por um saber cultural e tradicional no século XII, teve como condição para sua solidificação o renascimento urbano, que desencadeou uma profunda revolução em plena Idade Média, ao despertar com mais veemência

³ Para Goergen (2000, p. 138), esta expressão “novo mecenas” refere-se ao Estado assumir o financiamento da universidade.

o florescer intelectual e social imposto por questões, sobretudo, econômicas: “[...] atingidas na sua essência – novo saber, novas formas, novos senhores” (ROSSATO, 1998, p. 42), deu vida a uma nova Europa.

Com o renascimento do comércio e com as cruzadas, o mundo feudal ganhou paulatinamente uma nova configuração; ao distanciar-se das abas eclesiásticas o Estado assumiu seu papel na política: da rivalidade entre igreja e Estado, reconfigura-se o espírito laico. Nesse cenário, a universidade do medievo caracteriza-se como patrimônio histórico, ao construir identidade social e promover a construção do conhecimento, ao estabelecer direta e indiretamente relação com as grandes realizações e transformações que direcionaram a formação e o desenvolvimento da sociedade, a universidade dá corpo às ideias e responde às necessidades de uma época.

A universidade caracterizada como centro urbano do saber, juntamente com o renascimento, a divisão do trabalho entre campo e comunas, a organização do trabalho e as classes sociais, dentre elas, a burguesia - que se firmava aos poucos, no ambiente citadino -, transforma o poder dominial em comercial, fortalecendo as cidades e o seu desenvolvimento.

Observa-se que as transformações na política, na economia, na cidade, na cultura, na religião, na sociedade e nas instituições universitárias especificamente” [...] surgiram e viveram como uma instituição pedagógica condicionada pela cidade, envolvida pela cidade e explicada apenas pela cidade” (JANOTTI, 1992, p. 50). Percebem-se, nesse momento as significativas mudanças no espaço social, promovidas pelo desabrochar da liberdade cultural, científica e política, imprescindíveis para o desenvolvimento do pensar.

Nos séculos XIV e XV, com a ajuda da burguesia, os reis centralizaram fortemente seu poder político. Contudo, à medida que os monarcas conquistavam e aumentavam seu poder político, dominaram as corporações e as universidades, tornando-as dependentes do poder real e, ao mesmo tempo, perdiam sua autonomia. Nessa trama, foram criados cargos de confiança, tirando dos mestres e estudantes o direito de escolha de reitor e professores.

O movimento reformista⁴ enquadra-se no conjunto das transformações pré-capitalistas, às novas formas de organização, produção e reprodução que se impunham à ordem econômica, social, religiosa, política e cultural. Essa nova forma de mercado, iniciada no período medievo, impulsionou mudanças significativas na história a exemplo da passagem do teocentrismo para

⁴ Consoante Schulz (2001, p. 119) é necessário compreender que o movimento reformista, em especial a reforma e a sua relação com a universidade faz “parte de todo um processo civilizatório, incluindo a força da revolução comercial, a repercussão das descobertas de novos continentes, o experimentalismo e a evolução das ciências, o humanismo e sua contribuição no modelamento dos movimentos sociais e civilizatórios”.

o antropocentrismo, demarca o nascimento das universidades modernas, rompendo com o poder conservador da Igreja Católica, que no século XVI reagiu com a Contra Reforma, sobretudo com a força da ordem jesuíta. O movimento da Contra Reforma levou ao desenvolvimento do protestantismo, apoiado pelas universidades, as quais viam a ignorância como um mal e fixaram, portanto, suas bases priorizando a educação.

As universidades protestantes, criadas não apenas com o objetivo educacional, mas, sobretudo, para formar líderes qualificados, servir a sociedade e atuar em diferentes áreas, com o advento do Iluminismo⁵, no século XVIII, estruturado na visão naturalista que recusava o sobrenatural, pautado na observação fidedigna da realidade, resultou na secularização das Universidades protestantes. A Universidade baseia-se no racionalismo que, segundo Buckingham e Burnham (2011, p.343): “[...] é a concepção de que se adquire conhecimento sobre o mundo por meio do uso da razão, sem contar com a percepção dos sentidos, considerados como duvidosos pelos racionalistas”, e no enciclopedismo, movimento surgido na França que buscava catalogar todo conhecimento humano, a partir dos princípios da razão.

Os iluministas não aceitavam a metafísica: “[...] ramo da filosofia que trata da natureza do que existe. Ela questiona o mundo natural ‘a partir de fora’, suas questões não podem ser respondidas pela ciência” (BUCKINGHAM; BURNHAM, 2011, p. 342), visto que entendiam que aos homens não bastava contemplar a natureza, mas deveriam, sobretudo, conhecê-la para dominá-la. A educação deveria desvincular-se da religião. As escolas deveriam ser laicas e financiadas pelo Estado, transformando-se em escolas públicas e estatais.

A racionalidade paulatinamente passa a assegurar a interpretação e o conhecimento das leis da natureza e da sociedade. Pensado mediante leis, interpostas por métodos racionais, a primazia gira em torno da compreensão, construção e capacidade humana racionalista, mediadas pela cientificidade, em que, razão e poder tornam-se sinônimos, sendo o conhecimento alcançado por princípios e regras metodológicas.

Essa concepção influencia diretamente a organização, forma de pensar e agir da universidade, que diretamente ligada às ideias iluministas, na prevalência da inteligência humana, abraça o ideário político de liberdade, igualdade e fraternidade expresso na Revolução Francesa, como um modelo capaz, pelos seus argumentos e abrangência, de compreender e concatenar o mundo.

⁵ Iluminismo, conhecido como século das luzes, foi um movimento cultural que dominou “a Europa Ocidental – especificamente a França, a Inglaterra e a Alemanha – dos dois últimos decênios do século XVII até mais ou menos 1780.” Segundo Fortes (1993, p. 8) é caracterizado pela: valorização do homem, profunda crença na razão humana e em seus poderes.

A revolução Puritana de 1640 e a revolução Gloriosa de 1688 – ponto de partida para o liberalismo⁶ sobrepôs-se o absolutismo – conhecidas como revolução inglesa, configuraram um movimento revolucionário que abriu espaço para o desenvolvimento do capitalismo⁷ e o triunfo do liberalismo, propiciando condições para a revolução industrial de 1760 e para a Revolução Francesa⁸ em 1789. Essas objetivavam pôr fim ao Antigo Regime – o Absolutismo.

O século XVIII é marcado pela ascensão da burguesia, apoiada pelos ideais iluministas que se expandiu não apenas pelo continente europeu, mas também na América, como é o caso do movimento de emancipação ocorrido em 1776 que originou a independência dos EUA, primeira nação livre do continente. Para Soboul (1974, p. 9) “A Revolução Francesa constitui, com as revoluções inglesas do século XVII, o coroamento de uma longa evolução econômica e social que fez da burguesia a senhora do mundo”.

As revoluções industrial e francesa reformaram não apenas a Inglaterra e a França, mas o “mundo”, modificando tanto o quadro político quanto o econômico, caracterizadas como um fenômeno político-social e econômico. Segundo Hobsbawm (2009) fizeram eclodir uma das maiores transformações da humanidade – organizacional, de convivência entre os indivíduos, e sobretudo de dominação, como exemplo temos a subjugação da Índia pela Inglaterra e a partilha do continente africano.

A revolução industrial, compreendida como uma revolução de cunho capitalista, apesar de influenciada pela revolução francesa, com o lema – Liberdade, Igualdade e Fraternidade” – foram ambas impulsionadas pela luta de classes. Hobsbawm (2009, p.2) dispõe que a revolução francesa é conhecida como a revolução que

⁶ “É um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e tem seu baricentro na Europa” (BOBBIO, MATEUCCI, PASQUINO, 1986, p. 687). Apresenta-se relacionado com democracia e seus princípios sustentam a defesa da liberdade política e econômica. O pensamento liberal teve sua origem no século XVII, mediante os trabalhos sobre política publicados pelo filósofo inglês John Locke. Já no século XVIII, o liberalismo econômico ganhou força com as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith. (HOLANDA, 1998, p. 16) ressalta que “o liberalismo não é uma doutrina imutável, pelo contrário, vem passando, ao longo de sua existência, por um processo de mutação permanente”. É um fenômeno histórico tradicional e que se renova conforme as transformações sociais.

⁷ Sistema econômico e social surgido a partir da decadência do sistema feudal, fundamentado na acumulação de capital, sustentado pela exploração dos trabalhadores, dominados pelos donos dos meios de produção. (HUBERMAN, 1972)

⁸ Foi um movimento social e político que derrubou o Antigo Regime. Hobsbawm (2009) afirma que não se reduz a mero conjunto de acontecimentos. A Revolução Francesa foi fruto de uma sociedade fundamentada na desigualdade entre os homens, por isso pregava a bandeira da igualdade, liberdade e fraternidade. Caracterizada por uma estratificação e hierarquização social dividida em: Primeiro, Segundo e Terceiro Estado – composta respectivamente pelo clero, nobreza e trabalhadores, camponeses e burguesia. Ela também é reconhecida por Revolução Burguesa, porque, apesar da presença de outros grupos sociais pertencentes ao chamado Terceiro Estado, a burguesia defensora do liberalismo econômico – desejosa de uma maior participação política e mais liberdade econômica – assumiu a liderança política e intelectual, apoiada pelos trabalhadores e camponeses, teve força para convocar os Estados Gerais e se posicionar frente a revolução social.

[...] de 1789-1848 foi o triunfo não da "indústria" como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade "burguesa" liberal; não da "economia moderna" ou do "Estado moderno", mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro era os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo.

As novas ideias filosóficas e econômicas caracterizadas pela razão estenderam-se pelo século XVIII. Demarcam a existência de uma nova instituição universitária, que ao longo de seu desenvolvimento histórico, passou por várias transformações, ao assumir perfis capitalista e tecnológico que se consagraram a partir do século XIX. A Revolução Francesa caracteriza bem essa realidade, pois a partir dela ocorre uma redefinição na universidade. Para Lessa (2004), a universidade no antigo regime era uma organização meritocrática, de postura epistemológica. *A priori*, no início da revolução, pretendeu-se dispensar a universidade:

A Sorbonne foi dissolvida quando da revolução e isto esteve ligado à idéia de que o saber poderia ser substituído por uma inovação tecnológica e, em última instância, pelo livro impresso – no qual poderia ser repertoriado todo o conhecimento dos homens, do prático ao mais abstrato. O iluminismo, como postura de acesso à enciclopédia, dispensaria e substituiria a universidade. Obviamente esta é uma projeção muito radical, Gutemberg não cancelou a universidade, fortaleceu-a. A universidade passou pelo processo da Revolução Francesa, um momento de desencontro, para renascer como uma instituição essencial à construção da Nação. (LESSA, 2004, p.34)

Para construção da nação após a Revolução Francesa foi essencial a ideia de uma educação pública e universal⁹. A revolução industrial para organizar e reorganizar o processo de produção, de consumo e de funcionamento da sociedade econômica requeria uma sociedade letrada, focada no fazer para, assim “o fazer para algo é para o idioma grego o negócio.” (LESSA, 2004, p. 35). O fazer para algo, passou a abarcar a totalidade, incluindo o saber, este passou a ser mensurado, não apenas para o contentamento, gozo, talento, mas, sobretudo, para o ganhar, fazer renda e riqueza, tornando-se referência.

Ao analisar a história da universidade verifica-se que a convivência com novas visões de mundo, concepções de ciência, de homem e sociedade, as instituições educativas passaram a ser influenciadas pelos ideais da sociedade moderna que atingiu a contemporaneidade,

⁹ A concepção de educação pública e universal foi construída por Napoleão II e Bismarck, “[...] com objetivos claros de construir a nação. Lessa (2004, p.34), perpassa pela ideia de uma nação que determina uniformizar comunidade e território, embasem uma escola para todos, “[...] escola universal, gratuita, obrigatória e laica, que surgiu na França, no último quarto do século XIX, mais exatamente no ano escolar 1881/1882: a Escola de Jules Ferry. Naquele contexto histórico, já existiam escolas, como por exemplo, as de caráter religioso. Todavia, a burguesia precisou de uma escola que pudesse moralizar todos os sujeitos, de acordo com a moral burguesa. Moralizar os cidadãos foi o fator decisivo para o surgimento da escola para todos, cuja finalidade era de formar para a cidadania como forma de inculcar a moral desejada, a moral burguesa” (GARCIA, 2005, p. 50).

inserida no processo de globalização, sob a ideologia liberal e posteriormente consolidada nos princípios neoliberais¹⁰. Essas mudanças impulsionaram o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão. Com a globalização no campo da economia, os Estados-Nação tiveram seu território invadido, havendo ruptura de fronteiras, antes bem delimitadas.

Destruindo fronteiras e promovendo a globalização mediada pelo monopólio das ciências e tecnologias, a partir da união dos mercados, surge o neoliberalismo compreendido por Anderson (1995, p.22), como

[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Este é um movimento ainda inacabado. [...] Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

Assim, a globalização com vistas à construção de um mercado global foi historicamente entendida como uma necessidade capital, que na busca por acumulação e alcance de novos mercados, obteve livre competitividade, liberdade de fluxo de mercadorias, livre de interferência e regulação do estado. Para Martins (2013, p.12) esse sistema imperialista:

[...] expande para todos os poros do mundo criando novos e ampliando antigos espaços de valorização, espaços planetários de produção de valor e de mais-valia. Na esteira dos ciclos periódicos de expansão e de crises internacionais a crosta econômica terrestre é revolucionada por uma formidável e moderna construção de novas avenidas do capital em todos os poros do mundo.

A lógica do capital requer não apenas a força de trabalho dos indivíduos, mas também “a produção da vida integral do trabalhador na sociedade do capital, quer dizer, a formação do cidadão” (TUMOLO, 2003, p.163), e isso se reflete na universidade que vem mudando sua identidade, quando permite que suas concepções sejam ressignificadas pelo capital a que as políticas públicas estejam a ele vinculada “[...] à dinâmica do Estado capitalista, assegurando a reprodução do capital e, ao mesmo tempo, gerenciando a reprodução da força de trabalho” (MEKSENAS, 2002, p. 25).

¹⁰ Os princípios neoliberais se configuram como um programa de ação do capital, que consiste na retomada do conjunto das ideias e medidas liberais, ou seja, uma nova leitura do liberalismo para o século XX. “Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana.” (BIANCHETTI, 2001, p.11) O neoliberalismo constitui o ponto de sustentação da atuação econômica e política, criticando agressivamente a intervenção do estado na economia, “é importante frisar que o Estado é mínimo apenas para as políticas sociais. Na realidade é o Estado máximo para o capital” (PERONI, 2006, p. 14), partindo do princípio de que o mercado deveria ser a base para a organização da sociedade.

Para Gentili (1996), os governos neoliberais articulam e subordinam a produção educacional conforme às necessidades do mercado, impondo o caminho das políticas educacionais e estabelecem controle e avaliação da qualidade educacional dos serviços, materializando os princípios meritocráticos, liderado pelo mercado, que prima pela produtividade e eficiência.

O formato neoliberal de uma educação para todos, projetado na regulação do mercado, em que os sujeitos fazem parte da mesma dimensão mercadológica, decorrentes das práticas empresariais de gerência. Para Gentili (1996, p.11), “[...] os governantes neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, mas também conseguem que esta transformação seja aceita como única saída.”, discursando sobre a ineficiência, inoperância e improdutividade dos profissionais e do Estado, defendem que a crise encontra-se na forma de gerenciamento, que engloba tanto questões qualitativas quanto formativas. Para os neoliberais, a educação é uma mercadoria, nela temos consumidores e produtores, basta saber gerir para que se tenha qualidade e eficiência, pois:

[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p.18)

Este determinismo neoliberal dá vida ao cidadão privatizado. A educação sob a ótica neoliberal forma “recursos” humanos ao invés de seres humanos. O ensino torna-se uma mercadoria que objetiva formar mão de obra eficiente e qualificada. Assim, o ensino superior, na contextualidade neoliberal, também se configura como uma mercadoria rentável, contribuindo com a perda de sua essência. O neoliberalismo tem provocado na educação um mecanismo de reprodução e não de emancipação dos indivíduos na sociedade. Mézaros defende a ideia de mudança em prol da libertação do neoliberalismo que amarra o sistema educacional. Para o autor

[...] mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar completamente as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser. (2005, p.59)

Pensar uma sociedade para além do capital é sobretudo educá-la para além do capital, desvencilhando, segundo Bianchetti (2001, p. 94), “[...] da articulação do sistema educativo

com o sistema produtivo” fundamentado na teoria do capital humano¹¹ sustentado pelos princípios economicistas.

Chauí (2003, p. 3) estabelece distinção entre universidade como instituição social e como organização. Para a autora “[...] uma organização difere-se de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com a instrumentalidade: esta referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular.” Quando as funções da universidade são esquecidas, a sua essência de produção de ciência com autonomia é destruída e os pesquisadores passam a ser apenas marionetes nas mãos dos governantes, eles são subjugados e dependem das políticas de governo para a destinação de recursos para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Há quase nove séculos a universidade carrega as influências e exigências sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, ideológicas, caracterizando-se como “[...] uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada, mas sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p.35). A criação e institucionalização das universidades e a existência e desenvolvimento das políticas públicas e educacionais na atualidade tornaram-na pseudo-democráticas. Na verdade, destinando à elite os interesses econômicos do setor privado:

[...] na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade, o que caracteriza a política econômica pelo seu caráter antissocial (SAVIANI, 2007 apud ARAUJO; ALMEIDA, 2010, p.106).

O vetor dominador é o Estado capitalista. O modo e meios de produção capitalista são tão determinantes que “as próprias relações entre os homens surgem como relações coisificadas” (MAAR, 1993, p. 18). Há uma inversão de valores entre coisas, pessoas e política. “A própria atividade política aparece como relação entre eleitor e eleito, entre Estado e cidadão, e seu aspecto próprio de relação humana perde-se. Embora o sujeito da política seja o homem, a política é a política da luta de classes” (MAAR, 1993, p. 20).

A política “tema complexo, sempre vigente em face de sua atualidade em todos os tempos históricos: no passado, no presente e no futuro” (BRZEZINSKI, 2015, p. 1) emerge não

¹¹ A teoria do capital humano, segundo Ramos (2003, p. 76) volta-se “[...] para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto “capital”, o que acaba por reduzir o homem a um simples objeto do processo produtivo na economia de mercado. Ai está também presente a ideia da educação como solução para as desigualdades econômicas, funcionando, dessa maneira, como mecanismo de ascensão social.”

no homem-indivíduo, mas sim, entre os homens no convívio da polis, regulando e organizando a convivência entre os sujeitos, o que nos remete a Engels (2009) ao evidenciar, em sua análise, à formação da família num processo de transferência de poderes: passando do direito matriarcal ao patriarcal e, deste, à formação social com todas as suas divisões até chegar ao Estado:

[...] não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é “a realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas que essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (ENGELS, 2009, p. 209-210)¹².

Desta maneira, a Universidade, instituição social e política, reproduz conflitos internos e externos vivenciados por indivíduos, grupos e classes sociais e como uma instituição social, deve, mediante sua historicidade, não se posicionar como um serviço, um organismo burocrático, todavia deve lutar pela sua função social sem submissão à produtividade e mercantilização do conhecimento. Ao submeter-se à regulação pelo mercado, a Universidade padece de um vazio epistemológico e científico, sustentado na concepção equivocada de que educação é mercadoria.

A ideia de expansão e democratização do ensino superior está diretamente ligada à privatização “que tem transformado a democratização da educação, enquanto bem público, em um processo de mercantilização do ensino e num rentável instrumento de negócios pelos empresários da educação” (ROSA, 2014, p. 2).

Os parâmetros de eficiência e lucratividade, próprios da organização empresarial apresenta a universidade como formadora de recursos humanos, aniquilando seu ideário pedagógico. Lessa (2004) assinala que a universidade resistiu muito à ideia de negócio, para o autor a universidade deve fazer pelo fazer, e não fazer para algo, no entanto, acabou cedendo principalmente às políticas públicas e econômicas a ela impostas pelo sistema capitalista, que concebe e valoriza a educação e o conhecimento como “insumos necessários à produção de outras mercadorias” (RODRIGUES, J, 2007, p.6). Desse modo, atendendo às demandas do capital produtivo, a universidade tem abraçado a doutrina teleológica¹³ da gestão empresarial.

¹² Primeira publicação em Zurique no ano de 1884.

¹³ Compreende a doutrina fundamentada em metas, princípios e fins. Para (MAYR, 2005, p.75 apud VASCONCELOS; MARTINS JUNIOR, 2011, p.68-69) “A explicação teleológica será de especial importância

No Brasil, a universidade configura-se como uma instituição tardia, desde a sua subjugação em 1500 até 1900 no Brasil, infelizmente, não houve a construção paulatina de uma universidade e muito menos de uma nação como no continente europeu. Existia um Estado Nacional, portos, ferrovias, um processo industrial em vigor, contudo:

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 532)

As primeiras escolas superiores no Brasil foram criadas apenas no início de século XIX, especificamente com a chegada da família real em 1808. Tendo em vista “atender, predominantemente, às necessidades do Estado nascente: formação dos seus burocratas, formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais.” (SOUZA, 1996, 47- 48)

Cunha, (1980, p. 85) assinala que pelo fato de o Estado ter o poder do monopólio da formação da força de trabalho, não se permitia a liberação do ensino superior, pois “o aumento do número de diplomados, poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração.”

Entre os anos de 1891 a 1910, foram criadas 27 escolas superiores. Apesar de completamente distante de quaisquer perspectivas de universidade, dispunha de um sistema de ensino superior diversificado.

As três universidades criadas no Brasil no período que compreende os anos de 1909 à 1912, foram consideradas efêmeras devido a sua curta duração, fazendo alguns historiadores considerarem a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, como sendo a primeira universidade brasileira sucedida, ou seja, que efetivamente foi implantada e sobreviveu. (PAULA, 2002) Assim, o Brasil não conheceu a universidade em seus períodos: colonial e imperial, sua jornada existencial ganha vida no período republicano, como veremos a seguir.

1.1 A Universidade no Brasil

Inserindo-se na história da universidade na América Latina, a partir do século XVI, a Espanha diferentemente dos demais colonizadores (França, Inglaterra, Holanda e Portugal) permitiu, segundo Rossato (1998), o surgimento de universidades em suas colônias.

na filosofia das ciências humanas, haja vista a consensualidade de se conceber o ser humano como um ser que busca certos ideais e metas, articulando, para tanto, seus pensamentos e ações.”

Em 1551, “foram fundadas as universidades de San Marcos, em Lima, e a da Cidade do México.” (ROSSATO, 1998, p. 71) A primeira, em 12 de maio de 1551, foi fundada como seminário dominicano e a segunda, em 25 de setembro de 1551, foi fundada por carta real.

Até o fim do século foram criadas as universidades: de São Tomás (1580), em Bogotá pelos dominicanos, a de São Fulgêncio (1586), no Equador e a de San Antonio Cuzco (1597) no Peru por carta real. Percebe-se que o processo de colonização contribuiu com o surgimento das universidades e expansão do cristianismo na América Latina, confirmando a participação em seu desenvolvimento tanto pelos papas, como pelos reis.

Com exceção do Brasil, no século XVIII e XIX, quase todos países da América Latina possuíam universidade. Em nosso país a criação da universidade data do início do século XX. Consoante Moacyr (1937 apud FÁVERO, 2000, p. 17), a maior resistência à criação da universidade brasileira estava relacionada à política colonizadora:

A história da criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não via justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

No período colonial, os jesuítas tentaram implantar o ensino superior, mas a Coroa Portuguesa negou, fazendo valer o controle político da metrópole. Esse fato gerou a dependência com relação à universidade portuguesa de Coimbra, para a qual se dirigia a classe dominante do Brasil Colônia.

Trezentos anos após, em 1808,

[...] a família real aportou, num primeiro momento, na Bahia, o comércio local se reuniu e deliberou solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma universidade literária, provendo para a construção do palácio real e o custeio da universidade importante soma de dinheiro. Essa solicitação, entretanto, não foi atendida e, por outro lado, o Príncipe decidiu criar um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em fevereiro desse ano, atendendo ao pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço. (TEIXEIRA, 1999, apud MENDONÇA, 2000, p. 134)

Ao longo dos anos, D. Joao VI criou cursos como: agricultura, química, desenho técnico, retórica e filosofia, demonstrando com isso a preocupação com a formação técnica, os quais mais tarde, devido à fragmentação, reorganização e aglutinações deram origem as escolas e os institutos isolados profissionalizantes.

Foram várias as tentativas para a criação de uma Universidade no Brasil Império. Conforme Paim (1982), cogitava-se a criação de uma Universidade no norte e outra no sul do país. Já no período republicano, em 1909 foi instalada a Universidade de Manaus, em 1911 a Universidade de São Paulo e em 1912 a Universidade do Paraná. Todas criadas com amparo da

lei do ensino livre, aprovada pelo imperador em 1854. Essa lei foi resultante da ação conjunta das elites, do clero e dos intelectuais. Entretanto, somente após 1920 a primeira Universidade de fato foi estabelecida, no Rio de Janeiro. Sua organização foi inspirada no:

[...] conceito napoleônico de universidade. Não se preocupava com a atividade científica; organizou-se reunindo primeiramente as Faculdades de Medicina, Politécnica e Direito, já existentes, e depois as de Farmácia e Odontologia. Essa reunião se deu no plano burocrático e não chegou a assegurar um espírito universitário (PAULA, 2002, p. 13).

A autora afirma que “[...] a pesquisa sequer é vislumbrada. [...]. É possível que o motivo da criação da Universidade do Rio de Janeiro tenha sido a visita do Rei Alberto I da Bélgica, a quem foi concedido o título de doutor *honoris causa*, quando de sua vinda ao Brasil [...]” (CUNHA, 1986, p. 213 apud PAULA, 2002, p. 61).

A história da universidade no Brasil atravessa o período colonial e império, chegando ao republicano como assunto postergado. As práticas sociais, no entanto, alicerçadas na reflexão e observações da realidade desencadearam várias propostas de reformas educacionais na década de 1920. Aranha (1989) cita que os conflitos, as forças emergentes e os movimentos surgidos foram um importante marco para fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, e que vários estados tinham seus representantes defendendo tais propostas: “Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mario Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928)” (ARANHA, 1989, p. 243).

A normatização também proliferava na crescente centralização política principalmente após 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930). Esse órgão era responsável pela organização do planejamento das reformas em âmbito nacional, e para a estruturação da universidade. A Reforma de Francisco Campos, instalou em 1931, o Conselho Nacional de Educação. O Ministério regulamentou o ensino secundário, dividido em vários ramos (nomenclatura da época) e o ensino superior mediante: “[...] os Decretos n. 19.851/1931 – Estatuto das Universidades Brasileiras – e 19.852/1931 – Criação da Universidade do Distrito Federal (BRZEZINSKI, 2008, p. 33).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros¹⁴ demonstra para a Nação Brasileira as lutas ideológicas relativas ao ensino gratuito para todos, igualdade de acesso e defesa da expansão

¹⁴ Aranha (1989) escreve que o Manifesto dos Pioneiros representou o despertar da consciência dos educadores para lutar contra a discrepância entre o ensino e as exigências da sociedade que se desenvolvia. Publicado em 1932, o documento é um “divisor de águas” na história da educação brasileira [...] interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias, e a certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p.71 apud, SAVIANI, 2006, p. 35)

do ensino como fator essencial para o desenvolvimento da educação básica pública, laica e gratuita, “considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX” (SAVIANI, 2006, p. 35), o documento é permeado por contradições, tem cunho político, ideológico e social na busca por transformações, melhorias e expansão do sistema escolar público. O Manifesto revela as preocupações e reivindicações para com a escola pública e para com o mundo do trabalho. Saviani (2006, p.33) explica:

[...] partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

A seguir, pontuam-se algumas mudanças como a reforma iniciada em 1931 por Francisco Campos, que atingiu âmbito nacional: a expansão do ensino normal, pois não havia um sistema nacional de educação, apenas sistemas estaduais que não tinham articulação entre si e nem com o Governo central; a organização do ensino secundário – que havia na maioria do território, cursos preparatórios, ou seja, propedêuticos – a organização do ensino comercial e superior, – constituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras – o aumento do número de mulheres no magistério, culminando em 1934 com a inclusão na Constituição de um capítulo especial sobre a educação, assegurando o direito de todos à educação, bem como a obrigatoriedade da escola primária e assistência aos alunos necessitados.

A chamada Reforma Francisco Campos efetivou os decretos:

1. Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931: – Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. (ROMANELLI, 2012, p.132)

Para a autora a reforma atingiu pela primeira vez a estrutura orgânica do ensino secundário, comercial e superior no Brasil. Regulamentada pelo Governo Federal, a reforma imprimiu uma formatação para o ensino secundário no Brasil, monitorado pelo Ministério da Educação e Saúde. Francisco Campos ao defender o caráter educativo do ensino secundário, ressalta:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e

comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. (CAMPOS, 1933 apud DALLABRIDA, 2009, p.189)

A reforma organizou o ensino secundário em dois ciclos, divididos em: Fundamental com duração de 5 anos e outro Complementar de 2 anos, com a exigência de habilitação neles para ingressar no ensino superior, estabeleceu o ensino seriado, a frequência obrigatória, equiparou as escolas ao Colégio Pedro II, – considerado modelo – estabeleceu normas de admissão de professores e inspeção ao ensino (ROMANELLI, 2012).

A reforma também contemplou à formação dos educadores, ao efetivar o decreto n. 19.850, cria o Conselho Nacional de Educação e o decreto n. 19.852 que dispõe sobre a organização universitária, expondo a importância e necessidade de capacitação dos profissionais para o ensino secundário. Quanto à formação universitária, essa estava a serviço da engenharia, medicina e direito, - profissões liberais – apontando a necessidade de uma formação universitária “[...] inteiramente gratuita, como as demais, deve entender, de fato, não somente a formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como a formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos.” (AZEVEDO, 1932, p.62)

As universidades surgem no Brasil antes da década de 1930, concedendo os cursos chamados liberais, não havendo uma formação específica para atuação do professor, Azevedo (1932, p.66) enfatiza que: “[...] a maior parte dos educadores que atuavam nas escolas [...] é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior”.

Em 1931, com o Decreto n. 19.851, institui-se o regime universitário no Brasil, com as seguintes finalidades:

Art. 1º. O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (BRASIL, 1931).

O artigo denuncia o distanciamento de seus objetivos em relação à realidade educacional brasileira que desde a criação da universidade no Brasil alicerça-se na formação profissional, a exemplo, da pesquisa que é ainda um sonho distante da realidade. Romanelli (2012, p. 135) reforça que “nossas leis referentes ao ensino superior têm sido omissas quanto à previsão de situações objetivas e definidas para as atividades de pesquisa.”

O ensino superior, na década de 1930, não organizou – em sua maioria - universidades novas, ele as incorporou aos institutos isolados. Para Celeste Filho (2009, p.192),

Uma das soluções encontradas na década de 1930 para a constituição da universidade, marcadamente em São Paulo, foi a criação de uma unidade central, de caráter não profissional, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na qual seriam reunidas todas as cátedras de ensino de tópicos gerais, até então dispersas pelas diversas faculdades profissionais.

A Universidade de São Paulo foi instalada em 1934 com o objetivo de formar a elite intelectual paulista. Foi estruturada com a agregação do conjunto de unidades de ensino, de pesquisa e escolas profissionalizantes. Foram integradas oito Faculdades: de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Faculdade de Medicina Veterinária, Faculdade de Medicina, Instituto de Educação e Escola Superior de Agricultura.

A instalação e esforço na regulamentação da parte educacional, ou seja, de um curso superior para formação de professores foi empreendida mediante algumas reformas, dentre elas destaca-se

[...] a reforma realizada por Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, pelos Decretos nº 1.750/1920 e nº 3.356/1921 que sustentavam a criação da Faculdade de Educação. Apesar do exaustivo esforço do legislador em regulamentar a Faculdade de Educação em dez capítulos e 47 artigos que detalhavam minuciosamente a sua organização e o seu funcionamento, o desejo de formar professores em nível superior ficou somente no papel. O que frutificou foi a iniciativa de criar um modesto curso de aperfeiçoamento na escola Normal da Capital, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, depois denominado Instituto de Educação Caetano de Campos – Decreto nº 5.846/1933 (BRZEZINSKI, 1996, p. 28).

O Instituto de Educação foi instalado em 1933, e em 1934, pelo Decreto Estadual n. 6.283, de 23 de janeiro, foi incorporado à Universidade de São Paulo, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras, que “[...] passou a formar licenciados em educação, filosofia, letras, geografia, história, línguas vivas, ciências matemáticas, físicas, químicas e naturais” (BRZEZINSKI, 1996, p.32-33). Em 1938, o Instituto de Educação foi transformado em Seção de Educação corpo docente da Faculdade de Filosofia, logo após denominada Seção de Pedagogia. A criação do Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo foi promulgada pelo Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939.

Do conjunto de escolas profissionalizantes, reunindo faculdades e institutos de ensino existentes, forma-se a USP que embora idealizada e organizada por brasileiros como Fernando Azevedo, desde a sua criação apresentava estreita relação com professores estrangeiros da Itália, Alemanha e França, como o professor de sociologia da Sorbonne, Georges Dumas que se comprometeu a enviar ao Brasil professores de várias universidades francesas.

As missões francesas contribuíram com a formação universitária de seu corpo docente de forma direta. Vieram para dar aulas na nova instituição. Paula (2012, p. 26) atesta que: “Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi-Strauss (Antropologia), Paul Arbousse-Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História)” fizeram parte dessa missão e desempenharam um importante papel na institucionalização das ciências humanas na USP.

Florestan (1977 apud PAULA, 2012, p. 27), ao analisar a missão francesa no Brasil, diz que o ensino e a metodologia desenvolveram na Faculdade de Filosofia uma “colonização cultural”, isto é, um transplante do ensino europeu.

Os idealizadores e fundadores da USP, de 1934 a 1937, viveram um momento retrógrado de forte autoritarismo, apoiaram o Governo de Getúlio Vargas, posicionaram-se contrários a liberdade de expressão e pensamento e defenderam o anticomunismo. A partir de 1937, período conhecido como Estado Novo, a universidade busca retornar à imagem liberal e democrática.

O próprio Fernando Azevedo vinculava, na época, um discurso de neutralidade para a USP, contra a militância política [...]. Esse discurso trouxe para o interior da universidade um controle minucioso dos conteúdos ensinados e das ideologias e práticas políticas de professores. Mas o viés autoritário e elitista dos fundadores da USP foi traído pelo clima acadêmico e pluralista trazidos pelos professores estrangeiros e pelo pensamento crítico e radical da primeira geração formada pela FFCL.” (PAULA, 2002, p.37)

Desenvolvendo uma cultura desinteressada e a preparação para a carreira intelectual, a USP coloca-se na contramão do novo governo, que irá criar a universidade do Brasil em 1939, com o intuito de consolidar a padronização do ensino superior.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935, pelo Decreto n. 5.513, com uma vocação científica diferenciada e com o objetivo não apenas de formar profissionais para o mercado, mas também de contribuir com a formação intelectual de que o país necessitava, começou a enfrentar logo de início graves crises políticas. A partir de 1937, com a derrota da Intentona Comunista, iniciaram-se as demissões: Anísio Teixeira (Secretário da Educação), Afrânio Peixoto da UDF (reitor) e vários professores (FÁVERO, 2008).

Conhecido como Golpe de 1937, o Estado Novo, período que compreende os anos de 1937 a 1945, decretado pelo Ditador Getúlio Vargas que segundo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 134) a questão do poder se tornou central. Aliás, o poder é categoria essencial para compreender o processo de centralização ou descentralização na problemática da organização do ensino". Nesse sentido, a UDF contestava o projeto do Ministro da Educação Gustavo Capanema, que fortalecia a Universidade do Brasil.

O governo deflagrou um combate à organização universitária existente. Assim interrompidas em 1938 a UDF,

As práticas democrático-liberais de Teixeira foram coibidas, pois conflitavam com a ideologia do Estado Novo e com a dos representantes da escola tradicional, entre eles os católicos, que desde a década de 1920 se aglutinavam para combater as idéias “comunistas” dos “Pioneiros da Escola Nova”. (BRZEZINSKI, 1996, p.36)

A UDF, então eliminada, teve seus quadros incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil¹⁵, criada em 1939. Cometendo vários atos repressivos como a prisão de Anísio Teixeira, a extinção da UDF, a integração da Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, “foi transformando o sistema universitário em aparelho ideológico do Estado” (BRZEZINSKI, 1996, p.41).

Na ocasião em que foi recriada a Universidade do Brasil, pela Lei n. 452 de 4 de julho de 1937, transformou a universidade, conforme Paula (2002, p. 64) em um: “[...] modelo padrão outorgado pelo governo federal para as demais instituições universitárias do país, seus defensores, viram o ideário das ações democráticas se esvaírem. Essa nova legislação permitiu que a Universidade do Brasil surgisse da agregação de “15 faculdades e 16 institutos de pesquisas, seguindo o modelo francês que separava ambas as atividades”.

A finalidade da Universidade do Brasil era a padronização do ensino superior, a preparação das elites e o controle da qualidade. “Dentro deste quadro político-educacional autoritário, foi extinta a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1939, sendo seus cursos incorporados àquela universidade, por não corresponder aos anseios ideológicos e políticos do governo federal” (PAULA, 2002, p. 65). O fechamento da UDF foi a prova do autoritarismo e controle ideológico do sistema universitário.

Na Constituição de 1937, é explícita a orientação política-educacional em favor do mercado, direcionando o ensino para o âmbito profissional e pré-vocacional com vistas às novas atividades para a sociedade capitalista, com nítida divisão de classes sociais. O Estado autoritário de Vargas adotou uma política educacional conservadora, visando gerar uma ordem social e política de cunho centralizador, autoritário, patriótico e nacionalista.

Na Carta Magna (1937), a gratuidade do ensino primário foi preservada, contudo, não consta como dever do Estado, diferentemente da Constituição de 1934, que garantia a educação pública gratuita até o nível secundário. Desse modo, o Estado não era obrigado a ofertar uma

¹⁵ Brzezinski (1996, p. 37), explica que “em 1938, o Instituto de Educação da USP foi transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia”. Fétizon (1986, p. 431 apud BRZEZINSKI 1996, p. 37) afirma que “a incorporação de cursos de educação (1939) à Faculdade de Filosofia, dela alijados no início da sua instalação, foi por diversos motivos um ‘desacerto’ [que] do ponto de vista prático funcionou como um feliz arranjo de circunstância”.

educação geral e gratuita a todos. A dualidade do ensino foi fortemente acentuada com a existência de escolas propedêuticas para ricos e aos pobres restavam escolas profissionalizantes. A dualidade do ensino distingue claramente as classes mais favorecidas das menos favorecidas, conforme modos de trabalho: intelectual para os mais abastados e manual para os pobres, se caracterizando um sistema de discriminação social e econômica.

Em relação ao ensino industrial regulamentado por decretos-lei, em 1942 formaram o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino. Aranha (1989, p. 247) descreve que a lei cria “dois tipos de ensino profissional: um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, mantido pelas empresas”. Foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, constituído e sustentado pela Confederação Nacional das Indústrias, que possibilita ao profissional aprendizagem, aperfeiçoamento, especialização.

A Constituição de 1946 retomou os valores educacionais defendidos pelos Pioneiros da Escola Nova e pela Constituição de 1934, e em 1948 foi apresentado o anteprojeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que tramitou por treze anos até ser aprovada pela lei n. 4.024/1961.

Criada pelo Decreto n. 1.190 de 4 de abril de 1939, nasce a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), mas com um perfil caracterizado por interesses político-ideológicos, sem desenvolvimento sistemático da pesquisa e ausência de um espaço institucional verdadeiramente acadêmico:

[...] a partir do final dos anos 50 e início dos anos 60 a FNFfi se politizou, tornando-se participante ativa dos debates e acontecimentos mais relevantes da vida nacional. Seus segmentos progressistas começaram a realizar um exercício de reflexão crítica acerca da questão da Reforma Universitária, das Reformas de Base, da criação da carreira docente e da transformação da universidade em num centro de ensino e pesquisa (PAULA, 2002, p. 80).

Marcado pelos conflitos ideológicos, políticos e econômicos na busca pela identidade nacional, o golpe militar de 1964 aniquilou o poder e o direito de participação e de crítica do povo brasileiro, interferindo nas questões econômicas, políticas, culturais e educacionais. Por exemplo, a FNFfi, como todas as universidades públicas da época, sofreu com violentas repressões, justamente “[...] no momento em que ela iniciava a montagem dos primeiros grupos de pesquisas na área de ciências humanas[...]” (PAULA, 2002, p. 81).

A Reforma da Universidade Brasileira, mediante promulgação da Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, foi almejada antes do período ditatorial. O movimento estudantil secundarista e universitário, este liderado pela União dos Estudantes Universitários (UNE)

tiveram um papel importante na construção e luta educacional, em prol da implantação de uma reforma universitária.

A luta pela reforma e democratização do ensino dá sustentabilidade à reestruturação do ensino superior quanto ao ensino, pesquisa e a prestação de serviços à comunidade. A universidade entendida como estrutura de exclusão social, precisava transformar não só a estrutura de seu sistema, mas, sobretudo, condições de ensino comprometido com as ações sociais e políticas com vistas ao envolvimento, formação crítica e emancipatória dos discentes, (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Os estudantes filiados à UNE reivindicavam um ensino comprometido com as ações sociais e políticas de formação crítica e emancipatória dos discentes. Medidas como a reforma dos estatutos e regimentos, implantação de novos currículos, metodologias e formas de ensinar, adaptações e construções funcionais e arquitetônicas propostas pela reforma produziu a extinção da cátedra que impedia a renovação do quadro docente. O problema da universidade era especialmente político e cultural, pois seus dirigentes eram os representantes da elite, grupo privilegiado, que impossibilitava às classes populares acesso ao ensino superior.

O movimento universitário dos anos 1960 encontra raízes na União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1901, com a criação da Federação dos Estudantes. Essa, ao longo das décadas, foi estruturando-se com o intuito de formar uma única entidade representativa dos estudantes universitários. Em 11 de agosto de 1932, o desejo tornou-se realidade com a instituição da UNE, que se revelou atuante não só na educação, mas também na política e na economia. Entendiam os estudantes universitários que a reforma universitária é parte integrante das transformações sociais. Posicionando-se contra a ditadura militar, a UNE sofreu severas repressões, sendo sua sede incendiada criminosamente. Passou, então, a atuar na clandestinidade, não se deixando abater até que sucumbiu diante da perseguição política aos estudantes acusados de subversivos.

De acordo com Cunha (1988, p. 22), o autoritarismo na Universidade não se limita ao regime militar, embora o regime autoritário de governo tenha intensificado o cerceamento da liberdade acadêmica, submetendo os intelectuais à tortura, condenando à morte e ao exílio. Cunha explica

[...] a intervenção dos governos nas instituições de ensino foi uma decorrência do regime autoritário imposto em 1964, assumindo contornos mais nítidos em fim de 1968, com o Ato Institucional Nº 5. Não tenho dúvida de que esse regime acionou mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas supor que a universidade fosse, antes de 1964 autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é não só desconhecer o que de fato acontecia como, também ignorar influentes intelectuais de

esquerda, assim como líderes estudantis, pretendiam até mesmo aumentar os poderes de intervenção do Conselho Federal de Educação. (CUNHA, 1988, p. 22)

O contexto brasileiro mostra claramente, desde seus primórdios, as políticas públicas às avessas em sua estruturação e construção. Se as políticas públicas são as ações do Estado voltadas à garantia dos direitos individuais e sociais, elas decorrem das determinações legais definidas e implantadas como dever do Estado. Segundo Matias-Pereira (2005), com relação às políticas educacionais é notória a descontinuidade e fragilidade demonstradas por sistemáticas avaliações de desempenho estudantil.

No que diz respeito ao ensino superior, as décadas de 1990-2000 são marco histórico da redemocratização do Brasil, todavia, sob os ditames da globalização e das políticas neoliberais de tendência homogeneizantes. A expansão da educação superior no Brasil ocorreu com empréstimos do Banco Mundial e com a intensificação da privatização, com a qual as organizações empresariais assumiram a condução das políticas educacionais e instalando escolas de educação básica e instituições de ensino superior. Em Goiás não foi diferente.

1.2 Goiás e a UEG

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi instalada pela Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999. É uma instituição pública, sendo a única universidade estadual existente no território goiano. A UEG é uma Universidade interiorizada. Suas bases legais assentam-se nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Historicamente, a UEG tem sua origem na década de 1960, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea, 1961), a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Eseffego, 1962) e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás em 1968. Posteriormente, em 1999, foram incorporadas à UEG.

Conforme documento do Conselho Estadual de Educação n. 947 de 2 de setembro de 1993, citado no relatório de Autoavaliação institucional de Anápolis (UEG, 2014, p. 9) desde a década de 1940 havia agitações quanto à criação de uma Universidade no Estado de Goiás por parte do Governo.

[...] inúmeras iniciativas legislativas de criação de uma Universidade Estadual emergiram a partir da década de 40 sem que ultrapassassem os limites formais das leis que as criaram. Senão vejamos: Lei nº. 192, de 20/10/48 – cria a Universidade do Brasil Central; Lei nº. 6.770, de 10/11/67 – cria a Universidade Estadual de Anápolis; Lei nº. 8.613, de 20/04/79 – cria a Universidade Rural do Estado de Goiás, com Câmpus em 10 cidades do interior goiano; Lei nº. 8.772 de 15/01/80 – autoriza a criar a Universidade do Estado de Goiás, com sede em Anápolis e a Lei 10. 018, de 22/05/85 – autoriza criar a Universidade Estadual de Anápolis.

Vários foram os seminários, leis e decretos que contribuíram para a criação da UEG, dentre os quais o I e II seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau organizado pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura de Goiás (Demec) em 1986 e 1987. Esse movimento envolveu professores, estudantes, pesquisadores. A promulgação da Lei Estadual n. 10.018, de 22 de maio de 1986, art.1º autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis, regulamentada em 9 de fevereiro de 1990 pelo Decreto Estadual n. 3.055. A Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea) foi integrada a essa nova Universidade.

A educação superior em Goiás tem seu marco regulamentado na Constituição Estadual de Goiás, promulgada em 5 de outubro de 1989. E após dois anos, mediante a lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, foi autorizada a criação da Universidade Estadual de Goiás com sede em Anápolis.

A década de 1990 é marco histórico da educação superior, não apenas por leis, decretos, comissões, mas especialmente pela globalização e pelas políticas neoliberais que tendem a homogeneizar, a diminuir barreiras mediante instrumentos tecnológicos como as tecnologias de informação e comunicação, além da entrada de capital estrangeiro.

A expansão da educação superior no Brasil combina aspectos políticos, econômicos e sociais, recebendo influência do Banco Mundial. Esse disseminou a ideia de que, para desenvolver, os países periféricos deveriam implantar políticas que abrandassem a pobreza. A educação transforma-se em uma ferramenta em prol do capitalismo, no entanto para conter a crise do capitalismo é controlada, dominada e direcionada pelo mercado.

O Banco mundial atuou “[...] na área educacional na década de 1960, tendo como prioridade o ensino técnico-vocacional. Tal prioridade decorreu da visão predominante na época, de educação como formadora de mão de obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento (SIQUEIRA, 2004, p. 47). Na década de 1980 e 1990 com o endividamento dos países periféricos, dentre eles o Brasil, a ideologia neoliberal ganha força. Em Goiás não foi diferente.

A educação superior em Goiás herdou as concepções sociais, políticas, econômicas e educacionais da conjuntura da época que apregoa a modernização do Estado.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, decretos, portarias, resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), Conselho Nacional de Educação (CNE), acrescidas da legislação específica como, por exemplo, a Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998, o governo estruturou as diretrizes e bases educacionais e uma política de criação de faculdades. Esse movimento foi realizado com o objetivo de criar uma única universidade pública no Estado de Goiás. Sendo assim, por medidas

tomadas pelo Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, no primeiro mandato do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram firmados apoios e alianças com a finalidade de o Estado de Goiás promover a expansão do ensino superior público e interiorização da educação em Goiás.

Nasce a Universidade Estadual de Goiás em um contexto favorável para levar a efeito “o processo de reconstituição da educação superior em Goiás” (DOURADO, 2001, p. 78) que

[...] coincide com o início da reforma da educação superior no país, mais precisamente com o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), e com a política de diversificação e diferenciação do sistema. A expansão da Educação Superior em Goiás se tornou mais intensa e visível a partir da promulgação da LDB (Lei nº. 9.394/96) e do Decreto nº. 2.306/97, que diversifica e diferencia a organização acadêmica (DOURADO, 2001, p. 78).

A UEG é considerada uma das universidades mais jovens do território nacional. Integram-se a ela 13 faculdades independentes: Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (Eseffego), a Faculdade de Filosofia Cora Coralina; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara.

A UEG assumiu um modelo *multicampi* de um regime jurídico autárquico, que amparou a incorporação das autarquias estaduais de ensino superior, já instaladas e constantes na Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991. A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi constituída com inserção no Estado avaliador, que se configura com a reforma do Estado Brasileiro movida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de Bresser Pereira, Ministro da Administração e Reforma do Estado, do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, implementado em 1995. Esse Plano¹⁶ foi fortemente marcado pela ideologia neoliberal que prima por uma universidade compromissada com a formação e qualificação para suprir as necessidades do mercado.

¹⁶ O Plano Bresser compreende o conjunto de medidas econômicas lançado pelo Ministro da Fazenda Luís Carlos Bresser Pereira, em 12 de junho de 1987, com o objetivo de refuncionalizar o Estado brasileiro visando o combate à inflação.

No campo educacional, as dimensões que configuram o neoliberalismo partem da premissa de que não há uma crise de democratização, mas ausência de gerenciamento. Para Silva e Gentili (1996, p. 17) “na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”.

A educação passa a configurar-se em uma visão economista de mundo, preparando mão de obra barata para suprir o mercado:

[...] a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 104).

O projeto capitalista de transformar a educação em mercadoria confirma a força retórica e persuasiva de uma liderança que ao longo das décadas soube adaptar o liberalismo às exigências e funcionamento do mercado. Enquanto que na educação tradicional a crise apresentou-se na quantidade, universalização e extensão, sendo resultado da ineficiência, ineficácia e improdutividade do sistema, carecendo assim, de uma reforma administrativa, ou seja, de instrumentos que controlem a qualidade dos serviços educacionais.

Na busca por adequar-se às novas exigências do mundo globalizado para o mercado de trabalho, as IES, como parte integrante da sociedade, que influencia e que por ela é influenciada, utilizam de mecanismos de mercantilização com relação à produção e socialização do conhecimento. Na medida em que

[...] o conhecimento é hoje amplamente reconhecido como principal insumo da economia. Assim sendo, o valor do trabalho e da mercadoria teria se transferido para a aplicação do conhecimento e a capacidade gerencial. Embora largamente utilizado esses conceitos, há problemas em designar o conhecimento como insumo ou capital econômico que está disponível ao consumo e ao consumidor. O conhecimento-insumo econômico – seria, então, um capital, mais precisamente, um “capital cultural”. Portanto, poderia ser produzido e consumido, como matéria-prima. Mas, não se pode atribuir à expressão capital cultural o mesmo significado que a palavra “capital” recebe na teoria econômica, e sim de acervo de conhecimentos. Os conhecimentos não são consumidos como o são as matérias-primas. Ao contrário, os conhecimentos não se consomem, não se acabam, só se ampliam se enriquecem, se multiplicam ao se incorporarem ao acervo individual e social, ao serem transmitidos de uma pessoa a outra e ao serem aplicados. [...]. O valor do trabalho intelectual superou largamente o do trabalho manual. A economia do conhecimento dá o tom e as cores da sociedade do conhecimento. Quem sabe aplicar os conhecimentos e gerenciar os processos os transformam em riquezas tem grande prestígio social e alto valor no mercado. Daí decorre o prestígio de áreas tecnológicas, como as engenharias, e de administração e economia. Quem as forma é a universidade - educação superior, em geral. Por isso a educação superior é instituição chave na economia globalizada. (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 75-76)

No mercado educacional, portando, o conhecimento é negociado como mercadoria. O Estado Avaliador dita as regras, controla e orienta as ações dos indivíduos por meio de instituições, organizações profissionais, avaliações, distribuição de recursos. O Estado avaliador define os objetivos do SINAES.

Morosoni e Leite (1997, p. 126-127) resumem, com muita propriedade, em que se fundamenta o surgimento do Estado Avaliador:

[...] em curto prazo, em fatores conjunturais que implicam em análises financeiras, mudanças econômicas e, também, na necessidade de mobilizar recursos humanos em nível nacional e internacional, diante dos desafios enfrentados pela rearticulação do capitalismo internacional em busca da competitividade nos megabloques.

Avaliar tornou-se o procedimento mais veiculado em todos os setores da organização do Estado Avaliador. Especificamente, a “[...] avaliação das universidades faz parte das medidas que os governos põem em prática para justificar controle de qualidade e de gastos públicos, focando sua atenção nos processos de liberalização da economia” (LEITE, 2005, p. 31). A avaliação fica atrelada, nesse contexto capitalista, às necessidades do Estado, que quantifica, regula e (des)regula a educação.

Já para Afonso, a avaliação configurou-se como mecanismo de mercado na esfera tanto estatal como educacional, originada de “[...] uma confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras” (2000, p. 51).

No capítulo a seguir, apresentaremos a avaliação institucional na tessitura de elementos: sociais, políticos, epistemológicos, econômicos e ideológicos em um todo coletivo organizado. Sendo importante captar o sentido da universidade em seu tempo, e conhecer, interpretar e analisar os documentos, as políticas educacionais e de avaliação que sustentam o Ensino superior, em especial a UEG.

CAPÍTULO II

AValiação INSTITUCIONAL: concepções processos e procedimentos avaliativos

Neste capítulo, tem-se por objetivo aprofundar os estudos sobre a avaliação no ensino superior, a forma como ela contribui com as políticas associadas ao Estado Avaliador e à globalização, dando suporte às ideologias neoliberais e suas concepções e modalidades, além da visão de Avaliação Institucional como agente regulatório e/ou formativo. Discutem-se as políticas educacionais orientadoras da autoavaliação na UEG, sua importância para o desenvolvimento da universidade, à qual oferece subsídios para tomada de decisões e desenvolvimento da função social.

Avaliar, na maioria das vezes, é expressão amedrontadora que emite juízo de valores, contudo, está presente desde os primórdios da civilização.

Patton (apud RISTOFF, 2002, p. 120) adaptando a história da criação para explicar a avaliação diz:

No princípio Deus criou os céus e a terra, e ao observar o que havia feito disse:

- Vejam só como é bom o que fiz!

E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.

No sétimo dia Deus descansou. Foi então que seu arcanjo veio e lhe perguntou:

- Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais são os seus critérios? Em que dados baseiam o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está envolvido demais em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?

Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:

- Lúcifer, vá para o inferno.

“E Assim nasceu, iluminada de glória a avaliação” (RISTOFF, 2002, p. 120). A avaliação faz parte da história da humanidade. As práticas avaliativas são tanto ancestrais quanto presentes no âmbito individual e social. A avaliação nas mais diferentes formas é passível de constantes mudanças, pois envolve os fatos sociais e suas transformações desde os tempos mais remotos. Santaella (2003) assegura que a avaliação abrange todas as eras ou culturas: oral, escrita, impressa, de massa e digital. Como exemplo tem-se a China:

[...] há mais de 2 mil anos [...] já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia que praticava a docimasia, que consistia uma verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam para as funções públicas. Em nenhum desses casos se tratava de avaliação escrita [...]. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 15)

Constituída de interesse, seja ele social, político, econômico, público ou privado, Dias Sobrinho (2003a) declara que a história da avaliação é explicada pelas contradições e

complexidades no decorrer dos séculos, por seus pressupostos metodológicos delineados e definidos pelos posicionamentos políticos, lógicos, éticos, ideológicos.

A avaliação na educação, no Brasil, vem experienciando mudanças e definições marcantes no âmbito social e econômico, especificamente na última metade do século XX, ao vivenciar diversas contradições e exigências sociais e políticas.

Tradicionalmente entendida como um benefício individual, a educação passa nos anos de 1970 a ser vista como fazendo parte essencial do desenvolvimento de uma sociedade e das estratégias de respostas aos desafios e problemas nacionais. Em outras palavras, a educação passa a ser constituída claramente como instrumento da política nacional. Em consonância, a avaliação da educação deveria instrumentar essa política e operar com conceitos relacionados à prestação de contas e à eficiência [...] (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 56).

A educação sofre forte interveniência do atendimento às necessidades governamentais, sendo a avaliação chamada a comprovar os resultados das políticas oficiais no campo educacional, “mas nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. São as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 58), atrelando-se com mais intensidade ao contexto político e econômico do que ao âmbito educacional.

Um marco histórico de referência da avaliação no ensino superior no Brasil é a década de 1970, quando se efetivaram as políticas de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), tidas como referência para todos os níveis de ensino, em particular ao superior.

Já na década de 1980, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) foi implementado com o objetivo de investigar no interior de cada instituição os problemas da educação superior, mediante avaliação de temas relacionados à gestão, à produção e à disseminação do conhecimento dos docentes, discentes e dirigentes universitários. Esses procedimentos serviram como avaliação de base para o aporte de regulação do sistema educacional. Ao diagnosticar a situação, promove a tomada de

[...] consciência dos sérios problemas vividos pela educação superior brasileira e indica a necessidade de que sejam pensadas estratégias para seu aperfeiçoamento. Tanto os órgãos responsáveis pela definição da política de educação superior quanto os dirigentes de instituições acadêmicas têm sugerido que o caminho para a formulação de novas estratégias passa por uma profunda e sistemática avaliação das condições em que se realiza a prática acadêmica, quer nos dias atuais, quer na trajetória seguida desde a mudança deflagrada em meados da década de setenta (PARU, 1983, p. 14 apud ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 83).

O Comitê Gestor de Pesquisa do PARU, de acordo com Horta (2014), era composto por:

- a) Representante do Conselho Federal de Educação (CFE) também diretor da CAPES e no PARU ocupava o cargo de Coordenador Geral;
- b) Coordenador técnico e coordenadora substituta;
- c) Cinco coordenadores técnicos indicados pelo Ministério da Educação e Cultura.

O PARU foi proposto como um programa de vasta abrangência e de desenvolvimento a curto prazo, em quatro etapas nas quais os objetivos seriam realizar:

[...] uma análise das condições atuais da educação superior brasileira buscando captar o genérico e o específico entre diferentes tipos de IES, bem como avaliar a implantação e os efeitos da legislação formulada no período.

Nesta primeira etapa serão contratadas, junto à comunidade acadêmica, pesquisas com caráter de diagnóstico e de análise de prática das IES em relação às áreas temáticas mencionadas antes. Elas serão desenvolvidas a partir de um estudo-base que permita uma avaliação comparativa de todo o sistema de educação superior.

Complementarmente ao desenvolvimento do estudo base serão desenvolvidos outros tipos de estudos-específicos, com o objetivo de examinar detalhadamente algumas questões particulares do sistema de ensino superior.

Tanto o estudo-base quanto os estudos específicos a serem realizados pela comunidade de pesquisadores, versarão sobre questões relacionadas às grandes áreas temáticas propostas como prioritárias: A Gestão da Educação Superior (poder e tomada de decisão; administração acadêmica; administração financeira e financiamento; política de pessoal) e Produção e Disseminação do Conhecimento (ensino e pesquisa nas IES; interação entre instituição de ensino superior e sociedade).

Na Etapa II, sob a coordenação do Grupo Gestor da Pesquisa e com a colaboração de outros especialistas, far-se-á uma consolidação preliminar dos achados da etapa anterior, agrupando as questões em temas de maior abrangência e analisando opiniões e sugestões advindas de diferentes fontes. Simultaneamente ao desenvolvimento desses estudos, realizar-se-ão debates sobre temas já em ampla discussão na comunidade acadêmica e outros setores da sociedade, bem como sobre temas já pesquisados que ofereçam suficientes subsídios para o debate e formulação de proposições. Estes debates deverão estar integrados aos projetos de pesquisa de forma a garantir a mútua interconexão e troca de subsídios.

Na Etapa III, os documentos produzidos na Etapa II serão debatidos em âmbito nacional, nas IES, nas associações de grupos envolvidos e na sociedade em geral. Os subsídios advindos desses debates formarão o produto dessa terceira etapa.

Na Etapa IV, a Comissão de Coordenação e o Grupo de Trabalho, com a colaboração de especialistas de sua escolha e a assessoria do Grupo Gestor da Pesquisa, concluirão a análise dos subsídios e definirão propostas para o desenvolvimento do sistema de educação superior, a serem apreciadas pelo Conselho Federal de Educação (HORTA, 2014, p. 18-19).

Apesar de buscar desenvolver e disseminar o conhecimento e as formas de gestão no ensino superior, o PARU foi desativado depois de um ano de existência. O Programa não atendeu às exigências tecnocráticas, porque no PARU não foram registradas “[...] indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições. Isso explica em parte o porquê de sua curta duração (vigora somente até 1984) e falta de apoio público do MEC para continuar se desenvolvendo” (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 85). O PARU inicia a concepção de avaliação formativa, posicionando-se contra o tecnicismo. Com o intuito de efetivar uma pesquisa sistêmica de avaliação, deixa um legado compreendido como herança para os programas

posteriores, pois dele extraiu-se a oportunidade de tomada de decisão e formulação de novas políticas consolidadas na pesquisa.

Para Belloni (1989) (apud BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135)

[...] a destituição do Grupo [Gestor da Pesquisa], decidida pelo próprio coordenador e por dirigentes da SESu, foi justificada sob o argumento de 'pouca produtividade e não colaboração com as necessidades' da SESu, e em particular do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES¹⁷) [...].

Os trabalhos, contudo, não se finalizaram com a extinção do Programa, seus membros: Edson Machado de Souza, Sérgio Costa Ribeiro, Isaura Belloni e Orlando Pilatti, contribuiriam posteriormente com a avaliação da educação superior do país.

Dias Sobrinho (2003a) explica que a avaliação da educação superior era vista pelo Estado como um mecanismo de fiscalização. Os governantes, nesse momento, utilizavam a avaliação como uma forma de controle e até com sentido de punição. De acordo com o autor, em 1985, foi divulgado o documento da Comissão dos Notáveis que se denominava Nova Política para a Educação Superior e foi ampliado pelo GERES.

Paula (2002) ressalta que as contribuições recebidas para o relatório desse Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior foram irrisórias, se comparadas às convocações feitas pelo Ministro Jorge Bornhausen, pois

[...] foram enviadas correspondências a quarenta sociedades científicas brasileiras, a treze associações de ensino e pós-graduação, ao Conselho de Reitores, às associações de docentes, de servidores técnico-administrativos, e de estudantes, à Associação Brasileira de Mantenedoras, e aos Reitores de todas as universidades públicas e particulares (p. 249).

A comunidade acadêmica teve pequena participação na elaboração do documento. O GERES, conforme informações de Barreiro; Rothen (2008) era integrado por:

- a) Dois Secretários gerais adjuntos do MEC;
- b) Um ex Coordenador técnico do PARU;
- c) O Diretor da Capes e ex Coordenador do PARU
- d) O Secretário da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU).

Percebe-se que o documento foi gerado “por uma “Comissão de Alto Nível”, designada pelo Poder Executivo, via MEC” (PAULA, 2002, p. 249).

Criada no ano de 1985, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES) tem como finalidade propor soluções aos problemas da educação superior, não com

¹⁷ Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). “Como está explícito no próprio nome do Grupo, ele tinha a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141)

a simples elaboração de uma nova lei, mas sobretudo com a criação de uma nova política. O documento apresenta: os princípios norteadores, a reformulação do Conselho Federal de Educação, o vínculo entre autonomia e avaliação e a ideia da aceitação de um sistema de acreditação. A CNRES deixa claro em seu relatório “[...] a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141).

A concepção de avaliação da educação superior com a Reforma Universitária de 1968, assumiu uma função reguladora de acordo com a determinação da ditadura militar, para ensino e pesquisa, considerada uma avaliação interna sem ater-se ao financiamento. O GERES e a Comissão para Regulamentação, por sua vez, indicavam que os resultados do processo de avaliação externa deveriam prestar contas dos recursos financeiros aplicados.

Entre as décadas de 1980 e 1990, algumas universidades iniciaram experiências relacionadas à autoavaliação, promovendo diálogo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A implantação das políticas de avaliação institucional está diretamente ligada a redemocratização do país, uma vez que o processo de avaliação foi construído por meio de um conjunto normativo, cujo marco inicial foi a Constituição Federal de 1988. Essa Lei Magna proclama a educação como direito social em seu art. 6º e a avaliação de qualidade da educação, regulamentando-a como princípio orientador da atividade educacional, dispositivos constantes em seus art. 205 e art. 214.

Mediante o acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, pelo então presidente Itamar Franco, que incluía a importância de ser implementado um abrangente sistema de avaliação no país, sustentado nos princípios da ideologia neoliberal, inspirado no Documento de Jomtien.

Na década de 1990, ocorreu no Brasil a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC). Em especial, a ANDIFES contribuiu com a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que contou com o apoio da SESU entre os anos 1993 e 1994.

Com o intuito de melhorar a instituição, cujo caráter se dá de forma sistemática e formativa, o PAIUB congregou várias instituições de Ensino Superior “[...] com o objetivo de

desenvolver um processo de avaliação institucional, valorizando as especificidades de cada curso” (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 426-427). A inserção das IES no PAIUB era voluntária em um processo político de revisão do projeto social acadêmico, que envolvia ações formativas, emancipatórias e de autoconhecimento.

Com o PAIUB, a avaliação institucional ganha força e legitimidade com os projetos de avaliação, com o desenvolvimento do espaço democrático e com o reconhecimento das condições e contradições da instituição, promovendo, a busca por melhorias.

Barreiro e Rothen (2008) elaboraram um quadro com uma síntese comparativa entre os documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB:

Quadro 1 – Síntese comparativa dos documentos: PARU, CNRES, GERES e PAIUB

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (representativa de Entidades, por exemplo a Andifes)
Objetivo	Diagnóstico da Educação Superior	Propor nova Política de Educação Superior	Propor nova lei de Educação Superior	Propor uma sistemática Nacional de Avaliação Institucional
Função/Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia Vincula financiamento	Contraponto da autonomia Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação Avaliação Externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) e Universidades (para as Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Educação Pública Mercado (para a Educação privada)	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de Caso	Indicadores de Desempenho	Indicadores de Desempenho	Indicadores de Desempenho

Fonte: Barreiro; Rothen, 2008, p. 148.

Observa-se no Quadro 1 que os documentos foram elaborados por comitê gestor, comissão e grupo de trabalho, os quais são integrados tanto por especialistas do MEC quanto da comunidade acadêmica, portanto tem composição mista com indícios de pluralidade.

No documento do PARU (década de 1980), construído em forma de programa, o enfoque estava nos estudos e discussões da avaliação da reforma universitária e no diagnóstico da educação superior. O PARU assumiu uma concepção conservadora de avaliação, porém com feição formativa. O Grupo Gestor do Programa elegeu o modelo de universidade a ser seguido: o modelo padrão articulava o ensino à pesquisa.

Já a CNRES (1985) relacionava os padrões de qualidade ao desempenho institucional. Essa Comissão recomendou o credenciamento e recredenciamento institucional das instituições junto ao MEC, optando por uma concepção de avaliação conservadora e reguladora do ensino superior.

Quanto ao GERES (1986) sua meta era controlar as IES públicas, visando ao aumento da eficiência da educação por meio da avaliação e propor uma nova lei da educação superior.

Coube ao PAIUB (1993) estabelecer as diretrizes nacionais para implementação do processo de avaliação institucional do ensino de graduação das IES brasileiras. Embora carregasse consigo ainda uma visão conservadora de avaliação, o PAIUB criou mecanismos que concediam certa autonomia às IES em seu processo de autoavaliação, mas a função reguladora se efetivava mediante o processo avaliativo externo.

Conforme nossa concepção, a avaliação de caráter formativo e o propósito de desenvolver uma cultura de avaliação nas universidades contribuem com a melhoria da qualidade dos processos avaliativos interno e externo. Esses processos precisam ressignificar a avaliação institucional atribuindo-lhe um sentido democrático e participativo.

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi implantada uma ampla reforma de Estado que introduziu vários mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido por Provão, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação para Credenciamento de Instituição de Ensino Superior (IES) privada.

Esses processos avaliativos originaram muitas discussões, culminando com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), por meio da lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, já no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. O SINAES foi instituído

[...] com a proposta de ser realmente, um sistema integrador, que garantisse informações e análises da totalidade da educação superior permitindo, assim, que políticas educativas fossem instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articulados pelas IES (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 427).

Reafirma-se que a avaliação da educação superior visualizada como política regulatória foi instituída nos anos 1990, no período chamado de década da avaliação: “[...] como estratégia de governo fortaleceu-se, sobretudo em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, [...] e no caudaloso conjunto de documentos legais, normas e práticas que decorrem dela” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 74-75).

Os princípios neoliberais imperam sobre as políticas avaliativas e (co)respondem à lógica do controle estatal: a inspeção e gerência recaem com maior ênfase não no processo, o que seria desejável à avaliação formativa, mas nos resultados nos quais as políticas públicas têm como finalidade avaliar as instituições e estreitar as relações delas com o Estado. Ao assumir a avaliação, neste prisma, as políticas educacionais reforçam as concepções de avaliação institucional como controle e regulação, com o intuito de contribuir com a reestruturação do Estado.

O Decreto nº 2.026/1996 que estabeleceu os métodos de avaliação e padrões e normas para a educação, dá importância à

- I – Análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza da instituição;
- II – Avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III – Avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV – Avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Ao amparar governamental e juridicamente, a avaliação institucional, a LDB/1996 contribuiu para a institucionalização das políticas públicas de avaliação, pois apontou como obrigação da União, especificamente no art. 9º:

- VI – assegurar a realização de processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior [...];
- VII – baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII – assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, [...];
- IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Percebe-se, nesse contexto, a ênfase no rendimento quantitativo e regulatório, em que a primazia gira em torno do desempenho de estudantes, cursos e instituições e não na qualidade destes. O art. 46 da LDB/1996 menciona que “a autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Belloni (2008) ressalta que

nesta conjuntura a avaliação se apresenta frágil e fragmentada. A educação passa a ser concebida como uma mola propulsora para o desenvolvimento do estado, onde conhecimento e patrimônio estatal são voltados para o desenvolvimento econômico. As “[...] reformas, no âmbito da educação superior, são definidas pela busca de aproximação da universidade com o modelo empresarial, elegendo a avaliação como um instrumento de controle, eficiência e utilidade” (QUEIROZ, 2011, p. 19), configurando-se, portanto, como organização social que apresenta resultados e os evidencia em *ranking*.

Outro mecanismo que contribuiu para o ranqueamento da avaliação foi o Plano Nacional de Educação (PNE) criado em 1996, pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, art. 4º.; “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no Plano Nacional de Educação”.

Expressa, no SAEB e no ENEM, a característica gerencialista e educativa, no Ensino Superior o PNE ratifica tais características nas metas 6, 7, 8 e 9, descritas a seguir.

Meta 6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Meta 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios, e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e, no caso das universidades, também de pesquisa.

Meta 8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não universitárias públicas e privadas.

Meta 9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.

As metas implantadas não foram na prática capazes “[...] de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais” (DOURADO, 2011, p. 38). Assim, em 9 de julho de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso com o Decreto n. 3.860 mudou as regras de avaliação e organização do ensino superior, com o propósito de cumprir os art. 9º e art. 46 da LDB/1996.

Inserida na lógica econômica, mecanicista e burocrática, a avaliação contribui com a função almejada pelo Estado, implementada no controle, planejamento e ranqueamento da educação superior que, com seu caráter classificatório, competitivo e com alta valoração à eficiência, promove e fortalece a expansão do setor privado. Nesse sentido, a avaliação institucional perde seu sentido formativo tornando-se fragmentada, em que conhecimento e os indivíduos passam a ser mercadorias e produtos. Para Belloni (2000 apud QUEIROZ, 2011, p. 45) a avaliação transformou-se em “[...] um campo político, enfaticamente explorado em sua maioria por ações governamentais de caráter instrumental, racionalista, mercadológico que não

contribuíram para o aperfeiçoamento da educação superior efetivamente voltada ao processo de transformação do país”. Firmadas na ótica de Estado avaliador, as políticas educacionais amparam-se no neoconservadorismo

[...] predominantemente político e moral e tem como valor central a sociedade regulada e hierarquizada. Para tanto, o Estado tem forte presença controladora no campo social e, portanto, no caso aqui interessa, grande poder de intervenção para modelar o sistema de educação superior. O neoliberalismo flexibiliza os meios de produção para obter mais ganhos de eficiência, respeitando o princípio fundamental da democracia liberal, que é liberdade de escolha. A combinação destes dois conceitos cria na educação superior o par contraditório: autonomia-controle. O neoliberalismo aumenta a autonomia relativa aos meios, em função da maior eficiência, diversificação, diferenciação, isto é, liberaliza para facilitar a privatização do ensino superior. O neoconservadorismo usa mecanismos ditos de avaliação, como controle dos resultados e regulação, o que acaba sendo também uma contradição da autonomia. Esta conjunta pode ser bem definida pela expressão “Estado Avaliador”, que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo esta lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 38)

Consideradas a troca de governo e as experiências do PAIUB e do ENC, no ano de 2003, com a posse do Presidente Lula deu-se início à geração do SINAES (QUEIROZ, 2011, p. 45) mediante “[...] portarias MEC/SESU n.11 de 28 de abril de 2003 e n. 19, de 27 de maio de 2003, instaladas pelo então ministro da educação Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003”. Consequentemente, o MEC criou a Comissão Especial de Avaliação Superior (CEA):

[...] composta por 17 integrantes, sendo 11 professores de universidades públicas e privadas, dois representantes da SESU, dois do INEP e um da coordenação de Aperfeiçoamento da (Capes), sob a presidência do pesquisador brasileiro de Avaliação Institucional, José Dias Sobrinho, da Unicamp (QUEIROZ, 2011, p. 45).

O autor indica que fizeram parte dessa comissão professores e pesquisadores representantes das seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Candido Mendes (UCAM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Secretaria de Educação Superior (SESU), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Secretaria de Educação Superior (SESU), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Regional de Blumenau (FURB).

A CEA, em 03 de setembro de 2003, apresentou a proposta “Bases para uma nova proposta de educação superior” que foi examinada pelo MEC e por diversos fóruns com a finalidade de construir o texto legal.

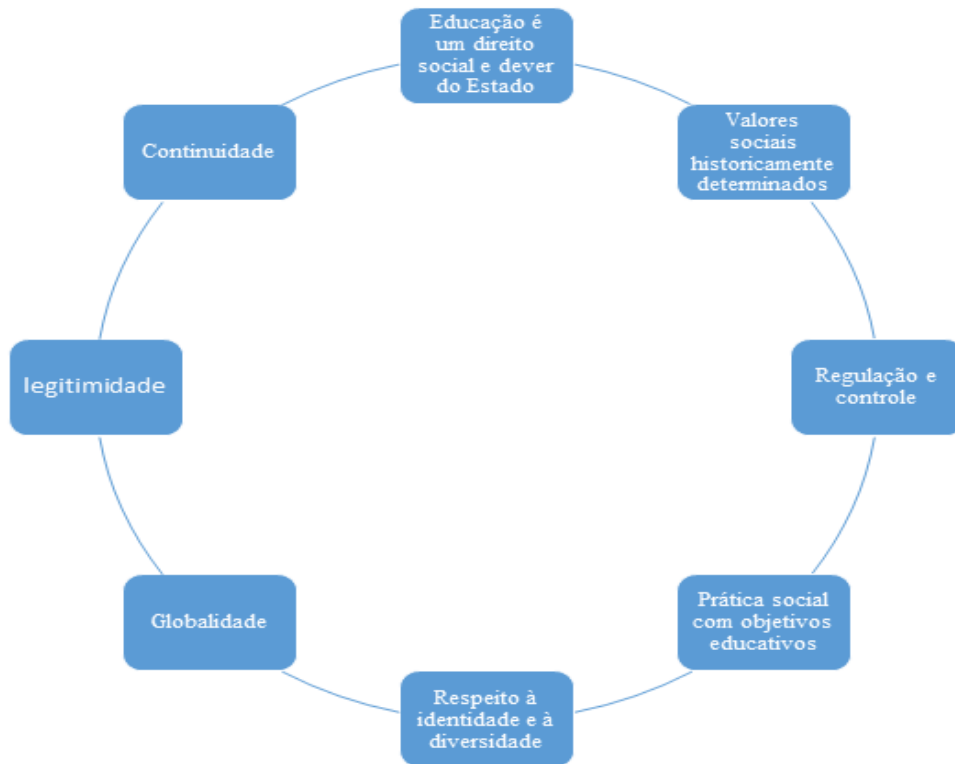
No texto da CEA, constam os fundamentos do SINAES que tem como objetivo:

[...] assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumido coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas” (BRASIL,2004, p.81-82)

A avaliação passou a ser de caráter formativo, emancipatório e regulador, distanciada do sentido “examinatório” e classificatório assumindo

[...] suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado. Essa concepção procura articular a avaliação interna à avaliação externa, a comunidade acadêmica com membros da sociedade, as instâncias institucionais com as nacionais e internacionais. Igualmente importante é ressaltar que um sistema de avaliação como o aqui proposto opera com as ideias da solidariedade e da cooperação intra e interinstitucional, e não com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual. Não menos importante é destacar que esse sistema se vincula a ideia de educação como bem social, e não como mercadoria” (BRASIL, 2004, p.83).

A avaliação e regulamentação são integradas de forma que haja uma complementação entre ambas. Assim para implementação do processo foram elencados oito princípios básicos, como mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Princípios básicos

Fonte: BRASIL, 2004.

Orientada por esses princípios a avaliação institucional deve realizar-se mediante a avaliação interna e externa. Nesse contexto, foi criado um novo órgão – a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) – com a finalidade de coordenar e supervisionar o SINAES. Esse Sistema veio dar realce à dimensão pública das políticas da Educação Superior no Brasil, valorizando a qualidade e não somente a quantidade e o *ranqueamento* das instituições.

A CONAES foi criada por meio da Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004 como órgão colegiado de supervisão. Foi composta por cinco especialistas em gestão e avaliação universitária, três representantes dos segmentos universitários e cinco representantes do MEC.

Constata-se que em 1993, com a avaliação implantada pelo MEC, com a criação do PAIUB, depois substituído pelo Provão (1996-2003) e a implantação do SINAES, em 2004, configura-se uma integração de diversos instrumentos: censos, cadastros de instituições, avaliações de cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros instrumentos que constituem a base do SINAES.

É neste contexto que se apresenta a UEG inserida desde 2003 no processo de implementação da Avaliação Institucional pela CAAI que em 2004 passou a atender aos marcos regulatórios do SINAES.

2.1 Avaliação Institucional na UEG

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) instituída em 1999, pela Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, resultou da integração do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de 12 Instituições de Ensino Superior isoladas, mantidas pelo poder público em forma de autarquias. Eram faculdades independentes e foram incorporadas como unidades universitárias com estrutura e patrimônio pessoal. A UEG, então, assumiu uma organização estrutural de modelo *multicampi*, mediante regime jurídico autárquico em face da incorporação das autarquias que já tinham sido mencionadas na Lei Estadual n.11.655, de 26 de dezembro de 1991.

A UEG foi organizada sob os princípios do Estado avaliador em atendimento à reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, fortemente marcada pelas políticas neoliberais, globalizantes, que assumem um modelo de Universidade compromissada com a formação e qualificação para suprir as necessidades do mercado, conforme destacado no capítulo anterior.

Analisa-se, contudo, que pode haver outras formas democráticas e participativas de desenvolver o processo autoavaliativo na Universidade. Na UEG, nos anos 2003 a 2011, apesar de que esse processo passou a atender aos marcos regulatórios do SINAIS/2004, a avaliação institucional uegeana foi utilizada internamente também como mediação e construção de sua identidade e de uma cultura de avaliação da jovem UEG, que implementou o Programa de Avaliação Institucional em 2003, antes mesmo da criação do proclamado SINAES. Para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, é necessário que no processo de avaliação seja respeitada a autonomia da universidade para realizar a autoavaliação de modo que seja promovido o diálogo com os segmentos da comunidade universitária: professores, alunos, técnicos administrativos e gestores.

A Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional da UEG baseada em referenciais e no conhecimento da realidade uegeana implementou o Programa de Avaliação Institucional no qual a autoavaliação é concebida como pesquisa, de caráter quanti-qualitativo na modalidade de pesquisa-ação ou pesquisa participativa como forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a dar sua contribuição à pesquisa. (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a)

Belloni (2000) um dos referenciais teóricos adotado pelo Programa de Avaliação Institucional concebe a avaliação institucional como

[...] um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permitem o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais. Nesta definição, estão presentes o valor (aferição), a ideia de processo e o sentido formativo do autoconhecimento. Não se trata ai de uma avaliação objetiva,

quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária. Trata-se, sim de ações sistemáticas de iniciativa da instituição, como expressão de sua autonomia, para aperfeiçoar-se tanto no nível interno, nas esferas acadêmicas e administrativas, quanto em suas relações com a sociedade. Uma avaliação complexa pois concebe a universidade também como uma instituição complexa e multifuncional, com papel fundamental na realização do advento técnico científico, comprometido com a maior eficiência na relação do homem com a natureza; na prática e no desenvolvimento cultural, das artes, filosofia, letras brasileiras e ciências; no entendimento do processo social, por meio das ciências, reflexões éticas e condução do processo social, através da ação política (BELLONI, 2000, p. 89-90)

Ressalta-se que avaliação como pesquisa suscita ações sistemáticas, portanto resguarda a característica de que “avaliação é um processo contínuo” (UEG/CAAI, 2005, p.1) tem caráter formativo, objetivando “ aferir” (Belloni, 2000), mas sobretudo, suscitar reflexões internas nos colegiados da UEG sobre a qualidade dos cursos e oferecer subsídios para o planejamento e a tomada de decisões dos gestores da instituição. Dessa concepção, parte nosso interesse em analisar o processo de institucionalização do desenvolvimento da cultura de avaliação na UEG Câmpus Goianésia.

2.2 Autoavaliação na UEG

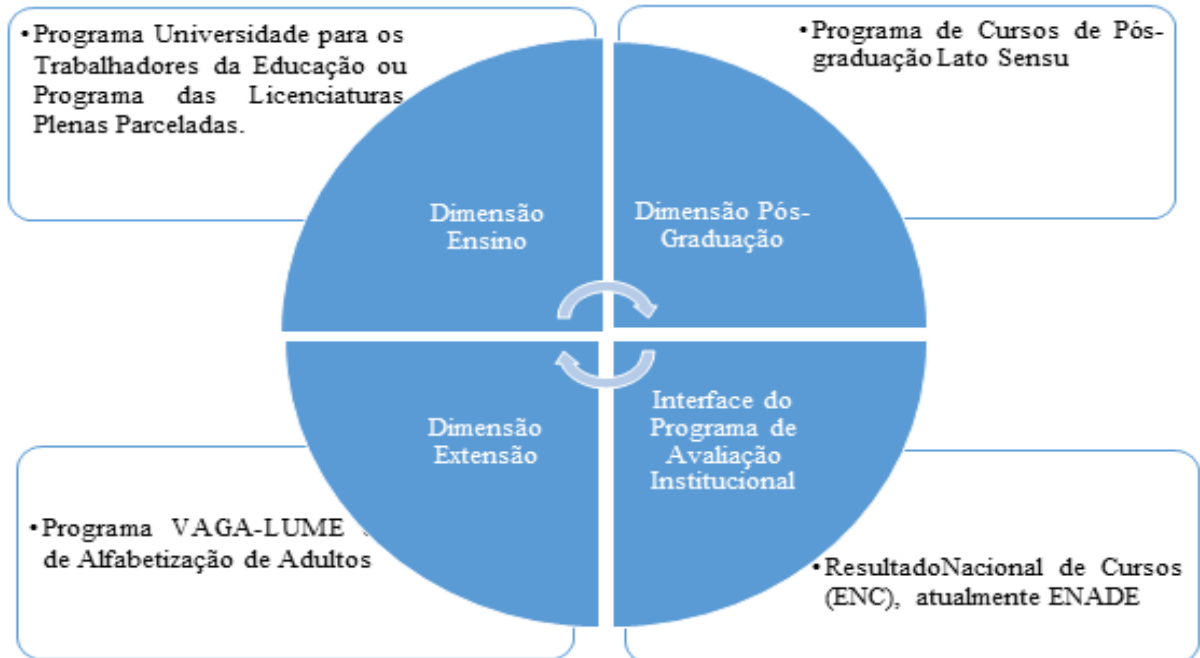
Com apenas três anos de existência, a UEG ao reconhecer a importância da Avaliação Institucional antecipou-se à determinação legal do SINAIS e operacionalizou o processo de Avaliação Interna da UEG. Para tanto, em outubro de 2002 constituiu a Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI). Essa Coordenação vinculada à Assessoria para Assuntos Institucionais do Gabinete do Reitor ficou responsável pelo desenvolvimento da Avaliação Institucional. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) era vinculada e presidida pelo coordenador da Assessoria de Assuntos Institucionais. A CPA foi criada mediante Resolução n. 32 de 13/07/2004, em atendimento a lei n. 10.861 de 14/04/2004 que instituiu o SINAES.

A gestão colegiada da Universidade Estadual de Goiás percebeu que a Avaliação Institucional é um importante eixo norteador da reforma do ensino superior do país, adiantando-se perante as cobranças legais do SINAES, desenvolveu durante 10 anos o Programa de Avaliação Institucional que recebia ajustes ao final de cada processo avaliativo.

Em um primeiro momento, para realizar um diagnóstico e conhecer melhor as especificidades da UEG e suas múltiplas Unidades Universitárias, atualmente denominadas Câmpus Universitários, a CAAI implementou durante 2003-2004 um projeto inicial que propiciou subsídios à Assessoria para Assuntos Institucionais do Gabinete do Reitor e ao processo de avaliação. Os pesquisadores da CAAI optaram por investigar e avaliar quatro

dimensões: o ensino, a pós-graduação *lato sensu*, extensão e a interface do programa de avaliação institucional, que podem ser constatadas na figura a seguir

Figura 2 – Dimensões



Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Na dimensão ensino, a equipe da CAAI visitou as UnU e polos e realizou a pesquisa e a avaliação de impacto sócio econômico, cuja investigação caracteriza-se como uma investigação qualitativa. No relatório geral elaborado pela (CAAI, 2006, p. 65) consta os resultados da autoavaliação de 16 cursos de LPP que demonstram ser esse programa de formação de professores da educação básica em nível superior

[...] uma conquista da luta social, pois concretizou-se enquanto política pública que é, por um lado, abrangente, por causa do seu grande alcance no processo de redução da dívida social que se dá por meio da profissionalização docente, e por outro, específica, porque leva em consideração as demandas sociais e econômicas da realidade regional.

Já na dimensão pós-graduação – curso de especialização *lato sensu* - a avaliação foi realizada por amostragem, por meio de uma investigação quantitativa nas UnU de Anápolis, Formosa, Goiânia/Esefego e Quirinópolis na modalidade pesquisa-ação, envolvendo os cursos de Metodologia do Ensino Superior, Gestão Ambiental, Educação Física e Psicopedagogia.

A dimensão extensão foi realizada com egressos dos cursos de alfabetização ou que ascenderam após alfabetizados pelo Escreve Goiás, mais conhecido como Vaga-Lume.

E na interface do Programa de Avaliação Institucional com as outras atividades avaliativas, os pesquisadores ressaltam que

[...] não é demais assinalar que se torna muito difícil mostrar interfaces de processos avaliativos tão distintos e de natureza e finalidades diferentes: o Provão, exame único e a Avaliação Institucional ampla, coletiva, participada, crítica, interativa e emancipatória (BRZEZINSKI, 2004, p.6 apud CAAI/UEG, 2006, p. 66).

Ao mesmo tempo em que a CAAI, com o mencionado procedimento, colhia subsídios mais diagnóstico e avaliativo das quatro dimensões (Figura 2), seus pesquisadores se dedicavam à elaboração de um amplo Programa de Avaliação Institucional da UEG, desde outubro de 2002. A Comissão tornou-o público em janeiro de 2003, sendo debatido democraticamente por representantes de todos os segmentos acadêmicos durante a Estatuinte Universitária da UEG, realizada em Caldas Novas de 25 a 26 de maio de 2003. Com a sua aprovação, o Programa foi enviado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE). O Programa de Avaliação da UEG foi aprovado em 2003 por esses órgãos de Estado, sem reformulações.

A concepção de Avaliação Institucional e o desenvolvimento da cultura de avaliação na UEG foram levados a efeito por meio de uma pesquisa-ação. O grupo de assessores e pesquisadores da CAAI revelou-se comprometido com os assuntos relacionados à Avaliação, não apenas quanto a importância e antecipação da execução do Programa antes mesmo da criação dos SINAES, mas sobretudo, no modo de perceber e desenvolver a avaliação interna das UnU, pois entendem que “[...] fazer a avaliação institucional significa fazer pesquisa, desenvolver uma política e uma cultura de avaliação de forma coletiva, democrática e participativa com todos os segmentos da comunidade uegeana” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO apud UEG, 2006, p.14).

Reconhecendo as reais especificidades da instituição *multicampi*, os pesquisadores da CAAI pautaram-se nos seguintes princípios para implementar o Programa de Avaliação Institucional e promover o desenvolvimento da cultura de avaliação.

Totalidade: compreende o envolvimento orgânico de toda a Universidade e de todas as atividades: de ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e de gestão universitária.

Continuidade: expressa-se pelo movimento contínuo e processual de desenvolvimento da avaliação institucional com a definição dos espaçamentos temporais entre as etapas e os resultados, para a tomada de decisões e a efetivação de mudanças ou ajustamentos inerentes ao processo de avaliação.

Unidade na diversidade: respeitando-se a especificidade e as particularidades de cada Unidade Universitária e Polo assegura-se, por meio deste princípio, a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade.

Transparência: entendida pela possibilidade de acesso aos dados objetivos e pela divulgação irrestrita das informações, dos procedimentos e resultados, bem como pela participação equânime de todos os envolvidos no processo avaliativo.

Racionalidade na gestão: traduzida por uma estrutura orçamental e de alocação de recursos geridos de modo a não multiplicar procedimentos e despender esforços idênticos para obter os mesmos resultados, impedindo paralelismo de atividades,

garantindo o desenvolvimento da política e da cultura da avaliação institucional (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p.27-28). (Grifo dos autores)

Tais princípios serviram de aporte para a CAAI levar a efeito todo o processo de Avaliação Institucional da UEG, iniciando como explicitado pelo programa inicial que sustentou a pesquisa, que teve como finalidade a coleta, a análise e a síntese dos dados obtidos sob a concepção de que a avaliação é um processo “[...] fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos e grupos [...]” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p.14).

Quanto à cultura de avaliação na UEG, foi pensada, programada e praticada desde os primórdios da Avaliação Institucional. A CAAI se ancorava:

[...] na convicção de que, à medida que se formam pesquisadores nesta área, capacitam-se os gestores para planejar a avaliação institucional, se criam e revitalizam os Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) em todas as UnU e desenvolvem-se práticas avaliativas cotidianas que favorecem a construção de forma coletiva, democrática e participativa a cultura de Avaliação Institucional da UEG. (UEG/CAAI, 2006, p. 67)

A complexidade do desenvolvimento de um Programa de Avaliação tão abrangente requereu a formação de professores e técnicos administrativos para assumirem a pesquisa em avaliação institucional e, concomitantemente, foram criados ou reestruturados os Núcleos de Avaliação Institucional em todas as UnU.

O Curso de Especialização *Lato Sensu* em Avaliação Institucional foi implantado com 58 cursistas. A equipe de avaliadores da CAAI, professores da Universidade Católica de Goiás (atualmente, Pontifícia Universidade Católica de Goiás) e da Universidade Federal de Goiás participaram do processo de formação dos futuros avaliadores. Os professores do curso coordenado pela CAAI assumiram a teoria histórico-crítica da educação como fundamentação teórica e tinham no materialismo histórico dialético a orientação metodológica para a pesquisa da avaliação institucional, visto que visualizavam a necessidade de compreensão da tríade que envolve a universidade, educação e sociedade nas suas mais variadas e complexas teias de interrelacionamentos.

Do primeiro processo avaliativo abrangente de todas as UnU, realizado em 2005, participaram, quatro segmentos: professores, discentes, gestores e técnicos administrativos. Foram 6.911 sujeitos pesquisados e 23 cursos avaliados conforme demonstra Tabela 1:

Tabela 1 – Segmentos participantes do primeiro processo avaliativo – 2005

Segmentos	Quantidade	Cursos
Alunos do curso de graduação regular	5.522	1. Administração 2. Administração Hab. em Agronegócio 3. Administração Habilitação em Hotelaria 4. Agronomia 5. Arquitetura e Urbanismo
Professores	642	6. Ciências – Habilitação em Química 7. Ciências Biológicas 8. Ciências Contábeis 9. Ciências Econômicas 10. Educação Física
Técnico-administrativo	525	11. Engenharia Agrícola 12. Engenharia Civil 13. Farmácia 14. Fisioterapia 15. Geografia 16. História 17. Letras
Gestores	222	18. Licenciatura em Informática 19. Matemática 20. Pedagogia 21. Química Industrial 22. Sistemas de Informação 23. Zootecnia

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Foi definido o percentual mínimo de 10% para amostra composta pelos quatro segmentos participantes. Como a comunidade foi sensibilizada foi atingido o índice 36% de sujeitos participantes. Essa amostragem revela-se muito significativa.

Para cada segmento foi elaborado um questionário contemplando

[...] as dimensões da Autoavaliação registradas no Programa de Avaliação Institucional (2003-2006), as orientações emanadas das Diretrizes do SINAES e as dimensões apresentadas pela CONAES. Ainda, foram contempladas com bastante expressividade questões específicas de cada UnU (UEG/CAAI, 2006, p. 74).

As dimensões, compreendidas como conjuntos que devem expressar a totalidade da instituição foram construídas coletivamente pela CAAI e pelos alunos do curso de Pós-Graduação Lato Senso em Avaliação Institucional. Organizadas em dez dimensões e composta por três eixos que orientaram o planejamento da instituição – ensino, pesquisa e extensão – observa-se o respeito e interesse pelos segmentos ao atender à especificidade de cada um.

A avaliação institucional entendida como pesquisa, constitui-se como um elemento sociocultural capaz de organizar, dar significado e promover interação entre os sujeitos participantes, o meio e outro indivíduos sociais. Avaliação é pesquisa, é integrada ao planejamento, visando a mudanças para consolidar potencialidades e interferir positivamente nas fragilidades apontadas pela investigação.

O desenvolvimento do processo avaliativo, ao depender dos objetivos e interesses a serem alcançados, assume finalidades diversificadas como a medição, apontada por Guba e Lincoln (1989 apud TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 15) como é “a primeira geração da avaliação”, em que medida e avaliação caracterizam-se como sinônimos. A segunda geração – avaliação como descrição – ultrapassa a medição, ao descrever os objetivos atingidos. A terceira geração: avaliação como juízo de valor, trabalha a distinção do conceito de avaliação somativa e formativa, a primeira pertinente à prestação de contas e a segunda, direcionada mais ao desenvolvimento, melhoria, regulação dos processos. A terceira geração apresenta a avaliação como negociação e construção, engajada na busca de respostas, às dificuldades detectadas, de forma inclusiva e participativa, em que o processo de negociação dá-se na interação entre os envolvidos, assim o pesquisador-avaliador também é parte integrante.

A avaliação na perspectiva dialética discute os problemas e as possibilidades para solucioná-los. Ao traduzir o processo analítico e seus resultados, decorrentes da co-participação dos sujeitos envolvidos o pesquisador avaliador desempenha o papel de mediador pedagógico, promovendo

[...] através de um processo de troca e de comunicação, a definição de critérios, dos objetivos e das estratégias. Nesse processo, o avaliador envolve os diversos segmentos interessados no objeto da avaliação, para, no final, divulgar e disseminar os resultados para que estes tenham, e toda a comunidade envolvida, os efeitos desejados (TENÓRIO; LOPES, 2010, p.18).

Entende-se nesse prisma, a avaliação como pesquisa, para a qual não se visualiza uma única realidade dada, esta constrói e reconstrói-se socialmente. Nessa perspectiva, implica envolvimento e participação dos sujeitos no processo e não apenas a coleta e apresentação dos resultados por parte do avaliador.

A construção do processo de investigação ocorre pela inter-relação e autocrítica de todos que dela fazem parte, cujos princípios vêm sendo a democratização e autonomia, repensando a instituição rumo à melhoria de sua qualidade. Após conhecer e analisar seu projeto institucional, sua trajetória e seu perfil, é necessário compreender a metodologia do processo, alicerçada no princípio da participação e reavaliação – prática permanente da avaliação a tendo como estratégias de ação a autoavaliação que, sustentada pela comunidade partícipe, deve promover a sensibilização criando uma cultura institucional da avaliação.

O presente estudo abraça o referencial teórico metodológico dos pesquisadores da CAAI, entendendo que, mediado pelo materialismo histórico dialético, ou seja, pela forma de pensar e compreender a realidade como contraditória e em permanente transformação, ao pensar a dada realidade partindo do empírico – do objeto como ele se apresenta – caminhando

pela abstração – elaborando teorias e reflexões – até chegar ao concreto – que é a compreensão mais elaborada do objeto. “A construção do pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p.11).

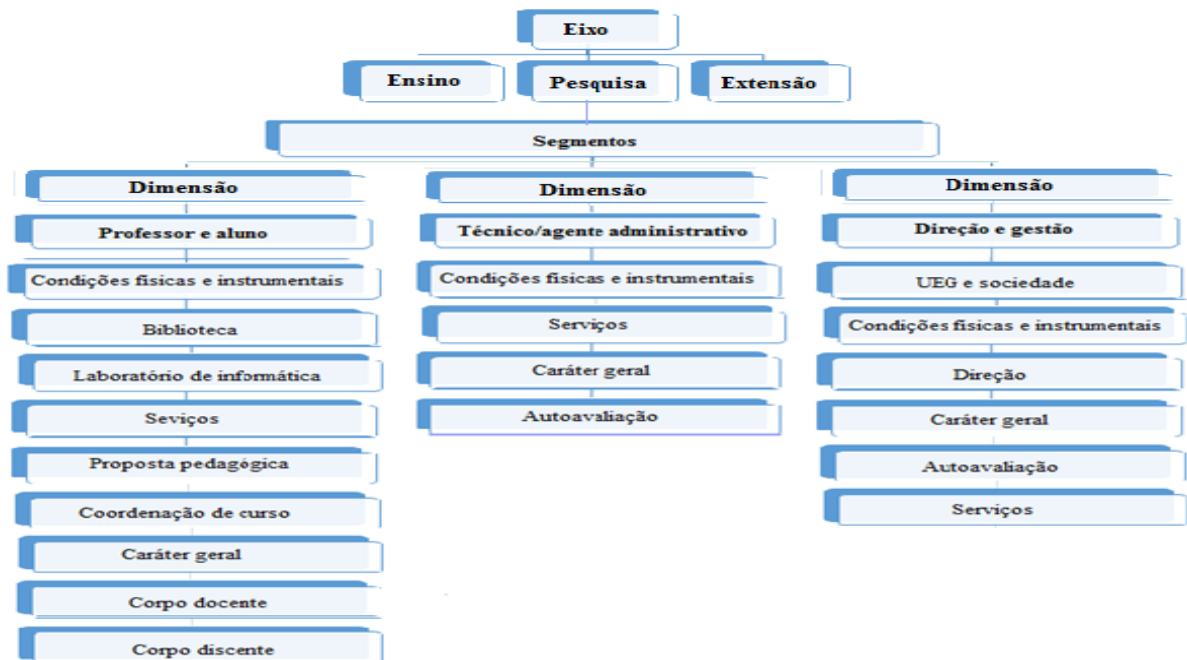
A avaliação como pesquisa defende a fundamentação e o conhecer as várias dimensões institucionais em profundidade, tendo na autoavaliação um espaço aberto para a investigação científica (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a). Ao entender a autoavaliação institucional como espaço propício ao desenvolvimento da pesquisa, contribui para a melhoria da qualidade do ensino, serve como base para” tomada de decisões e torna-se um instrumento de superação da dominação social, econômica e cultural” (FERNANDES, 2002, p.114).

A investigação qualitativa desvenda a riqueza da pesquisa em seus pormenores e constrói significado, além de promover a compreensão de que quantificar apenas, não é pesquisa é verificação de dados coletados. Esse tipo de pesquisa não discute os verdadeiros problemas evidenciados no cotidiano da instituição e não possibilita soluções.

Assim a CAAI, concebendo a autoavaliação como um instrumento em prol do autoconhecimento¹⁸ da universidade, ao trabalhar a formação, produção e difusão do conhecimento, defende a avaliação como pesquisa e, por conseguinte, processo formativo (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006), nitidamente exibidos no compêndio de sua totalidade quando analisa os eixos e dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Na Figura 3 podem ser vistos no organograma os segmentos e os três eixos.

¹⁸ “[...] Autoconhecimento – refere-se à melhoria do nível de informação sobre os processos e resultados alcançados, tanto por parte de seus formuladores e executores como por parte de setores sociais diretamente envolvidos; Oferecer subsídios para tomada de decisão – refere-se tanto a continuidade da política examinada, quanto a ajustes ou reformulação de suas ações, em face dos objetivos da própria política e/ou os dos setores atingidos. (BELLONI, 2000, p. 45).

Figura 3. Organograma dos Eixos e Segmentos



Fonte: UEG/CAAI, 2006.

O preenchimento do questionário diagnóstico realizado *on line* é feito pela escolha das alternativas, sendo assinalada somente uma na escala: 1. Ótimo, 2. Bom, 3. Regular, 4. Fraco, 5. Inexistente, 6. Desconheço.

É visível que a Avaliação Institucional da UEG foi estruturada e desenvolvida considerando a profissionalização e a autoformação profissional e pessoal de todos os segmentos. A pesquisa qualitativa permitiu analisar e interpretar a realidade local, cultural, política e econômica da UnU. Da coleta de dados e das análises realizadas surgiram as categorias que podem ser compreendidas como um conjunto que revela o perfil institucional de cada segmento, dimensão e eixos, mediados pelo contexto local, sócio-político-econômico-cultural.

São quatro as categorias de análise:

- Interiorização da Universidade Pública;
- Acesso ao Ensino Superior Público;
- Conquista da Cidadania e da Profissionalização;
- Atividade Meio (administrativo-financeiro) X Atividade Fim (ensino-pesquisa-extensão).

A respeito da Interiorização da Universidade Pública, os avaliadores da CAAI, assim se pronunciam:

A Universidade Estadual de Goiás, instituição pública que se organiza na modalidade *multicampi*, elegeu a interiorização do ensino superior no Estado de Goiás como prioridade máxima o que possibilita a criação de condições socioeconômicas e

culturais para promover o desenvolvimento. A luz desta realidade emergiu dos dados e das deduções lógicas, impregnados de significados, a categoria de análise – Interiorização do Ensino Superior (UEG/CAAI, 2006, p. 87).

Na categoria Acesso ao Ensino Superior Público, Conquista da Cidadania e da Profissionalização, a UEG na “contramão das políticas neoliberais” (CAAI/UEG, 2006, p. 88) desenvolveu o projeto LPP que contribuiu “[...] para a profissionalização de cerca de 19.000 professores, oferecendo formação inicial em nível superior para os professores já atuantes nas redes de ensino (ibidem). Nesse sentido ocorre, consoante Frigotto (1996 apud UEG/CAAI, 2006, p.89) a promoção dos sujeitos como seres “ontológicos e epistemológicos”. Em que

[...] o acesso ao ensino superior público configura-se em uma garantia de profissionalização para todos e as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania. Nessa lógica de pensamento surgiu, dos estudos realizados, dos dados e das deduções lógicas, a categoria de análise – O Acesso ao Ensino Superior Público e a Conquista da Cidadania e da Profissionalização Superior (UEG/CAAI, 2006, p. 90).

A categoria que envolve a Qualidade da Educação no Ensino Superior é considerada ambígua e imprecisa, pois origina-se “[...] no campo social, político e econômico da sociedade contemporânea, [...] no processo de mundialização e transnacionalização da economia [...]” (UEG/CAAI, 2006, p. 90).

De acordo com o Relatório de Avaliação da CAAI (2006), naquele momento dois projetos distintos de sociedade, educação e avaliação se antagonizam nas relações sociais: de um lado o projeto capitalista e de outro o projeto histórico-crítico. O primeiro de âmbito neoliberal e mercadológico atendendo às necessidades do estado mínimo, individualista, competitivo que visualiza os indivíduos como produtos e não como seres dotados de direitos. E o segundo,

No lado oposto – o projeto do trabalho – engendrado nas históricas lutas dos movimentos sociais com base na concepção crítica e emancipadora do trabalhador. Ambas as concepções reconhecem que a sociedade é dividida em classes e que a sociedade contemporânea está imersa na informação, na técnica e na tecnologia. (UEG/CAAI, 2006, p. 91)

A concepção que valoriza a luta pela humanização do ser como cidadãos tem como objetivo a humanização dos indivíduos que vão transformando-se em sujeitos inseridos na sociedade. Essa assertiva no campo da educação deve propiciar reconhecer:

[...] a humanização como ponto de partida e de chegada de toda a ação pedagógica, seja ela desenvolvida dentro ou fora da universidade. Sendo assim, entende-se que o humanismo é a matriz teórica fundamental da noção de qualidade social da educação. Do mesmo modo, e base fundamental da qualidade social da educação é a superação da teoria do neo capital humano que impregna os discursos e as práticas,

principalmente dos homens de negócio, entre os quais estão os bem-sucedidos “homens e mulheres dos negócios educacionais” (BRZEZINSKI, 2005, p. 327).

Os indicadores quantitativos sem dúvida devem ser analisados para a melhoria da qualidade do ensino, contudo a competitividade, o individualismo e o *ranqueamento* precisam ceder lugar ao:

[...] desenvolvimento da educação fundamentado em uma concepção de qualidade na perspectiva humanista, expressa o respeito da instituição em relação a subjetividade dos sujeitos que a compõe e, ao mesmo tempo, contribui para a construção e emancipação de cidadãos, preparando-os para enfrentar os desafios postos pela contemporaneidade (UEG/CAAI, 2006, p. 99).

A Atividade Meio realizada pelo setor administrativo-financeiro na UEG, em específico se caracteriza como instrumento que cumpre as finalidades e objetivos institucionais, como a realização da “[...] execução da gestão administrativa e de pessoal (carreira e profissionalização), do plano de Desenvolvimento, do projeto político-pedagógico, do planejamento estratégico, da sustentabilidade financeira, das políticas internas voltadas ao sucesso estudantil” (CAAI/UEG, 2006, p. 100).

Já as Atividades Fim, ensino, pesquisa e extensão são voltadas às práticas que dão significado a sua existência “[...] São as atividades para as quais a instituição se destina, estando diretamente relacionadas com os objetivos expressos em seu estatuto” (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2006, p. 101).

Nessa categoria, o foco dado aos resultados não deve ocupar lugar privilegiado, pois,

[...] para se transformar aspirações em prática real de formação/qualidade de sujeitos histórico-críticos, não são suficientes a legislação e o estatuto das IES, mas, muito mais o aporte de recursos cujas prioridades devem ser definidas de acordo com as atividades fim e que os meios voltem para o seu devido lugar: as atividades meio devem ser instrumentos viabilizadores das atividades fim (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2006, p. 101).

Diante de cada uma dessas categorias, a essência e desenvolvimento da avaliação institucional está no processo metodológico de investigação, nas análises, enfim no percurso da pesquisa entendida como ato de

[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori* (MARX, 1978, p. 20)¹⁹.

A pesquisa realizada pela CAAI (2005) nas UnU, no decorrer de 16 meses, constatou

¹⁹ Karl Marx concluiu o livro *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* em 1844, mas só foi publicado em 1932.

1. A cultura de Avaliação Institucional proposta no Programa que orienta a AI na UEG está em pleno desenvolvimento, sem dúvida carecendo de ajustes e aperfeiçoamento.
2. Formação de 58 pesquisadores em Avaliação Institucional, em nível de pós-graduação *lato sensu*.
3. Capacitação de cinco alunos ouvintes que muito colaboraram em suas UnUs no processo de Autoavaliação.
4. Capacitação dos técnico-administrativos da CAAI como pesquisadores *juniores*.
5. Uma vasta produção científica decorreu da formação mencionada nos itens 2 e 3, diante da elaboração de 35 Relatórios Monográficos que estão à disposição da comunidade universitária uegeana.
6. A construção de um referencial teórico sobre pesquisa qualitativa e o domínio pelos pesquisadores da modalidade de pesquisa-ação crítica (KINCHLOE, 1997, p. 179) que é sempre concebida em relação à prática para melhor qualificá-la. Essa modalidade de pesquisa supõe a compreensão de métodos, metodologias, procedimentos e instrumental de coleta, interpretação e análise de dados que requer uma ação constante dos pesquisadores críticos, dotados de consciência de seus “próprios valores de compromisso, [dos] valores de compromisso de outros e [dos] valores promovidos pela cultura dominante”.
7. O desenvolvimento de uma pesquisa histórico-documental que possibilitou a atualização da memória de sete anos da UEG, a elaboração dos históricos de 29 UnUS, das quatro Pró-Reitorias e da Diretoria de Planejamento e da Gerência dos Cursos Sequenciais. Utilizamos na construção de vários históricos, em especial dos setores da administração centralizada da técnica da História Oral que viabilizou a recuperação da memória por meio de depoimentos orais, gravados e transcritos.
8. A realização de estudos aprofundados na metodologia qualitativa de “Análise de Conteúdos” que fundamentou a constituição das ementas de quatro Categorias Analíticas (consultar Capítulo III) que emergiram da sistematização e interpretação dos dados da realidade uegeana.
9. O sistema de informações e de comunicações *on line* no que respeita a AI foi implantado, aperfeiçoado e vem sendo monitorado em parceria firmada entre a CAAI e a Gerência de Informações, com contribuição efetiva de 29 NAIs das UNUs. Destacamos que para a maioria dos NAIs é urgente a instalação da infraestrutura, a destinação de computadores e impressoras e material de consumo, entre outras providências em cada UnU e Polo para a melhor qualidade do trabalho realizado pelos responsáveis pelos NAIs.
10. A processualidade da Autoavaliação assumida pelos responsáveis pela AI da UEG com o desenvolvimento da Autoavaliação referente ao ano de 2006 (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2006, p. 106).

Os resultados mencionados são fortes indicadores da relevância do desenvolvimento do processo de avaliação institucional e da cultura da autoavaliação, orientada pela concepção de que “avaliação institucional é pesquisa” (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2006). Os procedimentos de pesquisa foram levados a efeito mediante trabalho coletivo de pesquisadores formados em “Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação Institucional”, com instalação de Núcleos de Pesquisa (NAI) nas UnU e o inter-relacionamento proporcionado pela pesquisa participante, de modo que os pesquisadores são também pesquisados. Do ponto de vista organizacional, a CAAI promoveu a instalação ou reimplantação de Núcleos de Avaliação Institucional integrados aos Núcleos de Pesquisa em cada UnU e também nos sete Núcleos de Pesquisa instalados em diferentes órgãos da administração centralizada da UEG como Reitoria, Pró-Reitorias, Assessorias, entre outros. Sob o ponto de vista profissional e funcional os

avaliadores dos NAI tiveram a concessão de 10 horas/aulas semanais para-se dedicarem à pesquisa. Os estudos realizados pelos representantes das UnU, fortaleceram a ideia e construiu uma nova concepção de autoavaliação, visto que ela se realiza em seu próprio proceder no processo de avaliação institucional. Nesse processo constrói-se o ser pesquisador e não apenas um representante de uma comissão de avaliação. Na sequência, será apresentada a UnU/Câmpus Goianésia, da qual a representante da avaliação institucional da unidade foi parte integrante do grupo de estudos/formação.

2.3 Histórico da UEG Unidade/Câmpus Goianésia

A UEG Câmpus Goianésia insere-se no processo de interiorização do ensino superior em Goiás na década de 1980, quando integraram-se as faculdades isoladas estaduais e municipais.

A FACILGO - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia foi criada em 10 de dezembro de 1985, pela Lei n. 9.777, assinada pelo governador Onofre Quinan, sob a forma de autarquia, jurisdicionada à Secretária de Educação de Goiás (SILVA, 2006).

Iniciada na década de 1990, com dois cursos regulares de graduação: “Letras, com habilitação em Licenciatura Plena em Português, Inglês e respectivas Licenciaturas [...] e História” (SILVA, 2006, p.28), a FACILGO contou com um reduzido quadro administrativo: um diretor e uma secretária geral. Quanto ao corpo docente foi integrado por seis professoras contratadas para atuar nos cursos, em regime comissionado, o que significa professoras com contratos temporários, o que demonstra instabilidade funcional.

O primeiro vestibular ocorrido em 24 e 25 de março de 1990, contou com 226 inscritos. Foram aprovados 80 candidatos que ocuparam 40 vagas do curso de História e 40 do curso de Letras. Em 2 de abril foi ministrada a aula inaugural na sede da Associação Médica. Não havia estrutura física compatível com cursos de nível superior. A FACILGO não contava com um prédio próprio, assim as aulas eram ministradas no período noturno, iniciando seu funcionamento em espaço cedido pela Escola Estadual Salvador Leite. Situado na rua 35 com a rua 12 no setor Sul, o atual prédio foi inaugurado no ano de 1993, construído especialmente para a Faculdade. No período 1991-1998, a FACILGO contou com nova gestão.

Durante o período 1992-1993 os cursos de História e Letras funcionaram na Escola Municipal Antônio Fernandes. Em 1993 formaram-se as duas primeiras turmas dos cursos de História e de Letras. O curso de História foi reconhecido pela Portaria 1.210, de 05 de dezembro de 1996, e o de Letras, pela Portaria 481 de 27 de março de 1997.

De 1990 a 1993, a FACILGO peregrinou pela estrutura física de escolas estadual e municipal. Contou com instalação própria somente em 1993 e promoveu uma campanha para montar sua biblioteca “que foi formada a partir de doações da comunidade, e com eventos para contabilizar verbas para a aquisição de livros mais direcionados para os cursos (SILVA, 2005, p. 29).

Eram ofertados apenas dois cursos, o de Letras, com habilitação em Licenciatura Plena em Português, Inglês e respectivas Licenciaturas e o curso de Licenciatura Plena em História. As dificuldades didáticas e pedagógicas eram muitas. “Os professores, muitas vezes contavam somente com seu próprio material que adquiriram por conta própria, e na maioria das situações eram textos mimeografados por uma funcionária da secretaria, que os datilografava em estêncil, corrigia e os mimeografava para os alunos” (SILVA, 2006, p. 29).

A precariedade da oferta de cursos, das condições mínimas de trabalho e condição funcional docente: contrato temporário ou cargo comissionado fez com que a partir do ano de 1991, docentes e discentes participassem “[...] dos debates que aconteciam em Anápolis, Goiânia, acerca das reivindicações das Instituições Isoladas e do anseio geral para a criação da Universidade Estadual de Goiás” (idem). Em 1995, Goianésia sediou um encontro, no qual foi entregue à Assembleia Itinerante o pedido de criação da Universidade.

Figura 4 – Assembleia itinerante – luta pela criação da UEG/1995



Fonte: *INFORMANDES*, 1995, p. 6 apud SILVA, 2006, p.28.

No ano de 1999, no governo de Marconi Perillo Júnior, a FACILGO integrou o grupo de outras 12 instituições, como já mencionado, que foram transformadas em Universidade Estadual de Goiás. As antigas faculdades passaram a se denominar Unidades Universitárias, entre elas a de Goianésia. Essa UnU instalou-se na rua 35 com a rua 12 no Setor Sul, no mesmo prédio em que funciona na atualidade o Câmpus Goianésia.

Uma nova modalidade de curso foi criada em 1999, mediante o Projeto Licenciatura Plena Parcelada autorizada pelo Decreto n. 5.181 de 13 de março do mesmo ano. Implantaram-se, na UnU de Goianésia, os cursos de Licenciatura em Letras, História, Pedagogia, Geografia e Matemática. Também foi instalado o Projeto para Habilitação em Docência na Educação Infantil e Primeira Fase do Ensino Fundamental a fim de atender professores já licenciados, por força da LDB/ 1996.

Concomitantemente, criou-se o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, conforme Decreto n. 6.101, de 13 de março de 2000. A Unidade já contava com 4 turmas no curso de Letras e 4 turmas no curso de História.

No ano de 2000, ocorreu na UEG “ampliação do acervo da biblioteca, passando de 5.000 para 9.000 volumes” (SILVA, 2006, p.30). Em 2005 esse número se multiplica passando para 18.232 (SILVA, 2006, p.100). A biblioteca não foi informatizada até a data de realização da defesa dessa dissertação, contudo, a administração da UnU Goianésia se empenhou na ampliação do acervo para atender melhor os cursos existentes.

A partir de 2001 na UEG iniciam-se os Cursos Sequenciais²⁰ de nível superior. Atendendo às necessidades do mercado de trabalho oferta uma formação técnica e profissional a curto prazo. Em Goianésia, estes cursos tiveram início em 2003, com oferta de Gestão Pública e o curso de Gestão em Agronegócio em 2004, ambos no período noturno.

Pioneira, em Goiás, na implementação dos Cursos Seqüenciais, a UEG proporciona uma formação específica a profissionais de diversas áreas. Entretanto, por não serem regulares, nem permanentes, os cursos dependem, para a sua realização, de serem

²⁰ Os cursos sequenciais regulamentados pelo MEC caracterizam como uma modalidade do ensino superior. “Nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96, a Resolução CES/CNE n.1 de 27 de Janeiro de 1999, a Portaria do MEC n. 4.363 de 29 de Dezembro de 2004 e da Resolução n. 236 do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO) de 30 de Março de 1999 dispõem sobre a criação, a oferta, a autorização e o reconhecimento de Cursos Seqüenciais. [...] De acordo com a normatização os Cursos Seqüenciais por campos do saber podem ser estruturados a partir de uma articulação de variadas disciplinas situadas em uma ou mais áreas do conhecimento e atividades curriculares de diferentes Cursos de Graduação, buscando a interface entre teorias e práticas. Nesta linha interpretativa, o ponto fundamental da matriz curricular dos Cursos Seqüenciais, seria a tentativa de romper com a rigidez posta pela formação curricular tradicional além de desempenhar funções de interação e ampliação de saberes necessários ao exercício profissional. Esta modalidade de ensino superior não necessita obrigatoriamente obedecer ao ano letivo regular, mas precisa adotar as normas gerais dos cursos de graduação como, por exemplo, o controle de frequência e a avaliação de conhecimento (BRZEZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2007, p.2).

custeados pelos alunos, haja vista que não possuem dotação orçamentária. (SILVA, 2006, p.17)

A UnU Goianésia desde a sua criação em 1999 até 2005, de dois cursos passou para oito cursos diferentes, nas modalidades Regular, Licenciatura Plena Parcelada Municipal e Estadual e Cursos Sequenciais, oportunizando aos professores, aos servidores e aos alunos a formação “em serviço”. Os estudantes da UnU Goianésia como as demais UnU são trabalhadores e estudantes, razão pela qual os cursos são noturnos, e em finais de semana e período de férias, como é o caso da Licenciatura Plena Parcelada.

A UnU ofertando os Cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) no período de 1999 a 2005 contribuiu com a formação de 407 professores, sendo 187 para a rede estadual e 224 para a rede municipal, isso significa que a instituição cumpriu seu papel na formação de profissionais para o ensino no município e região.

Em uma reunião ocorrida no dia 27 de dezembro de 1989, foi firmado um acordo entre a Prefeitura Municipal representada pelo prefeito e o Governo de Goiás, na pessoa do primeiro diretor para o funcionamento da FACILGO (1990). A primeira eleição para diretores da UnU realizou-se no ano de 2001, pautado em processo democrático, caracteriza-se como um fato extraordinário e democrático, pois os diretores não eram eleitos e por isso facilitava a ingerência dos políticos locais e estaduais na indicação gestor, professores e técnicos administrativos.

Entre os anos de 2003 à 2015 a UEG Goianésia teve três diretoras, a primeira de 2003 a 2005, a segunda de 2006 a 2013. Esta segunda, atuou por sete anos ininterruptos. No ano de 2014, após processo eletivo e apresentação da lista tríplice, foi escolhida a nova gestora, que permanece até os dias de hoje.

A eleição respeitando o Decreto n. 7.441, de 08 de setembro de 2011, quanto as eleições para diretor do Câmpus, assinala no art.71-B

§ 1º O atual Diretor, integrante do quadro temporário da UEG ou à disposição dela, que, antes da edição do Decreto n. 7.441/11, estava apto a concorrer a um novo período de gestão, poderá participar como candidato do processo eleitoral de que trata o “caput” deste artigo, respeitado o limite de 8 (oito) anos de permanência na direção do Câmpus ~~Unidade Universitária~~ ou 2 (dois) períodos de gestão por tempo igual ou superior a 2 (dois) anos cada um. Denominação dada pela Lei nº 18.934, de 16-07-2015, art. 2º, II. Acrescido pelo Decreto nº 8.026, de 22-10-2013.

No ano de 2014, a UEG passou por uma reorganização institucional em que as UnU foram transformadas em Câmpus, conforme a Resolução CsU n.72 de 3 de dezembro de 2014. Art.1º “II – alteração da denominação “unidade Universitária” para Câmpus, seguida do nome do município da respectiva localização e de outro nome historicamente adotado, quando existente”.

Na atualidade, a UEG/Câmpus Goianésia oferece 4 cursos: Administração, História, Pedagogia e Sistemas de informação, atendendo não só o município de Goianésia, que abrange os distritos de Juscelândia, Natinópolis, Cafelândia, Santa Isabel, mas também demandas dos municípios circunvizinhos como Vila Propício, Santa Rita do Novo Destino, Barro Alto e Jaraguá. Cada curso oferece 40 vagas, sendo o curso de Pedagogia semestral e Administração, História e Sistemas de Informações eram anuais até 2014.

Em 2014, foi implantada a Pós-Graduação *Lato Sensu*: História, Cultura e Região. Esse curso encerrou-se em 2015. A partir desse ano, por processo de Desenvolvimento Curricular todos os quatro cursos do Câmpus Goianésia (Administração, História, Pedagogia e Sistemas de Informação) funcionam em regime semestral. Em setembro de 2015, iniciou-se a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão, Agronegócios e Operações Logísticas.

Na Figura 5 pode-se observar no mapa do Estado de Goiás a localização geográfica do Município de Goianésia.

Figura 5– Localização do Município de Goianésia



Fonte: GOIÁS, 2006, p.21.

O município de Goianésia, instalado em 1953, faz divisa com os municípios de Barro Alto, Vila Propício, Novo Destino, Santa Isabel, Pirenópolis, São Luiz do Norte e Jaraguá. Sua

área é de 1547,650 km² representando 0.4551% do Estado, 0.0967% da região e 0.0182% de todo o território brasileiro. Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010), a população total do município é de 59.549 habitantes, apresentando um crescimento de 21,71% em relação ao ano de 2000.

Está localizado na mesorregião de Goiânia e micro região de Ceres, distanciado da capital Goiânia a 152 km e de fácil acesso a Anápolis, Brasília e Norte do Estado. Integra a Região do Vale do São Patrício, uma das regiões estratégicas do Estado de Goiás. Essa região teve sua ocupação e desenvolvimento impulsionados pela criação, em 1941, da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), o que trouxe para esta região colonos de vários estados brasileiros e também de outros países.

A cidade destaca-se no cenário regional e nacional como importante produtora sucroalcooleira. Conta com três usinas de álcool e açúcar: Usina Goianésia (inicialmente chamada Monteiro de Barros, fundada em 1961); Destilaria Jalles Machado (fundada em 1980) e a mais recente Usina Codora, produtora de açúcar e energia elétrica a partir da biomassa da cana-de-açúcar. A cidade possui outras grandes empresas como GOIALLI (alimentos) e a Vera Cruz (agropecuária). Atualmente é notável a diversificação da economia, com destaque para o comércio local.

A UEG/Câmpus Goianésia, no decorrer dos anos, tem possibilitado uma mudança significativa, tanto no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada diretamente para atuação no mercado e à ampliação do conhecimento dos sujeitos que procuram seus cursos. É inegável que a formação cultural possibilita práticas sociais que potencializam o desenvolvimento das cidades e regiões. Nesse sentido, a instituição tem fomentado práticas de leituras de mundo para os sujeitos que nela ingressam. Esta é uma das dimensões de ser da UEG-Câmpus Goianésia: não se constituir num perfil utilitarista, mas ser referência de uma formação que possibilite o exercício da cidadania em qualquer contexto.

Quanto à criação de um curso de nível superior, a UEG considera, em especial, a demanda e a razão sócio-econômica à qual se destina a formação a ser propiciada pelo curso, com vistas a atender às necessidades locais, regionais, nacionais e internacionais.

A demanda por novos postos de trabalho ainda carece de oferta de cursos pela UEG/Câmpus Goianésia que preparem profissionais não só aptos a ingressar no mercado de trabalho, mas sobretudo cidadãos críticos que compreendam seu papel transformador na sociedade capitalista.

Como parte da história local, a UEG/Câmpus Goianésia conta em seu corpo docente com 10 profissionais nela formados e que buscaram realizar sua formação continuada em cursos

de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Ocorre, contudo, que apenas três professores são concursados, fato que denuncia a precarização do trabalho docente, pois os demais tem contrato temporário.

Em atendimento ao que prescreve o Decreto n. 5.130, de 3 de novembro de 1999, em seu Art. 5º, inciso I, o Câmpus Goianésia vem atingindo seu objetivo institucional, qual seja “[...] formar, graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de Goiás e do Brasil”.

A seguir serão apresentados alguns resultados do processo da avaliação institucional realizado pela CAAI em 2005.

2.4 Alguns resultados gerais do processo de avaliação

No ano de 2005, a Avaliação Institucional realizada na UEG, alicerçada nos pilares educacionais com especificidade de uma universidade estadual, pública, gratuita e *multicampi* avaliou o universo de:

[...] 23 cursos de graduação plena (regular), que se multiplicam nas UnU/UEG, totalizando 96 cursos. São eles: Bacharelado em Administração, Administração Habilitação em Agronegócio, Administração Habilitação em Hotelaria, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências – Habilitação em Química, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Química Industrial, Sistemas de Informação e Zootecnia e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, e Pedagogia (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 33).

O processo avaliativo contou com a participação de 36% dos sujeitos da pesquisa pertencentes aos segmentos docente, discente, técnico-administrativo e gestor. A coleta de dados de natureza diagnóstica foi realizada com pesquisa quantitativa, mediante aplicação de questionário *on line*, com questões fechadas e abertas.

A base para a realização da pesquisa qualitativa foi a análise de conteúdo dos dados dos cursos regulares das UnU. O mais significativo é que a avaliação qualitativa foi feita pelos pesquisadores/alunos participantes do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Avaliação Institucional. Integravam o curso de especialização dois representantes por UnU, atuantes nos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI).

Os cursos avaliados em cada UnU em 2005 podem ser conferidos no Quadro 2.

Quadro 2 – Cursos Regulares avaliados por UnU, ano 2005

UnU	Cursos de Graduação Regulares
Anápolis CET	Arquitetura, Ciências Contábeis, Eng. Agrícola, Eng. Civil, Farmácia, Matemática, Licenciatura em Química, Química Industrial e Sistema de Informação
Anápolis CSEH	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, História, Letras e Pedagogia
Caldas Novas	Hotelaria
Ceres	Sistema de Informação
Crixás	Pedagogia
Eseffego	Educação Física e Fisioterapia
Formosa	Geografia, História, Letras, Matemática, Licenciatura em Química e Pedagogia
Goianésia	História, Letras, Pedagogia e Sistema de Informação
Goiás	História, Letras, Pedagogia e Matemática
Inhumas	Letras e Pedagogia
Ipameri	Agronomia
Iporá	Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática
Itapuranga	Geografia, História e Letras
Itaberaí	Pedagogia e Sistema de Informação
Itumbiara	Ciências Econômicas e História
Jaraguá	Ciências Contábeis e Pedagogia
Jussara	História, Letras e Matemática
Luziânia	Pedagogia
Minaçu	Geografia e Pedagogia
Morrinhos	Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Geografia, História, Letras e Matemática
Pires do Rio	Geografia, História, Letras e Pedagogia
Porangatu	Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Sistema de Informação
Quirinópolis	Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia
São Luiz dos Montes Belos	Letras, Pedagogia e Zootecnia
São Miguel do Araguaia	Letras e Pedagogia
Sanclerlândia	Licenciatura em Informática
Santa Helena	Administração – Hab. Agronomia, Matemática e Sistema de Informação

Fonte: UEG/CAAI, 2006, p. 107.

A CAAI, no tratamento e sistematização dos dados coletados, optou por fazer uma análise comparativa entre os segmentos *professores* e *alunos*. Não foi feita a análise comparativa entre os dados dos segmentos *gestor* e *técnico administrativo*. Esses segmentos tiveram sua avaliação de *per se*, considerando que não eram passíveis de comparação científica. Os resultados revelavam implicações de caráter político: o gestor sentia-se comprometido com a administração superior da UEG e o técnico administrativo temia represálias, devido sua situação funcional instável – era indicado – portanto não admitido por concurso público.

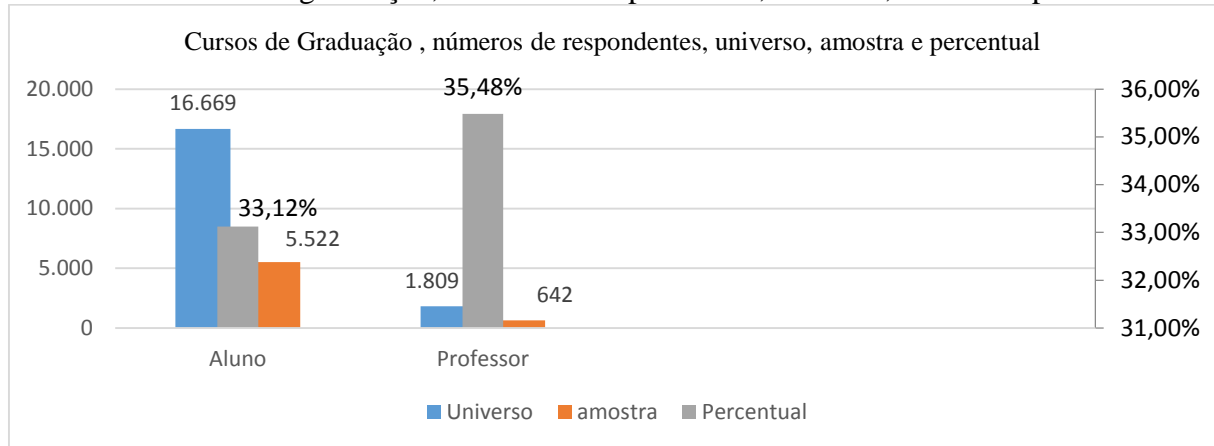
A seguir serão apresentados os gráficos e as tabelas para uma maior compreensão dos resultados do processo avaliativo, obtidos em 2005 e divulgados para toda a comunidade acadêmica da UEG em 2006.

Dos cursos de graduação, foram obtidos dos segmentos alunos e professores um percentual de 33,12% e 35,48% conforme evidencia a tabela 2:

Tabela 2 – Cursos de graduação, número de respondentes, universo, amostra e percentual

Número de respondentes dos cursos de graduação			
Segmento	Universo	Amostra	%
Alunos	16.669	5.522	33.12
Professores	1.809	642	35.48

Fonte: UEG/CAAI, 2006, p. 114-115.

Gráfico 1- Cursos de graduação, número de respondentes, universo, amostra e percentual

Fonte: UEG/CAAI, 2006, p. 114-115.

Os resultados da avaliação qualitativa com análise de conteúdo das respostas fechadas e abertas foram apresentados como potencialidades ou fragilidades. Para tanto, a dimensão que obtivesse média inferior a 6,0 demonstra fragilidade, necessitando de mudanças ao passo que a dimensão que atingiram a média igual ou acima de 6,0 corresponde à potencialidade, carecendo de intervenção, visando à consolidação de sua qualidade.

É importante ressaltar que a diversidade de UnU/Câmpus reflete uma identidade própria e uma concepção de avaliação institucional. Para que haja uma análise fidedigna, é essencial que os pesquisadores considerem especificidades e características de cada UnU/Câmpus, respeitando a diversidade na unidade. Esse é um dos princípios da avaliação institucional assumido pela CAAI, já citado nesta dissertação.

No próximo capítulo será elaborada a análise comparativa da avaliação institucional - autoavaliação no Câmpus Goianésia nos anos de 2005 e de 2015 entre os resultados dos segmentos aluno e professor.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UEG ANOS 2005 e 2015:

ANÁLISE COMPARATIVA

No presente capítulo, tem-se por objetivo apresentar a avaliação institucional no Câmpus Goianésia nos anos 2005 e 2015. Para tanto, realiza-se uma análise comparativa, demarcada pelos anos citados, cujos relatórios de autoavaliação geral da UEG e os do Câmpus, objeto de estudo – Autoavaliação Institucional –, serão determinantes para analisar particularmente as informações e os relatos dados pelos segmentos discente e docente.

Pretende-se verificar, mediante os relatórios elaborados pelos avaliadores institucionais internos responsáveis pelo processo de autoavaliação no Câmpus Goianésia/UEG, se as dimensões e metas foram alcançadas ou não. Pretende-se também identificar se esses resultados vêm subsidiando a gestão e o planejamento da Universidade e do Câmpus Goianésia, em um processo avaliativo contínuo, para fins de tomada de decisões dos gestores institucionais em relação às mudanças que permitam a superação das fragilidades e o fortalecimento das potencialidades da UEG, apontadas pela avaliação institucional.

A escolha do ano de 2005, como limite mínimo temporal é decorrente do desenvolvimento na UEG do processo de avaliação institucional após criação dos SINAES, em 2004 e pela implementação da autoavaliação na UEG pela CAAI, entendida como pesquisa de caráter formativo, contínuo e democrático com vistas a desenvolver uma cultura de avaliação uegeana. A comparação com o ano de 2015 objetiva compreender os avanços e retrocessos relacionados com um novo projeto de UEG, adotado em 2011, assentado na concepção gerencialista²¹. Essa concepção foi determinada pela Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás e atingiu a todos os órgãos do Estado. Esse projeto adotou a gestão de cunho gerencialista, servindo aprioristicamente como prestadora de contas trienais.

A concepção gerencialista que eclodiu no Brasil na década de 1990, combinou novos marcos regulatórios com mecanismos de descentralização e controle, tendo em vista um modelo gestor focado na eficácia dos recursos. Promovida no governo de Fernando Henrique Cardoso, (contudo, iniciada na década de 1970 com a crise econômica mundial que colocou em cheque as dimensões: econômica, social e administrativa do Estado, introduzindo como solução os padrões gerencialistas) que uniu reforma educacional e recomendações das agências

²¹ A concepção gerencialista segundo Shiroma (2003) defende a racionalidade dos custos, o estado mínimo, nova cultura gestonária, cuja valoração está na eficiência, eficácia, efetividade e produtividade, preocupada com a implantação técnica e estrutural, e não humanística e cultural.

multilaterais como: (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, outros) teve êxito graças a sutileza linguística e a um novo vocabulário que ressignifica conceitos e subverte sinais, tornando-o apropriado às mudanças desejadas pelo país. Para Shiroma (2003, p.78)

[...] o gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem mas, fundamentalmente a prática.

O gerencialismo funciona como uma estrutura organizacional que mensura, avalia, estabelece *rankings* em prol de desempenhos e resultados, instaurando uma cultura empresarial competitiva, que se preocupa mais com metas, planos e ações do que com intenção, reflexão e síntese, funcionando prioritariamente como um instrumento tecnicista e não como uma ferramenta que promove soluções e melhoramentos para a instituição, visto que os resultados apresentados pela instituição, podem- se usados pelos gestores de maneira reflexiva, analítica e crítica - auxiliar no planejamento, replanejamento e na tomada de decisões na instituição.

A política gerencialista, com a finalidade de alcançar as metas e prestar contas, cria uma homogeneidade ilusória, em que, formação e desenvolvimento humano cedem lugar à competitividade e à manutenção técnica e burocrática.

A partir do momento em que o Estado assume também os princípios de eficiência financeira na educação e cumpre o papel de regulador, implementa as políticas públicas educacionais fundamentando-as na mercantilização da educação. A cultura da eficiência, eficácia e dos resultados tem transformado a avaliação democrática e formativa em avaliação dos resultados, reproduzindo o modelo gerencial. “A partir dos dados levantados, trabalhamos com a hipótese de que no contexto de mercantilização da educação, a ideologia da ‘educação de qualidade’ e a apologia da accountability são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados” (SHIROMA, 2008, p.12).

Os resultados do processo de avaliação nessa concepção não é como a bússola que subsidia as melhorias e aponta os atrasos da instituição. Percebe-se que a visão formativa e a visão gerencialista na educação, especificamente na avaliação institucional, apresentam-se em polos diferentes. Na sequência, serão apresentados os efeitos e impactos de cada visão na UEG, Câmpus Goianésia nos anos de 2005 e 2015.

3.1 Retrospectiva institucional

Desde 2002, na UEG foi desenvolvido o Programa de Avaliação Institucional²². Efetivado nos anos de 2003 e 2004, esse Programa, com vigência até 2006 e reestruturado durou até 2011. Entre outros teve o objetivo de contribuir para a definição da identidade institucional. Defende-se que essa identidade se constitua em um processo coletivo, com intensa participação da comunidade *uegeana* representada por professores, pesquisadores, técnicos e estudantes, nos diferentes espaços acadêmico-administrativos institucionalizados, tendo como política a construção da cultura de avaliação nesta Instituição.

Desde 2005, os pesquisadores da CAAI e os professores avaliadores das UnU desenvolveram a avaliação institucional interna preservando “a especificidade e as particularidades de cada Unidade Universitária e Polo assegurada, por meio deste princípio, a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 27).

Conforme o contexto e os sujeitos, a autoavaliação evidencia encaminhamentos para tomada de decisões dos planejadores e gestores institucionais, mas também suscita embates e conflitos. Supõe-se que ao pesquisar a UnU/Câmpus Goianésia, nas autoavaliações realizadas em 2005 e em 2015, haja a possibilidade de compreender o processo de avaliação de caráter educativo e formativo, o método de pesquisa, os percursos, as dificuldades, as tensões bem como os resultados das ações implementadas neste Câmpus.

O materialismo histórico dialético adotado como método pelos pesquisadores da CAAI/UEG, em 2005 e nas avaliações antecedentes e subsequentes até 2011, corrobora a concepção de que avaliação é pesquisa (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006). Quanto à metodologia desenvolveu-se a pesquisa-ação, uma vez que os pesquisadores eram ao mesmo tempo avaliadores e avaliados, posicionando-se conscientemente na relação com o sujeito da

²² Reafirma-se que o processo de avaliação institucional na UEG foi inaugurado em setembro de 2002 quando foram convidados para assumir a Coordenação da Assessoria de Avaliação Institucional da UEG (CAAI) a Profa. Dra. Iria Brzezinski (UCG) como coordenadora e os professores Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (UCG) e Ms. Wanderley Azevedo de Brito (UCG) como assessores. Este grupo de pesquisadores elaborou o Programa de Autoavaliação Institucional (PAI) – considerado o primeiro documento formal aprovado pela Estatuinte da UEG, com a finalidade de orientar o desenvolvimento da autoavaliação institucional. Em 2002, a CAAI assumiu as atividades de autoavaliação e os processos avaliativos necessários para um diagnóstico institucional, implementado em 2003-2004, bem como a elaborou o Projeto de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Avaliação Institucional para formar 60 professores e funcionários que se integravam aos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI). A partir de 2005, a CAAI passou a assessorar os Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) das Unidades Universitárias (nomenclatura da época), tanto os reestruturados, como os recém instalados (cf. CAAI, Relatório de Avaliação Institucional da UEG, 2005 e NASCIMENTO, 2008).

pesquisa, envolvendo-se de forma ética e política com a prática científica, sintetizando o conhecimento produzido. Convictos de que “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2002, p. 70), como parte constituinte do processo do conhecimento, os pesquisadores da CAAI/UEG buscavam conquistar em todos os segmentos acadêmicos o reconhecimento pela instituição de seu papel como agentes de mudanças e partícipes da constituição da identidade da jovem UEG. Ao mesmo tempo, os pesquisadores e a UEG empreendiam esforços, por meio do processo avaliativo inicial (2002-2005), para contribuir com o desenvolvimento da cultura da avaliação institucional nessa Universidade emergente, com uma complexa configuração em Unidades Universitárias que pretendiam abranger todo o espaço territorial goiano.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos da avaliação em 2005, destaca-se que a amostra dos sujeitos participantes foi aleatória. Os pesquisadores da CAAI/UEG definiram um limite mínimo de 10% de informantes em cada segmento das 29 UnU avaliadas. Com tal procedimento contabilizaram-se 6.911 sujeitos participantes, “sendo 5.522 alunos dos cursos de graduação regular, 642 professores, 525 técnico-administrativos e 222 gestores. No cômputo geral de todos os segmentos participantes, a amostra foi muito representativa, atingindo 36% do universo da população acadêmica da UEG” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p.73).

Quanto ao instrumento diagnóstico foi submetido aos sujeitos participantes um questionário *online*. Interessante é que esse instrumento de coleta de dados foi construído coletivamente durante as aulas do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Avaliação Educacional. Esse curso proporcionou a qualificação de 46 professores e 10 técnicos administrativos (funcionários avaliadores), representantes dos Núcleos de Avaliação das UnU e da administração centralizada. Destaca-se que nesta ocasião, a CAAI/UCG instalou 26 núcleos de pesquisa em avaliação institucional nas UnU (NAI), revitalizou 3 já existentes e implementou 6 NAI na administração centralizada.

Do curso de especialização, resultou os Relatórios da Autoavaliação Institucional das 29 UnU avaliadas em 2005, mediante um amplo processo autoavaliativo, que permitiu identificar potencialidades e fragilidades institucionais. Nesses relatórios e no Relatório Geral de Autoavaliação da UEG elaborado pela CAAI/UEG foram apresentadas sugestões ao setor de planejamento e aos gestores, com propósito de promover mudanças pedagógicas e administrativas para transformar as fragilidades em potencialidades e assegurar condições de manter as potencialidades reconhecidas pela autoavaliação de 2005.

Embora os procedimentos científicos e operacionais da avaliação institucional e a própria administração da UEG não tenham respostas para todas as questões relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, a autoavaliação apresenta-se como um instrumento contínuo de aperfeiçoamento, mediante uma análise crítica dos resultados obtidos. Assim, é significativo para o desenvolvimento dessa dissertação, registrar no item a seguir o que demonstraram os processos autoavaliativos de 2005 e de 2015 na UEG/ Câmpus Goianésia.

3.2 O que revelam os dados comparativos: UEG/avaliação geral e UEG avaliação Câmpus de Goianésia

Os avaliadores envolvidos com a avaliação institucional implementada pela CAAI/UEG e os NAI, com base no Programa de Avaliação Institucional (PAI), reconhecem que o processo de autoavaliação constitui estímulo para mudanças, desde que haja decisão dos gestores, pois o processo avaliativo “compõe-se das análises das interfaces entre os dados específicos relativos a cada UnU, pelos quais se poderá conhecer a instituição na sua totalidade” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 69). O autoconhecimento de uma universidade implica participação de toda comunidade acadêmica: discentes, docentes, gestores, técnicos administrativos, é um processo coletivo.

A autoavaliação contínua e intencional tem por finalidade desenvolver uma cultura de avaliação, transformando o processo avaliativo em ação coletiva cotidiana. Como já afirmado, a autoavaliação possibilita identificar fragilidades que precisam ser superadas e as potencialidades a serem cada vez melhor qualificadas.

Os processos e resultados da autoavaliação revelam as necessidades, os pontos positivos e negativos das atividades acadêmicas, científicas e culturais que abrangem o ensino, a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão. O produto de um processo de autoavaliação democrática, com participação efetiva da comunidade acadêmica, é ponto de partida para avaliação externa que tem caráter regulatório e é realizada por comissões de especialistas constituídas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/GO). Essa prática de auto e hétero avaliação deve ser processual, visto que a universidade se avalia e é avaliada por comissões externas. Os procedimentos de avaliação interna ao tornarem-se processuais, coletivos e cotidianos tendem a promover a cultura da avaliação, tornando a ação avaliativa um *continuum* e, ao mesmo tempo, uma ação formativa.

A avaliação institucional ao assumir a natureza formativa como “[...] mecanismo omnipresente, [...] contribui para a socialização dos indivíduos [...]” (AFONSO, 2000, p. 23) e

oferece oportunidades de desvendar a realidade, de incentivar o replanejamento e a tomada de decisão pelos gestores de modo interativo e democrático.

O desenvolvimento de uma cultura de avaliação desperta a tomada de consciência ao desvelar resultados do processo de curto e médio prazo e estimula ações que devem procurar equacionar o que há de negativo, bem como aperfeiçoar os pontos cujas qualidades sobressaíram, ultrapassando a simples formalidade técnica. Essa formalidade é de tendência administrativa gerencialista que tomou conta da gestão e do planejamento das instituições de ensino superior, porém os teóricos da autoavaliação institucional advogam que a avaliação “[...]deverá ser concebida como um amplo processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízo de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 43).

Dessa forma, tem-se clareza de que a autoavaliação auxilia na compreensão do real, das contradições entre prática avaliativa e a realidade, ao envolver aspectos qualitativos e quantitativos que se complementam, dando um maior aporte ao processo de fundamentação e conhecimento da realidade institucional.

No tocante à avaliação institucional no Câmpus Goianésia, à época denominada UnU Goianésia, foram alvo do processo de autoavaliação os cursos de História, Letras, Pedagogia e Sistemas de Informação. Respeitando as diferenças de cada segmento, foi elaborado um questionário específico, que contemplou as dimensões da autoavaliação apontadas no PAI (2003-2006), nas orientações do SINAES e nas dimensões do CONAES.

A Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004, reafirmada pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe as funções de regulação, de supervisão e de avaliação das instituições e dos cursos, sendo coordenado e supervisionado pela CONAES e operacionalizado pelo INEP. O Programa de Avaliação da UEG, a fim de desenvolver a cultura da avaliação, ultrapassa o marco regulatório, ao ressaltar a função formativa e o respeito à identidade *multicampi*, ou seja, respeito às diferenças de cada unidade, que atende ao princípio do processo de autoavaliação da UEG de “unidade na diversidade”.

Para atender e compreender a especificidade local, foi criada a Comissão Própria de Avaliação (CPA) responsável pelo relatório de autoavaliação. A CPA da UEG, criada em 13 de julho de 2004, mediante resolução do Conselho Universitário, CsU n.º 32, tem a responsabilidade de conduzir o processo da avaliação interna, sistematizar e publicar as informações à comunidade e ao INEP, respeitando assim o art.11 da Lei n.10.861 de 2004, ou seja: “Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, [...]”.

O SINAES constitui como processo global que envolve a realização da Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) apresenta assim, a avaliação em seus diferentes momentos e instrumentais.

No art. 3º da Lei n.10.861/2004, conforme explicitam Brzezinski; Carneiro; Brito (2006, p.61), lê-se:

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, [...] relacionadas ao primeiro processo da AVALIES são estabelecidas “as dimensões que devem constituir o foco da avaliação institucional.

O procedimento de pesquisa da UEG em 2005 abrangeu dez dimensões em atendimento às prescrições da Portaria do MEC nº. 300, de janeiro de 2006 que aprovou o instrumento de avaliação externa das IES. Às dimensões a serem avaliadas foram atribuídas as seguintes pontuações:

Quadro 3 – Pontuação das dimensões da avaliação, ano 2005

Pontuação das dimensões da avaliação, ano 2005	
1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional.	05
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	30
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	10
4. A comunicação com a sociedade.	05
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	20
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	05
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	10
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da Autoavaliação institucional.	05
9. Políticas de atendimento aos estudantes	05
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	05
TOTAL	100

Fonte: UEG/CAAI, 2006, p. 61-62.

A Lei 10.861/2004 presume uma décima primeira dimensão que visa a reafirmar a identidade da instituição, voltada especificamente para o registro da missão e de particularidades institucionais, pois:

[...] não basta apenas reconhecer as diferentes dimensões de uma instituição, mas é necessário ver também até que ponto estas inúmeras funções estão interligadas ou

organicamente articuladas entre si. Assim como não é possível conceber uma administração universitária sem ver as suas implicações sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, não é possível ver as atividades-fim da universidade sem as suas articulações com toda a dimensão administrativa, de infra-estrutura, desde a qualidade das bibliotecas, das livrarias, até as oportunidades concretas de produção, e disseminação do saber e a dimensão política (RISTOFF, 2003, p.28).

Nota-se na leitura dos relatórios gerais de autoavaliação, produzidos pela CAAI/UEG que a décima primeira dimensão e seus indicadores estão descritos ao longo desses relatórios.

Fundamentadas no Programa de Avaliação Institucional da UEG, as dimensões orientam tanto a coleta de dados quanto a análise crítica dos resultados avaliados por segmentos, como se observa na citação a seguir:

Dadas as especificidades do universo de atuação de participantes da pesquisa, as dimensões não são coincidentes para todos os segmentos de respondentes. Destacamos que intencionalmente coincidem dez dimensões, tanto no questionário do professor, quando do aluno, porém com alguns ajustes nas questões que atendem certas especificidades. Essa coincidência encontra razão no fato de que docentes e discentes debruçaram-se sobre a Autoavaliação de curso a curso *per si*, em cada UnU (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 108).

As dez dimensões avaliadas pelo corpo docente e pelo corpo discente, conforme quadro 4 foram:

Quadro 4 – Dimensões avaliadas, ano 2005

Dimensões avaliadas, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
I. Condições Físicas e Instrumentais da UnU	I. Condições Físicas e Instrumentais da UnU
II. Biblioteca	II. Biblioteca
III. Laboratório de informática	III. Laboratório de informática
IV. Serviços	IV. Serviços
V. Dimensão Pedagógica	V. Dimensão Pedagógica
VI. Coordenação de Curso	VI. Coordenação
VII. Avaliação de Caráter Geral	VII. Avaliação de Caráter Geral
VIII. Autoavaliação do Professor	VIII. Avaliação do Corpo Docente
IX. Avaliação do Discente	IX. Autoavaliação do Aluno
X. Avaliação da Direção/Gestão	X. Direção/Gestão

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Nas dimensões analisadas, os resultados que atingiam a média igual ou superior a 6,0 (seis) foram considerados como potencialidade, e as dimensões que obtiveram média inferior a 6,0 foram considerados como fragilidades.

As siglas usadas na Avaliação Institucional de 2005 tiveram os significados constantes no Quadro 5.

Quadro 5 – Siglas e significados, ano 2005

Siglas	Siglas e significados, ano 2005
N	Número dos sujeitos respondentes
D	Número de sujeitos respondentes que optaram pela alternativa “Desconheço”
ME	Média: média aritmética das notas atribuídas. Nesta análise consideram-se as médias iguais ou superior a 6.0 como satisfatórias
MI	Mínima: nota mínima atribuída na dimensão ou questão
MA	Máxima: nota máxima atribuída na dimensão ou questão
P50 OU MEDIANA	Percentil 50 ou Mediana: nota atribuída por 50% ou mais dos sujeitos respondentes.
CV	Coefficiente de Variação: mede o grau de variação ou discrepância entre a nota mínima (MI) e a nota máxima (MA). Nesta análise se considera como índices ideais de CV os iguais ou inferiores a 0.35

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Nas dimensões apresentadas a seguir, as variáveis não são as mesmas (em sua maioria) para os segmentos apresentados, há questões próprias para os professores e questões próprias para os alunos, justificadas no relatório geral da UEG de 2005. Nessas dimensões houve a necessidade de perguntas diferenciadas, porquanto tinham que apreender para a mesma dimensão a avaliação do aluno e do professor, trabalhando a dimensão humana captada em cada segmento.

Nesse caso, as dimensões são citadas e comparadas com as devidas limitações do questionário, e serão apresentadas nos quadros seguir. *A posteriori* será apresentada a análise comparativa, considerando segmento aluno 2005 e segmento aluno 2015. Da mesma forma comparam-se os resultados da autoavaliação feita pelo segmento professor 2005 e 2015.

3.3 Ano 2005 em foco

Os dados obtidos do processo de autoavaliação revelam, é claro, respeitando as particularidades de cada segmento, uma maior compreensão quanto a identidade e dinâmica da instituição, desde o início à conclusão da primeira etapa da autoavaliação, resumida na apresentação dos resultados.

Conforme apresentados e discutidos os resultados pela comunidade acadêmica, ressalta-se que deve se entender que nem todas as dimensões são coincidentes para os segmentos, pois, é importante respeitar as especificidades de cada um.

Sublinha-se que é de suma importância a prática de ações e estratégias para que as dimensões caracterizadas como fragilidade sejam transformadas em potencialidades e que as potencialidades possam ser melhor qualificadas mediante efetivas intervenções sistemáticas realizadas pela UEG.

Analisar as respostas apresentadas é um processo complexo, requer sobretudo, muito estudo e reflexões coletivas, produção de conhecimento, participação e imparcialidade. Nesse sentido, reconhece-se o significado da importância da pesquisa-ação, que provoca o envolvimento dos sujeitos na pesquisa e oferece ao pesquisador/avaliador a oportunidade de percorrer os espaços intra e inter avaliados na instituição. Os sujeitos da pesquisa ao assumirem a condição de avaliadores e avaliados ampliam seu conhecimento acerca da UEG, transcendendo a avaliação meramente quantitativa.

Quanto aos resultados obtidos pela pesquisa-ação desenvolvida na UnU Goianésia, foram avaliados, em 2005, os seguintes itens na Dimensão Condições físicas e Instrumentais da UnU Goianésia.

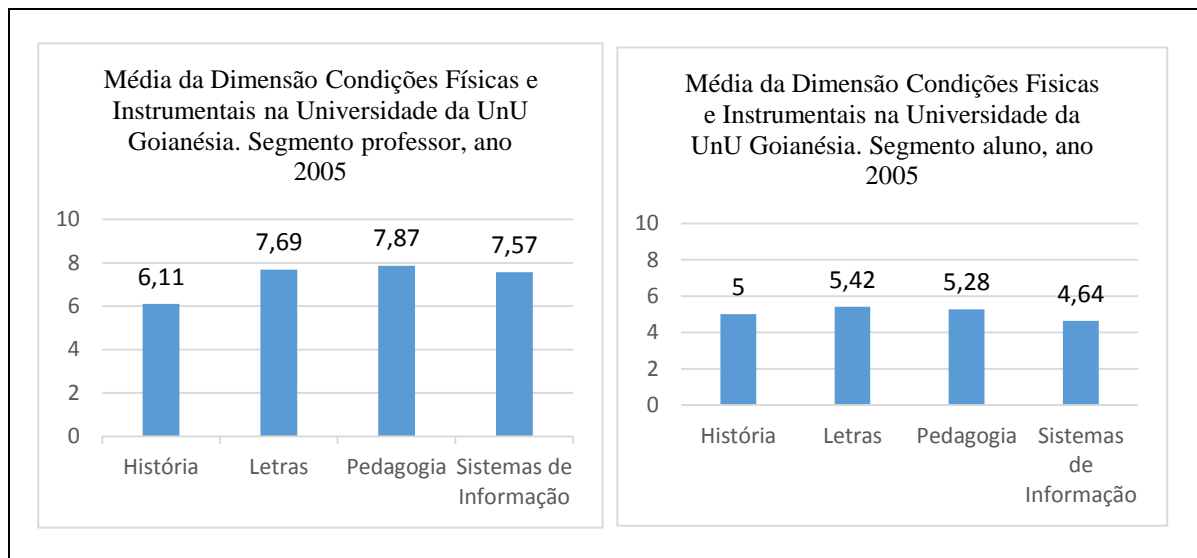
Quadro 6 – Dimensão Condições Físicas e Instrumentais da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão Condições Físicas e Instrumentais na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>I. Condições Físicas e Instrumentais da UnU:</p> <p>1) atendimento das necessidades de ensino aprendizagem, quanto aos aspectos das salas de aula/laboratórios, secretaria, banheiro, sala de professores, auditório;</p> <p>2) condições prediais para pessoas com necessidades especiais (rampa, banheiros, corrimão);</p> <p>3) recursos materiais com relação as necessidades das aulas pratica: laboratórios, recursos audiovisuais.</p>	<p>I. Condições Físicas e Instrumentais da UnU:</p> <p>1) atendimento das necessidades de ensino aprendizagem, quanto aos seguintes aspectos das salas de aula/laboratórios: ventilação, espaço adequado ao número de aluno, carteiras adequadas, acústica;</p> <p>2) laboratórios para as aulas práticas do curso quanto a: disponibilidade, condições físicas, condições materiais;</p> <p>3) estruturas físicas e funcionais do auditório (acolhe bem os eventos da UnU ou Polo?);</p> <p>4) acesso de pessoas com necessidades especiais (rampa, banheiros, corrimão);</p> <p>5) distribuição e funcionamento dos bebedouros;</p> <p>6) limpeza e conservação dos ambientes (sala de aula, banheiros, corredores); e</p> <p>7) quadra poliesportiva e materiais para a prática de esporte.</p>

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Participaram como respondentes 12 professores e 138 alunos dos cursos Regulares em Licenciatura Plena em História, Letras, Pedagogia e de Bacharelado em Sistemas de Informação. Nos dados dos gráficos a seguir, o segmento professor avaliou a dimensão como potencialidade, porém a avaliação realizada pelo segmento aluno constatou que todos os cursos foram avaliados com média inferior a 6,0 (seis), o que desnuda muitas fragilidades e grandes discrepâncias. Como exemplo de maior discrepância cita-se a média 7,57 atribuída pelo segmento professor ao curso de Sistema de Informação, em contraposição a média 4,64 revelada pela avaliação do segmento discente.

Gráfico 2 – Dimensão Condições Físicas e Instrumentais na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 129; 141.

Apesar de o segmento professor avaliar os cursos com médias acima de 6,0, para os quatro cursos, cabe destacar que a avaliação da UnU Goianésia comprovou a inexistência de auditório, de laboratórios específicos para cada curso, de salas de aula compatíveis com as exigências da boa qualidade de ensino e aprendizagem, de recursos audiovisuais e de condições de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, como rampa, corrimão, banheiro adaptado. Esses são indicadores suficientemente fidedignos para avaliar cada curso como fragilidade. Por exemplo, na avaliação curso de Sistemas de Informação encontra-se visível discrepância na comparação entre a média 4,64 do segmento aluno e média 7,57 atribuída pelos professores. Faz-se, então, um questionamento: quais os motivos de os professores da UnU Goianésia avaliarem positivamente cursos que não demonstram condições estruturais para alcançar a desejável qualidade científica e pedagógica em nível universitário? Estariam os professores superdimensionando a média do curso com receio de represálias, porque exercem a docência mesmo sem serem concursados?

Na dimensão Biblioteca foram pontuados seis aspectos no segmento professor e sete no segmento aluno, conforme o Quadro 7 a seguir:

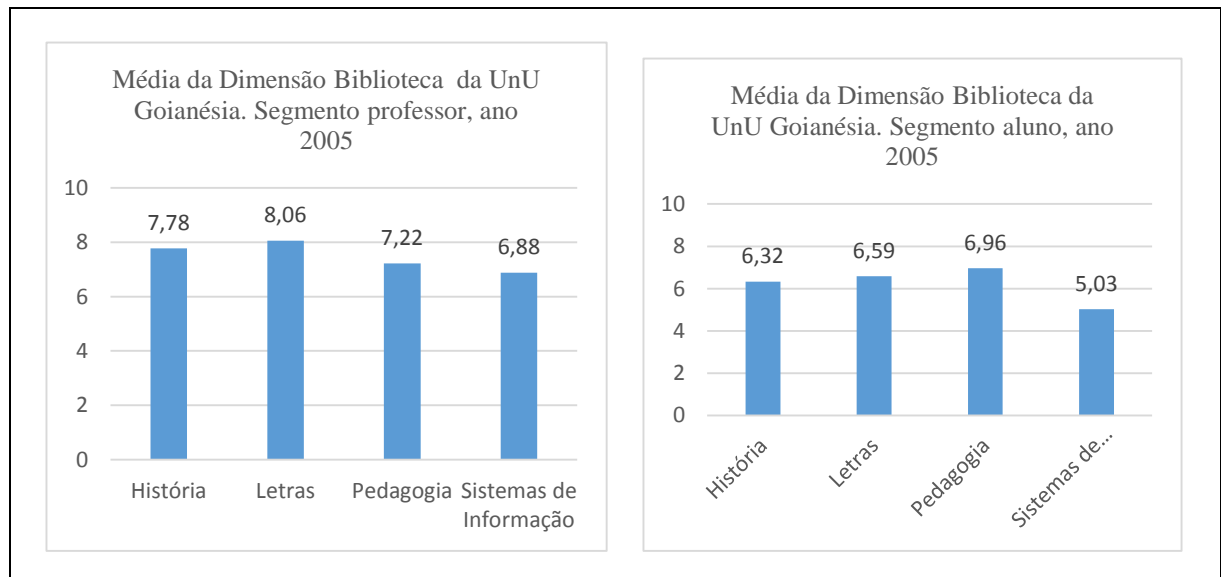
Quadro 7 – Dimensão Biblioteca na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão Biblioteca na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>II. Biblioteca:</p> <p>1) espaço físico; 2) informatização; 3) atendimento dos funcionários da biblioteca; 4) acervo disponível suficiente e atualizado para pesquisas e formação profissional; 5) periódicos científicos e revistas especializadas em sua área de formação; 6) horário de funcionamento para atender sua necessidade.</p>	<p>II. Biblioteca:</p> <p>1) espaço físico da biblioteca; 2) informatização; 3) atendimento dos funcionários da biblioteca; 4) acervo disponível na biblioteca para pesquisas e formação profissional; 5) periódicos científicos e revistas especializadas em sua área de conhecimento; 6) frequência na utilização da biblioteca; 7) horário de funcionamento para atender sua necessidade.</p>

Fonte: CAAI/UEG, 2006.

Os principais aspectos avaliados na dimensão Biblioteca para o segmento professor foram considerados todos como potencialidade. O segmento aluno, entretanto, avaliou como fragilidade do curso de Sistemas de Informação, atingindo na análise dos resultados uma média de 5,03% como observa-se no Gráfico 3. Note-se a grande discrepância em relação ao segmento aluno das médias resultantes da avaliação feita por professores.

Gráfico 3 – Dimensão Biblioteca na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 130; 142.

No Quadro 8, os quesitos apresentados na dimensão Laboratório de Informática na avaliação realizada pelo segmento professor totalizam seis princípios e no segmento aluno cinco:

Quadro 8 – Dimensão Laboratório de Informática na Universidade da UnU Goianésia.

Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão Laboratório de informática na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
III. Laboratório de informática: 1) atendimento as necessidades das disciplinas quanto atualização dos (programa, aplicativos, adequação dos computadores, velocidade da conexão com a <i>internet</i> , quantidade de computadores, manutenção dos equipamentos); 2) horário de funcionamento e agendamento; 3) atendimento técnico dos monitores aos usuários; 4) informações atualizadas no portal da UEG quanto a matrizes curriculares, artigos científicos, projeto pedagógico, divulgação de eventos e programa das disciplinas; 5) comunicação <i>online</i> intra-institucional; 6) disponibilidade de equipamentos para a impressão de material didático dos docentes.	III. Laboratório de informática: 1) atendimento do responsável e/ou monitor; 2) horário de funcionamento e agendamento para utilização; 3) adequação e funcionamento/manutenção dos equipamentos; 4) internet; 5) portal da UEG (Site).

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Nessa dimensão, os professores apontaram potencialidade para todos os cursos. Já os alunos do curso de História e Sistemas de Informação, atribuíram médias inferiores a 6,0. Cabe destacar que o laboratório constitui um espaço importante para o ensino, auxilia a pesquisa, o intercâmbio e informação que possibilitam à comunidade discente e docente um crescimento significativo.

Na UnU, verifica-se que nem todos os professores ou acadêmicos dispõem de um computador em sua residência para a busca de conhecimentos, dessa forma o laboratório (se equipado) contribui para acesso à tecnologia de informação. São inúmeras as fragilidades relativas ao laboratório: a velocidade de conexão com a internet e péssima assim como a comunicação online e a atualização de artigos, matrizes curriculares e projetos pedagógicos no portal, a quantidade de computadores é insuficiente para as aulas e pesquisas dos demais cursos e professores.

Os alunos do Curso de Sistema de Informação (em especial) ao avaliarem o curso com média 4,79, ressaltam a fragilidade dessa dimensão, porque o número de computadores na instituição é insuficiente para a realização de aulas práticas do curso, e também há necessidade de manutenção; não basta a instalação: mas manutenção, atualização de programas e uma política interna de uso e conservação, são procedimentos essenciais

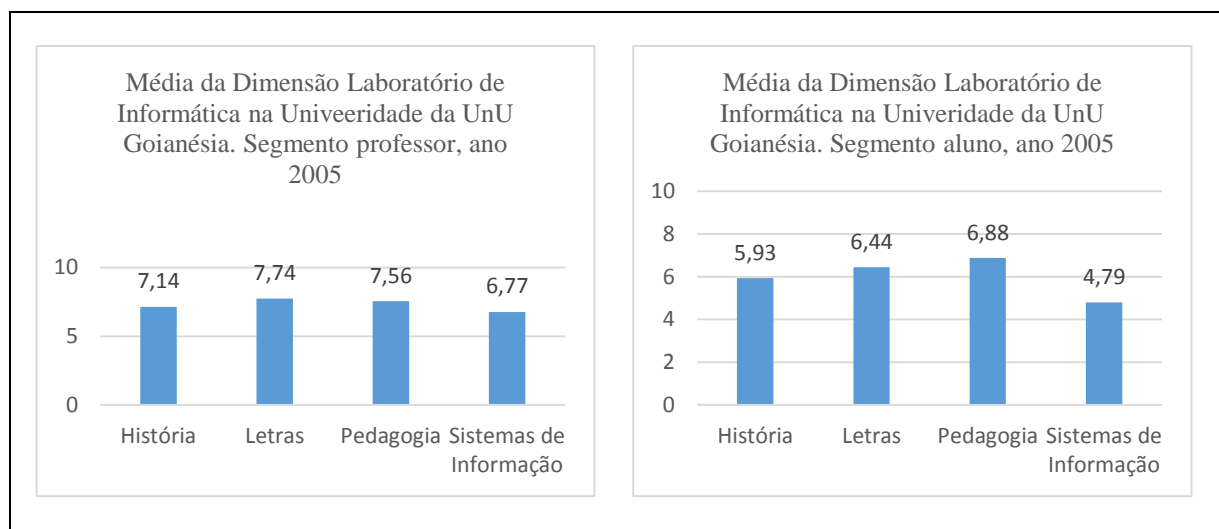
Diante dessas vulnerabilidades como podem os professores pontuarem esta dimensão como potencialidade? Ressalta-se a preocupação quanto à alienação do corpo docente do Curso de Sistemas de Informação pelo fato de prepararem e realizarem aulas práticas no laboratório e

não assinalarem isso como fragilidade? Como um curso com aulas práticas funciona se não tem equipamentos suficientes? E como não apontar isso como algo a ser sanado urgentemente?

Assim, essa dimensão apresenta-se com grande necessidade de melhorias e conhecimento quanto às exigências dos cursos. É um contrassenso, e no mínimo deve provocar indignação nos alunos, o fato de os professores desvirtuarem a realidade vivida pelos discentes e avaliar o item com média 6,77.

Gráfico 4 – Dimensão Laboratório de Informática na Universidade da UnU Goianésia.

Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 131; 143.

Na dimensão serviços prestados na Universidade, o segmento professor apresentou potencialidade em todos os cursos, contradizendo a avaliação feita pelo segmento aluno.

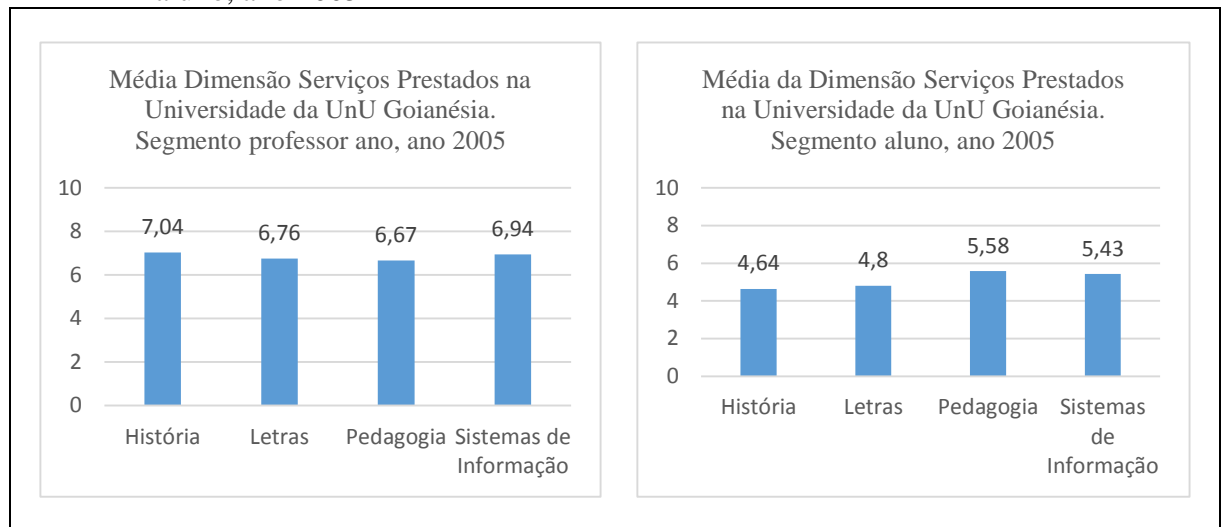
Quadro 9 – Dimensão Serviços Prestados na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão Serviços Prestados na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
IV. Serviços: 1) fotocopiadora, secretaria, segurança, lanchonete/cantina, coordenação administrativa, transporte; 2) horário de atendimento à comunidade universitária.	IV. Serviços: 1) serviço de fotocopiadora na UnU; 2) atendimento da secretaria; 3) serviço de lanchonete/cantina.

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Os resultados apontados pelos discentes de todos os cursos demonstram que a dimensão apresenta grande fragilidade, com médias que variam entre 4,64 e 5,58 conforme gráfico

Gráfico 5 – Dimensão Serviços Prestados na Universidade da UnU. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 132; 144.

A disparidade entre os resultados da avaliação feita pelos professores e alunos são muito preocupantes. Com base na realidade local, percebe-se a falta de compromisso com a verdade por parte de alguns respondentes, como a existência de fotocopiadora na UnU, segurança e transporte. Ressalta-se que esses serviços não eram oferecidos em 2005 na UnU Goianésia. Na dimensão pedagógica, os dez itens avaliados pelo segmento professor e os cinco pelo segmento aluno são assim apresentados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Dimensão Pedagógica na Universidade da UnU, Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005

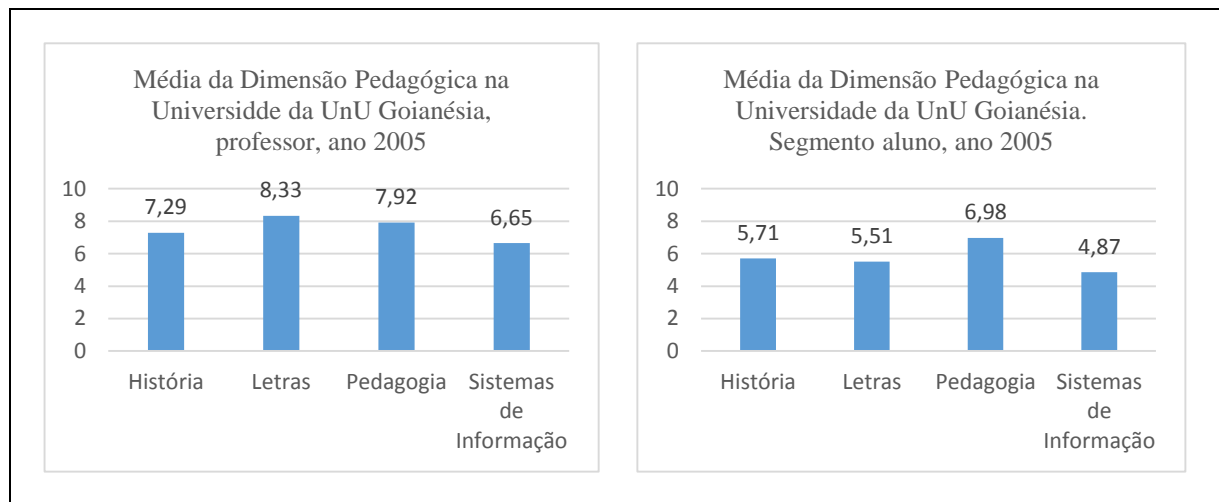
Dimensão Pedagógica na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>V. Dimensão Pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) divulgação e discussão sobre a Proposta Pedagógica do Curso (PPC); 3) mecanismos de participação e discussão na definição e elaboração da proposta pedagógica; 4) currículos e ementas da (s) sua (s) disciplina(s); 5) discussão sobre os critérios da avaliação de aprendizagem propostas em sua unidade universitária; 6) estímulo a iniciação e produção científica aos professores; 7) atendimento às necessidades de ensino, pesquisa e extensão pelo (s) laboratório (s) específico do curso; 8) disponibilidade de recursos para a realização de eventos científicos: semana de cursos, simpósios, seminários e outros; 9) acesso aos relatórios das avaliações de desempenho na UnU; 10) núcleo de estágios supervisionados: conhecimento da proposta de estágio supervisionado do curso, contribuição para a proposta de estágio supervisionado, coordenação de estágio supervisionado. 	<p>V. Dimensão Pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) disponibilidade/debate sobre o Projeto Pedagógico do curso; 2) relação entre a formação oferecida pelo curso e o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho; 3) contribuição das atividades de extensão (seminários, semana acadêmica, simpósios e outros) para sua formação; 4) processo de avaliação da aprendizagem no seu curso; 5) estímulos que a Instituição oferece a iniciação e a produção científica.

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

O segmento professor apresentou como uma potencialidade esta dimensão, divergindo do segmento aluno, que apresentou apenas o curso de Pedagogia com tendência à potencialidade, os demais cursos apresentam-se com fragilidade.

Os itens disponibilidade/debate sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e a articulação entre as disciplinas oferecidas no período, apresentaram um grande índice de insatisfação por parte dos alunos da UnU Goianésia.

Gráfico 6 – Dimensão Pedagógica na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 133; 145.

Para o segmento discente, dos quatro cursos exibidos pelo gráfico 6, apenas o curso de Pedagogia tem tendência à potencialidade na dimensão Relações Pedagógicas com média 6,98.

Na comparação entre os segmentos docente e discente percebe-se que além de potencializar as dimensões sem uma análise apurada e condizente com a realidade vivida nota-se que não há um diálogo entre as partes constituintes da dimensão pedagógica. Desta forma, a possibilidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento democrático distancia-se de um ambiente institucional e de uma gestão verdadeiramente democrática.

A dimensão Coordenação avalia três aspectos principais nos segmentos professor e aluno, sendo eles:

Quadro 11 – Dimensão Coordenação na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão Coordenação na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>VI. Coordenação de Curso:</p> <p>1) trabalho do coordenador de curso em conjunto com os professores;</p> <p>2) disponibilidade de atendimento do coordenador;</p> <p>3) resolução de problemas de forma profissional.</p>	<p>VI. Coordenação de Curso:</p> <p>1) flexibilidade do coordenador quanto a participação dos alunos no planejamento de atividades (encontros, seminários e outros eventos ligados ao curso);</p> <p>2) disponibilidade de tempo para discutir as questões acadêmicas (individualmente e/ou em grupo);</p> <p>3) habilidade para solucionar conflitos de forma profissional.</p>

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

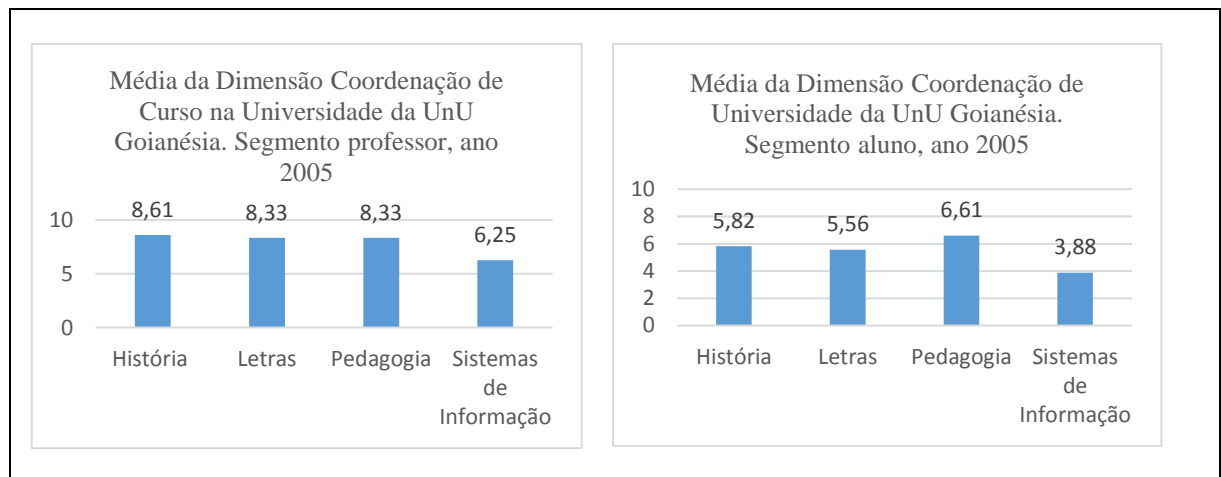
A dimensão Coordenação foi caracterizada pelo corpo docente como potencialidade. Com exceção de Sistemas de Informação que apresenta média 6,25. Os demais cursos confirmaram médias acima de 8,0.

No segmento aluno, apenas a coordenação do curso de Pedagogia foi considerada satisfatória com uma média de 6,61, os demais cursos apresentaram insatisfação nesta dimensão, avaliados como frágil, sendo o curso de sistemas o mais preocupante, com média 3,88. Essas considerações são relativas à dimensão pedagógica já apresentada.

Esses resultados advindos dos alunos denotam a ausência do trabalho coletivo e colegiado da coordenação do curso. Analisa-se que os alunos não têm possibilidade de tratar as questões acadêmicas de seu curso com a coordenação, sobretudo o corpo discente de Sistemas de Informação, de modo que as relações pedagógicas entre coordenação e alunado não se efetivaram de modo profissional.

O curso de Sistemas de Informação, nesse item relativo à concepção dos professores e alunos apresenta nas médias do segmento professor 6,25 e do aluno 3,88, confirmando fragilidade das questões pedagógicas e das relações com a gestão do curso.

Gráfico 7 – Dimensão Coordenação da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 134; 146.

Causa estranheza a discrepância entre os índices resultantes da avaliação da dimensão – coordenação de curso – realizada pelo segmento professor e os índices resultantes da avaliação feita pelos alunos. Comparando as médias para o curso de História a diferença é de 2,79; o curso de Letras difere em 2,77; Pedagogia 2,32 e Sistemas de Informação 2,37. Trata-se de resultados que merecem maior averiguação, embora esse fenômeno seja observado

também em outras dimensões aqui avaliadas, o que merece estudos e trabalhos coletivos com as turmas para desvelar as causas.

Na dimensão Avaliação de Caráter Geral, os aspectos considerados foram:

Quadro 12 – Dimensão Avaliação de Caráter Geral na Universidade da UnU Goianésia.

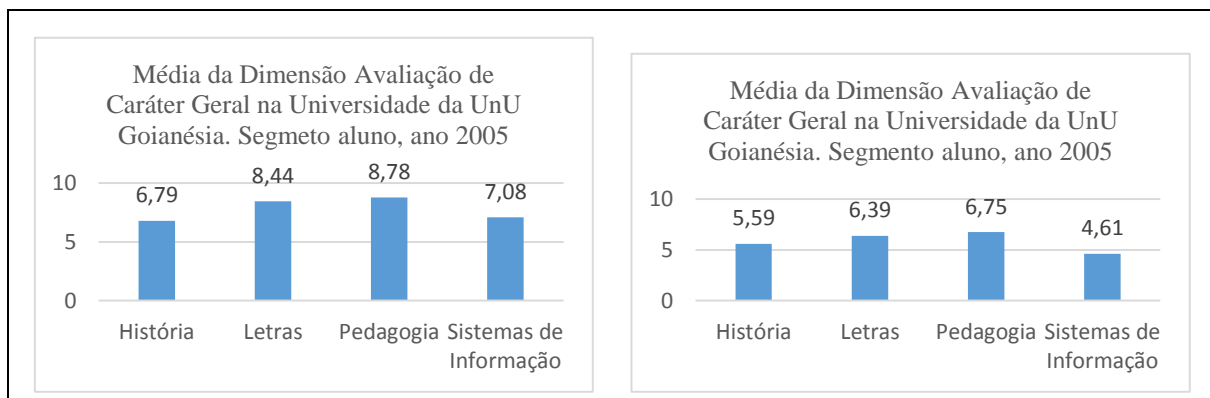
Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão avaliação de caráter geral na Universidade da UnU dos segmentos professor e aluno – 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>VII. Avaliação de Caráter Geral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) qualidade geral da instituição: administrativa, pedagógica; 2) eventos realizados pela instituição: internos e externos; 3) comunicação na Instituição; 4) envolvimento/compromisso da UnU ou Polo com a comunidade em geral; 5) ajuda de custos (diárias) para professores efetivos e contratados temporariamente que residem fora do município da UnU/Polo; 6) atividades de recepção aos calouros; 7) veículos de publicação de artigos/resumos; 8) disponibilidade de recursos financeiros para publicações em periódicos científicos e participação em congressos; 9) periodicidade das reuniões do Conselho Acadêmico; 10) processo de planejamento das atividades da UnU ou Polo; 11) sua participação nas tomadas de decisões relacionadas a UnU; 12) parceria da UnU com empresas privadas, Fundações e ONGs; 13) resoluções tomadas pelos Conselhos Acadêmicos e Universitários. 	<p>VII. Avaliação de Caráter Geral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) envolvimento/compromisso da Unidade com a comunidade em geral; 2) democratização dos assuntos relacionados a Unidade; 3) comunicação na Unidade (eventos, resoluções, comunicados, atas e outros); 4) eventos realizados pela/na Unidade; 5) programação de recepção aos calouros; 6) atitude dos professores na indicação de bibliografias e incentivo a realização de pesquisa.

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Nas avaliações realizadas pelo segmento professor, as médias variam de 6,79 a 8,78 evidenciando potencialidade; para os alunos dos cursos de História e Sistemas de Informação, as médias obtidas, caracteriza-os em situação de fragilidade e os cursos de Letras e Pedagogia apresentaram essa dimensão como potencialidade.

Gráfico 8 – Dimensão Avaliação de Caráter Geral da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: UEG/CAAI, 2006, p. 135; 147.

Na dimensão corpo docente, os alunos avaliaram seis aspectos e os professores 18 aspectos os quais seguem detalhados:

Quadro 13 – Dimensão Corpo Docente na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão corpo docente na Universidade da UnU dos segmentos professor e aluno – 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>VIII. Autoavaliação do Professor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) seu envolvimento nas reuniões (congregação, de colegiado, de planejamentos e outras); 2) sua assiduidade, pontualidade as aulas e cumprimento do cronograma (horários entrega de notas, prazos); 3) frequência de atualização da bibliografia do seu plano de curso; 4) como você avalia a relação teoria e pratica na sua (s) disciplina(s); 5) utilização de diferentes metodologias de ensino (seminários, debates, trabalhos individuais, orientação de leituras, outros) na(s) disciplina(s) que leciona; 6) conhecimento sobre o regimento e o organograma; 7) capacidade de identificar problemas e propor soluções no setor de trabalho; 8) aproveitamento de seu potencial profissional no ambiente de trabalho; 9) disponibilidade para atualização profissional (mestrado, doutorado, pós-doutorado); 10) sua frequência à biblioteca; 11) seu relacionamento com direção, coordenação, professores, alunos, técnico-administrativos; 12) seu envolvimento direto e/ou indireto na UnU (atividade de extensão, projeto de pesquisa); 13) uso de diferentes instrumentos de avaliação do aluno (provas escritas e orais, provas com e sem consulta, Autoavaliação); 14) consideração sobre a realidade dos alunos na elaboração do plano de curso; 15) relação do plano de curso e de aula com a proposta pedagógica; 16) orientação em atividades de trabalho final de curso; 17) participação em eventos culturais e científicos; 18) troca de experiência entre professores do mesmo curso e com os professores de outros cursos. 	<p>VIII. Avaliação do Corpo Docente pelo aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) domínio do conteúdo; 2) planejamento das aulas; 3) uso de diferentes metodologias de ensino: debates, seminários, estudos de textos, aulas de campo e outras; 4) apresentação e discussão do plano de curso; 5) relação entre os conteúdos teóricos e a pratica profissional pretendida pelo curso; 6) critérios e instrumentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem.

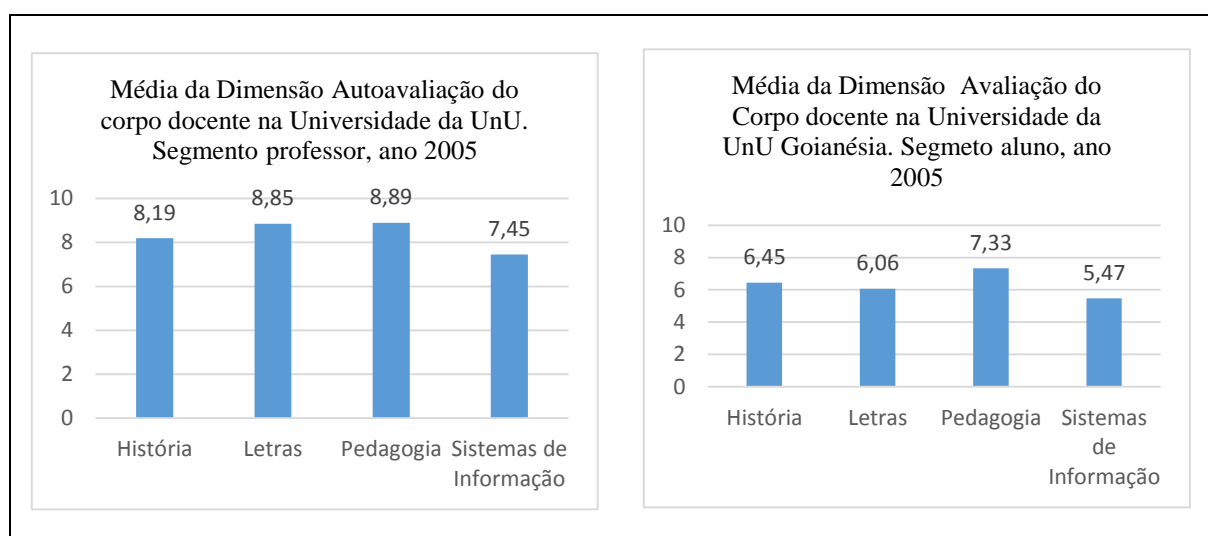
Fonte: UEG/CAAI, 2006, p. 136.

É importante esclarecer que, nessa dimensão, o objetivo dos avaliadores da CAAI/UEG era os professores se autoavaliarem, considerando seu envolvimento com os compromissos institucionais e com o alunado, tendo como referência os 18 itens arrolados. Os alunos, por sua vez, realizam a avaliação dos seus professores. Os resultados da avaliação revelam índices com severa discrepância entre as elevadas médias atribuídas pelos professores a si próprios, em contraposição aos resultados do processo de avaliação dos professores feito pelo corpo discente.

É evidente a supervalorização do corpo docente quando são comparados aos índices atribuídos pelos discentes e a média da autoavaliação dos professores. Mais uma vez, dá-se realce aos resultados do curso de Sistemas de Informação, enquanto os professores se

posicionam com potencialidade para o exercício de suas atividades, com média 7,45, os alunos contradizem seus professores conferindo-lhes média 5,47, como se comprova no Gráfico 9. Quanto aos professores do curso de Pedagogia alcançaram na autoavaliação a média 8,89, enquanto que os alunos lhes atribuíram a média 7,33. Nesse caso, a discrepância é pouco expressiva.

Gráfico 9 – Dimensão Corpo Docente na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 137; 148.

Na dimensão autoavaliação, no segmento professor foram apontados dois itens, e no segmento aluno foram apresentados cinco:

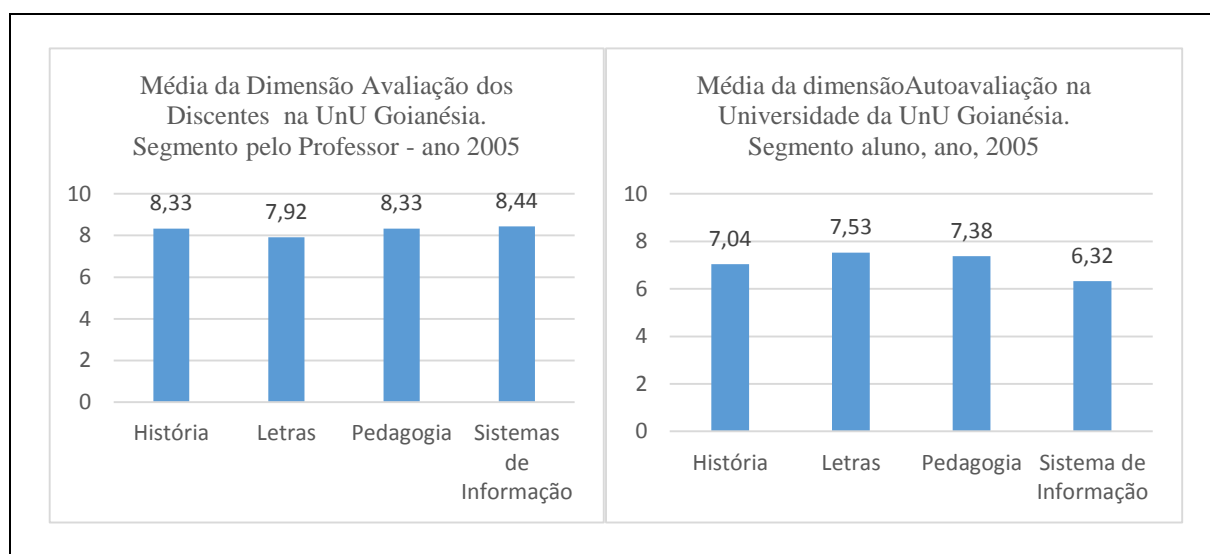
Quadro 14 – Dimensão Auto-avaliação na Universidade da UnU Goianésia. Segmento professor e aluno, ano 2005

Dimensão auto-avaliação na Universidade da UnU dos segmentos professor e aluno - 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
<p>IX. Avaliação do Discente pelo professor:</p> <p>1) assiduidade e participação dos alunos nas aulas;</p> <p>2) participação dos alunos nas atividades complementares, palestras, seminários e outros eventos.</p>	<p>IX. Autoavaliação do Aluno:</p> <p>1) sua assiduidade e participação nas aulas;</p> <p>2) sua participação nas atividades complementares, palestras, seminários e outros eventos;</p> <p>3) conhecimento sobre seus direitos e deveres contidos no manual do aluno;</p> <p>4) sua relação com: direção, coordenação do curso, professores, técnico-administrativos;</p> <p>5) seu envolvimento nas atividades do movimento estudantil de sua UnU.</p>

Fonte: UEG/CAAI, 2006.

Os professores demonstram boa expectativa em relação à participação do alunado nas aulas e nas demais atividades acadêmicas atribuindo médias muito positivas aos quatro cursos. Embora haja certo equilíbrio entre as médias resultantes da autoavaliação dos discentes e a avaliação do alunado feita por professores dos cursos de História, Letras e Pedagogia, esses resultados são discrepantes no curso de Sistema de Informações. O corpo docente atribuiu uma média alta aos estudantes 8,44, (ressalta-se que foi a segunda dimensão melhor avaliada pelos professores no curso de Sistemas de Informação, e na autoavaliação os discentes se autoavaliaram com média 6,32. Isso se deve ao fato de conhecerem melhor a realidade do curso. Uma das grandes fragilidades nessa dimensão caracteriza-se na rara e/ou não participação dos acadêmicos nas atividades realizadas no período noturno, tendo em vista que, por cursarem no período matutino, ficam alheios aos eventos e atividades dos demais cursos devido à falta de comunicação. Essas médias se confrontam visivelmente quando equiparados os resultados e a realidade cotidiana do curso.

Gráfico 10 – Dimensão Auto-avaliação na Universidade da UnU Goianésia. Segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 137;149.

A dimensão Avaliação da Direção/Gestão apresentou três aspectos para ambos os segmentos:

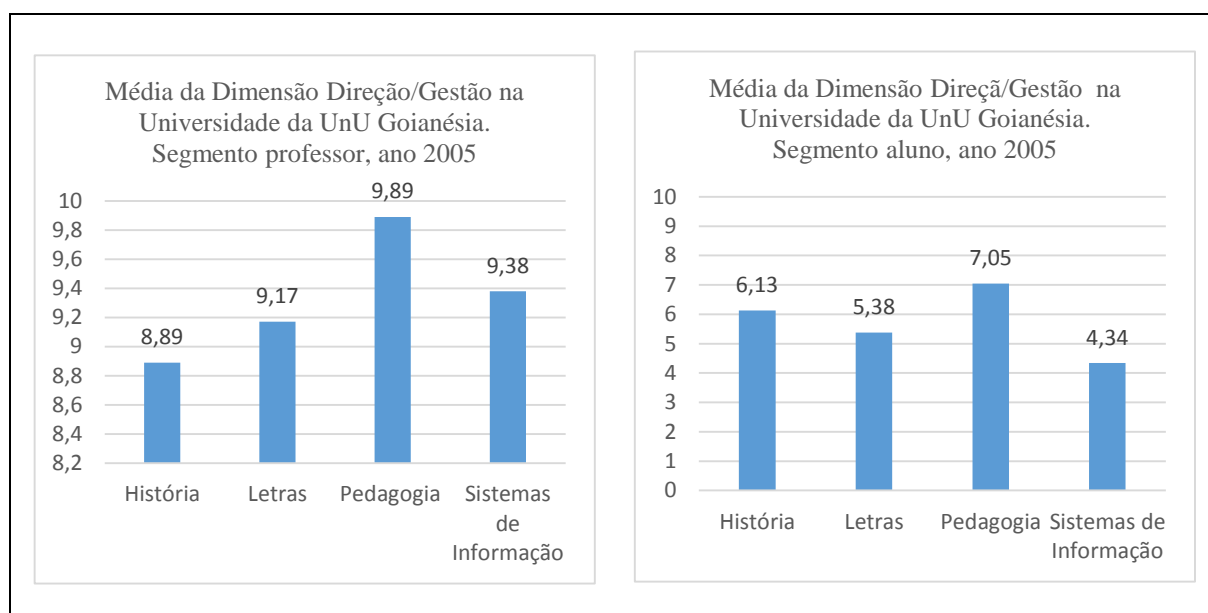
Quadro 15 – Dimensão Avaliação da Direção/Gestão da na Universidade UnU dos segmentos professor e aluno, ano 2005

Dimensão Avaliação da Direção/Gestão na Universidade da UnU. Segmentos professor e aluno, ano 2005	
Segmento professor	Segmento aluno
X. Avaliação da Direção/Gestão: 1) atuação do diretor na resolução dos problemas; 2) participação do diretor nas atividades acadêmicas; 3) transparência na gestão (prestação de contas, informes, publicação de portarias, convocações, divulgação de pautas e acesso a atas de reuniões).	X. Direção/Gestão: 1) atuação do (a) diretor(a) na resolução dos problemas; 2) participação do(a) diretor(a) nas atividades acadêmicas; 3) transparência na gestão (prestação de contas, informes, publicação de portarias, convocações, divulgação de pautas e acesso a atas de reuniões).

Fonte: CAAI/UEG, 2006.

A gestão da UnU Goianésia recebeu dos professores média acima de 8,0 o que confere credibilidade às práticas pedagógicas sob a coordenação da gestora. Assim, infere-se que há o reconhecimento dos professores de uma gestão que busca solucionar problemas não só administrativos. Soluções que têm um influxo positivo sobre o processo de aprendizagem dos universitários. Os resultados dessa dimensão demonstram que os professores estão satisfeitos com a gestão da UnU Goianésia, pois as médias estão acima de 8,0. Também, para o alunado do curso de Pedagogia a diretora corresponde às suas expectativas. Contrapõem-se aos resultados positivos apontados pelo corpo docente os discentes dos cursos de História, Letras e Sistemas de Informação. Revelam sua insatisfação avaliando as práticas de gestão como frágeis. Esse último curso atribuiu uma média extremamente baixa ao desempenho da diretora da UnU Goianésia – 4,34. Já, os futuros pedagogos sinalizam como potencialmente positiva as relações com a direção que apresenta soluções administrativas e pedagógicas atribuindo média 7,05. Nota-se a supervalorização das ações da direção pelos professores, atingindo a média 9,89 com forte discrepância de 2,84 entre os índices dos docentes e dos discentes.

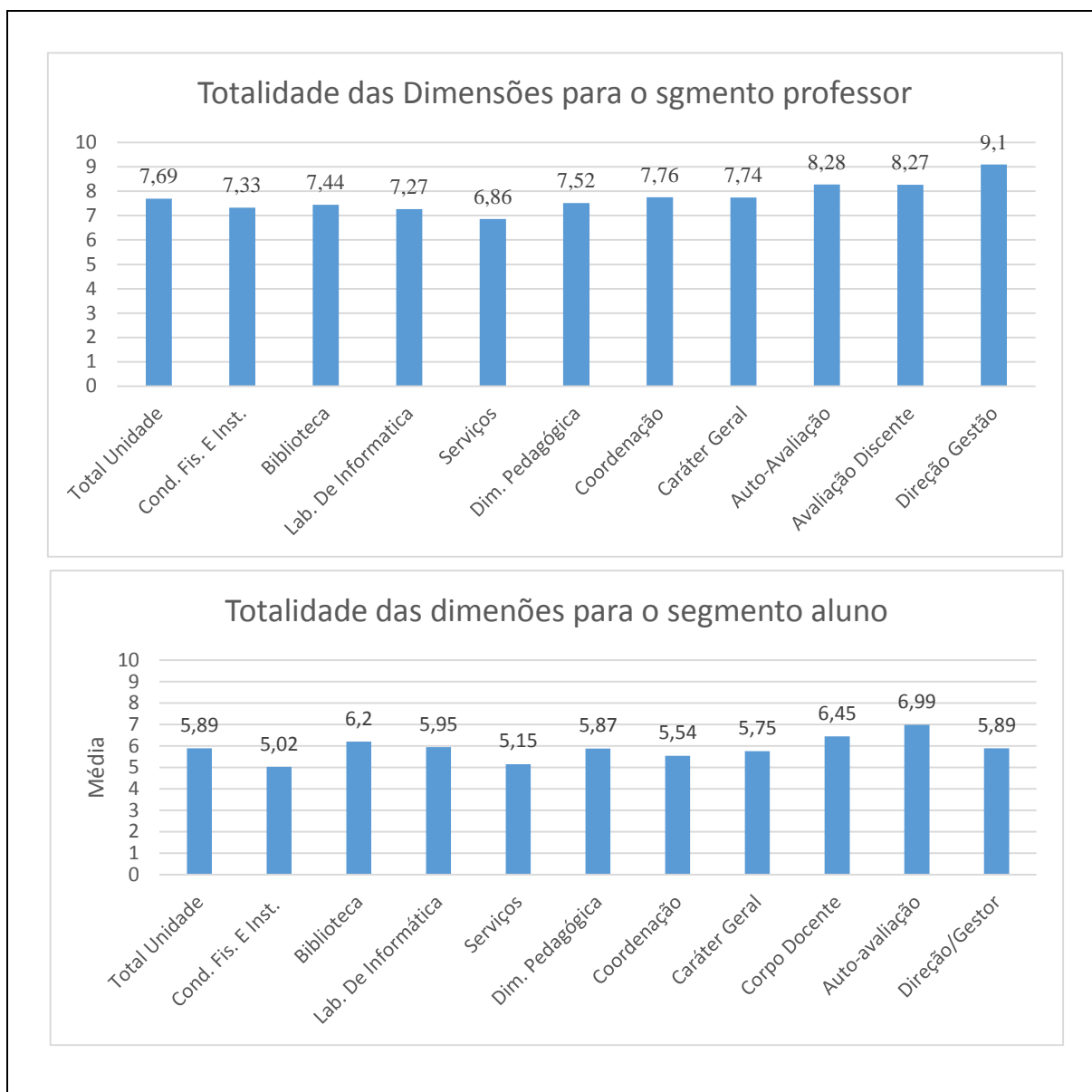
Gráfico 11 – Dimensão Avaliação da Direção/Gestão na Universidade da UnU dos segmentos professor e aluno, ano 2005



Fonte: SILVA, 2006, p. 138; 150.

Observa-se no Gráfico 12, a seguir que a média total 7,69 decorrente da avaliação realizada pelo segmento professor das dez dimensões na UnU Goianésia, em 2005, demonstra potencialidades. Quando se comparam os resultados obtidos na avaliação feita pelos segmentos professor e alunos registra-se acentuada diferença entre a média total da UnU Goianésia.

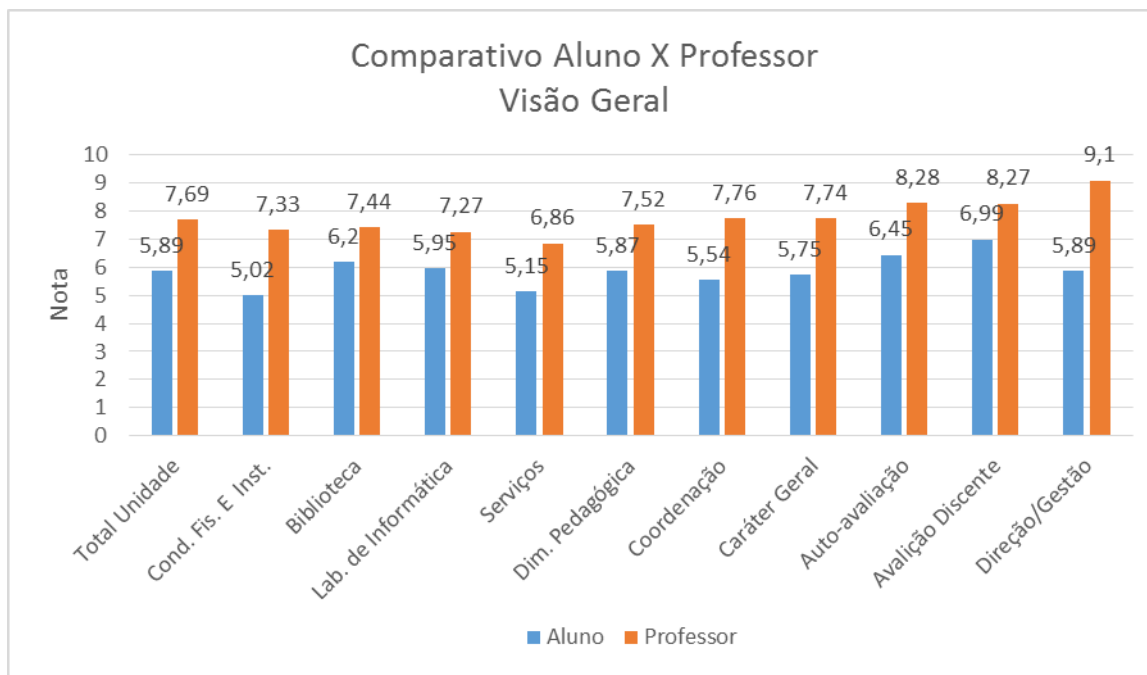
Interessante notar no Gráfico 12 que para o segmento professor, as 10 dimensões demonstram potencialidade, em contrapartida para o alunado somente três são alcançadas a potencialidade, quais sejam: biblioteca, corpo docente e a autoavaliação. Verificam-se esses dados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Totalidade das dimensão para o segmento professor e segmento aluno

Fonte: SILVA, 2006, p.140; 152.

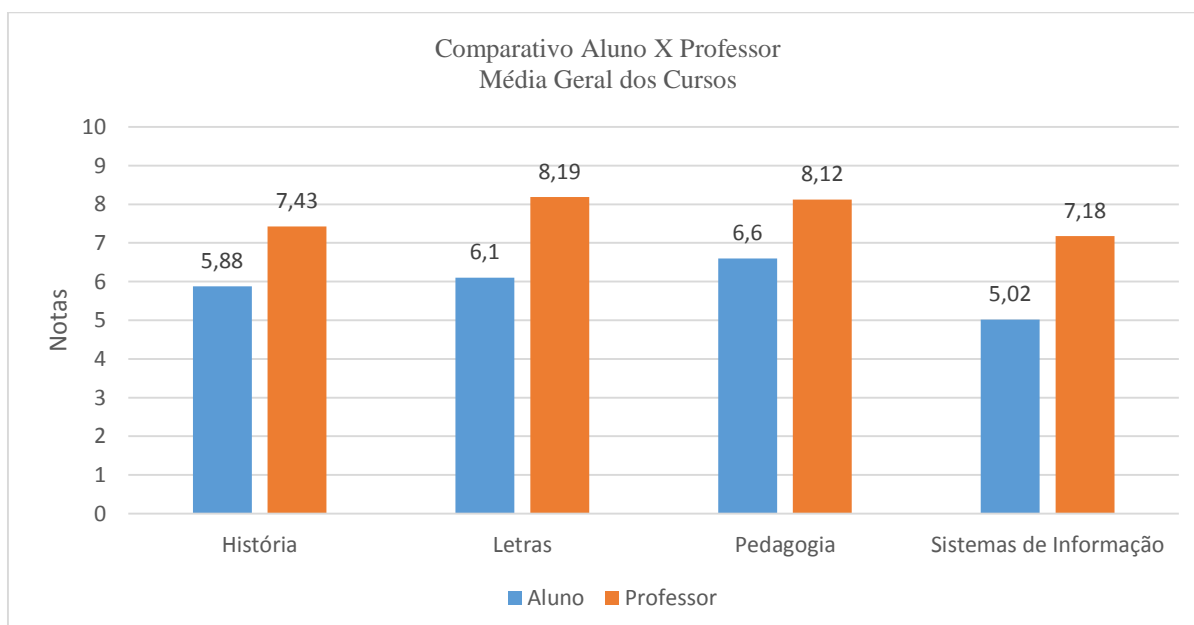
Apesar da especificidade e interesses particulares de cada segmento, a incompatibilidade apresentada entre os segmentos professor e aluno traz para a comunidade acadêmica um resultado preocupante, pois as fragilidades são recorrentes, quando resultam do processo de avaliação feita pelo discente.

A inquietude não ocorre somente por parte das fragilidades; mas, especialmente, pelo alto índice de potencialidades assinaladas pelos professores que se apresentam apáticos frente às necessidades educacionais e formativas que não são atendidas pela UnU.

Gráfico 13 – Comparativo aluno X professor

Fonte: SILVA, 2006, p.153.

Observa-se que há uma grande discrepância entre os resultados da avaliação dos segmentos aluno e professor. Os discentes categoricamente revelam as fragilidades da UnU Goianésia em 75% das dimensões, ao passo que, os professores não identificam nenhuma fragilidade nas dez dimensões avaliadas quanto aos resultados globais da autoavaliação da UnU.

Gráfico 14 – Comparativo aluno X professor média geral dos cursos

Fonte: SILVA, 2006, p. 154.

A avaliação institucional realizada no ano de 2005 é um marco na UEG, pois procurou conhecer, construir e desenvolver a qualidade, a missão e os objetivos de uma instituição de ensino superior que contava apenas com 6 anos de existência, em que a autoavaliação apresentasse como oportunidade de maior conhecimento e melhoria das condições estruturais e acadêmicas da UnU.

O resultado da avaliação da UnU Goianésia de 2005, por intermédio do questionário *on line* – recurso considerado grande inovação na UEG – contribuiu para o autoconhecimento institucional, o que demonstra a importância de desenvolver a cultura da avaliação institucional, que certamente abre horizontes para realizar uma metaavaliação (avaliação da avaliação), para que se apresente de fato a realidade institucional, provocando diálogos e reflexões interunidades. Desse modo, a CAAI demonstrou à administração superior da UEG o significado das potencialidades identificadas no processo autoavaliativo e as necessidades de mudanças em curto e médio prazos para transformar fragilidades em potencialidades e fortalecer o que a Universidade tem de potencial.

Justifica-se a escolha dos resultados advindos da avaliação realizada pelos segmentos professor e alunos, pois as respostas se revestem de maior coesão, por se entender que esses segmentos têm maior independência, autonomia e criticidade para avaliar a Unidade de Goianésia e a UEG.

Com o auxílio das análises realizadas em 2005, percebe-se que os alunos avaliaram de forma mais crítica as dimensões apresentadas, confirmando os problemas existentes, enquanto os professores, avaliaram todas as dimensões de forma positiva e satisfatória, o que demonstra uma certa preocupação com esses resultados.

A forma de ingresso, as políticas de formação, os salários, a não exclusividade com a instituição interferem diretamente na avaliação da instituição, pois as relações de amizade, de colaboração, muitas vezes, tomam lugar do profissionalismo na análise dos professores.

A avaliação como um processo contínuo, possibilita comparar por meio das análises e resultados do processo, a trajetória de desenvolvimento institucional bem como os pontos frágeis que precisam ser superados imediatamente ou mediamente.

Neste sentido cabe indagar: Passada uma década, quais foram os avanços e retrocessos vivenciados pelo Câmpus Goianésia?

3.4 Caminhos percorridos em 2015

A UEG-Goianésia tem possibilitado formação acadêmica e cultural articuladas às práticas sociais que potencializam o desenvolvimento das cidades e das regiões circunvizinhas, visando a formar mão de obra qualificada para atuar no mercado, contribuindo também com a socialização do conhecimento daqueles que a procuram. A Universidade Estadual de Goiás, especialmente o Câmpus Goianésia, tem fomentado práticas de autoavaliação desde o momento inicial em que a CAAI/UEG implementou o Programa de Avaliação Institucional e promoveu o debate e a reflexão sobre as potencialidades e fragilidades para subsidiar ações a serem efetivadas pela gestão e pelo planejamento.

Em 2015, no Câmpus Goianésia, participaram do processo avaliativo 76 docentes e 382 discentes. Uma participação expressiva se comparada aos anos anteriores, tanto em relação à avaliação quantitativa, quanto à qualitativa devido a coerência das respostas dos sujeitos informantes que buscam representar a realidade.

Devido às mudanças normativas e deliberativas da UEG, foram redirecionados e avaliados para o ano de 2015 somente dois eixos, e três dimensões foram avaliadas pelos segmentos professor e aluno, quais sejam: Eixo 2. Desenvolvimento Institucional, Dimensão 1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional e Dimensão 3. Responsabilidade Social da Instituição; Eixo 3. Políticas Acadêmicas e Dimensão 2. Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, Dimensão 4. Comunicação com a sociedade e Dimensão 9. Política de atendimento ao discente.

Para o ano de 2016, foram avaliados mais dois eixos e quatro dimensões sendo eles: Eixo 1. Planejamento e Avaliação institucional e Dimensão 8. Planejamento e Avaliação; Eixo 4. Políticas de Gestão, Dimensões 5. Política de pessoal, Dimensões 6. Organização e gestão institucional, Dimensões 10. Sustentabilidade financeira.

E para o ano de 2017, apenas o Eixo 5. Infraestrutura e Dimensão 7. Infraestrutura Física.

No decorrer de 3 anos serão avaliados os cinco eixos e as 10 dimensões. Essa é uma demonstração da forma fragmentada da avaliação, pois não se caracteriza como pesquisa, como processo e tampouco oferece condições para o desenvolvimento da cultura de avaliação institucional. Concluído o triênio será elaborado um relatório final subsidiado por relatórios parciais dos anos de 2015 e 2016.

Em 2015, as orientações da gerência para análise estatística dos dados/informações da autoavaliação institucional para potencialidade e fragilidade vão depender das “pontas”, ou seja, se o resultado bom e ótimo estiver mais elevado, o regular será caracterizado como potencialidade, mas se o ruim e péssimo apresentar maior tendência o regular será revelador de fragilidade.

O regular configura-se como uma gangorra, posicionando-se conforme o peso das médias alcançadas. Configura-se como terceira via, uma alternativa, mas que na realidade tem um grande poder de manipulação dos dados reais obtidos, tornando o processo avaliativo pouco científico.

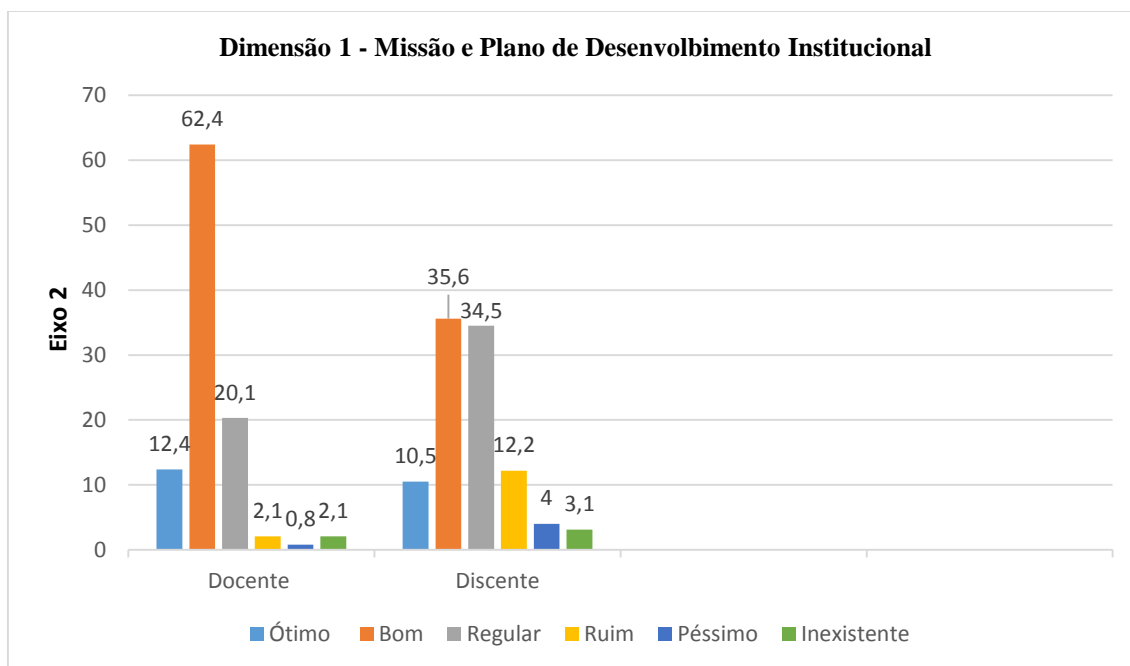
Para realizar a avaliação e análise estatística dos dados/informações é necessário sobretudo, o autoconhecimento da instituição e o conhecimento do processo de autoavaliação. Os eixos e dimensões da avaliação nesse âmbito auxiliarão na compreensão sobre a instituição, apontando fragilidades, potencialidades, problemas e desafios a serem trabalhados no presente e no futuro, facilitando o diálogo e análise entre as atividades e segmentos. A prática de avaliação, reflexão, autoconsciência e desenvolvimento da cultura da avaliação na instituição deverá contribuir para a tomada de decisões e melhoria da qualidade das práticas institucionais. A seguir serão analisados os eixos e as dimensões dos segmentos professor e aluno da autoavaliação do ano de 2015.

Quadro 16 – Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional – 2015: Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional

Eixo 2 - Desenvolvimento institucional – 2015	
Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	
Segmento professor	Segmento aluno
1 - Cumprimento da missão institucional universitária de produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, conforme as metas e os objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). [O PDI é um documento norteador do planejamento e da gestão da UEG].	1 - Divulgação, pelos gestores e pelos docentes, da missão da UEG aos estudantes: produzir e socializar o conhecimento científico e o saber.
2 - Articulação e coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. [O PPI é um documento de teor político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da instituição].	2 - Cumprimento da missão da UEG de produzir e socializar o conhecimento científico e o saber.
3 - Articulação e coerência entre o PDI e as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão	3 - Conhecimento, por parte do estudante, do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), do PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e do PPC (Projeto Pedagógico do Curso).
4 - Articulação e coerência entre o PDI e as atividades de pós-graduação.	4 - PDI como expressão das relações da UEG com o contexto social e econômico no qual estão inseridas.
5 - Articulação e coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa, iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	5 - Articulação e coerência entre o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa e extensão.
6 - Articulação e coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, à cidadania, à sustentabilidade e aos direitos humanos.	6 - Articulação e coerência entre gestão acadêmica, gestão institucional e avaliação institucional
7 - Articulação e coerência entre o PDI e as ações institucionais de mobilidade de inclusão dos estudantes deficientes.	

Fonte: UEG/CAAI, 2016.

Na Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional foram avaliadas sete questões pelo segmento docente e o segmento aluno avaliou seis. Apesar de considerado pelos professores como potencialidade, atingindo a média de 9,5, ressalta-se que muitos docentes disseram não ter conhecimento sobre o PDI. Observa-se que o foco desse eixo consiste no conhecimento e coerência relacionados a este documento. Dessa forma, como podem verificar a coerência do PDI nas ações da instituição se não o conhecem? Isso demonstra que o percentual atingido não condiz com a realidade vivenciada.

Gráfico 15 – Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional

Fonte: UEG, 2016.

Na análise dos resultados, percebe-se que a somatória deve representar “acima de 50 e abaixo de 50”. No segmento aluno, o conceito Regular da escala tem uma importante conotação no resultado final, pois, ao computar regular com 34,5, comprova a fragilidade, uma vez que foi descrito no relatório em aberto e relatado no processo de sensibilização, a insatisfação quanto ao conhecimento por parte de alguns discentes e coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, inserção social.

Na Dimensão 3. Responsabilidade Social da Instituição o segmento docente verificou quatro questões e o segmento discente oito, como mostra o quadro a seguir:

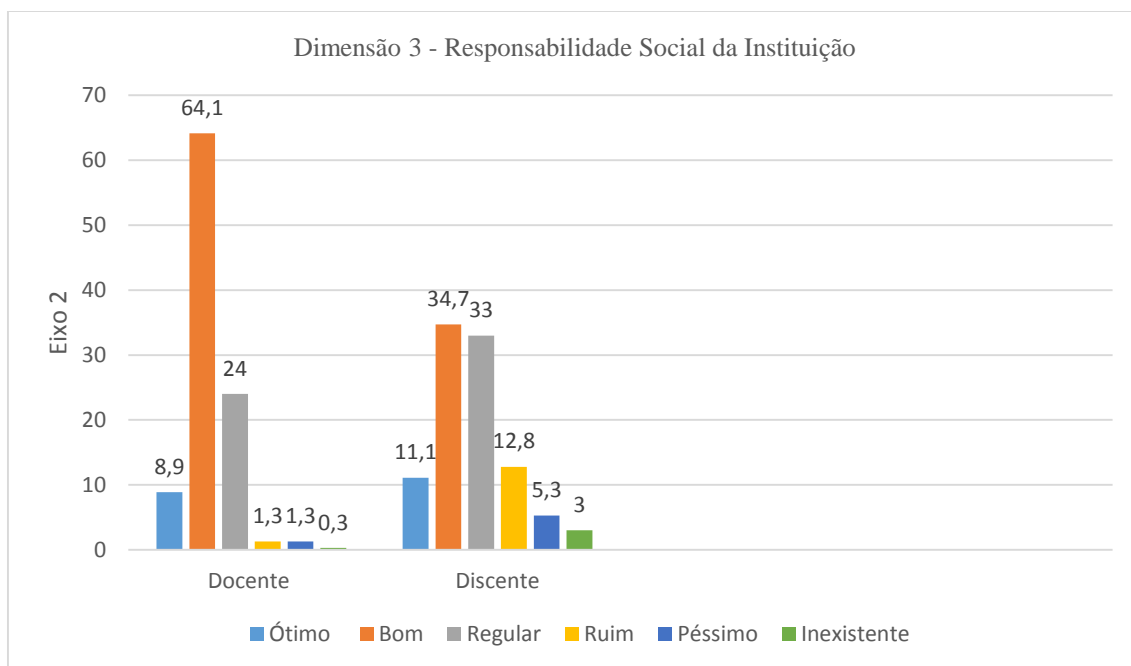
Quadro 17 – Eixo 2 - Desenvolvimento institucional – 2015: Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição

Eixo 2 - Desenvolvimento institucional	
Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição	
Segmento professor	Segmento aluno
8 - Ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial desenvolvidas no Câmpus.	7 - Conhecimento, por parte do estudante, do perfil profissional proporcionado pelo curso que realiza.
	8 - Execução de ações de inclusão social pela UEG: igualdade étnico-racial e deficiências.
9 - Ações de sustentabilidade desenvolvidas no Câmpus.	9 - Execução de ações de inclusão, pela UEG, voltadas para estudantes em situação econômica desfavorável.
	10 - Ações de promoção, na UEG, das incubadoras de empresas e de empresas júniores.
10 - Ações de valorização da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural desenvolvidas no Câmpus.	11 - Relações estabelecidas pela UEG com o setor público, com o setor produtivo e com o mundo de trabalho.
	12 - Cursos existentes no Câmpus e sua adequabilidade com a realidade local.
11 - Práticas institucionais de ensino adotadas na UEG, voltadas para atender às necessidades do estudante.	13 - Critérios utilizados pela UEG para a abertura de cursos.
	14 - Critérios utilizados pela UEG para a ampliação de vagas.

Fonte: UEG, 2016.

Os professores caracterizaram as ações institucionais concernentes à Dimensão 3 – Responsabilidade Social da Instituição com tendência a potencialidade com 9,6. Índice condizente com a implantação de ações e projetos relativos à diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural desenvolvidos no Câmpus.

Esta dimensão não é apresentada pelo corpo discente como potencialidade, uma vez que regular na escala, demonstra a insatisfação dos discentes, o que é reforçado nas questões em aberto, ao descreverem como insuficientes e inexistentes as ações relacionadas à ampliação de vagas, ações de inclusão e ações para estudantes em situação econômica desfavorável.

Gráfico 16 – Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição

Fonte: UEG, 2016.

O próximo eixo proposto para avaliação do ano de 2015 foi o Eixo 3 – Políticas Acadêmicas, no qual foram avaliadas as dimensões: 2. Política para ensino, pesquisa e extensão, Dimensão 4. Comunicação com a sociedade e Dimensão 9. Política de atendimento ao discente.

Quadro 18 – Eixo 3 – Políticas Acadêmicas - 2015: Dimensão 2 - Política para ensino, pesquisa e extensão

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas – 2015	
Dimensão 2 - Política para ensino, pesquisa e extensão	
Segmento professor	Segmento aluno
12 - Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação.	15 - Concepção de currículo e inovação relativa à área de conhecimento/estudos.
13 - Ações acadêmico-administrativas considerando os resultados da avaliação interna (autoavaliação) e da avaliação externa (Enade e avaliação de cursos).	16 - Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas adotadas na UEG para os cursos de graduação.
14 - Práticas institucionais de operacionalização de projetos e de ações que visem a estimular a melhoria do ensino, a formação docente, a interdisciplinaridade e as inovações didático-pedagógicas.	17 - Organização didático-pedagógica: planos de curso e de disciplinas, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação de aprendizagem.
15 - Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu. ²³	18 - Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas efetivadas na UEG para o desenvolvimento da pesquisa ou da iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
16 - Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> .	19 - Articulação entre ensino, pesquisa e extensão visando a garantir uma formação humanística e profissional sólida na UEG.
17 - Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa e para a iniciação científica.	20 - Políticas institucionais adotadas na UEG para criação, expansão e manutenção das pós-graduações stricto sensu e lato sensu.
18 - Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.	21 - Articulação entre a graduação e pós-graduação na UEG.
19 - Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a inovação tecnológica e para a propriedade intelectual.	
20 - Ações institucionais voltadas para as atividades científicas, técnicas, culturais e para o desenvolvimento econômico, social, regional e nacional.	

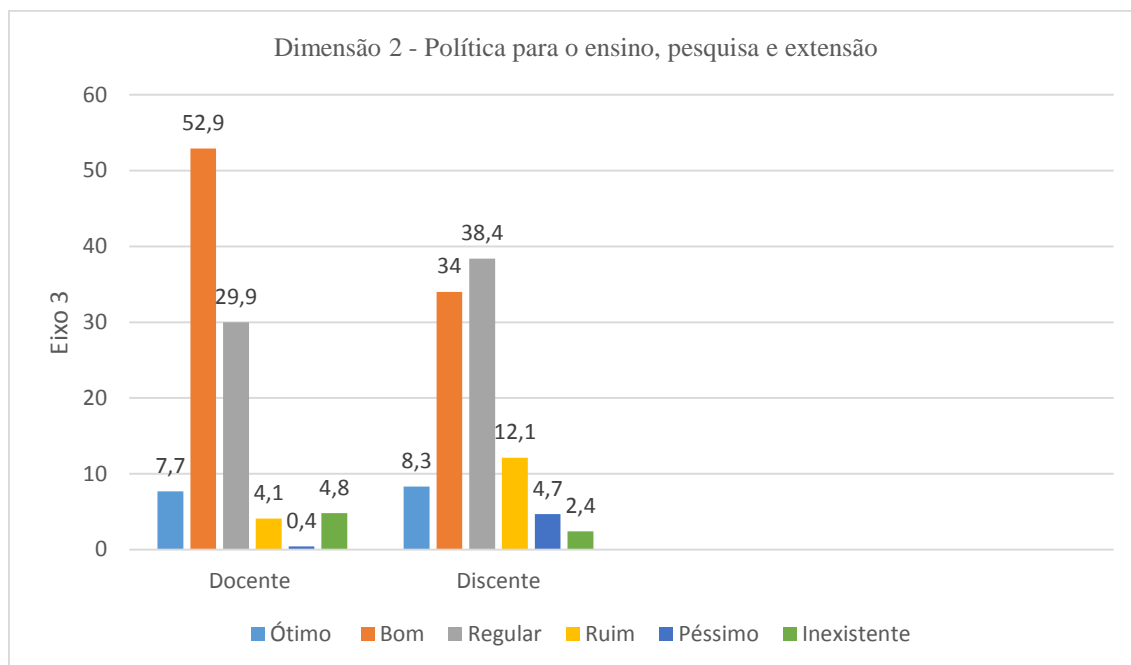
Fonte: UEG, 2016.

Os elementos que constituem as práticas do ensino, da pesquisa e da extensão foram avaliados pelo segmento professor com tendência à potencialidade, atingindo média de 90,6. Dos 9 itens avaliados, apenas o 15 – Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu foi apontado como fragilidade. O item 17 – Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a iniciação científica também deveria ser

²³ O item 15. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu, encontra-se negrito no quadro porque foi avaliado como fragilidade pelo segmento docente. O corpo discente não assinalou no computo geral da análise esta dimensão como fragilidade.

considerada uma fragilidade, visto que apenas uma professora trabalha com a iniciação científica no Câmpus.

Gráfico 17 – Dimensão 2 - Política para ensino, pesquisa e extensão



Fonte: UEG, 2016.

O segmento discente sinaliza essa dimensão com tendência à potencialidade, visto que, apesar do regular na escala atingir 38,4, os resultados para ótimo e bom somados a ele atingem 80,7. Contudo, percebe-se que as ações acadêmico-administrativas relacionadas a todos os itens da Dimensão 2. Política para ensino, pesquisa e extensão, apesar de numericamente apresentar-se como tendência à potencialidade, não atendem às necessidades do corpo discente sendo consideradas por eles como insuficientes.

Na Dimensão 4. Comunicação com a sociedade foram apresentadas três questões para o segmento docente e seis para o segmento discente.

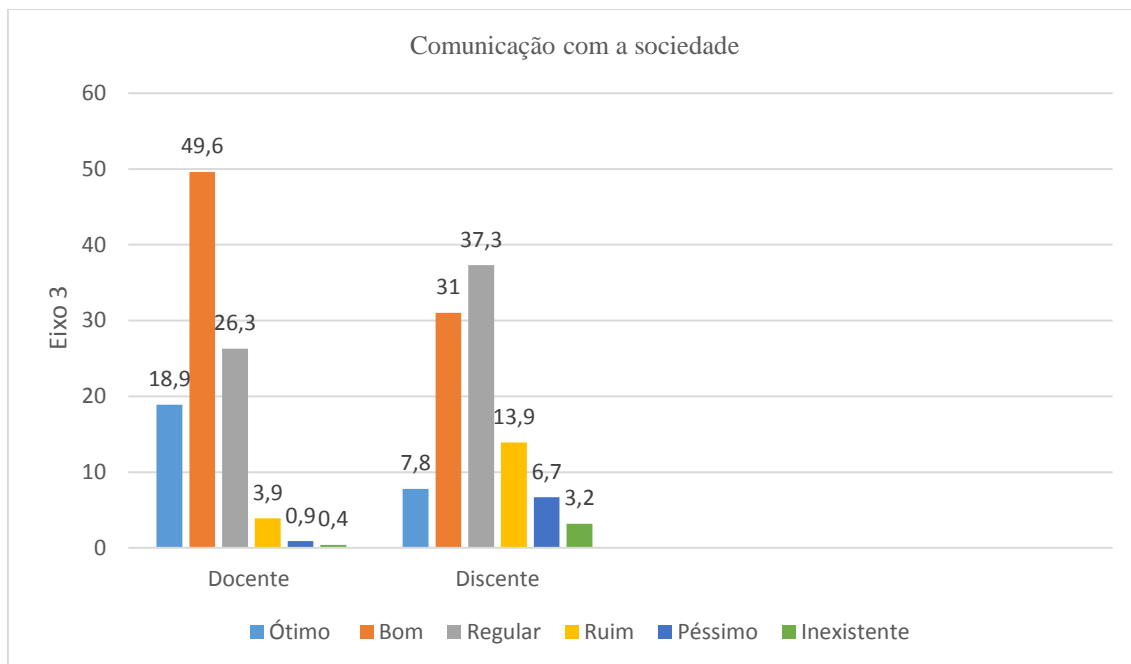
Quadro 19 – Eixo 3 – Políticas Acadêmicas - 2015: Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas – 2015	
Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade	
Segmento professor	Segmento aluno
21 - Imagem pública da UEG na mídia (TVs, rádios, jornais impressos, sites e outros)	22 - Imagem pública da UEG na mídia (TVs, rádios, jornais impressos, sites e outros)
22 - Divulgação das produções acadêmicas (científicas, pedagógicas e culturais) nos veículos institucionais (site oficial, Jornal UEG, Revista UEG Viva e redes sociais oficiais).	23 - Interação/relacionamento da UEG com a comunidade externa (parcerias, ações de extensão, centros de idiomas e eventos)
23 - Percepção da imagem da UEG a partir de experiências pessoais.	24 - Atuação da ouvidoria da UEG.
	25 - Qualidade do manual do aluno da UEG.
	26 - Divulgação dos eventos da UEG
	27 - Percepção da imagem da UEG a partir de experiências pessoais.

Fonte: UEG, 2016.

Na Dimensão 4. Comunicação com a sociedade, o segmento professor indica 94,8 com tendência à potencialidade, e o segmento aluno apresenta tendência positiva com potencialidade de 76,1.

Apesar do elevado índice de regular 37,3 a tendência à potencialidade se sobressai, como se observa que no Gráfico o resultado ótimo e bom que somados num total de 37,8, supera o ruim, o bom e o péssimo, totalizados em 23,8.

Gráfico 18 – Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade

Fonte: Silva, 2006

A Dimensão 9. Política de atendimento ao discente apresenta seis questões para o segmento docente e quatro para o segmento discente.

Quadro 20 – Eixo 3 – Políticas Acadêmicas - 2015: Dimensão 9 - Política de atendimento ao discente

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas	
Dimensão 9 - Política de atendimento ao discente	
Segmento professor	Segmento aluno
24 - Currículos: concepção e prática, tendo em vista os objetivos expressos no PDI e no PPI, bem como as demandas sociais, científicas, econômicas e culturais.	28 - Assistência estudantil na UEG: bolsas (permanência, monitoria, iniciação científica e tecnológica, pró-licenciatura e extensão).
25 - Comunicação de informações concernentes às atividades da rotina acadêmico-institucional, com a comunidade interna.	29 - Programas de atendimento aos estudantes: apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalentes.
26 - Assistência estudantil na UEG: bolsas (permanência, monitoria, iniciação científica e tecnológica, pró-licenciatura e extensão).	30 - Programas de apoio a realização de eventos internos e externos.
27 - Programas de atendimento aos estudantes: apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalentes.²⁴	31 - Políticas e ações de acompanhamento e de participação dos egressos da UEG na vida desta instituição.
28 - Programas de apoio à realização de eventos internos e externos.	
29 - Políticas e ações de acompanhamento e participação dos egressos da UEG na vida desta instituição.	

Fonte: UEG, 2016.

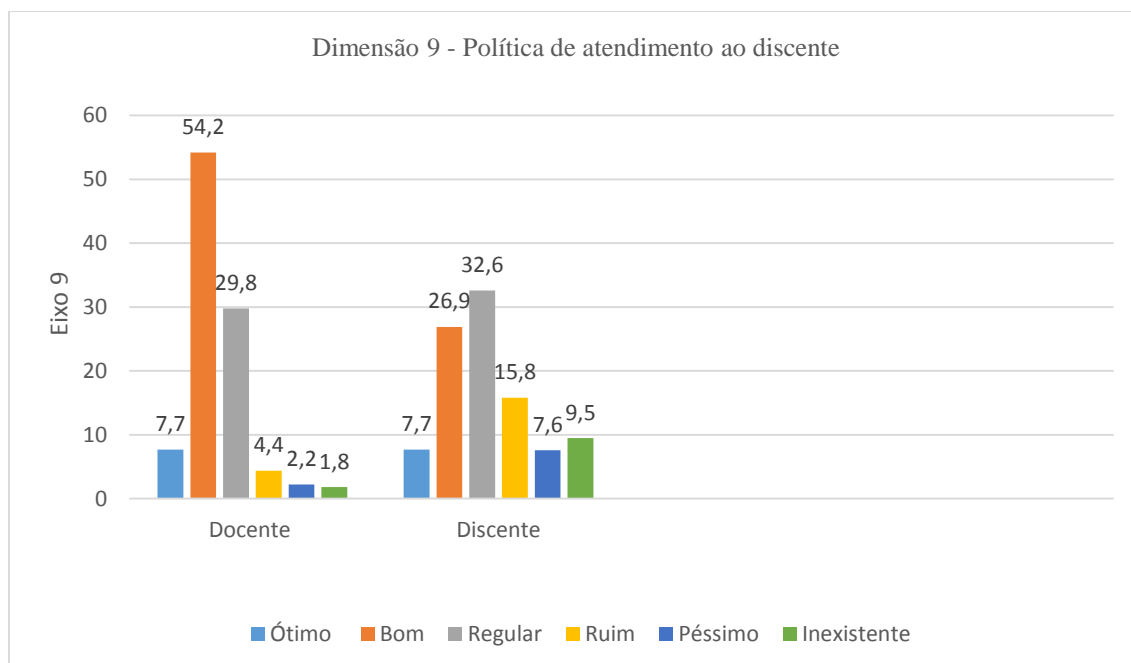
A Dimensão 9. Política de atendimento ao discente é totalizada com tendência à potencialidade de 91,7 para o segmento professor.

Ressalta-se que apenas o item 27. Programas de atendimento aos estudantes: apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, em negrito no quadro, atingiu o índice de 25%, enquanto que os demais itens do segmento professor computaram índices na escala ótimo e bom índices, acima de 50%.

Destaca-se que a “UEG ainda não possui, de forma estruturada, um sistema de acompanhamento de egressos. Entende-se que o acompanhamento dos egressos é essencial por subsidiar, [...], as coordenações de cursos e outros segmentos da Universidade.” (PDI, 2010, p.95), mesmo assim este item foi assinalado como potencialidade.

O item 29. Políticas e ações de acompanhamento e participação dos egressos da UEG na vida deste Câmpus, atende de maneira insuficiente, contando com a participação e apresentação esporádica dos egressos, no Simpósio dos cursos.

²⁴ Programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, encontra-se em negrito, devido ser o único item avaliado como fragilidade pelo corpo docente.

Gráfico 19 – Dimensão 9 - Política de atendimento ao discente

Fonte: Silva, 2006.

No segmento aluno, a escala regular pontuou 32,6, enquanto que ótimo e bom apresentaram 34,6. Os indicadores ruim, péssimo e inexistente alcançaram a média 32,9. Apesar de caracterizada com tendência à potencialidade com base na realidade vivenciada no Câmpus e nas sugestões e críticas narradas no item aberto, essa dimensão demonstra fragilidade. Isso, se revela facilmente, entre outros aspectos, pela inexistência no Câmpus de programa de apoio psicopedagógico, modos de acessibilidade, falta de apoio à agremiação estudantil acompanhamento dos egressos de maneira eficiente.

As informações, obtidas pelo processo de avaliação de 2005, são fundamentais para identificar avanços e retrocessos nos anos subsequentes, especialmente 2015 na UnU/Câmpus Goianésia. Passados dez anos, as fragilidades descritas são reincidentes. As metas consideradas importantes em 2005, na UnU hoje Câmpus, ainda não foram alcançadas. Tais como: construção do auditório, da quadra poliesportiva, de rampas e demais componentes como: corrimão, piso, banheiros para atender os deficientes físicos, ampliação do laboratório de informática e da biblioteca, ampliação do quadro de funcionários efetivos, informatização da biblioteca, falta de copiadora.

Pesquisar a autoavaliação institucional em seus aspectos quantitativos e qualitativos em uma universidade ainda nova, interiorizada e *multicampi* requer “[...] vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criando alternativas de ação para eventuais surpresas (GATTI, 2012, p. 68) transformando e compreendendo a realidade.

Ao entender a interrelação entre sociedade, universidade e educação, a pesquisa pauta-se pelo método do materialismo histórico dialético, que tem como categoria, entre outras, as contradições da realidade, que no caso do Câmpus Goianésia, encontra-se presente na relação entre autoavaliação, gestão, e planejamento. As contradições promovem a compreensão do real, assim, analisar, comparar e identificar, historicamente, as potencialidades e fragilidades relativas às metas programadas, cumpridas ou não, permitem compreender o desenvolvimento da pesquisa de modo crítico, sinalizando as mudanças que devem ocorrer, a partir da tomada de decisões de planejadores e gestores da instituição.

Participar da autoavaliação de uma instituição significa sentir-se sujeito avaliador e avaliado, ser participativo, cultivar a cultura da avaliação e realizar reflexões sobre os resultados. Essa é a contribuição que se espera dos sujeitos da pesquisa em avaliação, no caso da autoavaliação desenvolvida pela CAAI/UEG. Tem-se clareza de que o processo avaliativo não dará fim às fragilidades, mas elas são identificadas, descritas, relatadas, expostas e se possível sanadas.

A avaliação institucional na UEG teve avanços substantivos até 2010 pelo fato de:

- a) O avaliador ser um pesquisador, pois na pesquisa-ação os sujeitos são avaliadores e avaliados;
- b) Promover a articulação da avaliação com o ensino e a aprendizagem, subsidiar a tomada de decisões com as sugestões de metas a serem programadas pelo planejamento da UEG, respeitando o PDI e os PPC;
- c) Envolver os segmentos: docente, discente, gestor e técnico administrativo;
- d) Sustentar a ideia de que avaliação se faz com avaliadores formados para tal;
- e) Valorizar o trabalho coletivo desenvolvido em equipe.

Salienta-se que em 2005 iniciou-se o Curso de Especialização *Latu Sensu* em Avaliação Institucional, planejado, coordenado e desenvolvido pela CAAI/UEG, foi o divisor de águas na formação dos pesquisadores em avaliação. Formaram-se 56 especialistas em avaliação, pesquisadores procederam o processo avaliativo e promoveram a pesquisa e o desenvolvimento da cultura de avaliação na UEG.

Ao analisar os relatórios de 2005 e 2015, verificam-se os distanciamentos entre a concepção, processos e procedimentos de avaliação institucional, baseada em princípios humanistas, democráticos e técnicos assumidos pela Comissão da Assessoria da Avaliação Institucional/UEG (2005) e a visão racionalista-instrumental da Gerência de Avaliação (2015).

A concepção de avaliação da CAAI/2005 mostra-se à frente de seu tempo, principalmente, perante o entendimento de que “avaliação institucional é pesquisa e

consequentemente é processo formativo e produtora de saberes” (CAAI/UEG, 2005, p.56) e deve haver o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que se reafirma quotidianamente e se redimensiona a partir dos resultados obtidos a cada ano, em que se procede a autoavaliação na UEG, considerando-se também os resultados da avaliação externa.

Quanto aos profissionais professores e técnicos para coordenar a avaliação em toda UEG foram formados em um curso de especialização *Lato Sensu*, ao mesmo tempo em que houve a iniciativa da CAAI/UEG associada às gestões da Assessoria de Assuntos Institucionais de pleitear junto à administração centralizada a destinação de 10 horas para os profissionais desempenharem a função de avaliadores/pesquisadores institucionais. A CAAI/UEG defendeu o princípio da profissionalização dos docentes e técnicos envolvidos com o processo de avaliação que abrangia todas as UnU. Nesse aspecto, a avaliação transformou-se em práxis, ou seja, no processo havia plena articulação entre a teoria sobre avaliação educacional e a prática sustentada pela investigação e instrumentos de caráter técnico, como exemplo o questionário submetido *on line* a todos os sujeitos da pesquisa.

Já em 2015 esse entendimento foi totalmente negado pela Gerência de Avaliação que instrumentalizou os avaliadores, mediante orientações repassadas em curto tempo gastos em seminários e oficinas.

No tocante às concepções antagônicas de avaliação institucional na UEG, anos 2005 e 2015, da CAAI/UEG e da Gerência de Avaliação da UEG é preciso reportar-se nessa análise comparativa aos princípios orientadores assumidos pela Comissão e as orientações formais da Gerência.

Os princípios orientadores de 2005 apontam para uma circunscrição do processo avaliativo da UEG, seja avaliação interna, seja externa à prática social e à prática institucional uegeana. A avaliação institucional na UEG trata-se de um trabalho científico, mediante um percurso investigativo e que não comporta ingerências políticas.

Outro elemento científico e sócio-pedagógico é a cultura de avaliação institucional. Essa cultura instalou-se em 2003, com o Projeto de Avaliação Institucional da UEG (primeira versão) e foi um componente formativo e estimulador que sensibilizou a comunidade acadêmica a participar dos programas e projetos de avaliação, com vistas a qualificar cada vez mais o processo de avaliação no dia a dia universitário, uma vez a avaliação institucional é contínua, processual e “trata-se de um movimento que se (re)alimenta no próprio proceder” (BRZEZINSKI, BRITO, CARNEIRO, 2003, p.3) .

Em 2015, é notável que a ingerência da política do governo estadual centrada na refuncionalização do Estado de Goiás, impôs a adoção da tendência gerencialista de

administração pública com severos componentes regulatórios. A tendência gerencialista de administração pública inspira-se na “atomização do controle e a burocratização do profissionalismo que produz uma nova cultura de obediência baseada na lealdade corporativa e na *performance* organizacional” (MORLEY,1999, p. 73 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.143).

A avaliação ao fazer parte dessa realidade se rende aos determinismos utilitaristas, que primam pela satisfação do participante, visando ao controle de resultados, como exige o mercado. Exemplo real da aplicação do gerencialismo foi a conversão de uma Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional em Gerência de Avaliação. Modelo que compreende o ciclo processual da avaliação trienal que vai de 2015 a 2017 e que implicou a feitura de dois relatórios parciais de 2015 e 2016 e um integral programado para 2017.

As alterações no procedimento metodológico da avaliação interna da UEG, pela Gerência de Avaliação, foram realizadas em 2015, conforme Nota Técnica n. 065 de 09/10/2014 mencionada no relatório (UEG, 2016, p. 17). Nessa nota consta que “a autoavaliação passou a adotar como procedimento metodológico a pesquisa avaliativa por eixos, nos quais estão distribuídas as dimensões do SINAES”. A Nota Técnica abrange o conjunto de todas as universidades brasileiras, contudo a divisão por eixos anuais para compor o triênio é deliberação da UEG.

Os atuais procedimentos estão contidos no modelo que admite a repartição de dimensões, metas e objetivos do processo avaliativo, portanto os avaliadores da UEG descartaram o princípio da avaliação como totalidade e que abrange todas as dimensões propostas pelo SINAES, a autoavaliação de todos os cursos de graduação regulares de todos os *campi*. O fracionamento próprio do modelo gerencialista faz-se por eixos, como se nota no Quadro 21, a seguir

Quadro 21 – Eixos e Dimensões avaliados – 2015

Eixos e Dimensões avaliados – 2015	
Eixos	Dimensões
Eixo 2 – Desenvolvimento institucional;	(1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (3) Responsabilidade social;
Eixo 3 – Políticas acadêmicas;	(2) Política para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; (4) Comunicação com a sociedade; (9) Política de atendimento ao discente.
Eixos e Dimensões avaliados – 2016	
Eixos	Dimensões
Eixo 1 - Planejamento a avaliação institucional;	(8) Planejamento e avaliação.
Eixo 4 – Políticas de gestão;	(5) Política de pessoal; (6) Organização e gestão da instituição; (10) Sustentabilidade financeira.
Eixos e Dimensões avaliados – 2017	
Eixos	Dimensões
Eixo 5 – Infraestrutura física	(7) Infraestrutura física

Fonte: UEG, 2016.

Uma das justificativas apresentadas no relatório de autoavaliação, ano base 2015, é a constatação fortes fragilidades recorrentes ano após ano. Destaca-se que um dos problemas com recorrente é a infraestrutura física. Ao invés de os órgãos competentes tomarem medidas que minimizem esse problema, a Gerência de Avaliação usou um artifício no processo de avaliação e a infraestrutura física só será avaliada no fim do triênio, em 2017.

A pesquisa alicerce desta dissertação não conseguiu descobrir de onde procede essa orientação. Ocorre que as características da avaliação por ser contínua e processual foram suprimidas. Em consequência, os planejadores, os gestores e a comunidade acadêmica uegeana terão apenas uma visão parcial dos eixos e dimensões avaliados a cada ano do triênio.

Reafirma-se que a avaliação dos eixos e das dimensões estudados na totalidade, na avaliação de 2005 foi substituída por uma forma fragmentada de avaliação por eixos isolados, considerando que se aplica um modelo que compreende o ciclo processual da avaliação trienal. Esse ciclo não admite avaliar e fazer a crítica das fragilidades, o que inviabiliza o planejamento e ação para superá-las.

É preocupante esse modelo utilitarista de gerência, uma vez que as fragilidades sequer são identificadas na avaliação. Os rumos tomados pela avaliação da UEG prestam um desserviço à comunidade acadêmica, impedindo a promoção do autoconhecimento e a oferta de sugestões aos gestores para a tomada de decisões.

Com base na Nota Técnica n. 065 de 09/10/2014, a Gerência de Avaliação da UEG elegeu dois eixos como prioridade do ciclo autoavaliativo trienal para 2015, em que apenas cinco das dez dimensões foram contempladas.

Em 2016 foram avaliados os eixos 1: Planejamento e avaliação Institucional e eixo 4: Políticas de gestão. E em 2017, será avaliado o eixo 5: Infraestrutura física.

A justificativa dada para adotar a fragmentação dos eixos, encontra-se na repetição dos resultados tidos como fragilidade/problema. A repetição dos resultados sem solução, nem mesmo uma minimização do problema dada pela UEG, em cada ano, afirmam os gerentes avaliadores, é indutora de interpretações equivocadas pela comunidade acadêmica.

Analisa-se que a divisão dos eixos ocasionará a omissão de itens do questionário que interagem entre si. O adiamento da avaliação do eixo 5 para 2017, a infraestrutura, em 2015 foi alvo de muitas críticas por parte de todos os segmentos participantes da autoavaliação. Uma questão aberta do questionário de avaliação serviu aos respondentes como espaço para desabafos e reivindicação de melhorias. Essas já identificadas e notificadas à administração superior da UEG desde 2005, o que prova a não resolução em dez anos de quesitos demonstrados ano após ano nos relatórios. Esse descaso pelas soluções plausíveis interferem na qualidade do ensino, da extensão, da pesquisa, da pós-graduação, enfim do planejamento e da gestão.

Dias Sobrinho (2000), assevera que não se deve fugir nem acobertar o caráter colidente da avaliação, é preciso entender que “[...] a avaliação deve ser um empreendimento coletivo que busque compreender os sentidos dos múltiplos e até contraditórios processos relacionais que produzem a universidade enquanto comunidade da comunicação”. (DIAS SOBRINHO 2000, p. 59). Caso contrário, paulatinamente a Universidade perderá seu caráter democrático, reflexivo, formativo e transformador.

A Gerência de Avaliação mediante esse novo modelo de avaliação, por eixos, não prima pela produção do conhecimento a respeito de todas as dimensões. À medida que a cada ano são avaliados os eixos e suas respectivas dimensões fragmentadas, indaga-se:

Como a equipe gestora irá conhecer, compreender, orientar e planejar as ações e mudanças, para que as fragilidades sejam superadas, se não foram expostas à críticas que poderão suscitar no coletivo uegeano propostas de solução?

Passar-se-á a focar a análise comparativa no item seguinte.

3.5 Estudo comparativo da autoavaliação no Câmpus Goianésia: anos 2005 e 2015

A análise comparativa proposta como objetivo nesta dissertação é possível de realização por meio do processo de autoavaliação da UnU 2005, depois UEG Câmpus Goianésia 2015. Essa análise pretende dar a conhecer e a compreender as transformações, avanços e/ou

retrocessos ocorridos no Câmpus Goianésia, que participou de todo o processo avaliativo ocorrido de 2003 até 2017.

A coleta de dados de 2005 foi realizada no mês de novembro, entre os dias 7 e 13, e no ano de 2015 ocorreu de 1 a 30 de setembro. Essa avaliação foi realizada mediante questionário *on line*, disponibilizado pelo portal da UEG.

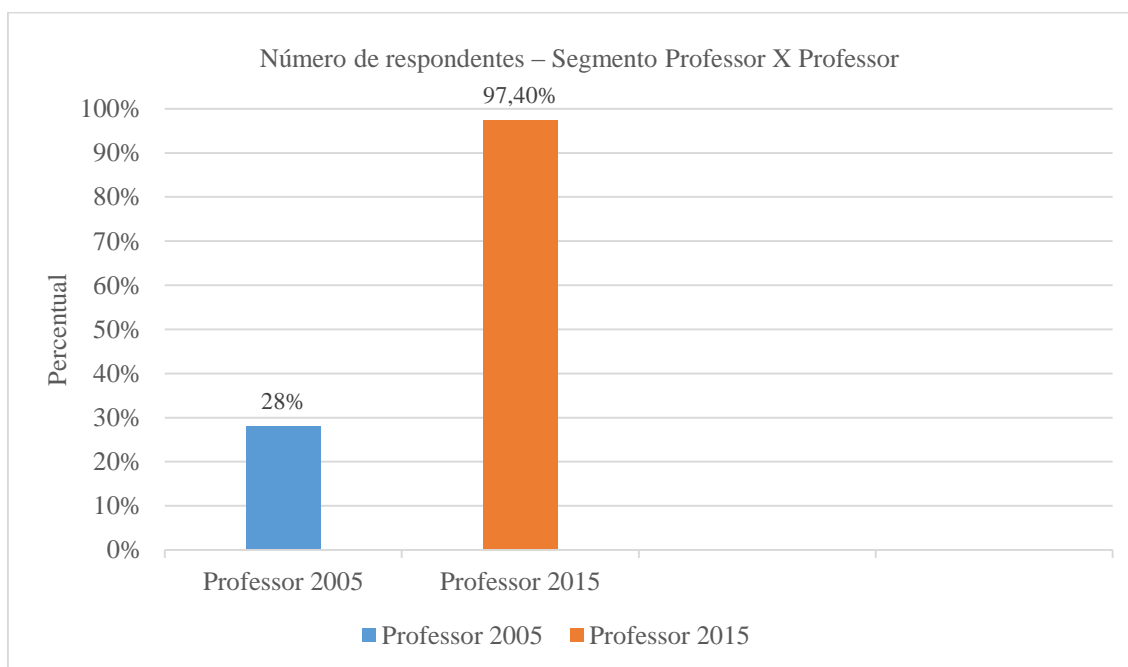
Entender avaliação como processo formativo e desenvolver sua cultura com conotação científica e formativa, compreendendo-a como processo contínuo, sistemático, democrático que envolve a comunidade acadêmica de forma consciente, crítica e reflexiva, foi um dos desafios dos avaliadores. No Quadro 22 estão dispostas as amostras de ambos processos avaliativos do Câmpus Goianésia.

Quadro 22 – Número de respondentes – Segmento: professor 2005 X professor 2015

Número de respondentes - Segmento: Professor 2005 X Professor 2015			
	N. Professores na UnU/Câmpus Goianésia	Amostra	Porcentagem
2005	46	13	28%
2015	78	76	97,4%

Fonte: UEG/CAAI, 2006; UEG, 2016.

Gráfico 20 – Número de respondentes – Segmento: professor 2005 X professor 2015

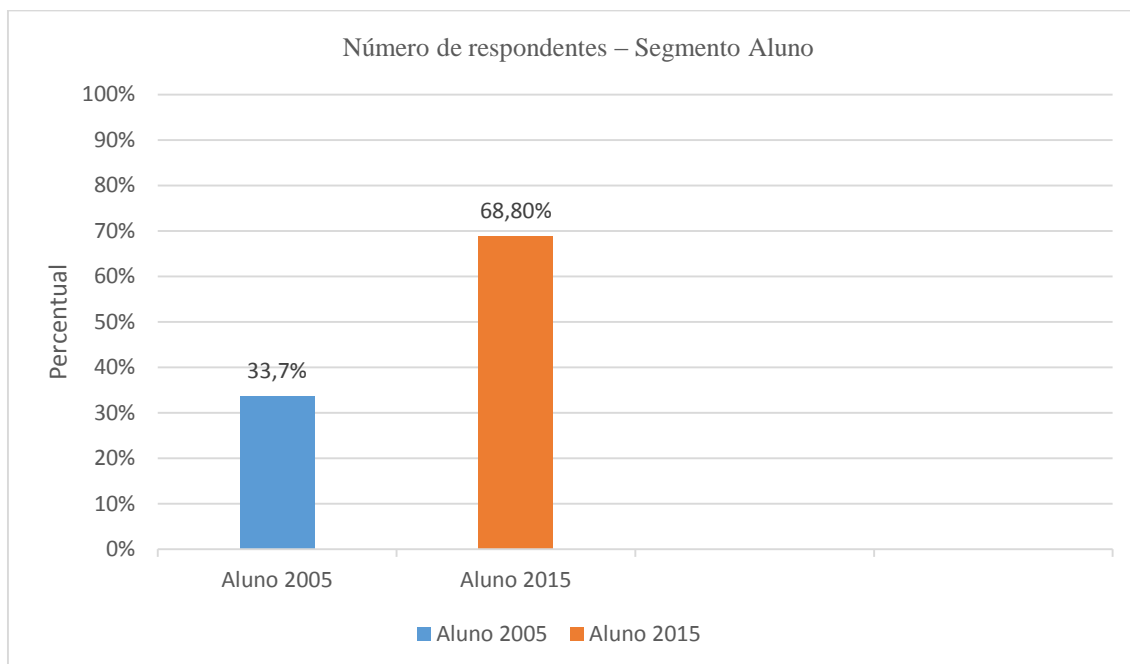


Fonte: SILVA, 2006.

Quadro 23 – Número de respondentes – Segmento: aluno 2005 X aluno 2015

Número de respondentes – Segmento: Aluno 2005 X Aluno 2015			
	N. de alunos na UnU/Câmpus Goianésia	Amostragem	Percentual
2005	409	138	33,7%
2015	555	382	68,8%

Fonte: (UEG, 2006; 2016).

Gráfico 21 – Número de respondentes – Segmento: aluno 2005 X aluno 2015.

Fonte: UEG, 2006; 2016.

Essas amostras de sujeitos participantes do processo de avaliação 2005 e 2015 atingiram os percentuais programados pela CAAI/UEG e pela Gerência de Avaliação, portanto elas correspondem como amostra com percentuais confiáveis.

No Quadro 24, a seguir, estão dispostas as dimensões e o número de questões avaliadas em 2005 e 2015, pelos segmentos docente e discente. Sublinha-se que foram avaliadas dez dimensões, totalizando 58 questões em 2005 e em 2015, apenas cinco dimensões, em um total de 31 questões.

Quadro 24 – Dimensões e números de questões para professores e alunos – 2005 e 2015

Dimensões e números de questões para professores e alunos – 2005 e 2015			
2005		2015	
	Nº de questões		Nº de questões
1- Condições físicas e instrumentais da UnU	12	(1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	06
2- Biblioteca	07	(2) Política para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação	07
3- Laboratório de informática	05	(3) Responsabilidade social;	08
4- Serviços	03	(4) Comunicação com a sociedade;	06
5- Dimensão pedagógica	05	(5) Política de pessoal;	-
6- Coordenação de Curso	03	(6) Organização e gestão da instituição;	-
7- Avaliação de caráter geral da UnU ²⁵	06	(7) Infraestrutura física	-
8- Avaliação do corpo docente	06	(8) Planejamento e avaliação	-
9- Auto-avaliação do aluno	08	(9) Política de atendimento ao discente;	4
10- Direção/Gestão	03	(10) Sustentabilidade financeira.	-
Total de questões do questionário dos alunos	58		31

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

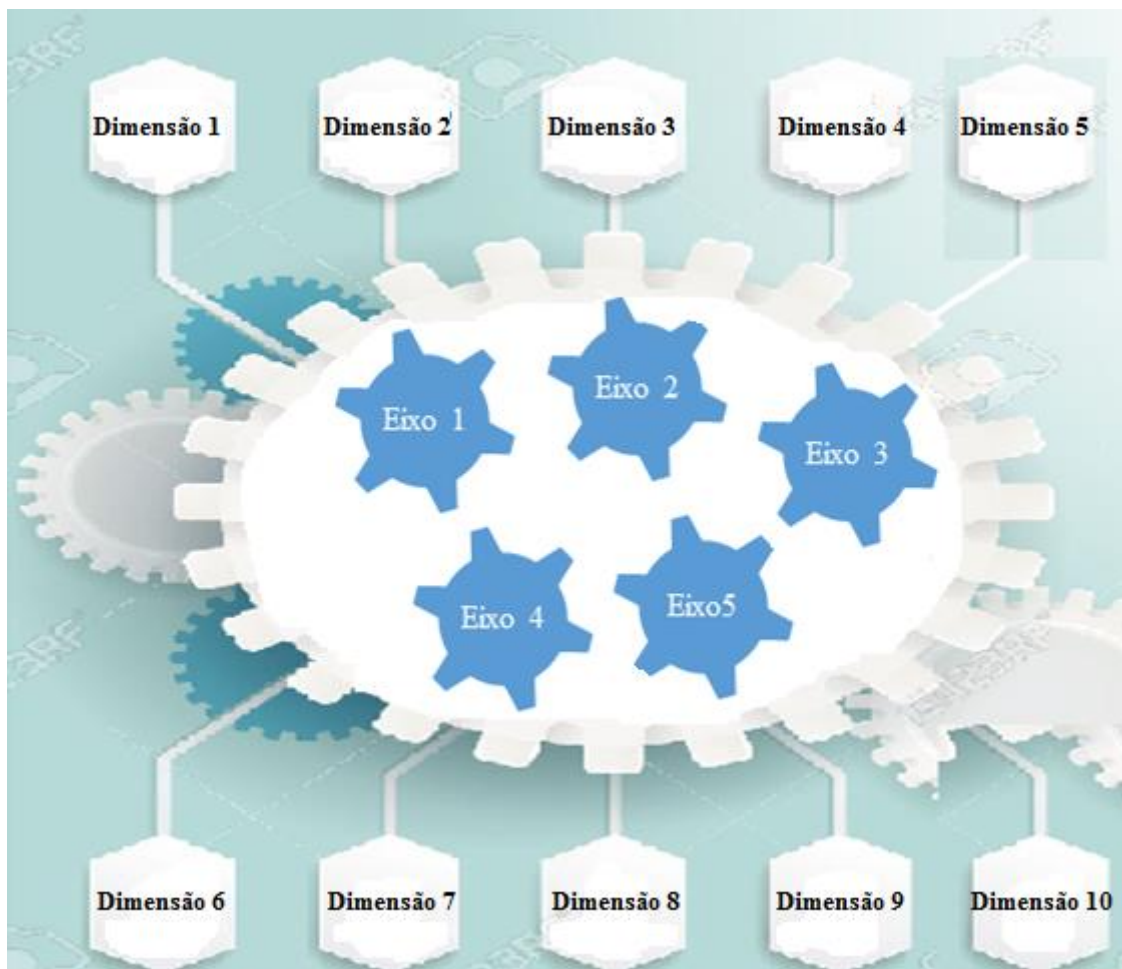
É importante destacar que as lacunas visualizadas, em algumas dimensões no ano de 2015, é resultado das modificações na pesquisa avaliativa desse ano, em que a Gerência de Avaliação dividiu trienalmente os eixos.

As dimensões e eixos buscam abranger a realidade da UEG, como instituição que envolve, integra e interage com os segmentos e preocupa-se com as matrizes curriculares de seus cursos, a infraestrutura e organização, na busca de produzir e socializar o conhecimento, com qualidade social, alvo de sua missão.

Na Figura 6, pretende-se esquematizar a inter-relação entre eixos e dimensões, podemos pensá-los como engrenagens. Os eixos tem a função de girar as engrenagens e de transformar o movimento.

²⁵ Não se faz referência a esta, porque a CAAI/UEG após análise da abrangência desta dimensão, em 2006, decidiu desdobrá-la em outros itens do questionário.

Figura 6 – Inter-relação entre eixos e dimensões



Fonte: RODRIGUES, E., 2017.

Ao avaliar os eixos e dimensões, percebe-se a multidimensionalidade da UEG, e a importância destes no processo avaliativo. Entretanto, um dos principais obstáculos enfrentados pela autoavaliação da instituição é a participação da comunidade acadêmica. Assim, conta-se que a cultura de avaliação foi instalada por meio de projetos e programa, porém seu desenvolvimento não foi levado a efeito.

Para que haja maior êxito no processo avaliativo, a cultura da avaliação deve ser diariamente estimulada. Um dos motivos do não desenvolvimento é a rara importância dada pelos gestores para uma ampla divulgação dos resultados e consequentes mudanças. Outro motivo é que as orientações da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n. 065/2014 deliberada pela UEG, infelizmente não condiz com as necessidades do processo avaliativo.

A constatação de que os problemas das instituições de ensino superior (IES) levantados pela pesquisa avaliativa praticamente repetiam-se anualmente, na maioria dessas IES, sendo a repetição em causa indutora de interpretações equivocadas sobre a importância da autoavaliação institucional, por parte da comunidade universitária (UEG, 2016, p. 18).

A atenção deveria voltar-se para a explicação e interpretação dos resultados com a comunidade acadêmica, a fim de desfazer os equívocos, despertando a compreensão e uma maior consciência e participação desta em prol do processo avaliativo, e não criar subterfúgios para mascarar ou amenizar as críticas recorrentes, que devem ser trabalhadas com mais intensidade na busca de superar as fragilidades.

Um dos maiores desafios encontrados pela equipe responsável pela avaliação institucional nas UnU/Câmpus, em especial Goianésia, foi envolver a comunidade na implementação e aceitação da autoavaliação. Destaca-se que nos anos de 2012 na UnU Goianésia a participação de todos os segmentos foi de apenas 12%, ocupando o último lugar no *ranking* das UnU da UEG. Os resultados estão descritos nos relatórios apresentados e publicados a partir de 2012 - Relatório Anual de Autoavaliação Institucional. Em 2013 a participação não foi muito diferente, somente 12,9% com todos os segmentos envolvidos.

No ano de 2014, as UnU, entre elas Goianésia, devido ao baixíssimo índice de participação, foram convocadas a melhorar sua atuação e participação junto à comunidade acadêmica. As estratégias aplicadas foram: comunicação oral, confecção de cartazes, mural interativo, reuniões com os segmentos, para divulgação e explicação sobre o que significa avaliação institucional e sua importância para a universidade.

Os resultados foram satisfatórios representado pelo índice de 61,2% de participação de todos os segmentos. Se comparados apenas os segmentos docente e discente temos respectivamente: para o ano de 2012: 40% e 9,5%; para o ano de 2013: 25,5% e 11,5, para o ano de 2014: 100% e 55,4%.

A pesquisa avaliativa na UEG realizada em questionário, com foco na qualidade da educação superior, é organizada com base em eixos e dimensões que norteiam o processo e contribuem para a configuração da identidade institucional, ao possibilitar trabalhar para superar fragilidades e consolidar as potencialidades no desenvolvimento e melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de o questionário de 2015 apresentar-se de forma fragmentada, no que se refere a não inserção dos eixos: 1. Planejamento e avaliação institucional; 2. Políticas de gestão; e 3. Infraestrutura, e suas respectivas dimensões, o Câmpus Goianésia, com base nas respostas dos segmentos docentes e discentes do item respostas em aberto, traçaram suas metas e pontuaram suas fragilidades no planejamento de gestão para o ano seguinte. Isso foi possível devido à explicação prestada a todos os segmentos, sobre as mudanças relativas ao ano em questão, devido a Nota Técnica n. 065 de 2014 e a deliberação da UEG, ou seja, as mudanças quanto aos eixos e dimensões que seriam avaliados no questionário. Nesse momento de

divulgação dos resultados foi mostrado o fracionamento dos eixos e dimensões. Não se trata do déficit de questões quantitativas, mas, sim, da qualidade e abrangência das questões, devido a redução dos eixos e concomitantemente das dimensões.

Na sequência serão apresentados os segmentos aluno e professor, 2005 e 2015, presentes no questionário relativo aos itens de questões fechadas e abertas, respeitando, sobretudo a comparação das dimensões avaliadas nesses anos.

Quadro 25 – Item questão - Segmento aluno 2005 e aluno 2015

Item questão - Segmento aluno 2005 e aluno 2015			
Dimensões		Dimensões	
2005		2015	
Avaliou-se:		Avaliou-se:	
(5) - Dimensão pedagógica: O Projeto Pedagógico do Curso	Potencialidade	(1) Dimensão: O projeto pedagógico de curso	Potencialidade
(5) - Dimensão pedagógica: A relação entre a formação oferecida pelo curso e o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho;	Potencialidade	(3) Dimensão: Conhecimento por parte do estudante, do perfil profissional;	Potencialidade
(5) - Dimensão pedagógica: A contribuição das atividades de extensão (seminários, semana acadêmica, simpósios e outros) para sua formação;	Potencialidade	(9) Dimensão: Programa de apoio a realização de eventos;	Potencialidade
(5) - Dimensão pedagógica: O processo de avaliação da aprendizagem no seu curso;	Potencialidade	(2) Dimensão: Organização didático pedagógica: planos de curso e de disciplinas, metodologia de ensino aprendizagem e avaliação da aprendizagem.	Potencialidade
(5) - Dimensão pedagógica: Os estímulos que a instituição oferece à iniciação e à produção científica.	Potencialidade	(2) Dimensão: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas efetivadas na UEG para o desenvolvimento da pesquisa ou da iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	Potencialidade
(7) - Dimensão avaliação de caráter geral da UnU Programação de recepção aos calouros	Fragilidade	(9) Dimensão: Programa de atendimento aos estudantes, de acolhimento ao ingressante;	Fragilidade
(9) – Dimensão auto-avaliação do aluno Conhecimento sobre seus direitos e deveres contidos no manual do aluno;	Potencialidade	(4) Dimensão: Qualidade do manual do aluno;	Potencialidade

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

O processo de avaliação pelo discente tanto em 2005 como em 2015 demonstrou as mesmas tendências relativas às potencialidades e fragilidades nos respectivos temas da dimensão.

Devido à fragmentação dos eixos e dimensões no ano de 2015, o que possibilitou a análise comparativa dos anos 2005 e 2015 foram as informações dos discentes constantes dos nos itens em aberto. Observe o quadro a seguir

Quadro 26 – Item aberto – segmento aluno 2005 e aluno 2015

Item aberto – segmento aluno 2005 e 2015		
Dimensões	2005	2015
Condições físicas		
1) atendimento das necessidades de ensino-aprendizagem, quanto aos seguintes aspectos: salas de aula/laboratórios, ventilação, espaço adequado ao número de alunos, carteiras adequadas, acústica;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
2) laboratórios para as aulas práticas do curso quanto à: disponibilidade, condições físicas, condições materiais;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
3) estruturas físicas e funcionais do auditório (acolhe bem os eventos da UnU;	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
4) acesso de pessoas com necessidades especiais (rampa, banheiros, corrimão)	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
5) distribuição e funcionamento dos bebedouros;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
6) limpeza e conservação dos ambientes (sala de aula, banheiros, corredores);	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
7) quadra poliesportiva e materiais para a prática de esporte.	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
Biblioteca		
1) espaço físico da biblioteca;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
2) informatização	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
3) atendimento dos funcionários da biblioteca;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
4) acervo disponível na biblioteca para pesquisas e formação profissional.	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
5) periódicos científicos e revistas especializadas em sua área de conhecimento;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
6) frequência na utilização da biblioteca;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
7) horário de funcionamento para atender sua necessidade.	(X) satisfatório () insatisfatório	(X) satisfatório () insatisfatório

	() inexistente	() inexistente
Item aberto – segmento aluno 2005 e aluno 2015		
Dimensões	2005	2015
Laboratório de informática		
1) atendimento das necessidades das disciplinas quanto (atualização dos programas e aplicativos; adequação dos computadores, velocidade da conexão com a <i>internet</i> , quantidade de computadores, manutenção dos equipamentos)	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
2) horário de funcionamento;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
3) atendimento técnico dos monitores aos usuários;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
4) informações atualizadas no portal da UEG quanto a matrizes curriculares, artigos científicos, projeto pedagógico, divulgação de eventos e programa das disciplinas;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
5) comunicação <i>online</i> intra-institucional;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
Serviços		
1) serviços de fotocopiadora;	() sim () não (X) inexistente	() sim () não (X) inexistente
2) atendimento da secretaria;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
3) serviços de lanchonete/cantina;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
Dimensão pedagógica		
1) disponibilidade/debate sobre o Projeto Pedagógico do curso;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
2) relação entre a formação oferecida pelo curso e o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
3) contribuição das atividades de extensão (seminários, semana acadêmica, simpósios e outros) para sua formação;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
4) processo de avaliação da aprendizagem no seu curso;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
5) estímulos que a instituição oferece à iniciação e à produção científica.	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
Coordenação de Curso		
1) flexibilidade do coordenador quanto a participação dos alunos no planejamento de atividades (encontros, seminários e outros eventos ligados ao curso);	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
2) disponibilidade de tempo para discutir as questões acadêmicas (individualmente e/ou em grupo);	() satisfatório (X) insatisfatório	() satisfatório (X) insatisfatório

	<input type="checkbox"/> inexistente	<input type="checkbox"/> inexistente
Item aberto – segmento aluno 2005 e aluno 2015		
Dimensão	2005	2015
3) habilidade para solucionar conflitos de forma profissional;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
Direção/Gestão		
1) atuação do (a) diretor(a) na resolução dos problemas;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
2) participação do(a) diretor(a) nas atividades acadêmicas;	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente	(X) satisfatório () insatisfatório () inexistente
3) transparência na gestão (prestação de contas, informes, publicação de portarias, convocações, divulgação de pautas e acesso a atas de reuniões).	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

O item em aberto contou com a participação de 184 discentes. Diante das sugestões, opiniões e críticas, após análise de cada resposta apresentada em 2015 nas descrições do item, percebe-se que apesar de percorridos dez anos, as inexistências, insatisfações e satisfações permanecem as mesmas.

Os 33 itens analisados foram classificados como: 5 para inexistente (auditório, quadra, fotocopiadora, laboratório para aula prática e acessibilidade); 14 itens para satisfatório e 14 para insatisfatório, ressalta-se que nos itens avaliados não houve nenhum melhoramento, destaca-se apenas que não ocorreu o aumento da insatisfação, o que não caracteriza uma contribuição para o progresso e melhoria da instituição nesse espaço temporal.

No segmento professor 2005 e 2015, otimisticamente, os docentes enaltecem as potencialidades. Como a pesquisa é uma investigação participante, os avaliadores da CAAI/UEG têm conhecimento da realidade cotidiana das UnU, o que respalda destacar, que, faltou por parte dos docentes uma análise crítica das precariedades da UEG.

Quadro 27 – Segmento professor 2005 e professor 2015

Segmento professor 2005 e 2015			
(5) - Dimensão pedagógica		Dimensão pedagógica	
Avaliou-se:		Avaliou-se:	(1)
(5) - Dimensão pedagógica: Conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);	Potencialidade	(1) Dimensão: Cumprimento da missão institucional universitária de produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, conforme as metas e os objetivos do PDI;	Potencialidade
(5) - Dimensão pedagógica: Currículos e ementas da (s) sua (s) disciplina(s);	Potencialidade	(9) Dimensão: Currículos: concepção e prática;	Potencialidade
(5) - Dimensão pedagógica: Estimulo a iniciação e produção científica aos professores;	Potencialidade	(2) Dimensão: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativa para a pesquisa e para iniciação científica;	Potencialidade
(7) - Avaliação de caráter geral da UnU Eventos realizados pela instituição: internos e externos	Potencialidade	(9) Dimensão: Programa de apoio à realização de eventos internos e externos;	Potencialidade
(7) - Avaliação de caráter geral da UnU Atividades de recepção aos calouros	Potencialidade	(9) Dimensão: Programa de atendimento aos estudantes, de acolhimento ao ingressante;	Potencialidade
(7) - Avaliação de caráter geral da UnU Veículos de publicação de artigos/resumos;	Potencialidade	(4) Dimensão: Divulgação das produções acadêmicas nos veículos institucionais	Potencialidade

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

Embora haja participação do corpo docente na autoavaliação institucional do Câmpus Goianésia é notável a falta de interesse e o não reconhecimento da importância da avaliação institucional e de uma cultura de avaliação como mecanismos que favorecerão uma análise crítica das mudanças na instituição, intencionalmente oferecendo subsídios para o planejamento de toda a comunidade acadêmica e sugestões propositivas para as ações dos gestores.

No item em aberto desse segmento, participaram 16 docentes.

Quadro 28 – Item aberto – segmento professor 2005 e professor 2015

Item aberto – segmento professor 2005 e 2015		
Dimensões	2005	2015
Condições físicas		
2) laboratórios para as aulas práticas do curso quanto à: disponibilidade, condições físicas, condições materiais;	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente
3) estruturas físicas e funcionais do auditório (acolhe bem os eventos da UnU(;	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
4) acesso de pessoas com necessidades especiais (rampa, banheiros, corrimão)	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
7) quadra poliesportiva e materiais para a prática de esporte.	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente	() satisfatório () insatisfatório (X) inexistente
Direção/Gestão		
3) transparência na gestão (prestação de contas, informes, publicação de portarias, convocações, divulgação de pautas e acesso a atas de reuniões).	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente	() satisfatório (X) insatisfatório () inexistente

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

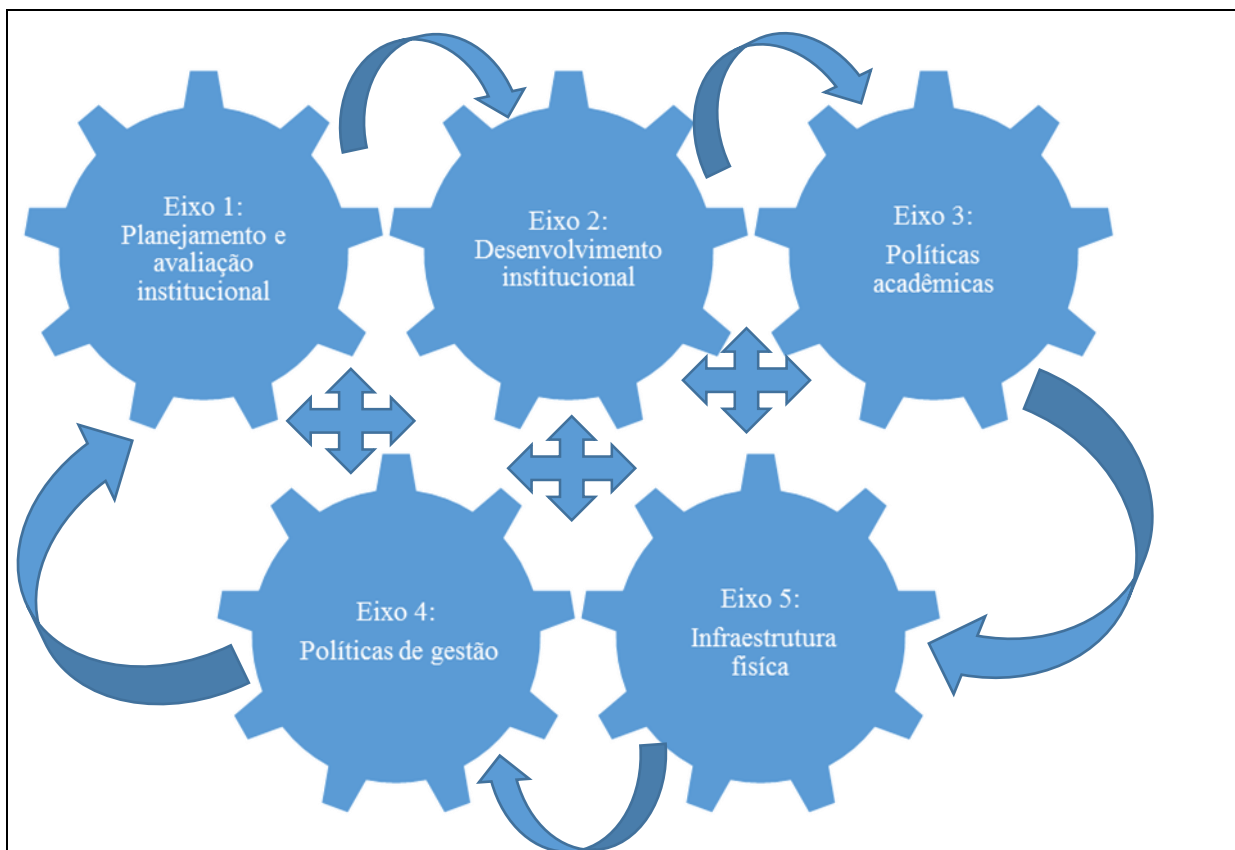
Este segmento assinalou três inexistências e duas insatisfações nos anos em estudo, o que demonstra o não atendimento às fragilidades e recomendações assinaladas nesse longo tempo transcorrido, 10 anos.

Os dados exibidos ultrapassam a pesquisa quantitativa disposta em quadros. Os dados por si só revelam uma percepção qualitativa da autoavaliação, à medida que são visíveis os avanços e retrocessos.

Os eixos e as dimensões demonstram os múltiplos e complexos indicadores que se relacionam entre si, na coleta e na interpretação dos dados, adotados pelo processo avaliativo da realidade das UnU/Câmpus.

Essas dimensões definidas em 2004 pelo INEP/CONAES se encaixam no quesito avaliação, pois, segundo a Portaria n. 4 de 13/01/2005, art. 2º, § I estas dimensões são “[...] agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição” (UEG, 2016, p. 97).

Os eixos, compreendidos como categorias que interagem entre si e se comunicam de forma organizacional, interagem de forma dinâmica, como se nota na Figura 7

Figura 7 - Interação entre os eixos

Fonte: RODRIGUES, E. 2017.

É perceptível, nos anos de 2005 e 2015, o movimento da participação no processo de autoavaliação do Câmpus Goianésia. O aumento no índice da participação não foi somente quantitativo, considerando que a comunidade acadêmica do Câmpus vem valorizando o processo de avaliação institucional, como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa constatação foi percebida no depoimento dos discentes, durante a apresentação dos resultados para o Câmpus Goianésia. Em 2015, ao questioná-los sobre o porquê de nos anos anteriores, eles terem avaliado como potencialidade itens inexistentes, a resposta foi dada espontaneamente: *não queriam prejudicar a instituição e assinalaram as questões sem lê-las*.

Diante da discussão sobre a avaliação, nota-se que ela, por muito tempo na instituição, serviu apenas como cumprimento burocrático em que uma pequena parcela participava, como foi apresentado anteriormente.

Diferentemente dos grupos de pesquisa organizados em 2005, alguns procedimentos foram apresentados aos avaliadores/membros da CPA, em específico no ano de 2015, em seminários e oficinas, como orientações para realização do plano de trabalho, que de acordo com o relatório

[...] essas orientações se constituem em uma sugestão de roteiro de itens a serem considerados pelo(a) avaliador(a) no Câmpus, com vistas a sua inserção prévia à autoavaliação institucional, em bases científico-formais, no contexto e nos problemas que ocorrem no Câmpus e que tornaram-se objeto da avaliação realizada pela comunidade. (UEG, 2016, p. 99)

O modelo do roteiro apresentado pela Gerência de Avaliação é composto por sete itens. Apresentados como roteiro básico, teve como tópicos: Histórico do Câmpus; Apresentação Estrutura do Câmpus; Metodologia da Avaliação Institucional no Câmpus; Retorno à Comunidade Acadêmica dos Resultados da Avaliação Institucional; Cronograma; Referências. Esse modelo assinala a forma burocrática, não formativa, simplesmente, técnica de um plano de trabalho.

A visão progressista de avaliação da Comissão em 2005, priorizou a capacitação dos avaliadores/pesquisadores envolvidos no processo, organizando de um curso de *especialização lato sensu* para formá-los, pois, para atuar no campo da prática e da investigação é necessário qualificar-se. Entendendo que a formação e a construção do conhecimento são primordiais para atuação no campo da prática e da investigação dos pesquisadores avaliadores.

Em 2015, para sistematização dos resultados, orientou-se o procedimento teórico-metodológico que trata do modelo de análise estatística, o qual identifica as potencialidades, fragilidades, sugere recomendações, por categoria e segmentos. As alternativas permanecem semelhantes às de 2005, observe-se:

Quadro 29 – Alternativas para cada item avaliado: 2005 e 2015

Alternativas para cada item avaliado: 2005 e 2015	
2005	2015
Ótimo	Ótimo
Bom	Bom
Regular	Regular
Fraco	Ruim
Inexistente	Péssimo
Desconheço	Inexistente

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

Em 2005, no tratamento dos dados estatísticos utilizou-se uma escala de pesos com intervalos variando de 2,5 em 2,5 para conversão de conceitos em notas como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 – Escala Gradiente - 2005

Escala gradiente de pesos variando de 2,5 em 2,5	
Alternativas	Pesos
Ótimo	10,0
Bom	7,5
Regular	5,0
Fraço	2,5
Inexistente	0,0
Desconheço	0,0

Fonte: (SILVA, 2006, p. 64)

Não é demais repetir que a análise, tecida nos anos de 2005 e 2015, mostra que as metas apresentadas no Relatório de 2005, após uma década, continuam inalcançadas. Essa condição é reveladora de que a finalidade da autoavaliação, como processo de desenvolvimento da cultura de avaliação na UEG, e propiciar o saneamento ou a minimização de fragilidades, não tem tido êxito ao longo destes anos, basta conferir os dados no Quadro 30.

Quadro 30 – Metas propostas e concretizadas: 2005 e 2015

Metas propostas e concretizadas: 2005 e 2015		
	Propostas em 2005	Concretizada até 2015
Construção do auditório	X	-
A construção da quadra poliesportiva	X	-
Ampliação do espaço do laboratório de informática	X	X
Manutenção dos computadores	X	X
Ampliação dos quadros efetivos por meio de concurso público e salários compatíveis com as funções.	X	-
Ampliar o acervo da biblioteca: número de livros e revistas científicas, assinatura de jornais	X	-
Informatizar a biblioteca	X	-
Construir rampas de acesso aos corredores e salas de aula para atender aos portadores de necessidades especiais, além de fazer ampla divulgação da existência de banheiro equipado para esta clientela.	X	-
Estudar e avaliar os serviços como a falta da copiadora.	X	-
Promover a participação de professores e alunos em projetos de pesquisa	X	X
Promover discussão sobre as relações entre coordenador/aluno/ professor/ funcionário.	X	X
Divulgar a proposta pedagógica dos seus cursos de maneira permanente, via internet, murais ou a criação de um Fórum Interno para discutir o perfil dos cursos.	X	-
Discutir amplamente os canais de comunicação e participação de sua comunidade discente, incentivo ao acesso da página da UEG, criar um instrumento de divulgação interna das decisões por meio de um Informativo.	X	-

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

A permanência sem solução dos problemas: de infraestrutura, de ampliação do acervo e informatização da biblioteca, de acessibilidade e de comunicação interna e intercâmpus, é

assustadora. Durante esses dez anos, somente quatro das 13 metas propostas foram concretizadas na UnU/Câmpus Goianésia.

Medidas paliativas são tomadas, como por exemplo: conferências, palestras, simpósios e seminários e são realizadas no auditório das escolas públicas ou no centro cultural da cidade; a semana esportiva conta com a parceria das escolas públicas ou do ginásio de esportes da cidade. Essas medidas comprometem a participação dos discentes, pois não há transporte coletivo para transportá-los para locais distantes do Câmpus.

Outra questão preocupante é a meta relativa ao aumento do quadro efetivo de professores e funcionários. Quanto aos professores em 10 anos, o quadro ampliou-se em 8%, não atingindo sequer 1% ao ano, comparando-se 2005 e 2015. Agudiza-se a situação pela quase ausência de professores efetivos na UEG/Câmpus Goianésia

Quadro 31 – Vínculo: efetivo e temporário: 2005 e 2015

Vínculo do Quadro Efetivo e Temporário - Docentes: 2005 e 2015				
Ano	Temporário		Efetivo	
2005	41	89,1%	5	10,9%
2015	43	81,13	10	18,9%

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

Quanto a titulação é notória a fragilidade relativa à capacitação dos docentes, seja pela não disponibilização de recursos financeiros, seja por falta de oportunidades locais e regionais. Medidas urgentes precisam ser tomadas em todas as instâncias institucionais da UEG. Há dez anos os responsáveis pela autoavaliação da UEG recomendam a importância de um plano de desenvolvimento, tanto de professores como de técnicos administrativos, de mais discussões e reflexões para que se implemente o compromisso de oportunizar a docentes e pesquisadores curso que os qualifique para o ensino superior.

Tabela 4 – Quadro funcional: situação profissional

Titulação dos docentes: 2005 e 2015		
Docentes	2005	2015
Graduados	9	2
Especialistas	30	41
Mestres	6	8
Doutores	1	2
Total	46	53

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

No que se refere a concurso na UEG UnU/Câmpus Goianésia, há uma grande necessidade de docentes efetivos, pois em seu quadro funcional há menos de 20% de

concurados. No entanto, essa incidência ocorre pelo fato de não abrirem vagas para a Unidade. Exemplo disso foi o último concurso realizado em 2013, com oferta de apenas sete vagas para os cursos da UnU Goianésia, como se observa no Quadro 32.

Quadro 32 – Concurso público 2013

Concurso Público para docente de Ensino Superior da UEG -2013 – UnU Goianésia						
Titulação	Grande área de conhecimento	Área do conhecimento	Área do concurso	Habilitação mínima	Ampla concorrência	Para deficientes
Especialista	Ciências Humanas	Educação	Psicologia Educacional	Graduação em Pedagogia ou Psicologia ou áreas afins e Doutorado concluído	1	-
Especialista	Ciências Humanas	Educação	Planejamento e Avaliação Educacional / Currículo	Graduação em Pedagogia ou áreas afins e Especialização concluída	1	-
Especialista	Ciências Sociais Aplicadas	Administração	Administração	Graduação em Administração ou áreas afins e Especialização concluída	1	-
Especialista	Ciências Exatas da Terra	Ciências da Computação	Metodologia e Técnicas da Computação	Graduação em Tecnologia de Processamento de Dados, Sistemas de Informação, Análise de Sistemas, Licenciatura em Informática ou áreas afins e Especialização concluída	1	-
Mestre	Ciências Humanas	Psicologia	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Graduação em Psicologia ou áreas afins e Mestrado concluído	1	-
Mestre		Economia	Teoria Econômica e Administração de Empresas	Graduação em Administração ou áreas afins Ciências Sociais Aplicadas e Mestrado concluído	1	-
Mestre	Ciências Exatas da Terra	Ciências Exatas da Terra	Metodologia e Técnicas da Computação	Graduação em Tecnologia de Processamento de Dados, Sistemas de Informação, Análise de Sistemas, Licenciatura em Informática ou áreas afins e Mestrado concluído	1	-

Fonte: Edital Concurso Público para provimento de vagas no cargo de Docente de Ensino Superior da UEG (2013).

Os relatórios de autoavaliação delineiam o perfil institucional em que há predomínio de fragilidades sob raras potencialidades comprovadas, o que denota desinteresse dos gestores da UEG ou por parte do próprio governo estadual ou outros impedimentos, talvez, recursos financeiros para viabilizar “intervenções na gestão e no planejamento pelos atores institucionais que tomam decisões, visando ao aperfeiçoamento e às reformulações das ações desenvolvidas” (BRZEZINSKI, 2013, p. 394).

As raras potencialidades podem ser confirmadas nas recomendações à equipe gestora. Dos 31 itens, a serem avaliados no questionário discente 17, foram descritos como fragilidade e conseqüentemente transformados em recomendações, observe o quadro a seguir:

Quadro 33 – Recomendações advindas do segmento aluno, ano 2015

Recomendações advindas do segmento aluno – Câmpus Goianésia, ano 2015
À equipe gestora do Câmpus Goianésia recomenda-se que sejam:
Item 3 - desenvolvidos o conhecimento, por parte do estudante do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), do PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e do PPC (Projeto Pedagógico do Curso).
Item 4 – trabalhados o PDI como expressão das relações da UEG com o contexto social e econômico no qual estão inseridas.
Item 5 - desenvolvidos ações de articulação e coerência entre o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Item 8 - trabalhadas a execução de ações de inclusão social pela UEG: igualdade étnico-racial e deficiências.
Item 9 - trabalhadas a execução de ações de inclusão, pela UEG, voltadas para estudantes em situação econômica desfavorável.
Item 10 - desenvolvidas ações de promoção, na UEG, das incubadoras de empresas e de empresas júniores.
Item 11 - trabalhadas as relações estabelecidas pela UEG com o setor público, com o setor produtivo e com o mundo de trabalho.
Item 14 - desenvolvidos critérios utilizados pela UEG para a ampliação de vagas.
Item 20 - desenvolvidas políticas institucionais adotadas na UEG para criação, expansão e manutenção das pós-graduações stricto sensu e lato sensu.
Item 21- desenvolvidas a articulação entre a graduação e pós-graduação na UEG.
Item 22 - trabalhadas a imagem pública da UEG na mídia (TVs, rádios, jornais impressos, sites e outros)
Item 23 - recomendamos a equipe gestora que sejam desenvolvidos a interação/relacionamento da UEG com a comunidade externa (parcerias, ações de extensão, centros de idiomas e eventos).
Item 24 - desenvolvidas ações de atuação da ouvidoria da UEG.
Item 26 - desenvolvidas ações de divulgação dos eventos da UEG.
Item 29 - desenvolvidos programas de atendimento aos estudantes: apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente.
Item 30 - desenvolvidos programas de apoio a realização de eventos internos e externos.
Item 31 - desenvolvidas políticas e ações de acompanhamento e de participação dos egressos da UEG na vida desta instituição.

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

As recomendações revelam as insuficiências relativas a algumas necessidades institucionais, como:

- a) O conhecimento sobre a missão, propósitos, objetivos dos documentos (PDI, PPI, PPC) e a coerência entre eles quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nota-se que um maior

conhecimento quanto aos documentos, subsidiará a avaliação institucional, consolidando e qualificando melhor o Câmpus, pois o fato de não conhecerem o PDI, por exemplo, prejudica o resultado da avaliação e não promove a articulação entre esses documentos e o resultado final.

- b) O desenvolvimento econômico e social: melhoria da infraestrutura, projetos/ações de inovação social, inclusão social, ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos, não se consolidaram. Afastando a autoavaliação de sua característica oficial, o aperfeiçoamento institucional, a tomada de decisões, o planejamento e o replanejamento constitui-se ferramenta de fundamental importância para uma gestão democrática.

Reafirmar tais fragilidades somente transcrevendo-as nas recomendações, como infelizmente tem sido feito nos relatórios, não promove transformações, apenas reporta à realidade. As recomendações devem ser analisadas de forma sistemática e contínua, elas revelam às possibilidades de solucionar fragilidades e aprimorar as potencialidades promovendo interação e compromisso destes com a instituição.

No que concerne às recomendações advindas do segmento professores, descreve-se a seguir a única recomendação referente ao item 15 do Questionário: “Recomendamos à equipe gestora que sejam desenvolvidas políticas de ensino e ações acadêmicas e administrativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (UEG, 2016a, p. 52). Essa recomendação vai ao encontro das ações previstas no PDI, sobre as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as quais encontram-se em processo de desenvolvimento na UEG e também nas “propostas de mestrados e doutorados Interinstitucionais que a UEG está buscando firmar com outras universidades.” (PDI, 2010, p. 48).

A única recomendação do corpo docente reafirma que os professores além de não revelarem a realidade uegeana, ainda estão satisfeitos com tudo que a UEG está deixando de fazer em favor da qualidade do ensino de graduação, das relações com as entidades estudantis, com as políticas e ações voltadas à pesquisa e extensão. Essa realidade alude a uma politicagem de cabresto. Será medo de perder o emprego ao invés de ir ao campo de luta em suas entidades da categoria de professores universitários que defendem ensino público, da única universidade estadual do Estado?

As recomendações para a equipe gestora foram, majoritariamente propostas pelos discentes que demonstram engajamento científico e político nos processos avaliativos. Durante o processo de 10 anos de autoavaliação da UEG, esse segmento revelou-se consciente e severamente crítico à ausência de solução para os problemas institucionais consolidados em um

círculo vicioso, demonstrado a seguir na Figura 1. Esse vicioso ciclo representa a inércia na solução das fragilidades na UEG/Câmpus Goianésia.

Figura 8 – Círculo vicioso de fragilidades da UEG Câmpus Goianésia.



Fonte: RODRIGUES, E., 2017.

A avaliação formativa, desenvolvida no processo da avaliação institucional favorece a qualidade social, acadêmica e as possibilidades institucionais. A UEG implementou os processos avaliativos que abrangeram atividades universitárias em âmbito do ensino de graduação, da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, antes mesmo da criação do SINAES.

Com a transição da Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional para Gerência de Avaliação Institucional, observa-se um retrocesso quanto à autonomia, à possibilidade de desenvolver a cultura de avaliação e a gestão democrática na UEG. Ao analisar os relatórios de 2005 e 2015, identificam-se disparidades e contradições entre as matrizes de conhecimento – visão de mundo, de universidade pública, de organização institucional, de avaliação institucional – que orientam os procedimentos avaliativos internos da UEG e a concepção de autoavaliação emanadas CAAI/UEG e da Gerência de Avaliação, totalmente opostas. O Quadro Comparativo mostra limpidamente as discrepâncias e contradições mencionadas.

Quadro 34 – Avaliação Institucional – UEG: 2005 e 2015

Concepção de Avaliação Institucional		
	2005	2015
Função	Formativa, participativa e informativa	Gerencial, tecnocrática
Noções de	Autonomia, democracia e participação social.	Regulação, tecnoburocrática, gerencialista
Princípios	Totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência e racionalidade na gestão.	Não identificados
Fundamentos teóricos	Avaliação institucional democrática e participativa. Avaliação é pesquisa, integração, planejamento, gestão e processo avaliativo. Desenvolvimento da cultura de avaliação.	Método positivista e experimental
Procedimentos metodológicos	Processos avaliativos que têm na pesquisa quantitativa seu paradigma epistemológico Questionário diagnóstico e análise de categorias da autoavaliação	Análise de questionário com perguntas fechadas e abertas
Método	Materialismo histórico dialético	Não identificado
Procedimentos e técnica da investigação	Pesquisa-ação	Não identificado
Foco	Formação, produção e difusão do conhecimento, sugestões de mudanças para o planejamento institucional e tomada de decisões dos gestores	Não identificado
Avaliação interna	Realizada pela comunidade universitária.	Realizada pela comunidade universitária
Avaliação externa	Realizada por pares da comunidade científica de outras instituições de educação superior e portadores de reconhecida competência técnica	Realizada por pares da comunidade científica de outras instituições de educação superior e portadores de reconhecida competência técnica
Sujeitos da pesquisa	Mínimo 10%, de cada segmento: técnicos administrativos, gestores, docentes, e discentes, por curso.	Toda comunidade acadêmica
Coleta dos dados	Realizada no mês de dezembro	Realizada no mês de setembro

Fonte: SILVA, 2006; UEG, 2016.

Os pesquisadores na avaliação institucional devem reconhecer que os indivíduos não são objeto de pesquisa, eles são sujeitos da pesquisa. O alerta de Barbier (2002) é muito pertinente: em avaliação institucional, a pesquisa se realizada com os sujeitos e não sobre eles.

Não restam dúvidas de que, sob o paradigma dialético, a reflexão acerca da realidade uegeana e a suas possíveis transformações são mediadas pelo envolvimento de todos, em uma ação coletiva, compromissada com processos e resultados que ultrapassam o simplismo tecnicista do gerencialismo. Esse reconhecido como tendência organizacional do trabalho advindo do modelo toyotista de organização da linha de montagem na fábrica. Para (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 234) “correspondência e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas”.

A pesquisa em autoavaliação utilizou o método do materialismo histórico dialético, ratificando a mútua relação entre sociedade, universidade e educação de forma crítica, caracterizada pela luta dos contrários, perpassando pela afirmação, negação e superação, o que possibilita uma maior compreensão do real.

Apesar da maioria das metas não terem sido alcançadas em um espaço de dez anos, mediante identificação do problema, a implementação, o acompanhamento e avaliação dos resultados, o Câmpus Goianésia tem progredido na compreensão do real significado da avaliação. Os resultados estão explicitados por sua ordem de abrangência na pirâmide, cuja base representa a conquista mais ampla, enquanto que no vértice superior como consta, foi de menor abrangência a formação e capacitação dos avaliadores.

Figura 9 – Pirâmide das ações realizadas



Fonte: RODRIGUES, E., 2017.

Na base da pirâmide encontra-se o processo de sensibilização da comunidade acadêmica

A pirâmide tem na base o processo inicial de compreensão da avaliação, por entender que esse deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da cultura de avaliação, tem-se como principal objetivo, explicar para os segmentos do Câmpus a importância da avaliação

institucional, na busca por construir uma cultura de avaliação, cuja base estrutura-se no conhecimento.

Conhecer a importância da avaliação vai de encontro com o desenvolvimento do Câmpus, pois, promove reflexão sobre o que tem sido realizado ou não, com base nos resultados. Através da interação e da busca por melhorias, as necessidades e realidade do Câmpus são trabalhadas, isso gera participação, que por sua vez desperta no indivíduo a consciência de que ele é parte integrante e integrada.

Quando os indivíduos, avaliadores e gestores entendem a avaliação como processo formativo e contínuo, necessário para o desenvolvimento da instituição, a dialogicidade se constrói naturalmente, na apresentação e discussões dos resultados, na utilização deste para o planejamento e metas a alcançar, na reivindicação das melhorias e na participação da autoavaliação.

São muitas as barreiras a serem transpostas, a capacitação de avaliadores/pesquisadores é uma delas, a última capacitação/formação foi a especialização em 2005.

Outro obstáculo encontra-se na devolutiva dos resultados e ações realizadas. Após o processo de autoavaliação e organização dos resultados, estes são na maioria das vezes, engavetados, não cumprindo assim sua finalidade. Não são realizados investimentos e melhorias, não há mudança da gestão, das práticas pedagógicas. Essas questões não se limitam apenas a UnU, a administração geral também não tem contribuído muito com o desenvolvimento da avaliação, as mudanças sugeridas ano após ano, permanecem intactas. Apenas os resultados são visualizados, ou seja “[...] a gestão por resultados é compatível com a autonomia da equipe sobre o processo, posto que se trata de uma autonomia regulada, controlada pela avaliação que incide sobre o produto” (SHIROMA, 2006, p.5). Isso promove indiferença, descrédito.

No estudo realizado percebe-se na UnU Goianésia a falta de interesse de todos os segmentos no processo, a mínima participação, a discrepância das respostas se comparadas aos segmentos e a realidade cotidiana, as metas não alcançadas em 10 anos, o descaso e apatia, eram nítidos em todos os segmentos. O não arquivamento dos relatórios antigos da UnU mostra o desinteresse pela avaliação, o pouco caso com o histórico das análises da UnU.

A autoavaliação foi realizada ao longo destes anos em Goianésia, contudo, seus resultados não implementaram mudanças significativas, (observa-se isso com as metas não alcançadas desde 2005, a resistência com a autoavaliação, por exemplo). Contudo, verifica-se que o impacto da UEG, UnU/Câmpus Goianésia, na vida da comunidade é inegável, a começar

pela formação e atuação principalmente dos egressos das licenciaturas no município, desde a sua criação em 1999 até 2005

[...] a Unidade formou 407 professores nos cursos de Licenciatura Plena Parcelada. Para a Rede Estadual contribuiu com a formação de 182, sendo que destes então em fase de conclusão 45 alunos/professores do curso de Geografia. Para a Rede Municipal de ensino 224 professoras para o ensino de 1ª a 4ª série. Isto significa que a Instituição vem cumprindo um dos seus papéis na formação de profissionais para o ensino no município e região. (SILVA, 2006, p. 117)

O Programa de Licenciatura Plena Parcelada contribuiu para o desenvolvimento educacional na região e a formação continuada dos profissionais, ao promover a graduação de professores das redes públicas - municipal e estadual - e da rede particular de ensino, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - contribuindo, assim, com melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar.

As especializações muito contribuíram com o desenvolvimento em prol da qualificação no município. O curso de psicopedagogia, em 2005, provocou reflexos positivos promovendo mudanças nas instituições escolares onde os egressos são docentes. E, em 2015 realizou-se a especialização em: Gestão, Agronegócio e Operações Logísticas, que contribuiu com a capacitação de profissionais para atuarem de forma técnica e científica no processamento, planejamento, organização e direção pertinente ao segmento do agronegócio na região (principalmente).

Ao entender que a extensão promove a formação do profissional cidadão junto à sociedade e possibilita um espaço privilegiado de produção do conhecimento, no ano de 2005 foram realizados dez projetos de extensão na UnU e em 2015, 29 ações as quais beneficiaram um público de 4.424 (conforme dados da coordenação de extensão). Percebe-se assim que, a extensão é capaz de propiciar a superação das desigualdades sociais existentes, como prática acadêmica que interliga a instituição nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com a população.

Autoavaliação e transformação são constituintes do processo de aprendizagem que envolvem: diálogo, reflexão, criticidade. A pesquisa-ação foi escolhida por entender-se a avaliação como uma prática rotineira, mas que, ao adentrá-la, percebe-se em ambiente completamente novo e desconhecido, propício a aperfeiçoar-se de maneira paulatina.

Não basta conhecer a fragilidade, é preciso compartilhar, discutir, criar estratégias para minimizá-las, pois emoldurá-la em um relatório, não trará respostas nem soluções às fragilidades e recomendações ali visualizadas. A pesquisa-ação torna-se importantíssima na autoavaliação institucional, porque favorece aos sujeitos avaliadores/pesquisadores consciência

dos princípios que conduzem o seu trabalho. Há uma real compreensão e à medida que se aprimora, melhora tanto a prática avaliativa, quanto a compreensão da situação e dos participantes, respeitando suas necessidades em prol da construção e qualidade do conhecimento e de seus resultados.

CONSIDERAÇÕES

A proposta deste estudo surgiu de um envolvimento no processo avaliativo do Câmpus Goianésia/UEG, momento em que foi possível compreender a importância da Avaliação Institucional e sua abrangência e relevância para a comunidade universitária interna e externa.

Com esta dissertação foi possível compreender as políticas educacionais e o processo de avaliação institucional na UEG, nos anos de 2005 e 2015 Câmpus Goianésia.

Foi realizada uma comparação do processo de autoavaliação dos anos 2005 e 2015. O processo avaliativo envolveu discentes e docentes do Câmpus Goianésia/UEG, com vista a contribuir com o aprimoramento da finalidade e dos objetivos da UEG: universidade pública, estadual, estatal, gratuita, *multicampi* e interiorizada. Para tanto, foi necessária uma reconstituição histórica acerca da criação e expansão da universidade brasileira, em especial, da UEG criada em 1999.

A UEG surge com o processo de expansão da educação superior no Brasil mediante a lógica das políticas neoliberais e a mercantilização do ensino. A autoavaliação da UEG foi iniciada em 2003 com a operacionalização do Programa de Avaliação Institucional (PAI), antecedendo a própria criação dos SINAES (2004).

Com base no conhecimento da realidade, a Comissão de Assessoria da Avaliação Institucional (CAAI) implementou o PAI. Neste Programa a autoavaliação é entendida como pesquisa, tendo como objetivo conhecer, autoconhecer, aperfeiçoar e solucionar ou no mínimo minimizar os problemas institucionais.

Em Brzezinski, Brito, Carneiro (2003;2005; 2006), Belloni (2000; 2008) encontram-se contribuições para entender avaliação institucional como pesquisa e sua relação como mediadora do processo de autoavaliação e qualidade do ensino superior, articulado com as práticas socioculturais e institucionais.

O estudo comparativo dos anos 2005 e 2015 possibilitou a reconstituição da origem da autoavaliação na UEG, notadamente no Câmpus Goianésia, e o empenho de seus elaboradores e avaliadores na busca de alternativas que tornassem a avaliação um instrumento, participativo, democrático e formativo.

Os estudos mostram os avanços e retrocessos ao longo de 10 anos no contexto uegeano, em que o Estado Avaliador passou a defender a competitividade, a eficácia e os resultados, implementando na prática pedagógica a avaliação como medição e um modelo gerencialista de administração universitária.

Na UEG, contudo, a avaliação institucional desenvolvida por meio de projetos de pesquisa possibilitou conhecer e participar da configuração da identidade dessa jovem universidade, qualificando melhor suas potencialidades e visualizando suas fragilidades, promovendo assim discussões e replanejamentos.

O entendimento sobre a avaliação interna e externa une os pesquisadores e estimula a convivência na busca do desenvolvimento de uma cultura de avaliação, a comunicação e compreensão do real significado dos dados obtidos, criticados e socializados.

Entender a avaliação institucional como instrumento que propicia a melhoria e promove a busca da qualidade institucional é a meta a se alcançar, com vista a contribuir com o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão no Câmpus Goianésia/UEG.

Revelaram-se as raras potencialidades institucionais, bem como são destacadas as recorrentes fragilidades durante 10 anos principalmente quanto a inoperância da UEG solucionar problemas relacionados à infraestrutura, à acessibilidade, ao plano de desenvolvimento institucional, ao atendimento aos discentes, ao estímulo à criação de agremiações dos estudantes, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, à maior integração entre PDI e avaliação institucional.

Na avaliação dos docentes e discentes dos anos de 2005 e 2015 verifica-se que o segmento docente apresenta-se distante do real motivo da avaliação, seja por receio dos resultados, seja por falta de interesse, e se mostram alheios à realidade e às necessidades do Câmpus Goianésia/UEG. Em contrapartida, os discentes são mais conscientes e críticos nas respostas, demonstrando um maior compromisso com o processo de autoavaliação que resulta, em parte, na melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Na comparação entre os dois anos ressaltam-se as mudanças relacionadas aos eixos e dimensões do processo avaliativo. A CAAI visando a abrangência da totalidade elegeu cinco eixos e dez dimensões primando pela ideia de avaliação como pesquisa que busca a compreensão do todo, ao passo que a Gerência amparada na Nota técnica INEP/DAES/CONAES n. 065/2014 fragmentou os eixos e as dimensões, prejudicando o processo avaliativo global e o planejamento institucional nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Reitera-se que a avaliação dos eixos e das dimensões estudados na totalidade, na avaliação de 2005 foram substituídas por um projeto pragmatista representado por uma forma fragmentada de uma avaliação por eixos isolados a fim de deixar subsumidas diversas fragilidades. Esse inflexível “modelo” opera por um ciclo processual da avaliação trienal. Esse ciclo não permite avaliar e fazer a crítica das fragilidades, o que inviabiliza o planejamento e as oportunidades de ação para superá-las.

Os resultados da autoavaliação institucional realizada no Câmpus Goianésia nestes 10 anos contribuiu com o desenvolvimento da instituição, contudo, não de forma satisfatória, A Gerência de avaliação nos relatórios de 2012 e 2013 apresentou uma participação de sujeitos informantes no máximo 12% em todos os segmentos, muito aquém dos 36% de todos os segmentos em 2005, registrados no relatório em 2006. Sublinha-se que em 2005 foi acordado 10% como amostra, já em 2015 esperava-se, no mínimo, 50%.

Os relatórios da autoavaliação da UnU/Câmpus Goianésia contribuíram pouco com a promoção de mudanças significativas, apesar do empenho do avaliador/pesquisador. Quanto a CAAE foram notáveis suas ações positivas como a oferta do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Avaliação Institucional realizado no ano de 2005-2006 e a reestruturação dos Núcleos de Avaliação Institucional e a criação de novos. Esses NAI, lamentavelmente, não contaram com o apoio da gestão das Unidades Universitárias, hoje Câmpus, no processo de sensibilização, divulgação, apresentação e discussão dos resultados. Não havia interesse dos segmentos pelo processo, e quando participavam mostravam-se descomprometidos com a UnU. O descompromisso com o rigor científico do processo contínuo de avaliação no ciclo devolutiva dos resultados pela CAAI-discussão nos colegiados da UEG-recebimento de sugestões e críticas fica comprovado com um único exemplo: os sujeitos da pesquisa apontavam como potencialidade itens que na instituição eram inexistentes.

Atendendo às políticas públicas alicerçadas no Estado Avaliador que adota testes para avaliar a educação, e assim, controlam e determinam o que fazer no âmbito educacional, a avaliação institucional na UEG infelizmente tem contribuído mais com a coleta de dados para organização dos relatórios, e depois seu arquivamento, do que, para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A pesquisa revela que o problema não consiste no processo de autoavaliação, este que passados mais de uma década, ainda caracteriza-se como um marco na história da avaliação institucional, mas sim, na concretude desses resultados, que envolve a compreensão da avaliação, a sensibilização, envolvimento, apresentação e discussão dos resultados, possibilidade de emancipação, autonomia.

A partir de 2015 apesar do modelo gerencialista, a gestão do Câmpus tem entendido a importância da avaliação como um requisito básico para o planejamento e replanejamento institucional. Auxiliando de forma direta na sensibilização, apresentação e discussão dos resultados no mesmo ano o percentual de participação e envolvimento no processo alcançou o índice de 73% em todos dos segmentos.

Percebe-se que ao entender a avaliação como pesquisa e trabalhar a totalidade das dimensões e eixos nas discussões com os segmentos instigou a análise deles por parte principalmente dos alunos no questionário com perguntas abertas. O que favoreceu a comparação dos anos de 2005 e 2015, e também o planejamento da gestão do Câmpus, apesar da Gerência ter fragmentado os eixos e dimensões

Os alunos apresentaram suas críticas, opiniões e sugestões de forma detalhada nas questões abertas, enfatizando a contrariedade em relação a fragmentação dos eixos e dimensões do processo avaliativo.

O processo de autoavaliação da UEG nos anos de 2005 e 2015 com base na análise realizada por docentes e discentes mostrou que seus resultados não provocaram significativas transformações, principalmente quanto ao alcance das metas, contudo, a UEG tem impactado a sociedade goianesiense que apesar desconstruída quanto a estrutura física e fragmentada a universidade tem cumprido algumas de suas principais funções, destaca-se a formação profissional com vistas a ampliação cultural e não simplesmente mercadológica, formando sujeitos sociais.

Com a realização desta pesquisa constata-se que a avaliação institucional na UnU/Câmpus Goianésia, ao longo destes 10 anos, não conseguiu na prática cotidiana efetivar seus resultados. Apesar da autoavaliação realizar-se todos os anos, desde 2005 na UnU, seus resultados não efetivaram-se na prática, seja por receio do processo avaliativa, seja por desinteresse, seja pelo desconhecimento, seja por apatia. Percebe-se que a cultura de avaliação foi suprimida pela gestão, essa que não utilizou nem divulgou (de forma satisfatória) os resultados obtidos no processo.

Destaca-se a necessidade de um maior compromisso da gestão universitária com o desenvolvimento da cultura de avaliação no Câmpus Goianésia e o envolvimento de todos os segmentos com sensibilização mais efetiva. Outro aspecto importante é o aperfeiçoamento das formas de apresentação, debates e comunicação dos resultados para toda comunidade acadêmica, provocando reflexões sobre a importância das informações coletadas, estas que devem subsidiar a tomada de decisão dos gestores e o processo de replanejamento, objetivando consolidar as potencialidade e solucionar a curto, médio e longo prazos as fragilidades institucionais, visto que as contribuições advindas da autoavaliação só se efetivam na prática quando há a participação de todos os segmentos.

Não basta conhecer a fragilidade, é preciso compartilhar, discutir, criar estratégias para minimizá-las, pois emoldurá-la em um relatório, não trará respostas nem soluções às fragilidades e recomendações ali visualizadas. A consciência e desenvolvimento se realizam à

medida que se aprimora, melhora tanto a prática avaliativa, quanto a compreensão da situação e dos participantes, respeitando suas necessidades em prol da construção e qualidade do conhecimento e de seus resultados.

A universidade como uma instituição social, que conquistou autonomia perante a religião e ao Estado, deve lutar pela sua função social sem submissão à produtividade e à mercantilização do conhecimento. Assim o Programa de Avaliação Institucional, elaborado pela UEG/CAAI, caracteriza-se como diferencial, ao desenvolver a cultura de avaliação, o autoconhecimento e a pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulamentação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. *O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)*. 144. f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna: 1989.
- ARAÚJO, Denise, Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. *Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados*. Revista Educativa, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em 26 fev. 2016.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.
- _____. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos. Editora da USP, 1971.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.3).
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 70. Ed. Lisboa, Portugal; LDA, 1997.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da Educação Superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BELLITTO, Christopher M. *História Dos 21 Concílios Da Igreja: de Niceia ao Vaticano II*. São Paulo: Loyola, 2010.
- BELLONI, Isaura. A função social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, D. *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 37-58.
- _____. A avaliação institucional da Universidade de Brasília. IN. BALZAN, Newton. C; DIAS SOBRINHO, José (Orgs). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2.ed. São Paulo Cortez: 2000.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Tradução Varrialle, C. C. et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. P. 886-705.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2010.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CEE Pleno N. 02, de 06 de julho de 2006. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. 2006

_____. *Comissão Especial de Avaliação*. Brasília: MEC, 2003.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: CN, 1996.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: CN, 2001.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - e dá outras Providências. Brasília: MEC, 2004.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Decreto nº 5.130 de 03 de novembro de 1999. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 18, 27 jan. 1997. Seção 1, p. 1435-1436.

_____. *Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890%201931%20ref%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 23. mai. 2016.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 5.773*, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de educação e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições*. Brasília: MEC/SINAES, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior*. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria Nº 2.051/2004*. Brasília: MEC/INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 3. ed. ampl. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. ampl. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. 2004. Disponível em: [http://www. publicacoes.inep.gov.br/portal/download/261](http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/261). Acesso em: 12 out.2016.

_____. *Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC)*. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Qualidade na graduação. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 2, n.8, p. 321-338, jul./dez.2005.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança; BRITO, Wanderley Azevedo de. *Programa de avaliação institucional da UEG*. Anápolis, 2005a. Disponível em <www.ueg.com.br/avaliacaohtm>. Acessado em 13. out. 2015.

_____. *Programa de Avaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2003.

_____. *Programa de Avaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2005

_____. *Formação profissional docente: a experiência do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG*. *Educativa*, v.7, n.2, Goiânia: UEG, p. 245-264, jul./dez. 2004.

_____. *Pesquisa em avaliação institucional na UEG*. *Avaliação (RAIES)*, a.11, v.11, n.2, Campinas: Unicamp, p. 103-133, jun. 2006.

_____. *Educação e trabalho: o trabalho docente como formação científico pedagógica na Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – Brasil*. Aveiro: Congresso Internacional Educação e Trabalho na Universidade de Aveiro, 2005b.

_____. *Avaliação institucional na universidade pública: mecanismo de mediação entre a gestão e o planejamento*. *Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 2, p. 391-404, jul./dez. 2013*

_____. *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Política: conceito bastante complexo*. Goiânia, 2015. [Texto elaborado para a disciplina de Políticas Educacionais – PPGE/PUCGOIÁS – Atualizado].

BURNHAM, Douglas; BUCKINGHAM, Will. *O livro da Filosofia*. Tradução Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011.

CABRAL NETO, Antônio, CASTRO, Alda Maria D. A. *Educação superior no Brasil: Os contraditórios caminhos da expansão pós LDB*. In: BRZEZINSKI, I. *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPOS, Francisco Itami. *Ciência política*. Goiânia: Vieira, 2005.

CELESTE FILHO, Marcioniro. *Os primórdios da Universidade de São Paulo*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP, n.19, p. 187-204, jan./abr. 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n.24, p. 5-15, set./dez, 2003.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A universidade temporã*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Avaliação institucional e o compromisso com a nova universidade*. In: COSTA, Maria José Jakson. (Org.). *Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século*. Belém: UFPA, 1997. p. 99-110.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário Francisco Campos. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai/ago. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. *Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil*. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: _____; RISTOFF, Dilvo I. (Org). *Avaliação e compromisso público: A avaliação Superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003b. p.35-52

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: UFG, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução Ciro Mioranza. 3.ed.Sao Paulo: Escala, 2009.

ESTADO DE GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Constituição Estadual*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 1989.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Decreto nº 5.130, de 03 de novembro de 1999*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade no Brasil: das origens a construção*. Rio de Janeiro, UFRJ, COMPED/MEC/INEP. 2000.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

_____. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História da Educação*.v.8 n. 2.maio/ago. 2008.

FERNANDES, Maria Estrela A. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro. DP& A Editora, 2002.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O iluminismo e os reis filósofos*. 8. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo. *Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*: Brasília, CNTE, 1996.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. *Política educacional a partir dos anos 1990: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa*. 2015. 244f. Dissertação (mestrado em educação área de concentração: educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOIÁS. Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento - *Anuário Estatístico do Estado de Goiás – 2005*. Goiânia: SEPLAN, 2005.

_____. *Regiões de Planejamento do Estado de Goiás*. Goiânia: SEPLAN, 2006.

_____. *Plano Estratégico do Estado de Goiás*. SEPLAN, 1999.

_____. Secretaria de estado de gestão e planejamento (SEGPLAN); IMB, Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento; Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Goiás em Dados 2000-2015*. Goiânia: SEGPLAN, 2013. 107 p. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/godados2012.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO; RISTOFF, Dilvo I. *Universidade desconstruída*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 97- 138

GOULART, Joana Corrêa. *A Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás* [manuscrito]: processos, significados e contradições. Goiânia, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. *Lei Estadual nº. 10.018, de 22 de maio de 1986*. Autoriza a criação da Universidade Estadual de Anápolis. Instituída pelo Decreto nº. 3.355/90

_____. *Lei Estadual nº.11.655, de 26 de dezembro de 1991*. Autoriza a criação da Universidade Estadual de Goiás com sede em Anápolis. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1991/lei_11655.htm Acesso em: 21 jul 2015.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1988.

_____. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HAYEK, Fredrich August. *O caminho da servidão*. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HOBSBAWM, Eric John. *A Era das Revoluções (1789 – 1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. *Do neoliberalismo ao liberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

HORTA, Cecília Eugenia Rocha (Org.). *SINAES: Avanços e desafios na avaliação da educação superior*. Brasília: ABMES Editora, 2014. (Cadernos ABMES; 29)

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Tradução Waltensir Dutra. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 16 set.2015.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 20 nov.2016.

JANOTTI, Aldo. *Origens da universidade: a singularidade do caso português*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

KHALDŪN, Ibn. *The Muqaddima: An Introduction To History*. Bollingen: Print 1969.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. *Uma breve história da Europa*. Tradução Maria Idalina Ferreira Lopes. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2010.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LESSA, Carlos M. R. *Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política*. 15. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MAGALHÃES, Luciana de Castro. *O financiamento da Universidade Estadual de Goiás (UEG): o programa bolsa universitária e o custo do aluno / Luciana de Castro Magalhães. – 2009*.

MARTINS, José. *As Novas Avenidas do Capital*. CRÍTICA SEMANAL DA ECONOMIA. Núcleo de Educação Popular 13 de Maio - São Paulo, SP. EDIÇÃO 1136/37 – Ano 28; 3ª e 4ª semanas Fevereiro 2013.

MARX, KARL. Prefácio da 1ª edição, Posfácio da segunda edição e Processo de trabalho e processo de valorização. In: _____ *O capital*. v. I t. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

MATIAS-PEREIRA, José. *Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil*. Brasília, CEAD/UnB, março de 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. num. 14, mai-ago, 2000, p.131-150 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>. Acessado em 12. Jan. 2017.

MEKSENAS, Paulo. *Cidadania poder e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOROSINI, Marília C.; LEITE, Denise B. C. Avaliação Institucional como um organizador qualitativo. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.p.123-147.

NASCIMENTO, Maria Albertina Ferreira do. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. *Núcleo de Educação a distância: Avaliação Institucional e Educação*. Maringá, 2011.

OLIVEIRA João Ferreira de; FERREIRA, Suely. *Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG) Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In. SCHWARTZMAN, Simon (org.) *Universidades e instituições científicas no Brasil*. Brasília: CNPq, 1982, p. 17-97.

PAULA, Maria de Fátima de. *A modernização da Universidade e transformação da intelligentsia universitária: casos USP e UFRJ*. Florianópolis: Insular, 2002.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. IN: LESSA, Carlos M. R. *Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PERONI, Vera M. Vidal. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAÚJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO; Gladys Beatriz. *SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira*. Ensaio. v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. *Eu avalio, tu avalias, nós nos avaliamos? Uma experiência proposta pelo SINAES*. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção políticas públicas educacionais).

RAMOS, Angélica. M. P. *O Financiamento da Educação Brasileira no Contexto da Mudanças Político-Econômicas Pós-90*. Brasília: Plano Editora, 2003.

RISTOFF, Dilvo Ilvo (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. I. Campos e caminhos da Avaliação: a avaliação da avaliação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos et al. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p.119-123.

_____. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROSA, Francieli Nunes da. *A educação superior no Brasil: bem público ou educação-mercadoria? X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsu1.faed.udesc.br/arq_pdf/1411-0.pdf, Acessado em 27. ago.2016.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano*. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (org.). *A Universidade no sec. XXI: por uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS FILHO, José. Camilo. *Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade*. In: SANTOS FILHO, José. Camilo; MORAES, Silvia. E (orgs). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHULZ, Almiro. A relação universidade e reforma protestante: concepções sobre a relação e influência. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE FAE-UFPel, v. 5, n. 9, p. 113-128, abr. 2001.

SHIROMA, Eneida Otto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? Intermeio: *Revista do Mestrado em Educação*. v. 9, p.64-83, Campo Grande: 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana; CARDOSO, Alcilea; SCHNEIDER, Mara; LOPES, Katia Carvalho; ZAINAGHI, Claudio. *Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados*. 2008. Disponível em: http://www.porta.lanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_Trabalho/Trabalho/08_50_44_Indicadores_de_qualidade__o_fetiche_da_gestao_por_resultados.pdf. Acessado em 21. jan. 2017.

SILVA, Maria das Graças Bueno da. *Relatório monográfico de auto-avaliação da unidade universitária de Goianésia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual de Goiás – UEG, 2006.

SILVA, Agnaldo José da. *A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas do governo estadual*. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Tomaz. T; GENTILI, Pablo. *ESCOLA S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçai de Magalhães (org.). *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES; Lúcia Maria Wanderley. *Reforma universitária do Governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.

SOBOUL, Albert. *História da Revolução Francesa*. Tradução de Hélio Pólvora. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

SOUZA, José Geraldo de. *Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares*. Revista da faculdade de educação, puccamp, campinas, v. 1, n.1, p. 42-58, agosto, 1996.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Reforma universitária e ensino superior no país: o debate recente na comunidade acadêmica. In: *ANAIS do Seminário Internacional Universidade XXI. Brasília: MEC & ORUS, 2003*.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas - SP, v. 24, n.82, p. 159-178, 2003.

VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média*. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

WOLFF, Robert Paul. *O ideal da universidade*. Tradução de Sonia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Relatório de Autoavaliação institucional de Anápolis*. Anápolis: UEG, 2014.

_____. *Relatório de Autoavaliação institucional de Anápolis*. Anápolis: UEG, 2015.

_____. *Relatório de Autoavaliação institucional de Anápolis*. Anápolis: UEG, 2016.

_____. *Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010- 2019*. Anápolis: UEG. 2010.

_____. *UEG/CAAI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2003- 2007*. Anápolis: UEG. 2004.

_____. *Programa de avaliação institucional da UEG (1a versão)*. Anápolis, 2002. Impresso por meios eletrônicos.

_____. *Programa de Avaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2005.

_____. *Relatório Geral de Auto-Avaliação da Universidade Estadual de Goiás*. Anápolis: UEG. 2005.

_____. *Relatório Geral de Auto-Avaliação da Universidade Estadual de Goiás*. Anápolis: UEG. 2006.

VASCONCELOS, Vitor Vieira; MARTINS JUNIOR, Paulo Pereira. A teleologia e o estudo das ciências da natureza: contribuições da filosofia. *AMBIENTE & EDUCAÇÃO*. Rio Grande do Sul. vol. 16, p. 59-78, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1676>>. Acesso em: 07.mai. 2016.