

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CPAN: UMA EXPERIÊNCIA INACABADA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO

La Práctica de la Evaluación Institucional en el Cpan: una Experiencia
Inacabada de Gestión Democrática de la Enseñanza

Fabiano Quadros RÜCKERT*
Osmar do Nascimento SOUZA**
Thales Fernando Vilamaior PAIVA***

Resumo: O artigo analisa a participação dos discentes na Avaliação Institucional realizada pelo *Campus* do Pantanal (CPAN), interpretando essa participação como uma experiência de gestão democrática que está em processo de construção. Na primeira seção do texto, apresentamos algumas considerações sobre o conceito de gestão democrática e o seu desenvolvimento no Brasil. Na segunda seção, destacamos o Sistema de Avaliação Institucional implantado no CPAN. Finalizado o artigo, apresentamos dados numéricos que registram a opinião dos discentes sobre questões referentes ao funcionamento do *Campus* do Pantanal, no ano de 2016.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Avaliação Institucional, *Campus* do Pantanal

Resumen: El artículo analiza la participación de los discentes en la Evaluación Institucional realizada por el *Campus* del Pantanal (CPAN), interpretando esa participación como una experiencia de gestión democrática que está en proceso de construcción. En la primera sección del texto, presentamos algunas consideraciones sobre el concepto de gestión democrática y su desarrollo en Brasil. En la segunda sección destacamos el Sistema de Evaluación Institucional implantado en el CPAN. En la secuencia, presentamos datos numéricos que registran la opinión de los discentes sobre

Introdução

A gestão democrática é um conceito amplo e complexo e, consequentemente, o seu uso demanda algumas considerações gerais. Em primeiro lugar, importa reconhecermos a historicidade do conceito ou, dito de outra forma, importa identificarmos o contexto histórico em que este ganhou forma e aplicação no Brasil.

Na bibliografia sobre a história contemporânea do Brasil, diversos autores enfatizam a década de 80 como um período de intensa mobilização da sociedade em prol da reabertura democrática e da construção da nova Constituição Federal (SADER, 1988; LAVERDI, 1999; SANTANA, 2009). Em 1984, o movimento *Diretas Já* reuniu diferentes segmentos sociais e, apesar de contar com o apoio de importantes

* Doutor em História. UFMS – *Campus* do Pantanal. E-mail: fabianoqr@yahoo.com.br

** Mestre em Matemática. UFMS – *Campus* do Pantanal. E-mail: osmar.nascimento@ufms.br

*** Mestre em Matemática. UFMS – *Campus* de Aquidauana. E-mail: vilamaiorpaiva@gmail.com

questiones referentes al funcionamiento del *Campus* del Pantanal, en el año 2016.

Palabras clave: Gestión Democrática, Evaluación Institucional, *Campus* del Pantanal

lideranças políticas, não atingiu o seu objetivo principal: a convocação de eleições presidenciais livres da interferência das Forças Armadas (RODRIGUES, 2003; DELGADO, 2007). Em 1985 encerrou-se o ciclo dos presidentes gerais e o poder executivo nacional voltou a ser exercido por um civil. Sob a presidência de José Sarney, encaminhou-se a construção de um novo texto constitucional e a sociedade mobilizou-se para participar desta importante etapa da reorganização política do Brasil. Durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, o Senado incentivou a participação da sociedade disponibilizando nos Correios milhões de formulários que deveriam ser usados para o envio de sugestões ao poder legislativo¹. Outra forma de participação ocorreu por meio de proposição de emendas populares encaminhadas diretamente para a Assembleia Nacional Constituinte. Neste caso, cada proposta de emenda deveria contar com o apoio de três entidades representativas e com a assinatura de eleitores. O prazo fixado para a proposição das emendas populares foi curto – cerca de dois meses, mas isto não impediu que um expressivo número de propostas fosse encaminhado para a Assembleia Legislativa.

[...] 288 entidades diferentes apresentaram 122 emendas populares que angariaram um total de 12.277.423 assinaturas. Considerando que cada eleitor pode subscre-

¹ Segundo Brandão (2011, p. 58): “[...] 72.719 formulários foram preenchidos e passaram a integrar o banco de dados do Senado.”.

ver até três emendas, entre 6 e 18% dos eleitores da época assinaram alguma emenda (BRANDÃO, 2011, p. 79).

A incorporação de emendas populares no texto da nova Constituição e o envolvimento da sociedade na construção da Carta Magna criou um clima de otimismo político e influenciou nas discussões sobre o papel da educação na transformação da sociedade brasileira. Inseridos no processo de redemocratização que estava em curso, os profissionais da educação formularam uma interessante crítica ao autoritarismo do sistema de ensino e defenderam a necessidade de democratização do ensino público em todas as suas esferas (LUCE; MEDEIROS, 2006).

No decorrer dos anos 90, otimismo político da década anterior foi desgastado pela conjuntura econômica problemática que o Brasil enfrentou. Sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Estado definiu como prioridades o equilíbrio nas finanças públicas, a contenção da inflação e implantou uma política de privatização para incentivar investimentos do capital privado no desenvolvimento da economia. Buscando atender exigências do mercado internacional e sinalizando uma adesão ao neoliberalismo e ao chamado “consenso de Washington”, o Estado dedicou maior atenção para os fatores que comprometiam a estabilidade econômica (BANDEIRA, 2002). No entanto, apesar da política econômica ser o centro das atenções do Estado no governo de FHC, a gestão democrática continuou presente na agenda política nacional, sobretudo por meio da política de descentralização do ensino², da criação de dispositivos para avaliar a qualidade dos serviços oferecidos pelo governo e das discussões sobre a transparência na gestão dos recursos públicos.

No âmbito da educação, a gestão democrática do ensino público foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), implantada em 1996³. Como sabemos, a implantação de uma lei pode coibir ou incentivar determinadas práticas sociais. E, no caso específico da LDB, buscou-se, dentre outras coisas, incentivar o envolvimento da sociedade no cotidiano das instituições de ensino público.

Sem desconsiderarmos as críticas que existem à LDB, sustentamos a opinião de que ela foi um marco importante na construção da gestão democrática do

² Existe uma ampla e complexa discussão sobre os efeitos da descentralização da educação no Brasil. Além da polêmica relação entre descentralização e democratização, essa discussão contempla aspectos como a redução dos investimentos federais na educação, a influência do neoliberalismo na LDB e nas políticas públicas de educação dos anos 90, o desequilíbrio entre os entes federados na distribuição da arrecadação tributária e a sobrecarga de atribuições transferidas para os municípios a partir da Constituição de 1988 (TORRES, 1996; LUCE, 1998; SUDBRACK, 2006).

³ O Artigo 3º da LDB define oito princípios em torno dos quais o ensino deve ser desenvolvido no Brasil, dentre estes princípios, inclui-se “a gestão democrática do ensino público” (inciso VIII do respectivo Artigo).

Ensino Público. No entanto, seria um equívoco pensar que o envolvimento da sociedade com as discussões e decisões referentes ao cotidiano das instituições de ensino no Brasil tenha sido iniciado em 1996. Nesse sentido, importa reconhecermos que em outras conjunturas políticas, a democratização na gestão do ensino também foi discutida e apresentada como demanda social. Pensamos especificamente no movimento de educação popular iniciado no Nordeste nos anos 50, nas manifestações de resistência do movimento estudantil ao Regime Militar, na reivindicação pela eleição de diretores para as instituições de ensino público e nos estudos produzidos no âmbito acadêmico a respeito do papel do ensino na transformação da sociedade.

É difícil definirmos o ponto inicial para uma narrativa histórica sobre a gestão democrática do ensino no Brasil. Contudo, a indefinição deste ponto não nos impede de avançarmos para o objetivo principal deste artigo que consiste em analisar uma etapa atual da gestão democrática do ensino no Brasil a partir da Avaliação Institucional promovida pelo *Campus* do Pantanal (CPAN) – uma das unidades que formam a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Parte I: A implantação da Avaliação Institucional na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Na concepção que orientou a elaboração deste artigo, a Avaliação Institucional promovida pela UFMS em todos os seus campi, foi considerada como parte da gestão democrática do ensino público nacional, na medida em que busca promover um diálogo produtivo entre as instituições públicas e a sociedade civil. Dentro desta perspectiva, acreditamos pertinente a observação feita por Maria Ester dal Poz sobre os desafios da democratização no âmbito das Universidades. Segundo a autora:

A gestão universitária é, na verdade, protagonista de uma reforma verdadeiramente significativa: a que tem como desafio a democratização da agenda universitária. O modelo racional-compreensivo é capaz de contribuir para tal, uma vez que permite alargar o escopo das decisões sobre as atividades de descobrimento, conservação, aperfeiçoamento, transmissão e aplicação do saber, incorporando atores relevantes ao processo de elaboração das políticas universitárias, o que implica desestabilizar os sistemas sociais, políticos e econômicos, inclusive aqueles do ambiente delimitado pela própria universidade (POZ, 2003, p. 128).

No *Campus* do Pantanal, a gestão democrática é construída a partir de práticas como a eleição do Diretor da Unidade Acadêmica – na qual votam todos os segmentos do *Campus*; a eleição de representantes docentes do Conselho Acadêmico (COA); a eleição de representantes discentes para os Colegiados de Curso;

a eleição de representantes para o Conselho Universitário da UFMS⁴; a Avaliação Institucional, além de outras formas.

Dentro do conjunto das práticas de gestão democráticas existentes na UFMS, definimos como prioridade para nosso estudo, a análise do processo de Avaliação Institucional existente no CPAN. Este processo possui a sua própria historicidade e, por isso, não pode ser dissociado de diretrizes adotadas pela Política Nacional de Ensino Superior e pela UFMS.

Buscando atender as determinações da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, através da qual foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES)⁵, a UFMS iniciou os trabalhos para implantação de um Sistema de Avaliação Institucional e formou uma *Comissão Própria de Avaliação (CPA)* para discutir e planejar o funcionamento do respectivo sistema⁶. Naquele contexto, as instituições de Ensino Superior discutiram a possibilidade das CPAs subsidiarem “decisões de cunho acadêmico-administrativo” e apresentarem “leituras críticas da realidade institucional” (RISTOFF; ALMEIDA JUNIOR, 2005). No entanto, segundo Sordi (2011, p. 606):

Na prática o que se viu foi certo desvio ou esvaziamento da proposta das CPAs que mais pareciam cumprir papel de compilação de dados para envio protocolar ao MEC/INEP (perfil técnico burocrático) furtando-se ao trabalho de orquestração da comunidade universitária para a interpretação destes dados referenciando-os ao projeto institucional. Isso talvez explique o baixo poder de ingerência destas sobre as decisões institucionais e paradoxalmente o alto interesse de controle sobre a natureza de seu processo de trabalho por parte de alguns dirigentes/mantenedores.

A interpretação de Sordi é pertinente para pensarmos as intencionalidades da Avaliação Institucional no Ensino Superior. Compor um panorama de satisfação ou insatisfação de uma determinada instituição de Educação Superior e detectar problemas ou aspectos positivos são intencionalidades importantes. No entanto, a composição deste panorama não garante, por si só, a efetividade da gestão democrática no Ensino Terciário. Para que a prática da Avaliação Institucional avance – superando a fase da coleta dos dados – é preciso fomentar, em todos os segmentos envolvidos, uma reflexão crítica sobre o instrumento usado no processo avaliativo

⁴ No Conselho Universitário da UFMS cada *campus* tem três representantes: um professor eleito, um discente eleito e o Diretor do *campus* que é membro nato do respectivo colegiado.

⁵ Segundo Gabarra et al (2010, p. 180), o Sistema Nacional de Avaliação Superior “foi criado para consolidar o processo de avaliação de instituições de ensino superior com base em cinco princípios: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior, o reconhecimento da diversidade do sistema, o respeito à identidade, missão e história das instituições, a globalidade institucional e a decorrente multiplicidade de indicadores, e a continuidade do processo avaliativo.”

⁶ A primeira *Comissão Própria de Avaliação (CPA)* da UFMS foi instituída pela Portaria n. 735, de 02 de dezembro de 2004.

e sobre os resultados alcançados. Uma reflexão desse tipo é necessária para evitar que a Avaliação Institucional seja um procedimento burocratizado e sem potencial de transformação da realidade avaliada. Igualmente importante é a discussão sobre o destino e a aplicação dos dados coletados – discussão que atualmente não existe.

Acreditamos que a finalidade principal de qualquer Avaliação Institucional feita em uma instituição pública deve ser o envolvimento da sociedade quanto às decisões referentes à oferta dos serviços públicos e à fiscalização da regularidade e da qualidade desses serviços. Outra finalidade é subsidiar a transparência na gestão pública e fomentar o diálogo entre a sociedade e os funcionários de uma determinada instituição pública. Feitas essas considerações gerais, vejamos como foi conduzida a implantação do Sistema de Avaliação Institucional da UFMS, para posteriormente, concentrarmos nossa atenção em alguns dados procedentes da Avaliação Institucional no CPAN.

Dando continuidade aos trabalhos iniciados no ano de 2004, em 2005 a UFMS disponibilizou para os alunos o primeiro questionário formado a partir dos estudos e discussões da CPA⁷. Em maio de 2007, foi concluído o *Primeiro Relatório de Autoavaliação Institucional*. Os resultados obtidos foram apresentados para a comunidade acadêmica e discutidos pelos diversos segmentos administrativos da UFMS. O saldo dessas discussões foi aprimoramento do instrumento avaliativo que atualmente é composto por 54 questões subdivididas em 11 grupos: Curso; Coordenação de Curso; Disciplinas; Desempenho Discente; Desempenho Docente; Pesquisa e Extensão; Infraestrutura Física; Responsabilidade Social; Comunicação com a sociedade; Organização e Gestão da Instituição e Políticas de Atendimento Social. Cada grupo possui perguntas específicas. Os discentes, docentes e técnicos administrativos podem acessar os itens da Avaliação a partir do Sistema Acadêmico (SISCAD) e as respostas são organizadas semestralmente a partir do curso (para o caso dos discentes) e a partir do vínculo profissional (para o caso dos docentes e técnicos administrativos).

O fato de a UFMS ser uma Universidade multicampi demandou a criação de uma Comissão Setorial de Avaliação (CSA) para cada *campus*. Todas as Comissões estão incumbidas da mesma tarefa: conduzir e coordenar os processos da avaliação institucional, produzir relatórios periódicos e apresentar as informações para as instâncias superiores⁸.

⁷ A segunda etapa da construção do processo foi a criação de instrumentos avaliativos que contemplassem as Coordenações de Curso e as Chefias de Departamento (trabalho realizado ainda em 2005). “Em março de 2006, as bases de dados da UFMS e do CNPq foram integradas no sítio do SIAI, possibilitando o preenchimento dos instrumentos de análise qualitativa nas diversas unidades da UFMS. (UFMS. *Autoavaliação institucional da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*, Relatório Final 2009, p. 13).

⁸ A atuação da CSA é autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegionados existentes na

Parte II: Notas sobre o Sistema de Avaliação Institucional do CPAN

O Sistema de Avaliação Institucional do CPAN possui questionários distintos para discentes, docentes e técnicos administrativos. Neste estudo, priorizamos a análise da participação dos discentes no respectivo sistema e usamos como fonte principal para coleta de dados o documento intitulado *Auto Avaliação Setorial 2016 – CPAN, Corumbá*⁹. Este documento é uma versão aprimorada do instrumento avaliativo implantado em 2011 e, conseqüentemente, ele nos permite apontar algumas mudanças realizadas na composição do questionário dirigido aos discentes.

Comparando o *Relatório* referente ao ano de 2011 com os dados da Avaliação Institucional de 2016 coletados no CPAN, observamos as seguintes mudanças no instrumento avaliativo: (i) a Biblioteca deixou de ser um Grupo específico e foi incluída no Grupo Infraestrutura; (ii) foram acrescentadas três novas questões ao o Grupo Curso; (iii) no Grupo Discentes foram suprimidas duas questões¹⁰; (iv) no Grupo Pesquisa e Extensão foram suprimidas duas questões¹¹; no Grupo Docentes foi incluída uma questão referente a divulgação do resultado das avaliações¹².

Apesar de serem quantitativamente pequenas, essas mudanças implantadas no questionário entre 2011 e 2016 não são de pouca importância. Elas indicam um esforço da instituição para aprimorar o processo de auto avaliação e para incorporar elementos significativos. As três perguntas incluídas no Grupo Curso exemplificam a busca pelo aperfeiçoamento no questionário. São elas: (1) “Atuação/ qualidade dos professores?” (2) “TCC? Trabalho de Conclusão de Curso (normas, orientação, cronograma)?” (3) “Atuação dos representantes discentes nos órgãos colegiados e do centro acadêmico do seu curso?”.

instituição de educação superior.

⁹ O documento foi organizado pela Comissão Setorial de Avaliação nomeada pela Instrução de Serviço n. 075, de 07 de abril de 2017, sendo a mesma composta pelos seguintes docentes Camilo Henrique Silva, Aline Mackert dos Santos, Karla Jocelya Nonato e Osmar do Nascimento Souza; e por Rodrigo Domingues da Costa (Técnico Administrativo) e Maria Ruth Cunha Fretes (discente).

¹⁰ São elas: (1) “Grau de motivação individual na disciplina?” (2) “Horas semanais dedicadas aos estudos extra-classe?”

¹¹ As mudanças suprimidas neste Grupo são: (1) “Oferta de bolsas de iniciação científica?” (2) “Como avalia a integração das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão?” Podemos inferir, com base no contexto de cortes de verbas públicas para a Educação, que a supressão do assunto “bolsas de iniciação científica” tenha relação com a redução no orçamento federal para a prática da pesquisa.

¹² A questão foi proposta para os alunos da seguinte forma: “Divulgação/entrega das notas no tempo previsto pela legislação (até dez dias úteis após a sua realização)?” Aqui podemos supor que a introdução desta questão tenha a intenção de atender reclamações de alunos insatisfeitos com a demora na devolução das avaliações. Cabe ressaltar que o prazo “dez dias úteis”, em alguns casos, pode gerar uma sobrecarga de trabalho para o docente.

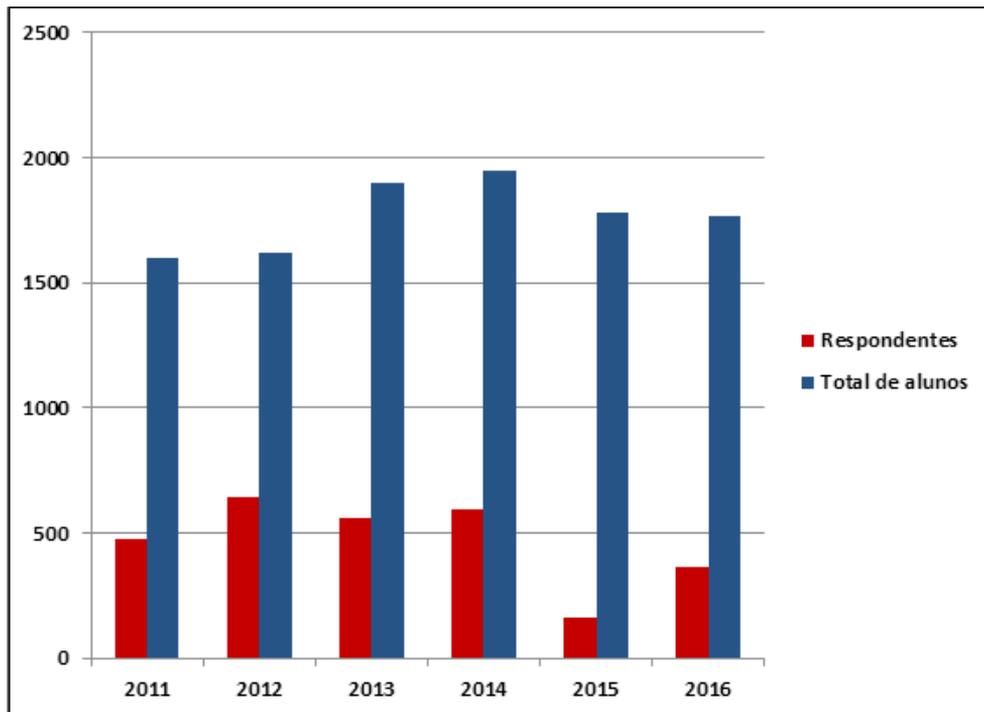
Se aceitarmos a ideia de que os enunciados de cada questão remetem para um tema considerado relevante para a avaliação dos cursos e do próprio CPAN, então podemos afirmar que a opinião dos alunos sobre a “atuação/qualidade dos professores” ganhou importância ao longo dos últimos anos. E o mesmo pode ser dito em relação à definição de procedimentos e cronogramas para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso. A terceira questão aponta para o interesse da instituição em saber se os espaços de representação dos discentes – órgãos colegiados e Centros Acadêmicos de curso – estão sendo efetivamente ocupados e produtivos.

Atualmente, no *Campus* do Pantanal, apenas três cursos possuem Centros Acadêmicos, são eles: Direito, Matemática e Psicologia; destes três, apenas o Centro Acadêmico do curso de Direito cumpriu as exigências previstas pela instituição para sua regularização funcional. No que diz respeito à participação dos discentes nos Colegiados de curso, a situação é a seguinte: somente nos cursos Matemática, Direito, Educação Física, Administração e Psicologia há a participação do representante discente nas reuniões de Colegiado. O baixo envolvimento dos alunos nos colegiados de curso e a falta de Centros Acadêmicos para fomentar o debate crítico sobre o Ensino Superior no Brasil e sobre o próprio funcionamento do CPAN são fatos que demandam a atenção de todos os segmentos da instituição. Acreditamos que existe a necessidade de maior envolvimento do corpo docente e dos discentes na criação e manutenção de espaços e práticas democráticas no cotidiano acadêmico. Sem estes espaços e práticas, a gestão democrática perde parte do seu potencial construtivo.

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos na Avaliação Institucional do CPAN, entendemos que ele contribui para uma reflexão sobre os problemas e aspectos positivos da instituição e, ao mesmo tempo, possibilita o fortalecimento da ideia de corresponsabilidade pela qualidade do ensino entre os estudantes e os profissionais do CPAN.

Em tese, quanto maior for a participação dos alunos na Avaliação Institucional, maiores serão as potencialidades de qualificação do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, mais consistente será a democratização do Ensino Público no CPAN.¹³ Sem perdermos de vista que a participação na Avaliação Institucional é facultativa, vejamos no **Gráfico 1** como tem sido adesão dos alunos do CPAN ao processo avaliativo disponibilizado via SISCAD.

¹³ Cabe ressaltar que uma participação quantitativamente expressiva no processo de Avaliação Institucional nem sempre resulta numa disposição da instituição para atacar os problemas apontados.

Gráfico 1: Participação dos discentes na Avaliação Institucional do CPAN

Fonte: Relatórios da CSA do CPAN (2011 a 2016)

Os dados apresentados no Gráfico acima nos permitem constatar uma irregularidade na participação dos discentes na Avaliação Institucional do CPAN. Cabe ressaltar que o ano de 2015 foi atípico em função da greve dos professores e técnicos administrativos e da alteração no calendário letivo. A acentuada redução registrada em 2015 pode ter uma relação direta com o impacto da greve no cotidiano da instituição.

Os números referentes ao ano de 2016 registram um baixo índice de participação dos discentes (apenas 20% dos 1.763 alunos matriculados responderam ao questionário disponível no SISCAD). Acreditamos que a ampliação deste índice deve ser uma das prioridades para os profissionais do *Campus* e, também, para os discentes. Existe a necessidade de maior divulgação sobre os objetivos da Avaliação Institucional e também existe a necessidade de socialização e discussão das repostas coletadas pelo SISCAD. Neste sentido, reafirmamos a opinião de que o processo de Avaliação Institucional não deve se encerrar no ato da resposta ao questionário proposto pela instituição.

Diante do que foi exposto no **Gráfico 1**, e considerando os objetivos do artigo, estudamos os dados referentes à Avaliação Institucional de 2016 buscando subsídios

para compreender o que os docentes pensam sobre o CPAN. Para viabilizar uma reflexão crítica sobre as respostas registradas no SISCAD, selecionamos cinco questões respondidas pelos discentes, são elas: (1) “Oportunidade para participar de projetos de pesquisa?”; (2) “Oportunidade para participar de programas/projetos de extensão?”; (3) “Oferecimento de atividades complementares e orientação?”; (4) “Participação e dedicação [dos discentes] nas atividades?”; (5) “Grau de coerência entre o conteúdo ministrado e as avaliações?”.

Antes de apresentarmos o material selecionado, é necessário informar ao leitor que elaboramos tabelas reunindo dados que na Avaliação Institucional encontram-se dispersos. Como foi dito anteriormente, o SISCAD coleta e organiza as respostas dos alunos a partir dos cursos existentes no CPAN e possibilita que os alunos respondam as perguntas que consideram mais relevantes, sem impedimento de avanço no questionário.

Como sabemos, o Ensino Superior no Brasil deve obedecer ao princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (Art. 207 da Constituição Federal). Considerando o compromisso da Universidade com a articulação entre essas três dimensões do saber acadêmico, elaboramos as Tabelas 1 e 2 para destacar os dados referentes à percepção dos alunos sobre a oferta de atividades de Pesquisa e Extensão no CPAN.

Tabela 1: Oportunidade para participar de projetos de pesquisa?

GRUPO: Pesquisa e Extensão	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim	Não se aplica ou não se observou	Total
Administração	2	11	8	1	1	1	24
Ciências Biológicas	0	2	2	2	0	0	6
Ciências Contábeis	1	3	1	5	4	7	21
Direito	3	8	7	7	11	10	46
Educação Física	8	11	2	1	0	0	22
Geografia	1	4	1	2	0	1	9
História	2	2	4	3	2	4	17
Letras - Port./Esp.	3	4	3	2	1	0	13
Letras - Port./Ing.	3	5	3	2	1	4	18
Matemática	3	6	8	4	1	6	28
Pedagogia	2	6	4	1	0	3	16
Psicologia	2	6	2	1	2	0	13
Sistemas de Informação	3	6	3	0	1	0	13
Total	33	74	48	31	24	36	247

Fonte: Relatório da CSA do CPAN (2016)

A primeira observação que consideramos relevante, dentro do recorte temático Pesquisa/Extensão, é o elevado número de alunos que respondeu “Não se aplica ou não se observou”. Cogitamos duas hipóteses para este resultado: (1) o desconhecimento dos alunos sobre a oferta de atividades de Pesquisa e Extensão; e (2) a possibilidade de insuficiência nas atividades ofertadas. Acreditamos que as duas hipóteses podem coexistir. Sobre este mesmo assunto, importa observarmos que a maior recorrência de respostas na opção “Não se aplica ou não se observou” foi registrada entre os alunos dos cursos de Direito e Contábeis.

A comparação entre os diferentes cursos nos permite constatar disparidades. Vejamos dois extremos: 86% dos alunos que participaram da Avaliação Institucional pelo curso de Educação Física, marcaram “Bom” ou “Muito Bom” para a pergunta sobre Pesquisa; enquanto 19% dos alunos do curso de Ciências Contábeis expressaram a mesma opinião, o que corresponde ao menor índice de satisfação no contexto da Tabela 1. No tema contemplado pela Tabela 2 – atividades de Extensão – observamos a mesma disparidade entre os cursos, sendo a avaliação mais positiva atribuída ao curso de Educação Física e a mais negativa atribuída ao curso de Ciências Contábeis.

Tabela 2: Oportunidade para participar de programas/projetos de extensão?

GRUPO: Pesquisa e Extensão	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim	Não se aplica ou não se observou	Total
Administração	2	8	9	1	1	3	24
Ciências Biológicas	0	2	2	1	1	0	6
Ciências Contábeis	1	2	1	5	4	8	21
Direito	2	9	6	7	12	10	46
Educação Física	9	8	5	0	0	0	22
Geografia	1	1	3	3	0	1	9
História	1	2	4	4	2	4	17
Letras - Port./Esp.	2	6	2	1	1	1	13
Letras - Port./Ing.	3	3	4	2	1	4	18
Matemática	4	7	8	4	1	4	28
Pedagogia	1	3	7	1	1	3	16
Psicologia	1	5	3	1	2	1	13
Sistemas de Informação	2	4	5	1	0	1	13
Total	29	60	59	31	26	40	246

Fonte: Relatório da CSA do CPAN (2016)

Passamos agora para outro ponto de análise. O questionário respondido pelos alunos que participaram da Avaliação Institucional do CPAN contém uma

questão que trata especificamente da oferta de atividades complementares. Como sabemos, todos os cursos possuem uma determinada carga horária de atividades complementares que deve ser cumprida pelos alunos e, conseqüentemente, deve ser oferecida pelos respectivos cursos. Considerando a importância das atividades complementares para a formação dos discentes e a necessidade de uma orientação adequada, elaboramos uma Tabela quantificando a percepção dos discentes sobre este assunto.

Tabela 3: Oferecimento de atividades complementares e orientação?

GRUPO: Curso	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim	Não se aplica ou não se observou	Total
Administração	3	17	7	2	2	4	35
Ciências Biológicas	2	5	7	2	1	0	17
Ciências Contábeis	0	6	8	7	4	5	30
Direito	7	15	23	4	4	15	68
Educação Física	4	4	8	5	0	2	17
Geografia	1	4	5	0	1	5	16
História	2	8	6	2	4	3	25
Letras - Port./Esp.	3	6	3	0	1	4	17
Letras - Port./Ing.	4	7	6	3	1	1	22
Matemática	3	11	17	2	0	6	39
Pedagogia	2	9	10	0	0	3	24
Psicologia	1	6	6	6	5	3	27
Sistemas de Informação	3	6	5	1	1	1	17
Total	35	104	111	34	24	52	354

Fonte: Relatório da CSA do CPAN (2016)

Os dados da Tabela 3 indicam que um número expressivo de alunos considerou como “Regular” a oferta de atividades complementares e a orientação para a realização das mesmas. Na intenção de identificar sinais de insatisfação com o tema da questão, concentramos nossa análise nas respostas “Ruim” e “Muito Ruim”. Somando o resultado destas duas opções, identificamos os dois cursos com mais alto índice de insatisfação (Psicologia, 40% e Ciências Contábeis, 36%); e os dois cursos com o menor índice de insatisfação (Matemática, 5% e Letras – Port./Esp., 5%). Analisando as respostas marcadas como “Bom” ou “Muito Bom” para os respectivos cursos, constatamos duas realidades distintas: em Letras e Matemática os dois itens indicam uma elevada satisfação dos discentes (38% e

53%, respectivamente); enquanto que nos cursos de Psicologia e Ciências Contábeis isto não ocorre¹⁴.

Tabela 4: Participação e dedicação (dos discentes) nas atividades?

GRUPO: Desempenho discente	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim	Não se aplica ou não se observou	Total
Administração	65	64	13	5	2	2	151
Ciências Biológicas	15	27	8	1	0	0	51
Ciências Contábeis	20	51	6	3	0	2	82
Direito	120	95	15	1	2	1	234
Educação Física	44	48	6	3	0	1	102
Geografia	23	28	4	0	0	1	56
História	24	60	8	0	0	0	92
Letras - Port./Esp.	25	27	1	0	0	0	53
Letras - Port./Ing.	43	42	6	0	0	1	92
Matemática	44	62	22	5	3	1	137
Pedagogia	58	35	3	0	0	2	98
Psicologia	61	57	17	2	0	0	137
Sistemas de Informação	22	25	13	5	1	0	66
Total	564	621	122	25	8	11	1351

Fonte: Relatório da CSA do CPAN (2016)

Os dados apresentados na Tabela 4 tratam especificamente da “participação dos discentes nas atividades propostas” pelo CPAN. Fácil é perceber que a maior parte dos discentes optou pelas respostas “Bom” ou “Muito Bom”. E isto nos permite inferir que os discentes possuem uma percepção positiva sobre o seu desempenho nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O número de discentes que respondeu à questão apontada na Tabela 5 é expressivo. No conjunto das cinco questões destacadas neste artigo, essa foi a que recebeu maior número de respostas. Os dados indicam que existe uma preocupação dos alunos com a coerência entre o conteúdo das aulas e as avaliações e, ao mesmo tempo, indicam uma percepção positiva, na medida em que a soma das opções “Muito Bom” e “Bom” atingiu 1.151 alunos, o que corresponde a cerca de 80% do total. Ressaltamos que as respostas marcadas nas opções “Ruim” ou “Muito Ruim” (7,2% de 1.438) encontram-se distribuídas de forma equilibrada entre todos os cursos.

¹⁴ No curso de Psicologia, a soma das respostas *Bom* ou *Muito Bom* atingiu 26%. No curso de Ciências Contábeis, a soma das respectivas respostas atingiu um total de 20%.

Tabela 5: Grau de coerência entre o conteúdo ministrado e as avaliações?

GRUPO: Desempenho docente	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim	Não se aplicada ou não se observou	Total
Administração	66	55	20	4	11	5	161
Ciências Biológicas	24	23	2	2	1	0	52
Ciências Contábeis	38	28	14	5	5	3	93
Direito	138	56	21	4	14	6	239
Educação Física	52	35	11	3	2	2	105
Geografia	17	26	9	5	0	3	60
História	45	37	10	1	2	0	95
Letras - Port./Esp.	23	25	5	0	0	0	53
Letras - Port./Ing.	88	10	9	1	2	2	114
Matemática	53	50	16	5	12	1	137
Pedagogia	70	27	4	2	1	2	106
Psicologia	80	25	23	5	7	3	143
Sistemas de Informação	33	27	7	5	5	6	80
Total	727	424	151	42	62	33	1438

Fonte: Relatório da CSA do CPAN (2016)

Focando especificamente na disparidade do total de respostas registradas em cada uma das cinco questões destacadas, sem perder de vista que os alunos selecionam as questões conforme as suas preferências, acreditamos que a Avaliação Institucional do CPAN registrou – entre os discentes – a existência de uma cultura avaliativa que valoriza aspectos tradicionais do Ensino, como por exemplo, a dedicação dos discentes ao estudo (Tabela 4) e a coerência entre o conteúdo das aulas e as avaliações (Tabela 5); em detrimento de outros aspectos que também são importantes, como a oportunidade para participar de projetos de pesquisa (Tabela 1) e a oferta de atividades de extensão (Tabela 2).

Considerações finais

Como sugerimos no título do artigo, a Avaliação Institucional no CPAN é uma experiência inacabada de gestão democrática do Ensino Público. Isto significa dizer que os resultados apresentados podem – e devem – subsidiar a qualificação da própria experiência e, ao mesmo tempo, justificam a sua continuidade.

Sabemos que a simples existência de um questionário online, respondido periodicamente por uma parcela dos discentes do CPAN, não garante, por si só, uma efetiva gestão democrática do ensino na instituição. E o mesmo pode ser dito

em relação a eleição do Diretor do *Campus* ou em relação a eleição de discentes para composição de Centros Acadêmicos e para os Colegiados de Curso. Reiteramos a posição de que o fortalecimento da gestão democrática no CPAN implica na reflexão coletiva em torno dos problemas e dos aspectos positivos existentes nesta unidade da UFMS.

Aumentar a participação dos alunos na Avaliação Institucional deve ser uma prioridade para o CPAN. Outra prioridade necessária é a divulgação, discussão e utilização dos resultados coletados pelo instrumento avaliativo. Neste sentido, acreditamos que o artigo oferece uma modesta contribuição para a continuidade da gestão democrática no CPAN e aponta “pistas” para compreendermos como os discentes percebem o funcionamento da instituição.

Referências

- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2), 2002, p. 135-146.
- BRANDÃO, Lucas Coelho. *Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: entre a política institucional e a participação popular*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Paulo: USP, 2011.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 11ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- DELGADO, Lúcia de Almeida Neves. Diretas-Já: vozes das cidades. In: FERREIRA, Jorge & REIS, Daniel Aarão (orgs.). *Revolução e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 409-427.
- GABARRA, M. H. C. et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma Comissão Própria de Avaliação. *Avaliação*, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.
- LAVERDI, Robson. Na trilha das reivindicações: movimentos populares de moradia em São Paulo e a luta pela reforma urbana na Constituinte (1980-1988). *Diálogos*, v. 3, n. 3: 169-190, 1999.
- POZ, Maria Ester Dal. Gestão universitária: insumos para uma discussão. *EccoS Revista Científica*, n.1, v.5, 2003, p.115-130.
- RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JUNIOR, Vicente. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília: INEP, 2005.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Diretas já: o grito preso na garganta*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- SORDI, Mara Regina Lemes de. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e diferenças no uso de estratégia na Educação Superior e em Escolas de Ensino Fundamental. *Avaliação*, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011.
- PEIXOTO, M. C. L. Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA; DUARTE, M. (Orgs.) *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 101-106.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTANA, Marco Aurélio. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos de 1980-1990. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura*. Vol. 4. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 283-314.

SUDBRACK, Edite Maria. Impactos do FUNDEF na Educação Fundamental da Região Norte do Rio Grande do Sul: mitos da descentralização e da equidade de ensino. In: CAMARGO, Ieda de. (Org.) *Gestão e Políticas da Educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 49-71.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial e as políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

UFMS. *Autoavaliação Setorial Unidade CPAN*. Ano de referência 2013. Abril de 2014.

UFMS. *Autoavaliação Setorial CPAN*. Ano de referência 2011. Março de 2012.

UFMS. *Autoavaliação institucional da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*. Relatório Final 2009. Março de 2010.