

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OSNEY MARCOS CARDOSO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ**

MARÍLIA

2009

OSNEY MARCOS CARDOSO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira), sob a orientação da Professora Dra. Neusa Maria Dal Ri.

MARÍLIA

2009

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Cardoso, Osney Marcos.

C 268g Gestão Democrática na Universidade Tecnológica Federal
do Paraná / Osney Marcos Cardoso. – Marília, 2009.
242f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 221 – 234.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

1. Democratização. 2. Gestão democrática. 3. Participação.
4. Ensino Superior e Estado. 5. UTFPR. I. Autor. II. Título.

CDD 378.155

OSNEY MARCOS CARDOSO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília.

Marília, 16 de dezembro de 2009.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Neusa Maria Dal Rí
Orientadora

Doutor Carlos Bauer de Souza

Doutor José Vaidergorn

Doutor Candido Giraldez Vieitez

Doutora Graziela Zambão Abdian Maia

A minha mãe, que com seu amor, apoio e incentivo, sempre esteve ao meu lado, não medindo sacrifícios para que eu pudesse realizar minhas escolhas de vida.

A minha mulher, que soube superar as dificuldades e contribuiu efetivamente para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

A minha filha, que é sem dúvidas o amor maior da minha vida e que nestes anos teve que aprender a conviver com as minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível chegar ao término deste trabalho sem a colaboração de inúmeras pessoas, que, cada uma a seu modo, contribuíram de forma significativas para a realização desta pesquisa. Assim, por rezear omissões, registro meus agradecimentos a **todos**. Em especial:

À professora Neusa Maria Dal Ri, por sua inestimável e segura orientação, paciência e disponibilidade, pelo seu incentivo constante e pelo apoio intelectual permanente durante o transcorrer desta jornada.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Organização e Democracia que nas discussões formais e informais possibilitaram um crescimento acadêmico, oportunizando ainda desfrutar momentos de companheirismo.

Aos professores Candido Giraldez Vieitez e Graziela Zambão Abdian Maia, que com suas participações no exame de qualificação trouxeram significativas contribuições ao trabalho.

Aos professores Carlos Bauer e José Vaidergorn, membros examinadores externos, pelo pronto atendimento e receptividade.

À Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, que, por meio de sua administração e de seus professores e funcionários, permitiram a realização deste doutorado.

Os Filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.

(Karl Marx – primavera de 1845)

RESUMO

CARDOSO, Osney Marcos. **Gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2009. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

O estudo tem como objetivo analisar o processo de construção da gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Partimos do pressuposto de que para ser efetivamente democrática a gestão deve ser compartilhada, possibilitando a todos os segmentos da universidade a participação nas tomadas de decisão, de modo a delegar-lhes autoridade. Na análise do fenômeno estudado utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Ainda, objetivando entender a dinâmica e o funcionamento da gestão na UTFPR, foram coletados dados nos seis campi da instituição, o *corpus* é formado, então, por entrevistas semi-estruturadas realizadas com representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária. Procuramos, inicialmente, a compreensão do conceito de democracia verificando seu desenvolvimento desde o surgimento na Grécia antiga até os dias atuais considerando ainda sua trajetória no Brasil. Buscamos também, um entendimento sobre o funcionamento da democracia e da gestão democrática no interior das instituições de ensino superior no Brasil, bem como a relação estabelecida entre autonomia e gestão democrática. Neste estudo, também fomos averiguar as influências dos organismos multilaterais na elaboração de políticas públicas para o ensino superior brasileiro, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva que se mostraram mais próximos ao ideário neoliberal. Investigamos, ainda se a forma como é elaborado o orçamento e também como foi organizado o processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR permitiu a participação efetiva da comunidade desta universidade. Finalizando, analisamos se os possíveis elementos de democratização existentes na universidade como as eleições para a escolha dos diretores de campi, recentemente introduzidas, e a estruturação e o funcionamento dos conselhos colegiados com poderes deliberativos desta instituição tem contribuído para democratizar a forma de gestão da UTFPR. O estudo considerou que na UTFPR a autonomia prevista legalmente tem sido utilizada para democratizar a sua forma de gestão estritamente nos limites da democracia liberal representativa. O processo eletivo para a escolha das direções dos Campi e a estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados com poderes deliberativos, bem como o novo Estatuto, constituem-se em elementos que contribuem para uma relativa democratização da forma de gestão da UTFPR. Porém, o processo de democratização ainda encontra-se em curso e apresenta diversas contradições. Dentre elas encontram-se os problemas inerentes a uma democracia representativa e as dificuldades encontradas para o funcionamento democrático dos conselhos gestores.

PALAVRAS-CHAVE: democratização; gestão democrática; participação; poder; UTFPR.

ABSTRACT

CARDOSO, Osney Marcos. **Democratic Management at Federal Technological University of Paraná**. 2009. 242f. Doctor's Degree Dissertation (Doctor in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

The study aims to analyze the process of democratic management building Federal Technological University of Paraná (UTFPR). Assuming that to be an effective democratic management it must be shared, enabling all segments of the university to participate in decision taken to delegate authority to them. In the analysis of the phenomenon studied were used literature and documental researching. Purposing to understand the dynamic and the functioning of management UTFPR, data were collected in the six campus, the corpus is formed, for semi-structured interviews conducted with representatives of various segments of the university community. Initially we tried to understand the concept of democracy checking its development since the appearing in ancient Greece till the present, considering its trajectory in Brazil. We also aim understanding about the functioning of democracy and democratic management inside education institutions in Brazil and the relationship between autonomy and democratic management. In this study, we also investigate the influence of multilateral agencies in developing public policies for the Brazilian higher education, especially in the governments of Fernando Henrique Cardoso and Luis Inacio Lula da Silva who were closest to the neoliberal ideology. We also investigated the way the budget is prepared and organized as the process of drafting the new statute of UTFPR enabled the effective participation of the college community. Finally, we analyzed if the possible elements of democratization in the university as the election for the choice of directors of campus, recently introduced, and the structuring and functioning of the collegiate councils with deliberative rights of the institution that has helped democratize the way of managing UTFPR. The study considered that in UTFPR the legal autonomy previewed has been used to democratize its management way strictly within the limits of liberal democracy. The elective process for choosing the directions of Campus, recently introduced, and the structure and functioning of the councils with deliberative powers, as well the new statute, are elements that contribute to a relative democratization of on the management way of UTFPR. However, the process of democratization is still in course and has many contradictions. Among them are inherent problems to one representative democracy and the difficulties found in to the democratic functioning of the management councils.

KEY WORDS: democratization; democratic management; participation; power; UTFPR.

LISTA DE SIGLAS

ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
AGCS	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BASA	Banco da Amazônia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial
CCG	Câmara Central de Graduação
CCPG	Câmara Central de Pós-Graduação
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
COENS	Conselho de Ensino
COUNI	Conselho Universitário
CPGEI	Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCIs	Diretrizes Curriculares Internas
DE	Dedicação Exclusiva
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Ensino a Distância
ECC	Escola Construindo o Caminho
ENAD	Encontro Nacional da Associação de Docentes
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
EUA	Estados Unidos da América

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEP	Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAP	Fundação de Apoio da Universidade Federal do Paraná
FUNTEF-PR	Fundação de Apoio a Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
GECEL	Grêmio Estudantil
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GEPLAD	Gerência do Planejamento e Administração
GEREC	Gerência de Relações Empresariais
GEREP	Gerência de Ensino e Pesquisa
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e serviços
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior

IFM	Instituições Financeiras Multinacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimento
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MOP	Movimento Operário Popular
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não Governamental
OP	Orçamento Participativo
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDI	Programa de Demissão Incentivada
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei

PPCs	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Agronomia
PPGEM	Programa de Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais
PPGEP	Programa de Mestrado em Engenharia de Produção
PPGTE	Programa de Mestrado em Tecnologia
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Parcerias Público-Privadas
PQI	Plano de Qualificação Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAP	Relação do número de alunos por professor na graduação
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDUTFPR	Sindicato dos docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SINTEUTFPR	Sindicato dos Técnico-Administrativos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
SIORG	Sistema de Orçamento e Gestão
TA	Técnico-Administrativo
TCG	Taxa de Conclusão de alunos da Graduação
UEE-SP	União Estadual de Estudantes de São Paulo
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UnB	Universidade de Brasília
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade Descentralizada
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Pará
USAID	United Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 - DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	27
1.1 - Da democracia à gestão democrática: caminhos e descaminhos	27
1.2 - Autonomia e Gestão Democrática nas Universidades	38
1.3 - Organismos Internacionais e as Políticas Educacionais para o Ensino Superior no Brasil	49
1.4 - O Governo Lula e a Reforma Universitária	66
2 - A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	83
2.1 - Da Escola de Aprendizes de Artífices à UTFPR: o processo de construção de uma Universidade.....	83
2.2 - A forma de gestão da UTFPR e a sua estrutura organizacional.....	92
3 - A DIREÇÃO NOS CAMPI DA UTFPR	95
3.1 - O papel do diretor no campus	95
3.2 - A visão da comunidade da UTFPR sobre o papel do diretor do Campus.....	100
4 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E PODER NA UTFPR.....	107
4.1 - A distribuição do poder na UTFPR na visão da comunidade acadêmica	107
4.2 - A comunidade da UTFPR e a gestão democrática.....	115
5 - POSSÍVEIS ELEMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXISTENTES NA UTFPR	128
5.1 - O financiamento da Educação Superior Pública no Brasil	129
5.1.1 - O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	131
5.1.2 - O Financiamento e o Orçamento da UTFPR	136
5.1.3 - As Fundações de Apoio	149
5.1.4 - A visão da comunidade da UTFPR sobre a fundação de apoio desta universidade....	155
5.2 - O processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR.....	171
5.3 - O novo Estatuto da UTFPR.....	179
5.4 - Processo eletivo e gestão democrática	191

5.5 - Os conselhos deliberativos na UTFPR.....	200
5.5.1 - O COUNI	202
5.5.2 - O Conselho de Ensino	206
CONCLUSÃO.....	211
REFERÊNCIAS	221
APÊNDICES	235
ANEXOS.....	241

INTRODUÇÃO

No transcorrer de quase vinte e cinco anos de trabalho como educador ocorreram algumas transformações na maneira de concebermos a educação que resultaram em uma visão diferente sobre a importância dos diversos componentes do processo educacional e que acabaram originando este estudo.

Inicialmente, atuando como docente de Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas tínhamos o entendimento de que no microcosmo da sala de aula, desfrutaríamos de uma determinada autonomia de trabalho, que se configuraria em um espaço suficiente para a promoção de uma educação crítica a qual pudesse atender os interesses dos educandos, a maioria pertencente às camadas proletárias. Dessa forma, acreditando que os professores formam um segmento de intelectuais que detém a capacidade de estabelecer uma contra-hegemonia, esperávamos poder, através do trabalho em sala de aula, expor as contradições da formação societária capitalista, promovendo o desmascaramento da ideologia¹ dominante e, com isto, auxiliar os discentes na formação de sua cidadania.

Contudo, a vivência cotidiana demonstrou ser o espaço de trabalho da sala de aula insuficiente na realização da tarefa a que nos propúnhamos e alguns questionamentos decorrentes de leituras realizadas e de outras experiências profissionais e pessoais começaram a chamar a nossa atenção para a importância da gestão nas instituições de ensino, como incrustadora de conhecimentos e, principalmente, de valores para os alunos em qualquer grau de ensino.

A universidade por ser uma instituição capitalista, acaba assumindo uma forma de gestão burocratizada o que “[...] contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação” (TRATEMBERG, 1982, p.43) inerentes à sociedade. Assim, consideramos que a forma de gestão empregada na maioria das universidades brasileiras, embora não crie as relações sociais de produção vigentes, acaba funcionando como um agente de reprodução e legitimação ampliada destas relações.

¹ Segundo Aranha e Martins (1995, p.37) A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera de produção .

Como conseqüência da burocratização na gestão das universidades há, de acordo com Tratemberg (1982), uma centralização na tomada de decisões em função da administração estar estruturada hierarquicamente em um sistema de cargos os quais definem níveis de poder que impedem a participação da base, o que leva a apatia de grande parte da comunidade universitária e propicia que a instituição se torne *propriedade* da burocracia. “Por isto ela tem como religião o culto da hierarquia, ou seja, o culto da distribuição desigual do poder, onde poucos podem muito e muitos não têm voz” (TRATEMBERG, 1982, p.160).

Uma questão inicial, e que foi decisiva nesta nossa mudança de postura sobre quais elementos são mais importantes na transmissão de valores e conhecimentos que oportunizem aos educandos construir sua visão de mundo, foi a idéia de que em sala de aula toda disciplina têm duas funções primordiais. A primeira corresponde à parte científica, ou seja, cada disciplina tem um conhecimento específico que deve ser ensinado aos discentes. Paralelamente a esta função, cada disciplina tem um componente de educação entendido como os valores e hábitos que são transmitidos às novas gerações em sala de aula.

Para fins didáticos, poderíamos dizer que cada disciplina é composta por duas partes: os conteúdos específicos e a educação. Mas, dentro do universo escolar, o que une todos os professores é a educação, portanto, não pode ser dada ênfase, somente a uma das partes, pois corre-se o risco de colaborar com a manutenção do *status quo*, isto é, a situação vigente – favorável a burguesia – de forma inalterada. (BARBOSA, 1997, p.53)

Esta primeira alteração na forma de entender o processo educativo colocava em *xequê* nossa formação advinda da graduação, que privilegiava apenas os conhecimentos científicos. Obviamente não deveríamos descartar esta forma de conhecimento, porém, era preciso avançar, incorporando a discussão de valores em sala de aula sempre articulados à realidade social.

Todavia, esta questão ainda não era suficiente para que o foco de trabalho se expandisse para além do horizonte da sala de aula, que continuava sendo o local privilegiado e único na realização da tarefa educativa a que nos propúnhamos.

A segunda questão de fundamental importância para a modificação da visão que tínhamos sobre as funções do educador e da educação é a de que, concomitante à forma de atuação em sala de aula todo educador, para se considerar como tal, precisa atuar também no espaço político, participando efetivamente das questões referentes à instituição onde atua e à sociedade na qual está inserido.

Finalmente, uma terceira idéia ganha grande importância na nossa visão de educação e se refere a pouca importância dada por muitos docentes à gestão na escola².

A organização da escola não costuma ser apresentada como um fator pedagógico importante. Os atores escolares normalmente vivenciam essa organização, sem maiores reflexões ou preocupações, considerando-a um **meio** para a realização dos objetivos pedagógicos propostos. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p.288, grifo dos autores)

A consolidação desta idéia deu-se com o transcorrer do tempo, com a possibilidade de vivenciar outras experiências, com o desenvolvimento de novas leituras e, ainda, pela oportunidade de participar em discussões referentes à questão da importância da organização escolar, até concluirmos, concordando com Dal Ri e Vieitez (2008, p.288) que “[...] a organização da escola é um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto”.

E ainda que

A ação deste currículo incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, dentre os seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações pedagógicas são réplicas, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais fundamentais dominantes. Desse ponto de vista, a escola burguesa, uma organização burocrática, transmite aos alunos por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministradas na escola que decorre imediatamente da vivência consiste na sensação e na visão de que a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p.288-9)

Desta forma, no ano de 2004, tínhamos sedimentado outra visão sobre a importância da organização escolar, como também sobre a importância da forma de gestão empregada numa instituição educacional. Neste mesmo ano, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), nosso local de atuação profissional, vivia um período de expectativa e transformações, inclusive da forma de gestão, em função de que a instituição encontrava-se em processo de escolha do novo Diretor-Geral, através de consulta à comunidade e os dois candidatos ao cargo tinham um discurso favorável à democratização da gestão do CEFET-PR. Para comprovar esta posição, independente de quem fosse o vencedor no pleito eleitoral, os candidatos se comprometeram a estabelecer eleições diretas para a escolha dos Diretores das Unidades Descentralizadas de Ensino do CEFET-PR.

No ano de 2005, outra importante modificação ocorreu no CEFET-PR, quando este foi transformado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)³, a primeira

² O contato inicial com essa discussão ocorreu durante a realização do curso de mestrado entre os anos de 1998 e 2000, através da Professora Neusa Maria Dal Ri que abordava esta questão no transcorrer das aulas.

³ O CEFET/PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná foi transformado pela Lei n. 11.184 de 07 de outubro de 2005 em UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Desta forma, utilizaremos tanto a

universidade tecnológica do Brasil. Essa transformação gerou inúmeras polêmicas no interior da instituição de ensino e uma das discussões estava relacionada à forma como devia ser a gestão desta nova universidade.

A somatória destes fatores instigou-nos a investigar como funcionava a gestão da UTFPR e qual era o nível de democratização de sua gestão. Dessa forma, delineou-se o problema de pesquisa: quais são as possibilidades e os limites da gestão democrática na UTFPR e quais as influências decorrentes, para esta forma de gestão, do estabelecimento de um processo eletivo visando à escolha dos Diretores dos Campi da UTFPR, ocorrido a partir de 2004.

Das leituras realizadas, das discussões desenvolvidas de maneira formal e informal, da participação em grupo de pesquisa, da análise de documentos e da experiência empírica, surgiram reflexões e questionamentos que desembocaram neste estudo que tem como objetivo geral analisar o processo de construção da gestão democrática na UTFPR e verificar qual a influência decorrente da forma de escolha dos dirigentes educacionais para a consolidação deste processo

Especificamente, temos como objetivos: verificar o grau de envolvimento da comunidade acadêmica no processo eleitoral; analisar, por meio da documentação, os parâmetros legais que possibilitam a participação da comunidade acadêmica em instâncias consultivas e deliberativas da UTFPR; analisar a estrutura e o funcionamento das instâncias consultivas e deliberativas da UTFPR; averiguar o grau de participação dos vários segmentos da comunidade acadêmica na gestão da UTFPR; analisar como se deu o processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR e qual o nível de participação da comunidade acadêmica no mesmo; e, verificar como se estabelece o financiamento e o orçamento da UTFPR.

Este estudo justifica-se e tem relevância na medida em que concorre para uma melhor compreensão dos elementos da gestão democrática, tão importantes para a formação e transformação dos agentes educativos, pois embora haja na Constituição de 1988 e, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, uma previsão legal para a implantação da gestão democrática nas universidades, isso não a torna uma realidade. Apesar dos discursos educacionais, quase que em sua totalidade, enaltecerem as vantagens da gestão democrática, isso parece não passar de uma *falácia* imperando na maioria dos casos a burocracia, com uma estrutura de poder concentrado no grupo dirigente da instituição.

Partimos do pressuposto de que para ser efetivamente democrática, a gestão deve ser compartilhada, possibilitando a todos os segmentos a participação nas tomadas de decisão, delegando-lhes autoridade. “[...] participação que se pressupõe é uma participação no processo de decisão, um *acto* de ingerência, e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar” (LIMA, 2000, p.33).

Esta pesquisa revela-se pertinente, também, porque a dinamicidade da gestão democrática numa instituição educacional que abrange as diversas regiões do Estado do Paraná é revestida de peculiaridades que não se esgotam nos estudos semelhantes realizados em outras instituições educacionais do nosso País.

Além disso, os estudos sobre a temática da gestão democrática na UTFPR são incipientes, sendo uma área interessante de investigação, que pode contribuir – mesmo reconhecendo os limites da educação - para a construção de uma cultura de gestão democrática em todos os níveis da sociedade brasileira.

A UTFPR “[...] é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, e goza de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar” (UTFPR, 2008-a, p.3). Considerando que legalmente a UTFPR possui autonomia, e entendendo esta como liberdade de gestão, é preciso considerar até que ponto esta universidade utiliza esta autonomia para democratizar a sua forma de gestão e, ainda, quais são os principais entraves para o exercício efetivo desta autonomia e, conseqüentemente, para a democratização da gestão.

A UTFPR possui “[...] estreito vínculo com o setor produtivo, abrangendo atividades como: estágios curriculares, projetos cooperativos e serviços tecnológicos, cursos de educação continuada e mesas redondas com empresários e supervisores de estágio (UTFPR, 2008-a, p.10), tendo ainda, nos campi mais antigos, incubadoras e/ou hotéis tecnológicos, havendo também a previsão de apoiar a implantação de Parques Tecnológicos em duas regiões do Estado. Dessa forma, a UTFPR é considerada como uma importante instituição para o desenvolvimento sócio-econômico do Estado em função de ter “Essa marca, de ser uma instituição aberta para a sociedade [...]” (UTFPR, 2008-a, p.11) e de contar no momento com campi instalados em diferentes cidades, cobrindo todas as regiões do Estado. Durante a maior parte de sua existência, a UTFPR contou com uma única unidade situada na cidade de Curitiba. Contudo, na primeira metade da década de 1990 iniciou-se um processo de expansão da instituição, sendo que nesta primeira fase houve a criação de cinco novas Unidades descentralizadas nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procópio, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa.

Agregando uma estrutura constituída por onze campi situados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e Toledo, a UTFPR tem em cada campus uma direção local e a totalidade do sistema conta com uma Reitoria, sediada em Curitiba. Essa instituição possui 16.283 alunos matriculados; 1393 professores e 647 técnico-administrativos, oferecendo cursos técnicos em nível de ensino médio, tecnologias, graduação, especialização e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

As questões discutidas neste trabalho se referem apenas à Unidade de Curitiba e às demais Unidades implantadas na primeira fase de descentralização da Instituição que, posteriormente, com a transformação do CEFET-PR em universidade passaram a ser denominadas de campus. Esta escolha decorre do fato de que os demais campi têm um tempo de existência muito breve, o que impossibilita uma análise com maior profundidade.

Para analisar o fenômeno estudado, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada tanto com a finalidade de situar o *estado da arte* a respeito da temática do estudo, permitindo um melhor delineamento do objeto da investigação, quanto para apresentar as definições, os conceitos e as categorias importantes para a análise e discussão dos dados. Visando alcançar os objetivos propostos, na pesquisa bibliográfica, procuramos contemplar a obra de estudiosos da área, considerando os itens formação e produção acadêmica que apresentam contribuições sobre o tema, possibilitando, dessa forma, o aparecimento de novos olhares e questões.

Em relação à análise documental, classificamos os documentos selecionados como orientadores e/ou normatizadores. Foram analisados as Leis e Decretos referentes à educação e em especial à educação superior brasileira, ainda, os documentos referentes à Reforma Universitária e os documentos emanados da UTFPR relacionados ao fenômeno estudado. Também foram alvos de análise os documentos orientadores emitidos pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Aceitamos, em relação aos documentos, o pressuposto que eles têm dupla função no estudo, servindo tanto ao processo de elaboração e reelaboração das interrogações da pesquisa, como para complementarem as informações coletadas no transcorrer do estudo.

Para a coleta de dados, visando entender a dinâmica de funcionamento da UTFPR, realizamos entrevistas semi-estruturadas, em cada um dos campi que fez parte desta pesquisa, com o diretor do Campus, o presidente do Sindicato dos Docentes (SINDUTFPR) ou o seu representante, o delegado do Sindicato dos Técnico-Administrativos (SINTEUTFPR) ou o seu representante; o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) ou o seu

representante, e o membro eleito e mais votado para o Conselho Universitário (COUNI) e para o Conselho de Ensino (COENS). Assim, foram entrevistados seis diretores de campus, sete docentes⁴ (SINDUTFPR), seis funcionários técnico-administrativos (SINTEUTFPR), cinco discentes⁵, cinco docentes representantes do COUNI⁶ e nove docentes representantes do COENS⁷, num total de trinta e oito entrevistas.

Neste estudo, quando nos referimos a alguma consideração feita por um dos entrevistados, ou citamos uma de suas falas, eles são designados pela função que exercem e pela ordem de realização da entrevista. Assim, Diretor 1 significa que foi o primeiro diretor a ser entrevistado. Também procedemos desta forma em relação aos membros do Conselho Universitário (COUNI), do Conselho de Ensino (COENS), dos docentes representantes do sindicato (DOCENTE), dos técnico-administrativos representantes do sindicato (TA) e dos discentes representantes do DCE (DCE). Destacamos que o número não indica o Campus e sim a ordem de realização da entrevista. Desta forma, se considerarmos as falas do Diretor 1 e do Docente 1, não significa necessariamente que ambos pertençam ao mesmo campus. Optamos pela não identificação dos entrevistados, por uma questão de ética e por solicitação de alguns deles.

As maiores dificuldades para a realização das entrevistas ocorreram em função da distância geográfica entre os campi e as diferenças nos horários de trabalho dos entrevistados em virtudes de suas diferentes ocupações. Assim, nem sempre foi possível agendar as várias entrevistas a serem feitas num determinado campus numa mesma data ou em datas próximas, o que exigiu, em alguns casos, a realização de várias viagens a um mesmo campus para a

⁴ Em um dos campi que fez parte desta pesquisa, por sugestão do atual presidente do SINDUTFPR optamos em realizar também a entrevista com o ex-presidente em função de que a transmissão de cargo tinha ocorrido recentemente o que talvez dificultasse que o presidente em exercício tivesse pleno conhecimento do funcionamento da instituição.

⁵ Somente foi possível realizar as entrevistas com o presidente do DCE ou seu representante nas cidades de Curitiba, Pato Branco e Ponta Grossa, já que nos demais campi que fizeram parte desta pesquisa o DCE não está estruturado. No campus de Cornélio Procópio havia em funcionamento o Centro Acadêmico (CA) de Informática e de Mecânica e optamos por fazer as entrevistas com os presidentes destes CAs para que a voz dos discentes tivesse representatividade. Contudo, em função da metodologia adotada neste trabalho de não identificação dos depoentes os presidentes dos CA serão designados como presidentes de DCE. Nos campi de Campo Mourão e Medianeira, não foi possível que tivéssemos a visão do corpo discente em função de não haver nenhuma forma de organização estudantil.

⁶ Em um dos campi que fez parte desta pesquisa não conseguimos realizar a entrevista com o representante do COUNI, visto que o mesmo estava trabalhando em outro campus, permanecendo na cidade apenas por dois dias para atuar na Pós-Graduação *Stricto Sensu*,

⁷ Na UTFPR as eleições para escolha dos docentes que vão compor o COENS é realizada por áreas e não por campus. Desta forma, foram entrevistados os representantes eleitos na área de cursos de Elétrica, na área de cursos de Mecânica, na área de cursos de Civil, na área de cursos de Ciências, na área de cursos de informática, na área de cursos de Química e Biologia, na área de Exatas, na área de Humanas e na área de Gestão.

efetivação das entrevistas com os representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica

Outra dificuldade encontrada no desenvolvimento desta pesquisa está relacionada ao fato de estarmos investigando um fenômeno que está em desenvolvimento e desta forma em constante e contínua transformação.

Assim, ao iniciarmos a pesquisa as eleições para a escolha dos diretores dos campi havia sido recentemente implantadas na UTFPR e ainda como proposta de campanha dos candidatos ao Cargo de Diretor-Geral do CEFET-PR no ano de 2004, já que não havia previsão legal para a realização das mesmas no ordenamento jurídico da universidade. Contudo, no ano de 2009, com a aprovação do novo Estatuto da UTFPR, o processo eletivo para a escolha dos diretores dos campi passou a fazer parte do arcabouço legal da instituição e, desta forma, a constar na legislação da UTFPR.

Situação semelhante ocorreu em relação aos conselhos com poder deliberativo existentes na UTFPR. No início deste estudo havia legalmente instituídos o Conselho Universitário (COUNI) e o Conselho de Ensino (COENS). Porém, após a aprovação do novo Estatuto além de ser mantido o COUNI como órgão deliberativo máximo e ter sido desmembrado o COENS em dois novos Conselhos deliberativos, o Conselho de Graduação e Educação Profissional e o Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, ainda foram criados outros dois novos conselhos deliberativos especializados: o Conselho de Relações Empresariais e Comunitárias e o Conselho de Planejamento e Administração. Todavia, como a universidade está em fase de elaboração das legislações complementares ao Estatuto estes novos conselhos ainda não estão em funcionamento.

Da mesma forma, o acompanhamento do processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR, pelo mesmo estar ocorrendo paralelamente ao desenvolvimento desta pesquisa, exigiu que algumas análises fossem reelaboradas diversas vezes.

No que tange a estruturação deste trabalho, o objetivo do primeiro capítulo é inicialmente buscar a compreensão do conceito de democracia, verificando o seu desenvolvimento desde o surgimento na Grécia Antiga até os dias atuais, considerando ainda sua trajetória no Brasil e também buscar um entendimento sobre o funcionamento da democracia e da gestão democrática no interior das instituições de ensino superior no Brasil, bem como a relação estabelecida entre autonomia e gestão democrática.

Ainda neste capítulo, realizamos uma análise sobre as influências exercidas pelos organismos multilaterais, principalmente o FMI e o BM na elaboração das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil em função do papel relevante que estas

organizações tiveram na definição das políticas para a educação nos países periféricos em desenvolvimento como o Brasil desde o final da década de 1970 e especialmente a partir dos anos de 1990.

Esta análise é realizada tendo como pressuposto que as reformas realizadas na esfera educacional estão associadas às reformas econômicas e sociais que visam “[...] uma ampliação do espaço privado [...] o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação (LIMA, 2003, p.146). Para o autor, na educação superior este processo torna-se claro, na medida em que o discurso destes organismos internacionais ressalta a maior destinação de verbas públicas a este nível de ensino em detrimento da educação básica. Desta forma, esta política, nesta perspectiva deveria ser revertida por intermédio da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Nesta parte do trabalho também investigamos as reformas propostas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este capítulo se encerra com uma análise da reforma universitária proposta pelo Governo Lula e que está em curso no país até o momento. A escolha da verificação da forma de atuação destes dois governos e em especial das reformas propostas por eles na educação superior decorre do fato que são os governos que apresentam maior adequação ao ideário neoliberal que se tornou preponderante a partir do final da década de 1970. Segundo Guesser (2003) é possível visualizar um ajustamento bastante acentuado entre as políticas desenvolvidas e as prioridades estabelecidas pelo governo FHC com aquelas estabelecidas pelas instituições financeiras multilaterais (IFM). Da mesma forma, o presidente Lula “[...] ainda na fase de campanha, como foi amplamente divulgado pela imprensa, assumiu o compromisso de dar continuidade aos acordos estabelecidos e a cumprir as metas e obrigações com o FMI, BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)” (GUESSES, 2003, p.51).

No segundo capítulo discorremos de maneira breve sobre o processo histórico de construção da UTFPR, desde o seu surgimento na primeira década do século XX até o momento atual e apresentamos ainda a forma de gestão vigente nesta universidade, bem como sua estrutura organizacional.

O terceiro capítulo traz uma análise sobre o papel a ser exercido pela direção de um campus universitário, ou seja, quais são as tarefas que cabem ao gestor tanto em relação à legalidade do seu cargo quanto em relação à legitimidade de sua função e, ainda, qual é a visão que a comunidade acadêmica da UTFPR tem deste papel.

Neste estudo quando nos referimos ao papel a ser desempenhado pelo diretor dos campi da UTFPR, estamos relacionando a questão às atribuições que lhe são inerentes legal e legitimamente, ou seja, a utilização do termo na sua acepção técnica não assumindo assim qualquer juízo de valor.

Um problema adicional na elaboração deste capítulo diz respeito à escassez de bibliografia sobre o tema. Existem inúmeras análises realizadas sobre o papel do diretor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e ainda outros estudos referentes ao papel do reitor. Entretanto, trabalhos específicos sobre o papel a ser exercido pelo diretor de um campus universitário são quase inexistentes. Em virtude desta situação utilizamos alguns autores de referência como Paro e Dourado que trabalham prioritariamente com a escola pública de Ensino Fundamental e Médio e não a Universidade. Tomamos esta posição mesmo considerando que a estrutura da universidade e da escola pública apresenta-se de forma bastante diferenciadas. Em relação a este tópico, buscamos produzir algumas reflexões próprias sobre o assunto, tendo por base os documentos legais procedentes da UTFPR e, ainda, em função das possíveis semelhanças entre o papel exercido pelo Reitor e pelos diretores dos campi cada um em sua esfera de atuação.

O quarto capítulo deste trabalho é destinado a uma análise do entendimento que a comunidade da UTFPR tem de gestão democrática e, ainda, como esta mesma comunidade vê a distribuição do poder nesta universidade.

O quinto capítulo está organizado de forma a verificar o funcionamento dos possíveis elementos de democratização da gestão na UTFPR. O primeiro destes mecanismos analisados diz respeito ao financiamento e ao orçamento desta instituição. Para isto, além de averiguarmos como se deu historicamente o financiamento do ensino superior público no Brasil ainda buscamos compreender o funcionamento das Fundações de Apoio das universidades e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades federais (REUNI) que são atualmente dois possíveis mecanismos arrecadatários utilizados pelas universidades públicas no Brasil.

Também são apresentados neste capítulo o processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR e quais os avanços e retrocessos que este Estatuto traz para a democratização desta instituição de ensino superior. O capítulo se encerra com uma análise sobre o processo eletivo para a escolha dos diretores dos campi que ocorreu pela primeira vez no ano de 2004 e com a verificação da estrutura e da dinâmica de funcionamento dos conselhos colegiados com poder deliberativo. Na seqüência, e finalizando o texto, são apresentadas as conclusões obtidas no presente estudo sobre o processo de democratização da gestão da UTFPR.

CAPÍTULO I

1 - DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 - Da democracia à gestão democrática: caminhos e descaminhos

Embora a democracia, de acordo com Silva (2004), passe a ser amplamente defendida após a Segunda Guerra Mundial, como uma forma de governo que se opõe aos regimes ditatoriais, vistos como um dos fatores da eclosão da guerra, não podemos prescindir da análise das diferentes formas de democracia e os nexos que elas mantêm com os interesses em luta na sociedade. Sobretudo, é importante o desvelamento das diferentes formas de democracia que permeiam nossa formação societária visando estabelecer a forma democrática preponderante na UTFPR, em função de que a gestão democrática desta universidade constitui-se em nosso objeto de investigação.

De acordo com Silva (2003), desde os tempos de Atenas, a democracia tem recebido severas críticas das classes dominantes, que temem o rumo político que a participação das classes populares poderia tomar. Para a autora, as classes dominantes somente passaram a aceitar a democracia ao perceberem que ela poderia ser uma forte aliada na dominação de classes.

Segundo Wood (2003), o conceito de democracia direta surgiu de uma experiência histórica que conferiu *status* civil único às classes subordinadas, criando, principalmente, uma formação sem precedentes, a do cidadão camponês. Assim, para a autora, o estabelecimento do *demo* por Clístenes como unidade constituinte da polis representou essencialmente a fundação da democracia.

Naquele momento havia, para o cidadão ateniense, a possibilidade de participar de assembleias com o poder de decisão sobre as questões levadas para debate, ou seja, havia uma medida genuína de participação popular.

As sessões da Assembléia eram franqueadas a todos os cidadãos que a elas quisessem assistir. Eles tinham um voto direto sobre as propostas, que eram abertamente debatidas, emendadas, se assim fosse desejado, e algumas vezes iniciadas; e cada um votava livremente perante os seus concidadãos. Em princípio os poderes da Assembléia eram ilimitados. (FINLEY, 1985, p.89)

Porém, é significativo destacar que a Assembléia existente em Atenas difere fundamentalmente dos modelos encontrados nos regimes democráticos liberais vigentes na atualidade, uma vez que têm como sua principal marca a representatividade.

A Assembléia não era um parlamento com um número fixo de membros; sem dúvidas, menos cidadãos comuns se davam ao trabalho de assistir as sessões de rotina mas é impensável que um debate sobre se ir ou não à guerra contra Esparta merecesse idêntico desinteresse. Até camponeses, o mais subempregado grupo ocupacional em qualquer sociedade, podiam arranjar tempo para participar em decisões momentosas, o mesmo ocorrendo com os artesãos autônomos e os comerciantes da cidade. (FINLEY, 1985, 92)

Para os gregos a participação política era parte constitutiva de sua cidadania e era impensável delegar essa responsabilidade a representantes.

A alienação do poder político era tão estranha à concepção grega de democracia que até mesmo uma eleição poderia ser vista como prática oligárquica, que as democracias poderiam adotar para alguns fins específicos, mas que não faziam parte da essência da constituição democrática [...] os atenienses poderiam se valer de uma eleição no caso de funções que exigissem competência técnica, principalmente para cargos financeiros ou militares mais importantes [...] mas estas funções eram protegidas por medidas restritivas que garantiam a responsabilização do ocupante, e eram claramente percebidas como exceções à regra segundo a qual todos os cidadãos eram dotados de tipo de sabedoria política necessária ao exercício de funções políticas gerais. O método quintessencial da democracia era a seleção por grupos, uma prática que, apesar de reconhecer as restrições práticas impostas pelo tamanho do Estado e pelo número de seus cidadãos, corporifica um critério de seleção que se opõe em princípio à alienação da cidadania e à premissa de que o *demos* é politicamente incompetente. (WOOD, 2003, p. 187)

Na atualidade, as eleições são consideradas por muitos como o ápice das práticas democráticas, tanto que no ano de 2004, os candidatos à Direção Geral do CEFET-PR, comprometeram-se a estabelecer eleições diretas para a escolha dos diretores das Unidades Descentralizadas de Ensino como forma de democratizar a gestão daquela instituição de ensino.

Em Atenas, mesmo nos momentos em que se estabelecia a representatividades, essa era marcada por peculiaridades quase inimagináveis nos tempos atuais. Em relação à escolha dos membros do Conselho dos Quinhentos, ao qual cabiam as funções mais importantes da vida ateniense,

Eles eram selecionados por sorteio entre todos os cidadãos de mais de 30 anos de idade que permitiam a indicação de seus nomes com uma divulgação geográfica compulsória. Seus mandatos eram de um ano e um homem só podia servir no Conselho duas vezes em toda a sua vida. (FINLEY, 1985, p.90)

A escolha dos funcionários em Atenas também seguia critérios de sorteio, uma marca registrada da democracia para os gregos que respeitava critérios de rotatividade e de responsabilização que visavam impedir a concentração de poder e a utilização de uma função pública em benefício pessoal ou para seu grupo.

Quase todos os funcionários eram também escolhidos por sorteio [...] e estavam limitados a um único ano no cargo, não renovável. Suas qualificações (mais precisamente seus méritos) podiam ser contestadas de antemão por procedimentos formais acessíveis a todos os cidadãos, e eles tinham de se submeter a uma prestação de contas por sua gestão no final do mandato. Tais controles, acarretando o risco de

pesadas penas, enfraqueciam claramente o poder dos funcionários no que diz respeito à Assembléia e aos Tribunais. Enfraquecimento que era também uma decorrência de extensa fragmentação de cargos e deveres, assim como ausência de um serviço hierárquico no âmbito do qual se esperava que um indivíduo ascendesse por eleição numa seqüência ordenada [...] finalmente a maioria dos casos judiciais estava entregue ao veredicto de órgãos (usualmente compostos por grande número de membros) abertos a todos os cidadãos [...] (FINLEY, 1985, 90)

Outra diferença da democracia ateniense sob as formas democráticas atuais é que na primeira havia grande dificuldade de se aliciar os cidadãos que participavam das Assembléias, do Conselho e dos *Júris* nos tribunais heliásticos.

Não posso vislumbrar como alguém procederia, ou teria possibilidades materiais, para subornar jurados cujos números podiam chegar a mil e eram escolhidos por sorteio de um contingente de seis mil, instantes antes de se iniciar um julgamento, ou cidadãos que freqüentavam a Assembléia aos milhares. (FINLEY, 1985, p.104)

Na sociedade atual, uma das principais críticas à forma de democracia direta, dizem respeito ao tamanho dos Estados e ao número de participantes o que inviabilizaria a sua existência. Entretanto, Arblaster (1987) entende que os fatores para que a democracia direta não esteja sendo exercitada são muito mais políticos do que práticos ou técnicos.

A democracia participativa que de modo geral, deveria funcionar como uma democracia direta na base, mas como um sistema representativo nos outros níveis, foi gestada na Europa na década de 1960, a partir de “[...] intensas mobilizações políticas dos movimentos popular e sindical e da insatisfação com os resultados dos regimes do Leste Europeu” (SILVA, 2003, p.17). A luta visando uma maior participação na definição de políticas governamentais colaborou para que governos nacionais da chamada *Nova Esquerda* acabassem assumindo esta proposta.

[...] a idéia de que devia haver considerável participação pelos cidadãos nas decisões governamentais difundiu-se tão amplamente que os governos nacionais começaram a alistar-se, pelo menos verbalmente, sob o estandarte da participação, e alguns chegaram mesmo a encetar programas com ampla participação popular. (MACPHERSON, 1978, p. 97)

Silva (2003) acredita que este não é um modelo sólido, pois seria fundamental para sua efetivação a resolução de dois problemas fundamentais que são as desigualdades econômicas, já que tal situação impede concretamente os indivíduos de participarem em iguais condições na vida política e social dos países; e a noção do indivíduo como consumidor, substituindo-o pela percepção de executores e de agentes do desenvolvimento de suas capacidades.

De acordo com Macpherson (1978, p.115), embora haja uma maior participação na democracia participativa, ela pertence à tradição liberal, considerando que é mantido o

princípio ético dos “[...] direitos iguais de todo homem e toda mulher ao pleno desenvolvimento e ao emprego de suas capacidades”.

A democracia liberal tem sua origem nas sociedades capitalistas de mercado e, mesmo que Macpherson (1978) sugira que uma posição liberal não precisa ser tomada como dependente para sempre de uma aceitação dos pressupostos capitalistas, o próprio autor reconhece que até o presente momento historicamente a perspectiva de mercado é que tem prevalecido.

O que tem caracterizado as diferentes formas de democracia liberal no século XX e XXI é a possibilidade de escolha por parte dos eleitores de forma direta ou indireta dos governos e das legislaturas.

Governos e legislaturas são escolhidos direta ou indiretamente mediante eleições periódicas com privilégio igual universal, sendo a escolha dos votantes normalmente uma preferência entre partidos políticos. Há um grau suficiente de liberdades civis [...] de modo a tornar eficaz o direito de escolha. Há igualdade formal perante a lei. Há certa proteção das minorias. E há uma aceitação geral de um princípio da máxima liberdade individual compatível com igual liberdade para outros. (MACPHERSON, 1978, p. 14)

A democracia liberal apenas ampliou-se quando, por um lado, houve uma pressão popular e, por outro, a maior parte do poder instituído passou a acreditar que a utilização do voto universal, em que cada homem equivale a um voto, não traria riscos nem para a propriedade e nem para a manutenção de uma sociedade dividida em classes. Posição fundamental uma vez que “[...] a plausibilidade de qualquer sistema político depende amplamente de como todas as demais instituições, sociais e econômicas, modelaram ou poderiam modelar as pessoas com quem e pelas quais o sistema político deve operar” (MACPHERSON, 1978, p.12).

O modelo atual de democracia liberal denominado democracia de equilíbrio ou elitista/pluralista, que é composto pela rejeição e absorção parcial dos modelos anteriores, foi sistematizado por Joseph Schumpeter, em 1942. Segundo o autor (1984, p.336) o modelo caracteriza-se como um “[...] acordo institucional para se chegar a decisões políticas em que indivíduos adquirem poder de decisão por meio de uma luta competitiva pelos votos da população”.

Este modelo de democracia, de acordo com Silva (2003), objetiva a efetivação do consenso em torno das regras estabelecidas como premissa para manter a estabilidade do sistema e a manutenção de uma burocracia especializada com legitimidade para tomar as decisões.

A grande preocupação dos elitista/pluralistas com os eleitores não é que se mantenham apáticos, condição que é inclusive incentivada pelo modelo, mas, sim, que busquem uma maior participação, o que poderia colocar em risco a estabilidade do sistema.

O que caracteriza a democracia elitista/pluralista e que tem sido a marca das democracias liberais é o fato de “[...] que o eleitor é chamado apenas para votar em quem se apresenta como candidato e não para participar do processo decisório” (SILVA, 2003, p. 16). Assim, cabe aos cidadãos apenas escolher os seus representantes periodicamente em épocas eleitorais, autorizando-os para que decidam livremente de acordo com seus interesses pessoais ou de classe, sem nenhuma forma de comprometimento com o eleitorado, que tem unicamente a possibilidade de numa próxima eleição escolher outros representantes caso esteja insatisfeito com os atuais, num círculo vicioso que garante a manutenção do sistema político vigente.

Pensado desta forma “A democracia é tão somente um mecanismo de mercado: os votantes são os consumidores: os políticos são os empresários” (MACPHERSON, 1978, p.82-3). Contudo, o autor esclarece que este mercado – esta é uma característica fundamental das economias de mercado – não oferece uma significativa soberania ao consumidor, já que está longe de ser um mercado plenamente concorrencial, constituindo-se sim num mercado oligopólico, no qual há um predomínio do econômico sobre o político. No nosso sistema político a participação se tornou instrumento de manipulação, pois,

[...] geralmente, os trabalhadores delegam ‘seu poder’ a um representante esperando que este seja o instrumento das desejadas mudanças. Junto ao voto, depositam-se todas as esperanças de verem-se cumpridas as promessas de melhoria [...] No entanto, os eleitos-representantes exercem um poder discricionário, livre de qualquer controle democrático real, e, geralmente, em direção oposta àquela firmada em seus discursos. (DAL RI, 1997, p.14-5)

No Brasil, a democracia caracteriza-se como um acontecimento histórico recente, que teve sua trajetória entrecortada por regimes de caráter ditatoriais, alternando momentos de maior afirmação com outros de quase inexistência. A educação, como parte do tecido social, reflete as determinações econômico-sociais da sociedade não ficando à margem dos seus acontecimentos. Desta forma, a esfera educacional oscila entre momentos de maior democratização com outros de autoritarismo.

O golpe de Estado de 1964, que instalou a ditadura militar no Brasil, marcou um período de retrocesso para a frágil democracia brasileira. Nos anos subseqüentes ao golpe, o Governo da Ditadura Militar desmantelou todas as organizações populares, sindicatos, associações de professores e entidades estudantis. “[...] a maior de suas obras foi a derrota que impôs aos trabalhadores [...] com conseqüências erosivas tão profundas para o MOP

(Movimento Operário Popular) que este, ainda hoje, não conseguiu livrar-se totalmente dos malefícios sofridos” (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p.28).

Na área educacional, a ditadura militar teve como principal marca a privatização do ensino, política que foi aprofundada pelos governos civis subsequentes. Política privatista elaborada com diferentes estratégias, para os diferentes graus de ensino. Para a educação superior, dentre as diversas medidas tomadas “A mais importante foi o quase congelamento do setor público numa conjuntura em que a demanda por vagas estava fortemente reprimida e que dera origem à crise dos excedentes” (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p27). Para os autores, houve, ainda, um conjunto de medidas visando à expansão da rede privada de ensino superior, que passa pelas questões dos subsídios financeiros, das isenções fiscais e de uma legislação que facilitou o funcionamento das unidades de ensino privadas.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, consolidando a reforma universitária iniciada após o golpe de 1964, foi imposta pelo regime, sem qualquer participação da comunidade acadêmica. Sua implantação foi assegurada, em parte pelas ameaças de punições aos professores e estudantes que se colocassem contrários à Lei, constantes no Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, e do AI-5, que entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, e foi o mais abrangente e autoritário de todos os Atos Institucionais, revogando na prática os dispositivos constitucionais de 1967, além de reforçar os poderes discricionários do regime militar. O Ato vigorou até 31 de dezembro de 1978.

A partir de 1974, diversos acontecimentos econômicos e políticos começam a provocar fissuras na ditadura militar instalada no Brasil. Neste processo, destacaram-se as greves dos metalúrgicos nos anos de 1978 e 1979, por reposições salariais, como marco da retomada da força da classe trabalhadora na luta também por participações políticas.

Desde 1974 que as insatisfações populares, manifestadas, sobretudo, no pleito eleitoral, ficavam patenteadas. Ações de protesto estudantil ocorriam desde 1976. A intelectualidade fazia da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e das universidades espaços de resistência. Mas foram as greves de 1978 e 1979, iniciadas pelo sindicato de metalúrgicos por reposições salariais, contudo, que marcaram a retomada da força da classe trabalhadora. O movimento dos metalúrgicos preparou o terreno para futuras participações políticas, pois, posteriormente, iniciou-se uma nova fase de amplo movimento de massas, no que foram seguidos por inúmeras outras categorias [...] segmentos médios da sociedade que passaram, com o fim do *milagre econômico*, a sofrer com o ônus da exploração, proletarizando-se cada vez mais rapidamente. (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p.22-3)

Em 1978, o general João Batista Figueiredo foi escolhido pelo colégio eleitoral para exercer um mandato de seis anos como Presidente da República. Com o objetivo de evitar o acirramento dos ânimos por parte dos descontentes, e como resultado das lutas em curso, o

Governo Militar, que passava por um momento difícil, optou por encaminhar algumas reformas há muito reivindicadas pela oposição, tais como a revogação do AI-5, substituído pelas *salvaguardas constitucionais*; o abrandamento da Lei de Segurança Nacional e a *distensão lenta, gradual e segura*.

Contudo, o resultado não foi o esperado pelos militares e o Movimento Operário-Popular ganhou forças.

Em 1979, realizou-se o I Encontro Nacional de Associação de Docentes (ENAD) na cidade de São Paulo, que afirmava numa carta lida na abertura do evento que a democratização da Universidade Brasileira estava subordinada ao processo geral de democratização da Sociedade Nacional. O Movimento docente tinha como suas principais reivindicações o aumento salarial, a autonomia universitária e a participação no governo da universidade.

Aproveitando a conjuntura existente, o movimento de resistência democrática firmase, os docentes do ensino superior começam a reconstrução do seu movimento nacional. Dessa forma, em 19 de fevereiro de 1981 em um congresso realizado na cidade de Campinas, é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)⁸, que tem como uma de suas principais bandeiras de luta a defesa do ensino público e gratuito⁹ e uma política educacional voltada para as necessidades populares. As causas que levaram à organização docente em nível nacional, segundo Dal Ri (1997, p.80) remontam ao período do golpe militar de 1964 e época posterior, que são:

[...] a repressão desencadeada pela ditadura sobre a Universidade e sobre o corpo docente, aguilhoando a luta pela democratização da sociedade e da instituição; a expansão significativa do ensino superior, criando uma base para a organização do movimento em nível nacional; e o arrocho salarial.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), também neste período tenta reestruturar-se e utiliza como marco desta reconstrução o XXXI Congresso da UNE, realizado em Salvador em maio de 1979. Contudo, o movimento estudantil, que se fez presente em momentos importantes na luta por uma educação democrática no Brasil, foi duramente atingido pela

⁸ É preciso destacar a autonomia da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), tanto frente ao governo, recusando-se a receber qualquer repasse governamental, quanto frente as administrações das universidades, o que permitiu criar uma nova esfera de poder independente.

⁹ Para nós, medidas como a gratuidade do ensino, a expansão do número de vagas nas universidades e o aumento de recursos para o ensino superior devem ser vistas como medidas que proporcionam uma maior democratização do acesso à educação, já que entendemos a democratização das universidades como uma forma de descentralização do poder, onde o processo decisório deixa de estar concentrado nas pessoas que possuem cargos na estrutura administrativa da instituição e passa a ser compartilhado pelos vários segmentos que compõe a universidade.

repressão exercida pela ditadura militar e posteriormente a ela, não conseguiu ter a mesma combatividade para fazer o enfrentamento ao poder.

Naquele momento histórico, instalou-se na sociedade brasileira um discurso e uma prática de luta pelas liberdades democráticas. “No plano mais geral, buscava-se o direito de eleger representantes para os cargos públicos, o direito de manifestar-se e de se organizar livremente” (GOHN, 2003, p.50) e na educação, principalmente os setores mais progressistas buscavam que os *ventos* democráticos que sopravam fossem internalizados pelas universidades.

Incorporando parte deste processo de lutas, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção 1, Da Educação, art. 206, estabelece que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do Ensino Público, na forma da Lei” (BRASIL, 1988, p.52). Essa formulação “[...] representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p.74). Outra limitação apresentada na formulação do art. 206 da Constituição foi à inclusão do adjetivo *público*, o que acabou excluindo o ensino privado desta forma de gestão.

Em 1996 foi promulgada a Lei n. 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu art. 3º. figura a gestão democrática no ensino público. E, embora nos art. 14 e 15 apareçam os *princípios* da gestão democrática, pouco se alterou do que já havia sido estabelecido na Constituição Federal. O grande problema, que já havia ocorrido na Constituição de 1988 e que se repete na LDB 9394/96, é o fato dos legisladores não terem regulamentado a implantação da gestão democrática, transferindo essa importante questão para leis complementares a cargo dos Estados ou Municípios, “[...] cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos” (PARO, 2002, p.81).

Imediatamente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, forças conservadoras começaram a se mobilizar visando a restrição dos direitos sociais adquiridos e a manutenção do projeto de privatização iniciado na ditadura militar. Devemos lembrar que neste momento o neoliberalismo já era dominante no mundo e que o *livre mercado* é uma premissa de funcionamento deste sistema.

Assim, no Brasil, de acordo com as determinações de organismos internacionais representativos do capital, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco

Mundial (BM), começou a estruturar-se uma reforma do Estado e, conseqüentemente, uma reforma educacional de caráter conservador¹⁰.

Reforma iniciada no ano de 1990, durante o mandato do Presidente Fernando Collor de Mello, mas que somente se tornou um tema central no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995 tinha o objetivo de promover o ajuste estrutural e fiscal estando orientada para o mercado, ou seja, para a privatização das empresas e dos serviços públicos. A reforma proposta estava em consonância com o conjunto de medidas estabelecidas no *Consenso de Washignton* no ano de 1989 e que segundo os economistas do BM e do FMI visava acelerar o crescimento econômico dos países em desenvolvimento que atravessavam dificuldades.

O Governo Lula nos seus dois mandatos tem dado continuidade a estas reformas propondo-se atender os interesses tanto dos organismos internacionais quanto da iniciativa privada.

Embora haja uma previsão constitucional de que as universidades devem ser geridas democraticamente, concordamos com Gentili (1988, p.45) de que não há um conceito unívoco de democracia a partir do qual se possa captar a sua essência universal, pois “Todo conceito de democracia está indissolúvelmente unido a conflitos ideológicos, utopias e lutas políticas levadas a cabo entre os que defendem e disputam diferentes interpretações da mesma”.

Assim, nossa concepção de democracia efetiva coloca-se frontalmente em oposição à burocracia. Segundo Tratemberg (1982) burocracia significa hierarquia e poder inerentes a uma sociedade dividida em classes, ou seja, a burocracia é um sistema de poder que está posto nas relações sociais que se estabelecem no interior de uma formação societária, permitindo que se imprima um direcionamento político ao conjunto das classes sociais com base nos interesses ideológicos da classe dominante. Contrariamente a isto, a democracia significa a horizontalização do poder, sua descentralização, proporcionando a todos os envolvidos no processo a participação de forma igualitária.

Ariosi e Dal Ri (2004, p.90) consideram que “A base da prática democrática é a participação, a presença e o envolvimento das pessoas com as questões da vida coletiva”. Dessa forma, a existência de democracia e, conseqüentemente, da gestão democrática numa universidade pressupõe a quebra da ótica da centralização do poder, a presença de diálogo e a criação de *lócus* para participação da comunidade nas questões que são significativas no

¹⁰ A reforma do Estado e a reforma educacional para a educação superior, bem como a influência dos organismos de fomento internacionais nestas reformas serão alvo de análise específica num momento posterior neste trabalho.

transcorrer de suas vidas. Porém, a gestão democrática deve ser interpretada com base na totalidade do processo educativo e em seu significado político-social e não em fatos isolados do processo de gestão.

Conceitualmente, podemos considerar a gestão democrática

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2000, p.79)

Há uma idéia amplamente disseminada no interior da sociedade capitalista de que existe uma relação estreita entre burocracia e organização, ou seja, a idéia de que uma instituição somente se organiza, torna-se racional e eficiente, se estiver estruturada burocraticamente. A organização e a racionalidade podem ser necessárias às instituições em busca da consecução de seus objetivos, no entanto, a burocracia longe de significar organização, significa fundamentalmente hierarquização e concentração de poder. A “[...] obediência é o eixo principal da burocracia que se assenta nos conceitos de poder e de autoridade, estabelecendo relações verticais de dominação, definindo quem pode mandar e quem deve obedecer” (BORDIGNON, 1992, p.14).

As instituições de ensino têm sido utilizadas para manter as condições ideológicas das relações de dominação e obediência, ao contribuir “[...] para inculcar a ideologia hegemônica [...] pelo mecanismo das práticas escolares” (TRATEMBERG, 1982, p.43). Assim, é preciso desnaturalizar a lógica emanada da educação burguesa, pois, segundo Dal Ri (2004), as instituições educacionais burguesas, que são organizações burocráticas, transmitem aos educandos por meio das relações vividas no interior destas instituições, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade.

Na sociedade atual, marcada pelas profundas diferenças sociais, a principal forma de democracia que se tem experimentado é a democracia representativa, aceita pelas classes dominantes, em função de não ameaçar o poder econômico, e por ser facilmente manipulável.

Reconhecendo a complexidade da sociedade contemporânea e de suas instituições, não nos contrapomos completamente ao princípio da representatividade, marca da democracia liberal, mesmo reconhecendo numa sociedade de classe, com interesses antagônicos e irreconciliáveis, os limites da democracia representativa.

Em função deste contexto, queremos pensar a representatividade limitada aos momentos que ela se faça extremamente necessária e como um vínculo que se estabelece entre o representante e os representados. Vínculo que não se limita ao momento da indicação

via sistema eletivo, mas que perdura por todo o tempo da representação e que se acentua sempre que for possível o representante tirar suas posições através de consulta às bases, delegando a esta o poder de decisão, já que

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuições a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinando os demais aos seus propósitos e interesses. (TEIXEIRA, 2004, p.23)

Assim, temos o entendimento que a forma democrática de gestão deve sempre que possível superar os limites da participação via representantes e inserir-se num contexto de tomada de decisões coletivas, o que permitiria a comunidade acadêmica, mais do que contribuir, participar efetivamente da vida universitária. É preciso ter a “[...] consciência de que a participação nos órgãos colegiados, se não é simplesmente inoperante, é certamente de pouca efetividade” (VIEITEZ; LODI, 1991, p.40) como via de democratização da universidade.

Também é preciso considerar que o consenso e a aglutinação de forças em torno da existência de gestão democrática nas universidades é apenas aparente e, apesar dos discursos governamentais em sua maioria enaltecerem as vantagens desta forma de gestão o que acaba imperando na maioria dos casos a burocracia. Se realmente buscamos construir uma universidade cuja prática de gestão seja democrática é preciso estabelecer o debate permanentemente, a fim de que a comunidade interna e externa possa compreender as possibilidades e os limites que a gestão democrática apresenta para que coletivamente se possa reverter à tendência atual de adequar a universidade “[...] ao padrão de acumulação capitalista consagrado pelas classes dominantes, com base em um modelo econômico internacionalizado, concentrador e excludente” (ANDES-SN, 2003, p.14) e se passe a construir uma universidade alinhada com os interesses das classes populares.

No ensino superior há um embate entre as forças progressivas, de um lado, que buscam a gestão democrática que é participativa, pois gestão implica participação e assim, “Não é possível imaginar uma administração participativa sem o desmantelamento da hierarquia, sem o rompimento dos compromissos com os superiores” (UHLE, 1994, p.59) e, de outro lado, forças conservadoras que querem dirigir a universidade baseadas nos princípios da administração gerencial. Portanto, de forma burocratizada e autoritária.

Para evitar que sejamos tomados de frustrações e descrenças em relação a gestão democrática é preciso considerar que “Democracia não é panacéia: é apenas um meio – o mais avançado, socialmente, até hoje criado pelos homens – a partir do qual indivíduos e

grupos põe-se em relação para encaminharem, de forma civilizada e autônoma, a solução de seus problemas” (PARO, 2003, p.124). Da mesma forma, a gestão democrática também não é uma panacéia, mas certamente é o melhor meio para organizarmos uma universidade com qualidade, que possa cumprir sua função social.

1.2 - Autonomia e Gestão Democrática nas Universidades

Etimologicamente a palavra autonomia é um vocábulo de origem grega, que o radical *autos* tem um significado de próprio, de si mesmo e *nomos* é um termo polissêmico tanto podendo significar lei, regra e desta forma a composição da palavra nos traz a idéia de direção própria autoconstrução ou autogoverno, como pode significar uma região delimitada. Para Cury (1991, p.26),

Talvez por ter havido identificação no pensamento ocidental, entre razão auto-esclarecida, vontade de fazer e o intelectual – especialmente naquele lugar chamado de *universitas* porque lá se instava ao desvelamento mais universal das coisas – é que a universidade foi compreendida como vocação ao universal e por isso identificada como capaz de autodeterminação.

Assim, “[...] segundo a interpretação mais disseminada, autonomia é um modelo que se basta por si mesmo ou algo que possui por si mesmo as regras que dirigem seu funcionamento e estrutura” (CURY, 1991, p.25). Democracia é também uma palavra de origem grega em que *demo* significa povo e *cracia* poder, o que nos remete a compreensão de o povo no poder, ou dito de outra forma, o poder que emana do povo. Em relação ao vocábulo gestão, e considerando que nos interessa mais especificamente a gestão educacional, entendemos ser ela em nível de sistema “[...] o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada (GRACINDO; KENSKI, 2001, p.205).

Para as instituições educacionais gestão é

[...] a articulação entre as condições físicas, materiais e pessoais, pedagógicas e financeiras que possibilitam as mediações indispensáveis à efetivação da tarefa precípua [...] entendida como espaço de socialização e problematização da cultura, especialmente, do saber historicamente produzido. (DOURADO, 2003, p.16)

A determinação aproximada do significado de cada um dos termos, pela origem etmológica da palavra nos permite uma maior clareza sobre o *terreno* no qual nos movemos na busca de uma autonomia que permita o fortalecimento do ensino superior público, ou seja, “Não de qualquer autonomia, mas daquela que possibilite a evolução de seus elementos democráticos” (DAL RI, 1997, p.12), aquela que está articulada à prática da gestão democrática na universidade e que se baseia na unidade da instituição e não na unicidade do

governo, expressa “[...] pela vontade monárquica do reitor, ou oligárquica do Conselho Universitário, tomados esses termos na sua acepção técnica e não pejorativa” (TRIGUEIRO MENDES, 1980, p.52). Significa a participação da comunidade acadêmica na tomada das decisões referentes a universidade e ainda que cada segmento, cada setor da universidade deverá ter autonomia para tomar as decisões inerentes aos assuntos que lhes são peculiares. Dessa forma e considerando o pressuposto de que numa instituição universitária há diversos níveis de poder, configurando-se como um sistema político piramidal, para que ela seja realmente autônoma e democrática

[...] o poder deve fluir da base ao vértice, sem constituir-se em monopólio de nenhuma instância, mesmo dos que estão na administração superior. Assim, cada instância deve gozar de autonomia, no sentido de autogoverno. A subordinação à instância superior não significa vínculo ao arbítrio dos dirigentes superiores, mas a uma vontade comum, expressa numa política a que todos se subordinam, inclusive os órgãos da administração superior. (FÁVERO, 2000, p.182-b)

Segundo Gadotti (1992, p.10), “[...] não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente”. Pelo fato das universidades públicas serem mantidas com recursos do Tesouro da União e por terem um estatuto jurídico especial as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são autônomas, mas não são soberanas. Autonomia é diferente de soberania que

[...] é o maior poder político de uma nação ou de um Estado pelo qual ela regula interna e externamente seu próprio destino, usufruindo de uma personalidade internacional. É, pois, o direito público externo que um povo possui de se autodeterminar e de se autogovernar. (CURY, 1991, p.27)

A autonomia “[...] não significa impermeabilidade a influências externas, e sim a capacidade de auto-regulação e adaptação construtiva a demandas e condições circundantes, pela consolidação de uma cultura institucional e profissional próprias” (SCHWARTZMANN, 1994, p.166).

Em relação a autonomia universitária é preciso lembrar que as primeiras universidades criadas em países europeus no início do século XIII, traziam como uma característica a de serem uma corporação, o que como afirma Clark (apud DAL RI, 1997) consistia num pequeno monopólio exercido em um território definido sobre uma determinada forma de trabalho. Esta especificidade do trabalho de produção e difusão do conhecimento “[...] tanto quanto os demais ofícios, exigia organização própria e certa independência em relação aos interesses da Igreja e do Estado” (DAL RI, 1997, p.29). Assim, para a autora, as universidades já nascerem autônomas e este fenômeno, provavelmente, já trazia em si, de forma embrionária, elementos democráticos, mesmo considerando as diferenças existentes no

estatuto político e social da autonomia vigentes naquela época em relação à atualidade enquanto elemento de democratização.

A autonomia que as universidades souberam manter no transcorrer dos tempos, em diferentes conjunturas econômico-políticas, esteve sempre ameaçada principalmente em períodos de autoritarismo, pois uma das características dos governos autoritários é a de controlarem as instituições, centralizando o poder. Fenômeno que ocorreu pela primeira vez no século XV, durante o período em que o absolutismo se desenvolveu, teve como consequência a perda de autonomia progressiva das universidades. O fenômeno de perda da autonomia parece se repetir agora em função das reformas de cunho neoliberais que vem ocorrendo no Brasil nos três últimos governos. Obviamente é preciso considerar as diferenças inerentes tanto ao sistema produtivo, quanto a conjuntura em que ocorreram os acontecimento do século XV e o momento atual. Contudo, não se pode perder de vista que as universidades públicas atravessam um período difícil onde

O conceito de autonomia contido nas várias propostas geradas no seio dos governos [...] e contra as quais o movimento docente lutou, no essencial, fundamenta-se na lógica de mercado, na qualidade e eficiência do sistema, na avaliação quantitativa enquanto condição para a concessão de Dotação Orçamentária Global ou Orçamento Global [...] (ANDES-SN, 2003, p.24)

Em especial o governo de Fernando Henrique Cardoso e o atual governo do Presidente Lula, se caracterizam, apesar da apologia ao discurso democrático e de priorização do social, por serem governos subordinados ao capital financeiro internacional. Para Leher (2001) desde o primeiro mandato do governo de FHC, pudemos presenciar uma série de iniciativas na quais o governo brasileiro fez prevalecer a autonomia liberal sobre a autonomia constitucional, com a elaboração de Proposta de Emenda Constitucional (PECs), leis e decretos que estavam em acordo com as medidas preconizadas pelo Banco Mundial e que tem sua inspiração no ideário neoliberal. O discurso da autonomia não foi abandonado pelos dois últimos governos brasileiros, entretanto houve uma resignificação do termo e autonomia passou a ser sinônimo de privatização, desobrigando progressivamente o governo de cumprimento dos preceitos constitucionais no que tange ao financiamento da educação superior, permitindo, ou melhor buscando obrigar que a razão última da universidade seja determinada pelo mercado.

A falta de diálogo ocorrida no âmbito do governo federal em relação às universidades no estabelecimento de políticas públicas para a educação superior, tendem a se repetir em nível estadual. Neste momento, em função de decretos que atentam contra a autonomia das universidades, os governos dos Estados de São Paulo e Paraná mantém situações de enfrentamento com as comunidades acadêmicas.

No Estado de São Paulo, no ano de 2007, as universidades estaduais vivenciaram um período de greve em oposição à cinco decretos emitidos no início daquele ano pelo Governo de José Serra que, de acordo com professores e alunos, restringem a autonomia das universidades estaduais paulistas.

No Estado do Paraná, o Governador Roberto Requião, voltou a mostrar seu ímpeto centralizador baixando o decreto n.º 848, de 16 de maio de 2007, que estabelece em seu art. 3º que

Fica vedada aos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, à prática dos seguintes atos:

I – o afastamento de servidores civis e militares, ao exterior, da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo, para estudos ou a serviço, com ou sem ônus ao Estado;

II – o afastamento de servidores civis ou militares dentro do território nacional, que importem em despesas ao Estado, para participação em cursos, seminários, congressos, programas, palestras, elaboração de teses e dissertação, de estágio técnico supervisionado, ou outras atividades de estudo. (PARANÁ, 2007, p.2)

Após reações no meio acadêmico, o governo do Paraná por meio de sua assessoria de imprensa informou que a inclusão das universidades no decreto foi um erro e que um novo texto corrigiria essa distorção. Evidentemente a tese do erro não conseguiu encontrar muitos adeptos fora da esfera governamental. Posicionando-se contra o decreto do Governador Roberto Requião o secretário da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no Estado e professor da Universidade Estadual de Maringá, Marcos César Neves (2007), divulgou carta aberta, que afirma o objetivo do decreto é inibir o deslocamento de professores e pesquisadores, destruindo a produção científica e cultural das universidades públicas

O governador Roberto Requião é o mesmo que durante mandato anterior, no ano de 1991, conseguiu que o Supremo Tribunal Federal por votação unânime deferisse medida cautelar de suspensão do inciso VII do art. 178 da Constituição do Estado do Paraná. O referido inciso prescrevia como um dos princípios com base nos quais o ensino seria ministrado a “[...] gestão democrática e colegiada das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual, adotando-se sistema eletivo, direto e secreto, na escolha de dirigentes, na forma da lei” (WACHOWICZ apud PARO, 2003, p.68-9). Posteriormente segundo Paro (2003), por meio do decreto n.2.099 de 10 de fevereiro de 1993, o governador impôs um processo de *consulta* para a escolha dos diretores das Instituições de Ensino Fundamental e Médio do Estado, acabando com a escolha democrática de dirigentes que tivera em 1989, sua terceira eleição pelo voto direto e universal de pais, alunos, professores e demais servidores da escola, o que caracterizou um enorme retrocesso na história da Educação do Paraná.

A partir das situações ocorridas no Estado de São Paulo e no Estado do Paraná é possível verificar os limites e a fragilidade da autonomia das universidades públicas no Brasil. Para Oliveira e Schmidt (1999) nunca houve autonomia integral nas universidades brasileiras.

Tendo surgido por iniciativa direta do Poder Executivo Federal a partir dos anos 20, as universidades públicas, especialmente as federais, surgirão como órgãos do Estado ou, mais precisamente, como órgãos da administração direta e, portanto, umbilicalmente subordinadas ao Poder Executivo em todos os aspectos de sua vida institucional. Seu patrimônio é propriedade estatal, adjudicado ao Executivo. Seus dirigentes são nomeados pelo Chefe do Executivo. Sua autonomia jurídica é nenhuma. (OLIVEIRA; SCHMIDT, 1999, p.10)

Segundo Tratemberg (1982, p.72),

A autonomia universitária – incluindo a financeira – não é uma via de democratização, é a condição prévia para consegui-la. Não é um fim em si, é um meio que pode ou não ter eficiência, para que as universidades cumpram seu papel. Em suma, um regime de autonomia universitária significa que o governo não meta as mãos na universidade.

Assim, atualmente vivenciamos um momento ambíguo na luta pela consolidação da autonomia universitária e da gestão participativa. Se, por uma lado, as posturas adotadas pelos governos dificultam a autonomia e a forma de gestão, de outro lado, dois aspectos podem ser considerados positivos e agregadores de forças nesta luta. Primeiro, o posicionamento dos funcionários das universidades, do movimento docente e do movimento estudantil nos Estados de São Paulo e do Paraná de não se submeterem passivamente as medidas impostas pelos respectivos governos, posicionando-se de forma clara e inequívoca na defesa da autonomia universitária, num embate, que provisoriamente apontou na direção da vitória da comunidade acadêmica. Segundo, as denúncias cotidianas de corrupção praticadas por políticos e administradores públicos, desemboca numa crise ética da política, numa crise da representação e numa crise de confiança nas instituições, o que potencializa a aspiração de todos a participarem mais direta e ativamente da gestão, como uma forma de preservar e possibilitar que as instituições sejam geridas de forma transparente e em função dos objetivos coletivos. De acordo com Fonseca (1994, p.79) “[...] a gestão com base nos princípios democráticos recoloca a questão da natureza do poder, suas formas e a possibilidade concreta de exercê-lo no processo democrático da ação coletiva”.

Da mesma forma que a gestão democrática (art. 206), a autonomia universitária está garantida legalmente na Constituição Federal de 1988 pelo art. 207 ao enunciar que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p.52).

Em relação ao art. 207, referente à autonomia universitária, Ranieri (1994) entende que ela é de aplicação imediata e eficácia plena. “Cumpra registrar que a defesa da auto-aplicabilidade do art.207 foi pioneiramente defendida pelo ANDES-SN que, em seus congressos e conselhos tem ratificado esta posição” (LEHER, 2001, p.172). Entretanto,

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter assegurado a autonomia como norma auto-aplicável, bastante em si, norma coercitiva, completa e de eficácia plena, cujo enunciado contém todos os elementos e requisitos à sua incidência direta e que, portanto, somente pode ser regulada pelas demais normas constitucionais, o Executivo Federal prossegue legislando sobre todos os assuntos pertinentes ao ensino superior público. (LEHER, 2001, p.173)

Segundo Cury (1991, p.27), “[...] o artigo 207 deixa claro que a universidade goza já de todos os adjetivos propostos à autonomia, mas não diz, em momento algum, que ela goza de autonomia política, por não ser ela nem uma nação e nem um Estado”. Neste sentido a universidade governa-se internamente, mas no campo externo tem seus limites definidos pela Constituição.

Isto significa que a autonomia usufruída pelas universidades historicamente não é um direito absoluto e que como tal não pode colidir com outros direitos fundamentais expressos na Carta Magna (cf. Título I da Nova Constituição) e nem com outros direitos postos na seção de Educação (cf. Capítulo III do Título VIII). A autonomia universitária é um dispositivo constitucional ao lado de muitos outros e, portanto, não pode contraditar as finalidades maiores da Educação (art. 205). Porém dentro do seu campo delimitado, ela pode *andar com pés próprios*. (CURY, 1991, p.27)

Mesmo se considerarmos como um avanço a presença na Constituição Federal de 1988 de medidas que garantam a autonomia universitária e, desta forma, ter seu aparato legal instituído, isso não significa sua efetivação, que para tornar-se realidade depende fundamentalmente da correlação de forças políticas dos atores envolvidos no processo.

Para Adrião e Camargo (2002), a afirmação representa a ambigüidade que acompanha o que é conquistado no plano da lei, ou seja, a contradição entre o proposto e o implementado.

Assim,

[...] o exercício efetivo da autonomia nas IES é algo que depende não só da legislação e dos aspectos propriamente formais, mas de todo um conjunto de aspectos relacionados, envolvendo a história, a cultura interna, a estrutura organizacional e o contexto sócio-econômico mais abrangente no qual se localiza a IES; algo que precisa ser examinado conjuntamente. (TRIGUEIRO, 2002, p. 132)

Da mesma forma, Fávero (1997, p.11) apesar de considerar que “A existência de autonomia plena como princípio constitucional foi um ganho importante”, reconhece que passar do campo dos princípios para sua operacionalização não se apresenta como tarefa fácil e que neste sentido o artigo 207 não constitui uma exceção.

A autonomia universitária, que desde o surgimento das primeiras universidades ocidentais teve como objetivo ser “[...] um instrumento para assegurar os fins da universidade, a produção de conhecimento e o ensino” (DAL RI, 1997, p.36), de acordo com Cunha (1986), aparece no Brasil inserida nos textos legais pela primeira vez na Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, redigida pelo ministro do interior, o deputado Rivadávia da Cunha Corrêa e promulgada por decreto do presidente da República Marechal Hermes da Fonseca e contemplava a idéia da autonomia universitária nas dimensões didática, administrativa e financeira.

Daquela época em diante, a questão da autonomia universitária aparece na legislação brasileira em diferentes momentos, com formatações diferenciadas, até chegar à constituição Federal de 1988, que garante no enunciado do art. 207, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ainda ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Dal Ri (1997), as legislações anteriores à Constituição Federal de 1988, em relação à autonomia universitária, não valorizavam os traços característicos dos entes autônomos. A autora afirma que salvo algumas exceções de curta duração, as leis detalhistas controlavam e restringiam a ação das universidades, especialmente no período do Estado Novo e durante a ditadura militar.

No aspecto referente à autonomia didática, devemos compreendê-la como significando a direção própria do ensino oferecido. Implicando assim, na capacidade reconhecida da universidade em definir quais são os conhecimentos mais relevantes para serem trabalhados e também qual a forma de trabalho é a mais apropriada. Reconhecimento que decorre da competência da universidade de organizar o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão.

A autonomia científica ou de pesquisa em conjunto com a autonomia didática reafirma a questão da liberdade do conhecimento, possibilitando a construção dos conhecimentos considerados essenciais para a manutenção e a melhoria das condições de vida das gerações futuras. “A autonomia didática e científica [...] se estende, pois, aos currículos, às linhas de pesquisa, à prestação de serviços e à abertura e fechamento de cursos, de tal modo que qualquer elemento externo deixa de ser injuntivo” (CURY, 1991, p.29).

Para que a autonomia possa existir de fato e não apenas em nível legal, é de fundamental importância que o governo garanta recursos financeiros para o desenvolvimento das pesquisas. Caso contrário, numa sociedade de classes como a brasileira com interesses conflitantes e irreconciliáveis, a necessidade de buscar fomento junto à iniciativa privada, tende a estabelecer que os interesses do mercado e de uma elite minoritária sejam atendidos primordialmente em detrimento das reais necessidades da população brasileira. Em outras

palavras, os interesses do capital financeiro e principalmente do capital produtivo restritos a uma parcela minoritária da população acabarão preponderando sobre os interesses coletivos do povo brasileiro. A autonomia de pesquisa significa

[...] liberdade de estabelecer os problemas que são relevantes para a investigação, definir a forma pelo qual os problemas podem ser pesquisados e julgar os resultados da investigação por parâmetros internos ou processos de conhecimento, independentemente dos interesses externos que contrariem. (DURHAM, 1989, p.4)

Considerando, que autonomia não significa *fazer o que quiser*, a liberdade científica encontra seus limites legais nas determinações contidas nos parágrafos 1º e 2º, do art. 218 da Constituição Federal de 1988, que determina “[...] a pesquisa científica e a tecnológica devem ter em vista o bem público e o progresso da ciência, voltando-se preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional” (RANIERI, 1994, p.122). Para a autora as universidades têm a responsabilidade de desenvolver pesquisas, utilizando-se da autonomia científica como meio em face de uma atividade fim e que, sob esta ótica, o controle externo que o Poder Público exerce sobre as universidades no nível científico é legítimo.

Licha (1994) reforça que é preciso repensar o contrato social implícito entre ciência e sociedade, em função de que as pressões que a atividade científica tem sofrido nos últimos anos ameaçam seriamente a autonomia dos pesquisadores. A necessidade crescente de se buscar financiamento para a pesquisa na iniciativa privada acaba obrigando os pesquisadores a se adaptarem as necessidades do mercado capitalista que visa prioritariamente a obtenção do lucro. Assim, “Muitas pesquisas que poderiam gerar inovações e soluções para problemas sociais, embora de grande relevância, não interessam à iniciativa privada [...] pelo fato de não apresentarem expectativa de lucro com os seus resultados” (SILVA, 2006, p.66).

Segundo Miraglia e Smaili (2002, p.35) “A busca de lucro a curto prazo inviabiliza o investimento estratégico necessário para a produção de conhecimento das leis naturais, sem o qual é impossível alcançar o desenvolvimento tecnológico”. Ainda, para Licha (1994) se a pesquisa de curto prazo se impuser em detrimento da pesquisa de longo prazo, a universidade no futuro acabará apresentando limitações para responder a problemas socialmente relevantes.

Para Vessuri (1994, p.109) “Não há dúvida de que sem o financiamento público as universidades não poderiam sustentar a infra-estrutura que torna possível a criação de nova tecnologia ou a adaptação de tecnologia que possa ser utilizada pela indústria”. Da mesma forma, o retorno social que é esperado da pesquisa científica só pode ser dado pela universidade pública que receba financiamento público, pelo fato desta não ter como objetivo a obtenção de lucros.

Ainda, de acordo com Tratemberg (1982, p.19),

[...] a escolha das pesquisas depende dos financiamentos possíveis [...] a *moda* acadêmica impõe sua tirania. Uma pesquisa é determinada não porque se é obrigado a ter esta ou aquela orientação teórica para receber financiamento, mas recebe financiamento por ter esta ou aquela orientação teórica; trata-se de uma determinação que opera com alto nível de sutileza.

Com o exercício da autonomia administrativa, podem as universidades elaborar e aprovar seus estatutos e regimentos, sem intervenção governamental, respeitada a legislação diretivo-basilar. A autonomia administrativa que garante às universidades a possibilidade de auto-organização e regulamentação das atividades afins, da mesma forma que a autonomia didático-científica e de gestão financeira previstas na Constituição Federal de 1988, tem sido alvo de repetidas tentativas de regulamentação por parte do presidente Lula e de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso. Estes governos

Diferentemente do entendimento que os movimentos sociais e sindicais têm do artigo 207, da Constituição de 1988, isto é, que o mesmo é auto-aplicável [...] insistem em regulamentá-lo, dando ao mesmo um outro sentido que é o de outorgar às universidades o direito de fazer parcerias, buscar outras fontes de financiamento, estabelecer um plano de cargos e carreiras para seus professores [...] contratar, nomear, demitir, exonerar e transferir, servidores docentes e não docentes, fixar acordos, convênios, dentre outras ações. (MAUÉS, 2004, p.24)

As mudanças propostas no tocante à autonomia administrativa que versam sobre o plano de cargos e salários “[...] indicando claramente o entendimento do governo de que a carreira única é um obstáculo à autonomia e flexibilização necessárias às universidades federais” (MANCEBO; SILVA JUNIOR, 2004, p.36) e demonstram a “[...] a linha de continuidade que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva tem mantido com a matriz teórica, política e ideológica de FHC, em relação [...] à educação superior” (MANCEBO; SILVA JUNIOR, 2004, p.34)

A autonomia de gestão financeira e patrimonial consiste em usufruir dos recursos públicos que lhe são colocados à disposição, podendo propor, elaborar e executar seu orçamento definido de forma interna; receber doações, realizar operações de crédito ou de financiamento desde que com a aprovação do poder público competente, constituir patrimônio e dele dispor.

Dessa forma, a universidade tem liberdade de dispor dos seus recursos segundo critérios de conveniência administrativa, sem restrições quanto aos meios. Assim, é lícito às universidades conceder aumentos diferenciados a seus servidores, independente dos percentuais atribuídos ao funcionalismo em geral; criar cargos próprios; subsidiar restaurantes; manter moradia estudantil; alienar os bens imóveis que lhes pertençam; instituir fundações com bens de seu patrimônio e recursos de seu orçamento; investir em pesquisa etc. Por outro lado, não lhes é permitido comercializar bens com fins lucrativos; deixar de obedecer às licitações; financiar projetos estranhos as suas finalidades; malversar as verbas públicas. (DAL RI, 1997, p. 60)

Sem a autonomia de gestão financeira e patrimonial, as outras formas de autonomia ficam prejudicadas. Dessa forma é necessário definir a fonte pública, bem como um valor suficiente a fim de garantir o cumprimento das funções institucionais de ensino, de pesquisa e de extensão com qualidade e relevância social.

[...] a autonomia universitária, como fator de realização do direito da cidadania ao acesso à educação e à cultura, pressupõe o compromisso do Estado para com a viabilização deste direito, da forma mais universal e abrangente possível. Isto pressupõe, antes de mais nada, o claro compromisso estatal para com o financiamento, não só garantindo as condições de funcionamento do atual sistema público de ensino superior como, também, viabilizando sua expansão em padrões de qualidade aceitáveis. (OLIVEIRA; SCHMIDT, 1999, p.12)

Atualmente, as únicas universidades brasileiras que dispõem de fato de autonomia de gestão financeira são as estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). Segundo Dal Ri (1997) esta autonomia foi conquistada no ano de 1989, após a deflagração de um amplo movimento grevista, que incorporou funcionários, professores e alunos, com duração de mais de sessenta dias, numa luta por melhores salários e em defesa do ensino público e gratuito.

Para Vieitez e Lodi (1991, p.40)

[...] embora o princípio da Autonomia fizesse parte das pautas de reivindicações do movimento docente, esse era um princípio que se reportava muito mais à independência política do que à atividade econômica-administrativa de gerir a Universidade. Tanto isso é verdade que a Autonomia não é consequência de lutas e mobilização desencadeada com este fim. Ao contrário, a Autonomia de gestão financeira sobreveio depois da suspensão da maior greve da história das Universidades Estaduais Paulistas que, tal como a maioria das greves anteriores, tinha como eixo a reivindicação salarial.

Em decorrência da greve o governo do Estado de São Paulo, ao promulgar o decreto n.º 29.598, de 2 de fevereiro de 1989, propiciou a autonomia de gestão administrativa e financeira das Universidades Estaduais.

O referido decreto em seu art. 2º estabelece que,

A execução dos orçamentos das Universidades Estaduais Paulistas, no exercício de 1989, obedecerá aos valores fixados no orçamento geral do Estado, do corrente ano, e às demais normas e decretos orçamentários devendo as liberações mensais de recursos do Tesouro a essas entidades respeitar o percentual global de 8,4%, da arrecadação de ICMS – quota parte do Estado no mês de referência. (SÃO PAULO, 1989)

Ainda que a determinação legal da autonomia de gestão financeira constitui-se num avanço significativo para as universidades paulistas, há, porém um aspecto negativo da mudança, que implica inicialmente no estrangulamento do orçamento das universidades que anteriormente girava em torno dos 11% da arrecadação do ICMS e que conforme o estabelecido no decreto n.º 29.598, de 2 de fevereiro de 1989, acaba sendo reduzido para 8.4%.

Mesmo considerando as perdas financeiras iniciais decorrentes da instituição deste decreto, ainda é preciso considerar este momento como de avanço na busca da autonomia universitária, pois de acordo com Dal Ri (1997) o procedimento de definir uma parcela fixa de recursos financeiros às universidades estaduais paulistas, lhes proporcionou efetiva possibilidade de autogestão.

Após contínuas lutas em defesa da universidade pública no Estado de São Paulo, e pelo estabelecimento de novas leis, o percentual de arrecadação destinado as universidades estaduais foi acrescido, chegando em 1994, a 9,57% da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), índice que é mantido até o presente momento. Mesmo assim, existe uma luta continua da comunidade das Universidades Estaduais Paulistas reivindicando a ampliação do repasse das verbas destinadas a estas universidades para 11,6% do ICMS.

Para Dal Ri (1997) o estabelecimento da autonomia de gestão financeira propiciou a efetiva possibilidade de autogestão das Universidades Estaduais Paulistas, pois do ponto de vista administrativo elas puderam se organizar e se auto-administrar, diferentemente do que ocorre com as demais universidades estaduais brasileiras e também com as universidades federais, que dependentes de um repasse de verbas por parte de seus governantes, necessitam constantemente negociar um aumento de verbas, ou uma suplementação para que possam fazer frente as suas despesas no transcorrer do ano.

A aprovação de verbas não significa necessariamente que as mesmas cheguem realmente ao destinatário previsto e nem tampouco no prazo estipulado, pois “[...] mesmo quando aprovadas pelo Legislativo, não implicam em efetivo desembolso, já que o orçamento é apenas autorizativo” (SCHWARTZMANN, 2002, p.183). Igualmente, a falta de autonomia financeira limita a democratização da instituição, pela impossibilidade de realizar um planejamento consistente com a participação da comunidade, pois constantemente é necessário efetuar alterações administrativas em função do não repasse ou do corte de verbas.

Forçoso é concluir-se que a atribuição de recursos financeiros à universidade é dever constitucional do ente político que institui uma universidade [...]. A inexistência da fixação orçamentária impede à universidade de definir, de modo autônomo, os critérios de utilização de seus recursos, o que certamente reduz a nada, ou a quase nada, a autonomia universitária. (CUNHA FERRAZ, 1988, p.13)

Desta forma, para que a autonomia universitária garantida constitucionalmente se realize na prática é fundamental a efetivação de uma política em que todas as universidades públicas brasileiras tenham seu financiamento pleno garantido pelo governo, dentro de um orçamento definido com base num percentual de arrecadação que independa da vontade dos

governantes, impedindo-se assim que as universidades públicas precisem recorrer à iniciativa privada para complementação orçamentária, pois se isto ocorrer,

[...] dada a previsível submissão às leis impositivas do mercado, correr-se-ia o risco de destruição do princípio essencial de autonomia, isto é, a possibilidade de a universidade responsabilizar-se plenamente por suas decisões e ações no campo da produção e socialização do saber. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.156)

A autonomia da UTFPR é garantida constitucionalmente, o que do ponto de vista legal lhe permite ser gerida de forma participativa e democrática. Porém, a falta de um montante fixo de recursos financeiros a ser destinados anualmente a UTFPR acaba comprometendo a autonomia de gestão financeira e administrativa, pois “[...] como planejar, orçar e estabelecer projetos se nunca se sabe quanto e quando se receberão os recursos” (VIEITEZ; LODI, 1991, p.39). Entretanto, as limitações citadas não impedem e nem devem usadas como justificativa para que a gestão da UTFPR não ocorra de forma democrática.

Para nós, o fortalecimento de uma universidade autônoma, que desenvolva com qualidade suas atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, cumprindo, com sua função social embora limitada no que diz respeito as possibilidades de mudanças no contexto social, não podendo ser considerada como única ou mesmo a prioritária fonte de transformação social, configura-se como uma instituição que tem forte contribuição a prestar na democratização da sociedade brasileira. Entretanto no Brasil a tradição da autonomia universitária é débil e extremamente frágil apesar de toda a luta empreendida e de todas as conquistas alcançadas.

1.3 - Organismos Internacionais e as Políticas Educacionais para o Ensino Superior no Brasil

De acordo com Coelho (1994, p.30), “A Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, é uma Carta de *mistura*, contém avanços e retrocessos [...] com todas as suas contradições é ainda a Constituição que mais incorpora direitos individuais e sociais” e, na área da educação estabelece tanto a gestão democrática, como a autonomia universitária. Conquistas creditadas em grande parte à intensa mobilização dos docentes na ANDES-SN e na SBPC, dos estudantes e de algumas administrações universitárias recém-eleitas, que contaram “[...] com o apoio de um reduzido, porém ativo, contingente de parlamentares, genericamente denominados como progressistas” (LEHER, 2001, p.171).

Entretanto, não havia muito a *comemorar*, pois desde o início dos anos de 1970, o neoliberalismo - doutrina econômica que prega a absoluta liberdade do mercado e uma mínima intervenção estatal - ganhava forças, tornando-se hegemônico ao final daquela década.

Na implantação das políticas de cunho neoliberal nos países de periferia tiveram um papel relevante o FMI e o BM¹¹, duas instituições financeiras internacionais.

O FMI e o Banco Mundial foram instituídos na conferência de Bretton Woods, em 1944, com funções diferentes, embora complementares. O FMI foi criado para defender o Sistema Monetário Internacional, o que, na prática, significava ajudar governos a superar problemas em seus balanços de pagamentos, visando administrar as regras de Bretton Woods. Já o Banco Mundial deveria investir em programas que promovessem a reconstrução no pós-guerra. (GOMES, 2003, p.33)

Na América Latina o FMI na sua fase inicial, atuou ostensivamente tanto na tentativa de abertura comercial, quanto na proposição de políticas de estabilização dos países subdesenvolvidos.

As formas de assistência financeira do FMI eram divididas em três modalidades:

[...] a primeira, e a mais importante, recebe o nome de *serviços*, tendo como objetivo direto o apoio aos países com dificuldades nos Balanços de pagamento, onde se exigem condições na gestão dos países envolvidos. A segunda é a transferência de recursos de fundos específicos administrados pelo FMI, dirigidos aos países subdesenvolvidos. A última reside nas operações realizadas com os Direitos Especiais de Saques, onde seu uso é automático e não sujeito a condicionalidades¹². (GOMES, 2003, p.35.)

Contudo, durante a crise dos anos de 1970, o FMI acabou ampliando seu *pool* de serviços, o que gerou uma insuficiência de recursos do Fundo para atender os países necessitados, que se viram obrigados a recorrer a bancos privados. Segundo Gomes (2003) essa assistência financeira, excluindo-se alguns países, implicava em compromissos de política econômica que eram expressos em cartas de intenções assinadas entre o FMI e o respectivo governo. A lógica mercantil adotada para os empréstimos concedidos constitui-se num grave problema para os países que captam estes recursos nestas instituições financeiras, “Afinal, são bancos, necessitam fazer empréstimos, dentro da lógica de mercado. Não doam recursos, fabricam dívidas. Além do mais, são atores econômicos. Atuam dentro de

¹¹ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente (SOUZA LIMA, 2003, p.152).

¹² Condicionais é o processo pelo qual a concessão de empréstimos financeiros por Organismos Internacionais estão *condicionados* à implantação, nos países tomadores dos empréstimos, de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais em consonância com as diretrizes emanadas do sistema capitalista.

mecanismos atuais de reprodução do capital e a serviço dos mais fortes” (GUESSER,2003, p. 51).

Os recursos do Fundo, que nas primeiras fases de existência desta instituição, eram destinados aos países centrais, passaram a partir dos anos de 1980, durante a crise de crédito, quando os mercados privados entraram em colapso, a serem destinados quase que exclusivamente aos países subdesenvolvidos. Estes empréstimos, que em tese, serviriam para combater as desigualdades regionais, mas que, na sua essência, deviam permitir o pagamento da dívida externa propiciou ao FMI a ter forte influência na forma de gestão destes países.

Nos anos de 1982, 1983, quando os mercados privados entraram em colapso,

Os bancos privados acabaram dando um papel estratégico ao FMI na administração da crise financeira privada. Nessa tarefa, as condicionalidades cumprem um papel decisivo, já que se torna fundamental para os credores que a política econômica adotada incorpore as condições necessárias para o pagamento da dívida. As cartas de intenções são os veículos da expressão desse interesse [...] os Programas de Ajustes Estruturais sintetizam a evolução das crescentes demandas dos credores, implicando um maior monitoramento dessas economias. Desde seu início, o papel essencial que os primeiros programas de estabilização desempenharam nos países latino-americanos, especialmente, foi abrir sua economia à expansão e à integração do capital produtivo, especialmente dos EUA (Estados Unidos da América). (GOMES, 2003, p. 37)

O BM, cuja ênfase inicial estava direcionada para a reconstrução dos países europeus destruídos pela Segunda Guerra Mundial, passou a partir do início dos anos de 1970, a atuar efetivamente nos países subdesenvolvidos.

Desde os anos de 1960 o BM passou a guiar-se por uma nova orientação de *ajuda* aos países pobres, passando a dar maior atenção ao desenrolar da economia mundial e aos conflitos sociais internos nos países subdesenvolvidos. Durante o período da Guerra Fria “O suposto combate à pobreza fazia parte do combate anticomunista [...] pois achavam que a pobreza era um ambiente propício para a revolução” (GOMES, 2003, p.42). Na verdade por trás da retórica de combate a pobreza do BM, havia o objetivo maior de tentar controlar as áreas de conflitos existentes. Nos países em que eram implantados os programas de ajustes, seguindo as orientações do BM o que ocorria realmente era um aumento da pobreza.

Quanto aos recursos o BM sempre manteve uma relação de dependência com os Estados Unidos, tanto em função do capital subscrito¹³ por este país no BM, quanto pelos

¹³ “Para se tornar membro do Banco Mundial e ter acesso a seus empréstimos, a condição prévia é a inscrição no Fundo Monetário Internacional (FMI). Quem aprova a admissão de um novo Estado membro é o Conselho de Governantes, com a decisão por maioria. A adesão ao Banco obriga os Estados a subscreverem uma parte do capital” (CALAMITA, 2003, p.83).

empréstimos tomados junto ao mercado financeiro, cujos bancos em sua maioria estavam instalados nos EUA¹⁴.

Assim, o BM que na sua fase inicial possuía uma considerada parte de seus recursos advindas dos Estados-membros, passa progressivamente a partir dos anos de 1960 a tomar empréstimos junto ao mercado de capitais internacionais. E, nos anos de 1980, acentua-se o papel de intermediador do BM entre os recursos dos banqueiros privados e os governos dos Estados subdesenvolvidos. Face às necessidades, então, do aumento de “[...] recursos sob condições impostas pelos mercados privados de capital modificou os mecanismos operativos do Banco, no sentido de sua privatização, de diminuição de seus prazos, e de elevação de sua taxa de juros e de riscos cambiais” (LICHTENSZTEJN; BAER, 1987, p.152).

A atitude de aproximação do BM aos critérios de empréstimos dos mercados privados contribui para afetar a base de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos e tornou o BM o grande *fiador* do capital privado, utilizando como instrumento de garantia do pagamento dos empréstimos os programas de ajuste estrutural.

O BM que é um organismo multilateral de financiamento, conta com 176 países mutuários, dentre eles o Brasil, aparentemente se apresenta como um consórcio entre privado e público, disposto a financiar novos projetos que o FMI e vários governos aprovam, operando apenas em funções técnicas de suporte às demais instituições. Segundo Calamita (2003, p.80) “Por muito tempo, tais análises superficiais das atividades do Banco Mundial contribuíram para minimizar, ao menos no Ocidente, o peso de suas operações financeiras”. Para o autor o BM, em constante colaboração como FMI, gerou grande parte da política econômica internacional, influenciando dezenas de países subdesenvolvidos e não pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente na América Latina, África e Europa Oriental. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) o BM tem se constituído em auxiliar da política externa americana e acabou se tornando responsável por determinar as reformas estruturais que cada país deveria realizar, a fim de garantir através do pagamento de suas dívidas externas os compromissos firmados com o sistema monetário internacional privado.

Embora o FMI e o BM sejam instituições multilaterais e pretendam dar um caráter neutro e técnico às suas decisões, elas visam diretamente atender aos interesses dos grandes grupos capitalistas, atenuando as contradições internas inerentes ao desenvolvimento

¹⁴ Os recursos do BM “[...] não se originavam apenas das quotas vindas dos países signatários, mas também de títulos emitidos pelo BIRD e adquiridos pelos bancos (comerciais e de investimento) e companhias de seguros, bem como empréstimos tomados diretamente aos bancos privados” (GOMES, 2003, p.41).

capitalista, já que sempre buscaram criar condições para a expansão do capital. Mesmo como entidades multi-estatais, o FMI e o BM, acabaram sendo defensoras da ideologia do livre mercado para os países subdesenvolvidos, cumprindo um papel determinante como instrumento de opressão internacional. “Suas *receitas* mais nefastas, os panos de ajuste estrutural, são considerados pelas ONG (Organizações não Governamentais) que acompanham o desenvolvimento mundial como um método desleal para condicionar o desenvolvimento de um país, modelando-o para sujeitá-lo ao capital” (CALAMITA, 2003, p.81).

Ainda,

As políticas a serem adotadas para *sair* do subdesenvolvimento são de uma unanimidade, *orbe terrarum*, impressionante: abolição das barreiras alfandegárias, diminuição dos direitos sociais coletivos, intervenção maciça do capital privado internacional, flexibilização do uso da mão-de-obra, privatizações, produção voltada para a exportação. (CALAMITA, 2003, p.81)

Segundo Negrão (1998), no ano de 1989, economistas de instituições financeiras baseadas em Washington, como o FMI, o BM e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, bem como diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, estabeleceram um conjunto de medidas – compostas por dez regras – fundamentadas num texto do economista John Williamson do *International Institute for Economy*, que se tornou conhecido como o *Consenso de Washington* às quais se tornaram a política oficial do FMI, sendo recomendadas como a fórmula infalível destinada a acelerar o crescimento econômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

Os principais eixos desta concepção de desenvolvimento/crescimento se traduziam em:

- 1 – equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
- 2 – abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
- 3 – liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
- 4 – desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
- 5 – privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES apud SILVA JR; SGUISSARD, 2001, p.26)

De início as regras foram aceitas e adotadas por dezenas de países sem serem questionadas e serviram para consolidar o *receituário* de caráter neoliberal, pois embora as conclusões do Consenso tivessem inicialmente um caráter acadêmico, na prática, os países que necessitassem de empréstimos do FMI deveriam adequar suas economias às novas regras.

[...] é possível afirmar que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está

centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado. (NEGRÃO, 1998, p.42)

Uma das políticas defendidas no Consenso de Washington é que alguns países estavam em crise por excessiva intromissão do Estado e conseqüentemente deveria ser reduzida a participação do Estado, deixando que o mercado regulasse as relações. Seguindo a mesma lógica, a partir do final dos anos de 1980, há uma alteração no papel exercido pelo Estado brasileiro nas políticas de desenvolvimento da nação.

Durante o período de 1949 a 1989, as alterações nos objetivos perseguidos pelo BIRD modificaram as políticas de desenvolvimento no Brasil. Dentro dessa atuação, a grande modificação se deu no papel atribuído ao Estado. No primeiro momento, de 1949 a 1980, o Banco recomendou uma forte atuação do Estado brasileiro, com a criação do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), BNB (Banco do Nordeste do Brasil), BASA (Banco da Amazônia) e demais bancos estaduais e empresas estatais. No segundo momento, final dos anos 80, exigiu a retirada do Estado, por meio das privatizações, via reformas constitucionais, e a redução dos investimentos sociais. (GOMES, 2003, p.47)

O Brasil, embora um pouco atrasado em relação a países como o Chile, a Inglaterra, o México e a Argentina, ingressa decisivamente, na última década do século XX, “[...] no rol dos países que, monitorados pelos denominados organismos multilaterais [...] promovem os ajustes estruturais e fiscais, e as reformas orientadas para o mercado, em acordo com esses organismos ou por eles recomendados” (SGUISSARDI, 2000, p.7). Apesar do processo de liberalização econômica ter começado no Brasil em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, sendo atenuado durante o mandato de Itamar Franco, podemos dizer que a reforma do Estado, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse do governo FHC. Segundo Bresser Pereira (1996, p.269), Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE, naquele ano “[...] ficou claro para a sociedade brasileira que a reforma torna-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos”.

Para o Ministro Bresser Pereira (apud SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.29) a reforma do Estado brasileiro significava,

[...] superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade.

Pretendemos, no âmbito dessa reforma, realizar uma análise das estratégias e ações oficiais da reforma da educação superior que esta inserida num dos eixos apontados pelo Consenso de Washington para a resolução da crise do Estado, especificamente no que aponta para a necessidade da privatização das empresas e dos serviços públicos.

Em relação à suposta crise¹⁵ do Estado ocorrida em diversos países, não foi em momento algum creditada pelos neoliberais aos fatores intrínsecos ao capitalismo com “[...] a utilização do orçamento do Estado segundo os interesses da acumulação do capital, ou seja, voltados prioritariamente para manter a margem de lucro do setor privado” (SILVA, 2003, p.76) e sim à demasiada participação do Estado no mercado, principalmente no que diz respeito à proteção dos direitos sociais, que pela sua natureza universalizante e coletiva interferem na economia à medida que requerem recursos financeiros e a sua respectiva distribuição. Dessa forma, buscando inverter a origem da crise e justificar a necessidade da execução das reformas, que estavam sendo impostas pelo BM, começou-se uma campanha de desmoralização dos serviços públicos, que foi fortemente apoiada, ou mesmo executada pela mídia.

A privatização foi apresentada como a grande possibilidade de saneamento e arrecadação de recursos o que permitiria equilibrar a economia brasileira. Se durante o governo Sarney, houve uma forte oposição por parte da sociedade em relação ao programa de privatizações, no governo Collor ela foi parte das medidas essenciais para estabilização da economia. Entretanto com o *impeachment* e ascensão de Itamar Franco a presidência houve um arrefecimento na implantação destas medidas. Posteriormente no governo de FHC, as privatizações tornaram-se prioridade e foram realizadas reformas na Constituição a fim de possibilitar a inclusão neste processo, de empresas de setores essenciais como petróleo, gás, empresas de telecomunicação e eletricidade.

Para Silva (2003), a privatização estruturou-se em três momentos diferenciados. No primeiro houve uma forte campanha difamatória que apontava para as empresas públicas como fator do esgotamento dos recursos do Estado. Com essa retórica de cunho neoliberal se estruturou as condições necessárias para a execução do segundo momento que consistia em justificar as privatizações como uma perspectiva de atrair dólares e com isto reduzir tanto a dívida interna, como a dívida externa. O terceiro momento, de acordo com Silva (2003), foi marcado pelo aumento das reclamações por parte dos usuários, pelo aumento da dívida

¹⁵ Para Gramsci (1991) a crise é um momento de desagregação e de renovação do modo de dominação e acirramento das relações de forças, em que a classe dominante utiliza seu poder de Estado para esmagar as classes subalternas.

interna e externa do país, pela formação de novos monopólios e oligopólios e ainda, pela remessa para o exterior de grande percentual dos lucros, por parte dos novos donos das empresas privatizadas.

O programa de privatização apresentou ainda uma série de problemas, tais como: foram incluídas nele empresas que não eram deficitárias; entregou-se à iniciativa privada setores estratégicos do estado; permitiu-se a elevação de forma absurda das tarifas cobradas; houve demissões em massa o que contribuiu para o agravamento do desemprego; foram instaladas linhas de crédito especiais com taxas reduzidas para a modernização dos equipamentos; vendeu-se empresas por um preço muito abaixo do mercado; aceitou-se as chamadas *moedas podres*¹⁶ na venda das empresas ou ainda parte do valor foi financiado pelo próprio vendedor. Assim, o governo além de ficar com as dívidas das empresas vendidas, não se preocupou em defender os direitos do consumidor.

O governo FHC, de maneira geral, mostrou-se extremamente afinado com as políticas estratégicas definidas pelas instituições financeiras multilaterais, colocando o Brasil em um processo de dependência contínua destas instituições. “O governo FHC [...] foi o governo dos ‘novos tempos’, que possibilitou ao país a inserção no cenário da globalização financeira, regido pelo receituário neoliberal do *Consenso de Washington* e seus interesses hegemônicos” (GUESSER, 2003, p.58).

Para Guesser (2003), a principal reforma do governo FHC no campo administrativo foi a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal, que estabelece um limite máximo na razão entre as despesas com pessoal e as receitas. Assim, a Lei permite que os governos que excedam esse limite demitam o pessoal efetivo¹⁷. Autoriza ainda, aos governos contratarem com base na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que rege o setor privado e é mais flexível, o que permite tanto a demissão em caso de desempenho insatisfatório, quanto a redução com os custos da aposentadoria.

A reforma previdenciária era outra medida defendida pelas instituições financeiras multilaterais como fundamental para a modernização do Estado brasileiro e que foi realizada pelo governo FHC, de forma tão parcial que foi considerada como uma derrota deste governo frente aos interesses das classes trabalhadoras. Contudo, seu sucessor, o governo Lula, retomou os pontos atinentes ao regime dos servidores que foram derrotados durante a reforma

¹⁶ Denominação dada a títulos da dívida pública ou de estatais, que não têm liquidez por não terem sido pagos no vencimento. São aceitos pelo seu valor nominal nos processos de privatização. Estes títulos são negociados no mercado com deságio em relação ao seu valor nominal.

¹⁷ Essa forma de demissão deverá ocorrer por meio de Programas de Demissão Incentivada (PDI).

promovida por FHC e encaminhou uma nova reforma previdenciária, que foi aprovada na Câmara dos Deputados em 7 de agosto de 2003 e no Senado em 19 de dezembro de 2003.

No setor educacional, desde meados da década de 1980, o BM propugna que os investimentos dos países do terceiro mundo deveriam ser centrados no ensino básico, por ser o que oferece melhores taxas sociais de retorno em oposição às universidades que são caras e ineficientes e não contribuem para a promoção da equidade social.

De acordo com Leher (2001) o governo FHC assimilou de forma inequívoca a proposta elaborada pelo BM e numa entrevista concedida no ano de 1997, afirmou que seu governo tinha duas prioridades na área educacional: o ensino fundamental e frear o crescimento da universidade pública.

O BM a partir do diagnóstico que as universidades são caras e ineficientes traça as seguintes diretrizes a serem adotadas para a reforma do ensino superior:

- 1 – Devem ser estimuladas a diversificação das instituições públicas, a competitividade entre elas;
- 2 - Deve ser estimulada a ampliação das instituições privadas;
- 3 – As instituições públicas devem buscar fontes alternativas de financiamento, incluindo a cobrança de taxa dos alunos;
- 4 – O financiamento do Estado deve corresponder ao aumento de produtividade da instituição;
- 5 – Deve ser redefinido o papel do Estado em relação ao ensino superior, devendo sua atuação estar estreitamente vinculada à melhoria da qualidade acadêmica e institucional. (DIAS SOBRINHO, 1999, p.153)

Assim, compactuando com a visão do BM e partindo da premissa de que a universidade pública brasileira estaria em crise, o governo FHC propõe uma reforma que visaria transformar as universidades públicas federais de instituições sociais em organizações sociais, dotando as universidades de autonomia – este era uma questão central da reforma – e implantando a diferenciação/diversificação das instituições de ensino superior.

[...] o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado [...] isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa [...], excessivamente unificado, caro e insustentável no médio e longo prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 47)

Conforme exposição do próprio Ministro do MARE, Luis Carlos Bresser Pereira (1996) no livro intitulado *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil* – para uma nova interpretação da América latina, a reforma do aparelho de Estado partiu da existência de quatro setores dentro do Estado: 1) o núcleo estratégico do Estado; 2) as atividades exclusivas do Estado; 3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e 4) a produção de bens e serviços para o mercado. As universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus seriam os mais relevantes dos serviços não exclusivos de Estado a fazerem parte da União.

Na reforma proposta, as referidas entidades de maneira voluntária seriam transformadas num tipo especial de entidade não estatal, ou seja, se transformariam em organizações sociais e como tal poderiam celebrar um contrato de gestão com o Poder Executivo e contariam com a autorização do parlamento para participar do orçamento público.

De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001, p.33),

Ao programa de transformação das entidades de serviços do Estado em organizações sociais denominou o Ministro de Programa de Publicização. Essas novas entidades administrativas de serviços públicos seriam ‘entidades públicas não estatais’ ou fundações públicas de direito privado.

Para os autores estaria sendo criada uma nova forma de propriedade que se somaria as tradicionais – propriedade estatal e propriedade privada. Nesta visão as universidades se tornariam uma organização sem fins lucrativos e que não seriam propriedade de nenhum individuo ou grupo e que estariam orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.

Silva (2003, p.98) nos alerta para os riscos implícitos na construção desta nova forma de propriedade já que,

A condição de *público não-estatal* [...] Adapta-se aos principais postulados neoliberais, uma vez que responde às necessidades de flexibilidade da gestão estatal, coloca-se em um espaço virtual/híbrido que não é nem público e nem privado, dificultando a identificação da responsabilidade institucional e facilitando a apropriação dos recursos públicos. De acordo com a conveniência, pode assumir a face pública ou privada. Para receber recursos estatais, assume a face pública, mas para submeter-se à fiscalização das entidades dos movimentos populares e sindical e definir as normas de atendimento e de relações trabalhistas, assume a face privada, recorrendo ao direito da inviolabilidade da propriedade privada. Em suma, é estatal pelos recursos que recebe, mas é privada pela autonomia na gerência desses recursos e nas normas de funcionamento. Na verdade o *público não-estatal* expressa uma nova gestão privada dos recursos públicos, adaptada às necessidades atuais de dominação de classe¹⁸.

Em relação às universidades, a transformação voluntária das mesmas de instituições sociais em organizações sociais, segundo o Ministro Bresser Pereira, já traria a tão almejada autonomia universitária que sempre foi buscada pelo movimento docente, já que

[...] organizações sociais terão autonomia financeira e administrativa, respeitadas condições descritas em leis específicas como, por exemplo, a forma de composição

¹⁸ Embora concordando com Silva (2003) que o governo ao apontar com a possibilidade do *público não-estatal* indica por um lado na direção de uma nova forma de gestão privada dos recursos públicos e por outro na desobrigação do Estado de financiar integralmente a educação pública, gostaríamos de destacar uma outra possibilidade do *público não-estatal*, que é aquela que advém das escolas do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), onde a escola é considerada pública por receber financiamento e orientação do governo, mas não estatal, já que a gestão é realizada de forma democrática pela própria comunidade da escola. Para um melhor entendimento desta perspectiva do *público não-estatal* indicamos a leitura do livro intitulado *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*, de autoria de Neusa Maria Dal Ri e Cândido Giraldez Vieitez, editora Ícone/FAPES (2008) especialmente dos capítulos VI (A Pedagogia do Movimento) e do capítulo VII (As Escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: Alternativa Democrática).

de seus conselhos de administração, prevenindo-se, deste modo, a privatização ou a feudalização dessas entidades. Elas receberam recursos orçamentários, podendo obter outros ingressos, através da prestação de serviços, doações, legados, financiamentos, etc. (BRASIL, MARE, 1995, Cap.8, 8.1.3-a)

O primeiro inconveniente do documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) sobre as organizações sociais estava em remeter a questão da autonomia financeira e administrativa a ser regulamentada posteriormente em lei específica. Assim, naquele momento a forma como esta autonomia seria concedida ainda não era clara e possibilitava inúmeras manobras por parte do governo a fim de garantir que seus interesses fossem preservados em detrimento das reais necessidades das universidades. Na verdade a luta do movimento docente, que persiste até o momento atual, é a busca da autonomia de gestão financeira, na qual cabe ao governo o financiamento integral da universidade pública, para que possa ser mantida a sua gratuidade e qualidade. De acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2001) na visão do Ministério da Educação (MEC), embora se fale em autonomia de gestão financeira, o que realmente está sendo proposto é um conceito de autonomia financeira, conceito que não prevê o pleno financiamento das universidades públicas, cabendo-as a busca por recursos suplementares junto a fontes privadas para suprir suas necessidades. Esta forma de autonomia, prevista pelo MEC, em suas propostas de reforma, constituem seguramente um passo decisivo no intuito de privatização da universidade brasileira.

Subjacente, porém, a retórica governamental sobre a autonomia, aparece claramente sua verdadeira estratégia: submeter as universidades federais à asfixia financeira que está destruindo as bases materiais e acadêmicas do tecido universitário e acenar com a vaga perspectiva de ‘autonomia universitária’ como panacéia para todos os males. (TRINDADE, 2000, p.176)

A busca da autonomia pelas universidades públicas é uma reivindicação histórica do movimento docente, “[...] sendo anterior até mesmo a criação das primeiras universidades” (FÁVERO, 1997, p.9) no Brasil, estando presente inclusive, afirma a autora, no período de vigência da ditadura militar no Brasil. Autonomia significava no processo de produção e transmissão do conhecimento, o direito à liberdade de pensamento, de expressão e de investigação, significava ainda o direito para que as decisões universitárias fossem tomadas pelas próprias universidades em seus órgãos colegiados. Assim, “[...] a autonomia possuía um sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação” (CHAUÍ, 1999, p.216-a). É pressuposto para a efetivação desta forma de autonomia a existência de um corpo docente altamente qualificado. Contudo, quando o governo acena com a proposta de autonomia para as universidades pela transformação destas em organizações sociais, a autonomia passa a ter

outro sentido, significando então “[...] gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem autonomia para captar recursos de outras fontes fazendo parcerias com as empresas privadas” (CHAUÍ, 1999, p.216-a).

Apesar da autonomia universitária ter sido assegurada pela Constituição Federal de 1988, já que “A norma do art. 207 é de aplicação imediata e eficácia plena, o que vale dizer que desde sua edição vinculou a ação do Judiciário e a dos poderes legislativos da União e dos Estados em matéria universitária, bem como a atuação dos Conselhos de Educação” (RANIERI, 1994, p.106), tratando-se assim de uma norma completa, no sentido que contém todos os elementos e requisitos necessários à sua incidência direta e que portanto somente pode ser regulada pelas demais normas constitucionais, o governo federal prossegue legislando sobre assuntos pertinentes ao ensino público superior.

De acordo com Leher (2001, p.173)

Um dos primeiros atos contra a autonomia foi a Lei 9.192/95, que exige a constituição de listas tríplices aprovadas em colegiados que tenham, pelo menos, 70% de docentes em sua composição, contrariando práticas estabelecidas nos estatutos de diversas universidades. A seguir, veio a LDB (Lei 9.394/96), dotada de legitimidade questionável, dado os atropelos regimentais presentes em sua tramitação no Congresso; no que se refere ao ensino superior, propugna: a diferenciação das instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores); a fragmentação da carreira docente por instituição; e o estabelecimento do peso de 70% para os docentes na composição dos colegiados.

A elaboração do Decreto-Lei nº 9.192¹⁹, de 21 de dezembro de 1995 alterando os dispositivos da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que regulamentava o processo de escolha dos dirigentes universitários fazia parte, de acordo com Dal Ri (1997), de um projeto no qual a classe dominante, através da implementação do projeto neoliberal via Governo Fernando Henrique Cardoso, buscava solapar a maioria dos direitos conquistados pelos trabalhadores, bem como privatizar o maior número possível de empresas e instituições públicas. Segundo Dal Ri (1997, p.120), “Neste contexto, a universidade pública aparece como um dos principais alvos da privatização, proposta elaborada em nome da justiça social e da racionalização de recursos”.

Conforme Leher (2001) a LDB aprovada em 1996, também atenta contra a autonomia universitária. Mas vejamos como se deu a tramitação da LDB, até a aprovação do seu texto final.

¹⁹ Para um maior detalhamento do processo que resultou na elaboração da Lei nº 9.192, sugerimos a leitura do capítulo III intitulado: O setor universitário público e as ações de reforma da educação superior, no livro *Novas faces da educação superior no Brasil*, de SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 1997, p.1),

Tão logo a Constituição de 1988 foi promulgada, deu-se início à construção de um projeto de LDB que contemplasse os interesses dos setores menos favorecidos da sociedade. Princípios básicos como a garantia de verbas públicas somente para as escolas públicas, gratuidade, gestão democrática da Educação, valorização dos profissionais do ensino através da garantia de um piso salarial profissional, foram temas de seminários, conferências, congressos acadêmicos e sindicais que ocorreram pelo país afora. Em tomo desta questão, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de fundamental importância no processo constituinte, rearticulou-se e desdobrou-se em Fóruns estaduais e municipais com o objetivo de aglutinar forças e intervir no processo.

O primeiro projeto da LDB foi enviado à Comissão de Educação da Câmara de Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Otávio Elísio. No mês de março de 1989, o Presidente da Comissão de Educação Cultura e Desporto, Deputado Ubiratan Aguiar, organiza um grupo de trabalho, cuja coordenação fica a cargo do Deputado Florestan Fernandes com o Deputado Jorge Hage na relatoria. O objetivo do grupo de trabalho foi o de favorecer a participação dos segmentos da sociedade, interessados na elaboração de uma nova LDB. Neste mesmo ano intensificam-se as discussões e as negociações envolvendo parlamentares que representam diferentes posições políticas em relação a educação.

Em junho de 1999, foi realizado em Brasília, o primeiro Seminário Nacional sobre a LDB, que foi “[...] promovido pela ANDES, CNTE, FASUBRA, UBES e UNE. A partir deste momento foi reativado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB [...] (FERRER, 1996, p.33)

O Fórum Nacional com participação destacada no processo em que se deu a elaboração da LDB era composto por varias entidades, reunindo valores de diversos setores da sociedade Brasileira.

A fase de discussão e votação oficial da LDB na Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, iniciou-se no mês de março de 1990, sendo que em junho do mesmo ano, o projeto é aprovado de forma unânime.

No ano de 1991, em virtude de uma alteração na correlação de forças envolvidas no processo, após as eleições de 1989, assume a relatoria da Comissão de Educação Cultura e Desportos a deputada Ângela Amim. O primeiro relatório apresentado, após a mudança do relator, causa polêmica por refletir posições reacionárias quanto à educação pública. Para o segundo relatório, com a pressão exercida pelo Fórum Nacional e com a criação de uma comissão interparlamentar, “[...] Angela Amin concorda em submeter seu relatório a um

Fórum de Partidos do qual resulta o projeto que vai ao Plenário e retorna às Comissões da Câmara” (ZANETTI, 1997, p.2).

O projeto da LDB é aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993, sob nº 1.258/88, seguindo para o Senado, onde em 1994 é denominado Projeto de Lei (PL) nº 101/93, sob a relatoria do Senador Cid Sabóia. Após todo o trâmite legal, envolvendo, discussões, negociações apresentação de emendas, o projeto vai a votação no Senado em 30 de janeiro de 1995, porém por falta de quorum não é votado.

Segundo a APEOESP (1997, p.2) a tramitação da LDB

[...] configurou-se um cenário de disputa entre dois projetos distintos: o substitutivo Cid Sabóia, expressando as propostas do Fórum e o projeto Darcy Ribeiro, articulado com a base governista presente no Senado e na Câmara dos Deputados. Tão logo FHC assumiu a presidência da República, a matéria passou a ser apreciada e o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que elaborou o projeto foi nomeado relator na Comissão de Constituição e Justiça. Através de manobras regimentais este projeto substituiu o originário da Câmara dos Deputados, e o espaço de atuação do Fórum limitou-se a apresentação de emendas ao texto em discussão no Senado Federal, o que exigiu lobbies sistemáticos junto aos senadores até que a matéria fosse aprovada naquela casa.

Para Zanetti (1997), houve uma grande indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades que compunham o Fórum Nacional, pelo desrespeito apresentado a um processo democrático, que tramitou por seis anos, visando a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Assim, foram realizados atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes parlamentares, dentre outras ações, com o intuito de demonstrar o descontentamento da sociedade para com a LDB, que foi aprovada no Congresso e retornou a Câmara dos Deputados. Na Câmara,

O projeto retornou na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro. O relator designado foi o deputado José Jorge (PFL-PE). Na sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1996 é aprovado o relatório apresentado pelo relator contendo o texto final da LDB. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. (ZANETTI, 1997, p.2-3)

Em relação ao texto da LDB sancionado pelo presidente FHC, concordamos com a posição da APEOESP (1977) de que uma análise mais global permite afirmar que a LDB segue a mesma concepção neoliberal que norteia as demais políticas governamentais, tanto no âmbito da Reforma Administrativa e da Previdência, como as educacionais. Há sintonia entre a atual LDB e as reformas em pauta na agenda nacional, na perspectiva da redução de direitos, e minimização do papel do Estado nas questões sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu art. 3º, inciso VIII, quanto à gestão democrática repete a fórmula da constituição Federal e especificamente no Capítulo IV, da Educação Superior, estabelece no art. 56 que “As instituições públicas de educação superior

obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade, local e regional” (BRASIL, 1996, p.18). Contudo, o parágrafo único do artigo representa um retrocesso, quando estabelece que: “Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificação estatutárias e regimentais, bem como a escolha de dirigentes” (BRASIL, 1996, p.18).

Para nós, as restrições à autonomia administrativa que emanam do parágrafo único do art. 56, da LDB, constituem-se ainda num traço de autoritarismo o que dificulta a plena consecução da auto-organização das universidades.

A LDB refere-se especificamente a autonomia universitária, no capítulo IV que trata da Educação Superior, principalmente nos artigos 53 e 54, quando estabelece suas atribuições.

Embora a autonomia universitária seja um dos principais eixos da reforma para o ensino superior, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) ela se realiza concretamente como autonomia limitada, pois os atos se configuram como uma forma de intervenção nos cursos superiores e nas universidades, o que ressalta a possibilidade da existência de uma reforma na universidade, sem reforma universitária. Desta forma, o governo, apesar da retórica de defesa da autonomia universitária, avança suas formas de intervenção e controle nas universidades públicas, exorbitando seu poder normativo, às esferas que seguramente não são de sua competência através da edição de medidas provisórias, decretos e portarias.

Para uma melhor compreensão do significado que estas mudanças nas universidades provocariam, caso acatassem a proposta do MARE, é preciso diferenciar primeiramente uma instituição de uma organização social. Valemo-nos da significação de Chauí (1999-a), uma organização social é uma entidade isolada cujo sucesso e eficácia são medidas em termos da gestão dos recursos e das estratégias de desempenho, tendo na competição a forma como se articula as demais.

Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, como um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (CHAUÍ, 1999, p.218-9-a)

Com base no pensamento da autora, continuamos a estabelecer as diferenças entre uma instituição e entre uma organização social. Enquanto a primeira aspira à universalidade, a segunda sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, já a organização tem a si mesma como única referência. Em outras palavras,

[...] a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUÍ, 1999, p.219-a)

Estabelecidas as diferenças e os reais objetivos do governo FHC, materializados na proposta elaborada por Luis Carlos Bresser Pereira, Ministro do MARE, resta observar que a transformação das universidades federais de instituições sociais em organizações sociais não trariam reais benefícios em relação a autonomia universitária e ainda se constituiriam numa importante medida visando a posterior privatização destas universidades. Proposta que se constituiu em mais um artifício do governo na tentativa de implementar no Brasil as proposições defendidas pelo BM para a educação superior na América Latina.

Outra proposta do governo FHC, que visava o desmantelamento do ensino superior público no Brasil, está estruturada no binômio diferenciação/diversificação institucional. Sempre usando a retórica da autonomia universitária como *escudo* para suas propostas o governo ao propor a diversificação das fontes de financiamento e a diferenciação institucional, visava a mercantilização da educação superior, pela modificação das políticas públicas, que deixariam de ser orientadas pelas demandas oriundas da sociedade civil, para terem por base a questão da oferta, segundo a disponibilidade orçamentária acordada com organismos internacionais de fomento.

A diferenciação institucional possibilita reduzir drasticamente o número das universidades públicas que seguem o modelo *humboldtiano*²⁰ com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consideradas caras e desnecessárias de serem ofertadas ao conjunto da população pelo BM, permitindo

²⁰ O modelo humboldtiano de universidade também chamado de universidade de pesquisa é aquele que apresenta associação entre o ensino e a pesquisa e que foi adotado no Brasil desde a Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os princípios essenciais postulados por Humboldt [...] que dão a universidade seu caráter próprio são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2009, p.3-4).

[...] a adequação do ensino superior ao mercado e aos segmentos sociais: universidades com núcleos de excelência, para formar as classes superiores e prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado; universidades de ensino, para formar profissionais liberais e técnicos, basicamente provenientes das classes médias; centros universitários e faculdades isoladas, para formar profissionais de pouca especialização, provenientes das classes média baixa e média; e escolas profissionalizantes para egressos do ensino médio ou fundamental vindos das classes subalternas²¹. (LEHER, 2001, p. 164)

Nos textos legais em relação à diferenciação institucional temos a LDB, que é de certa forma omissa e seu art. 45 restringe-se à afirmação de que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, p.15). Entretanto, a flexibilidade e a generalidade da LDB, propiciam ao MEC a possibilidade de editar normas complementares via decretos e portarias que permitem alavancar as reformas que são do seu interesse. Assim, pelo decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997²² foi possível implementar a diferenciação institucional, pois ficou definido em seu art. 8º, no que se refere à organização acadêmica das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, que estas foram classificadas em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores.

A diversificação permitiria que o governo arcasse apenas com uma parte do financiamento das instituições de ensino superior públicas, o restante deveria ser complementado pelo setor privado ou pela compra de serviços ou em forma de contribuições. Ação que permitiria – na visão governamental – uma maior eficiência e competitividade, já que haveria um maior interesse em atender as demandas e as necessidades dos diferentes clientes. Quanto à forma de administração adotada pelas universidades deveria ser a de gerenciamento empresarial.

A prática contemporânea da administração parte de dois pressupostos: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Em outras palavras, a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. (CHAUÍ, 1999, p.218-a)

Desta forma as universidades “[...] são vistas como espaços privilegiados para a criação da propriedade pública não-estatal [...] por esta razão, as universidades seriam controladas de forma mista pelo mercado e pelo Estado, especialmente através da cobrança e aferição dos

²¹ Estas propostas foram firmemente defendidas nos documentos elaborados pelo Banco Mundial em 1995 e 2000 intitulados respectivamente, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* e *La educación superior em los países em desarrollo: peligros y promesas*.

²² Este decreto substitui o decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997 que foi revogado.

serviços prestados” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p.76). Portanto, além do controle exercido pelo mercado, o Estado também controlaria as universidades com novos procedimentos burocráticos, dos resultados e da competição administrada.

Pelo fato de vivermos num sistema capitalista, em que impera a lógica de mercado, tudo passa a ser mercadoria, podendo e devendo ser vendido com o objetivo de lucro, administra-se uma universidade de forma tecnocrática, ou seja, como “[...] aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados” (CHAUÍ, 1999, p.218-a).

A diversificação e a diferenciação institucional, além de permitirem a diminuição da participação do Estado no que se refere ao financiamento das instituições públicas de ensino superior, “[...] inserem-se numa discussão mais ampla, que é a do estreitamento das relações entre o setor produtivo e o sistema universitário” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p.78), com a subordinação da esfera educacional à esfera econômica, num processo crescente de mercantilização da educação superior.

1.4 - O Governo Lula e a Reforma Universitária

Entendemos, em concordância com diversos autores, como Lima (2004), Oliveira (2004), Vieitez e Dal Ri (2005), Rodrigues (2007), e pela análise realizada pelo ANDES-SN (2006) que a reforma universitária apresentada pelo governo Lula tem se caracterizado muito mais como uma contra-reforma, de caráter antidemocrático. Como também essa visa atender prioritariamente os interesses tanto dos organismos internacionais, como BM, FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC), como os interesses tanto da elite industrial brasileira, representada pela Confederação Nacional da Indústria CNI, quanto da nova elite de serviços educacionais, representada pelo Fórum Nacional de Livre-iniciativa da Educação. Para Taffarel (2004, p.10) organismos “[...] interessados em incluir, nos tratados internacionais, a educação como um serviço comercializável e, portanto, algo da alçada do privado, do público não-estatal, e não mais do interesse público estatal, consolidando-se o empresariamento da educação”.

Objetivando realizar uma análise da situação das Instituições de Ensino Superior para apresentar um plano de ação que permitiria a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das mesmas, o Governo Federal instituiu em 20 de outubro de 2003, um Grupo de Trabalho Interministerial, composto por representantes da Casa Civil, da Secretaria-

Geral da Presidência da República, dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão; da Fazenda, da Educação e da Ciência e Tecnologia (GT).

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, intitulado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*, demonstra que a reforma universitária constitui-se numa política de governo, exorbitando o âmbito do Ministério da Educação.

Este Documento que aborda, de acordo com a análise de Lima (2004, p.38), parte “[...] da identificação da crise das universidades como consequência dos seguintes fatores: a) a crise no setor público, a crise fiscal do Estado; b) a velocidade do conhecimento e as inovações tecnológicas no mundo globalizado” e propões além de ações emergenciais para as universidades federais, estratégias para ampliação do número de vagas na educação pública tais como a maior dedicação dos docentes à sala de aula, o maior número de alunos por turma e a utilização da educação à distância em todos os níveis do ensino superior, indo da graduação à pós-graduação *stricto sensu*. Proposições que vão ser mantidas pelo governo nos demais documentos que visam a realização da reforma universitária.

Entretanto, o debate central apresentado pelo documento é a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, que fica evidenciado quando após realçar a gravidade da crise emergencial das universidades em função da falta de recursos oriundos do setor público e as amaras que as impedem de captar e administrar recursos, o documento afirma, em referência as universidades públicas que “[...] poderiam captar recursos livremente, tanto no setor público quanto no privado, podendo administrar estes recursos de acordo com suas normas próprias e estatutos” (BRASIL, 2003, p.11-a). É possível identificar na proposta um elemento de privatização da educação superior pública brasileira, especialmente em relação às federais, já que para o governo Lula a autonomia universitária significa o autofinanciamento das universidades.

O documento traz como um dos eixos da reforma,

iv. a autonomia e os modelos de institucionalização do ensino superior, incluindo-se aqui a definição do Sistema Nacional de Ensino Superior, das categorias de curso e instituições, das alternativas de propriedade das instituições, dos conceitos de estatais, públicas, particulares, comunitárias, inclusive da gratuidade para todos ou para determinados cursos, das formas de financiamento, dos modelos de gestão, da avaliação e credenciamento, das relações com o setor produtivos, da responsabilidade social, da internacionalização, da regionalização e interiorização das atividades acadêmicas etc. (BRASIL, 2003, p.16-a)

Assim, o ponto de partida para o debate sobre a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, é a necessidade da revisão do conceito de instituições estatais, públicas, particulares e comunitárias.

Propondo-se a dar seguimento a reforma universitária, em 6 de dezembro de 2004, o então Ministro da Educação Tarso Genro, que tinha sido levado ao cargo, explicitamente com a tarefa de realizar a reforma da educação superior, representando o governo, divulgou a versão preliminar do Anteprojeto de Lei.

Logo na apresentação o ministro enfatiza que o “[...] documento é o resultado de um processo de trabalho com o qual contribuíram a comunidade acadêmica, entidades da sociedade organizada, lideranças sociais, intelectuais e políticas, técnicos e especialistas do campo da educação” (BRASIL, 2004, p.1-b), na continuação destaca que

[...] a partir de agora o Ministério da Educação estará recebendo contribuições para a formulação do Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Trata-se, portanto, de um documento posicionado, porém, aberto a uma nova construção, através de um amplo diálogo no interior da sociedade civil, para que possamos recolher críticas, sugestões e opiniões visando à redação do anteprojeto definitivo. (BRASIL, 2004, p.1-b)

Intencionava o governo neste momento, com o discurso, dar uma aparência de democratização ao processo da reforma universitária, alegando tanto a participação dos diversos segmentos da sociedade civil, como a possibilidade de modificar o conteúdo na versão preliminar do anteprojeto. Segundo Mancebo e Silva Junior (2004) foi louvável a iniciativa do MEC na construção da reforma a organização de dois seminários durante o ano de 2003, pois é enriquecedor convidar intelectuais e organizações internacionais para opinarem sobre a questão; no entanto, é um desperdício inadmissível desprezar as contribuições que diversas entidades acumularam, ao longo dos últimos anos, sobre o processo educacional brasileiro.

O governo sabendo que para obter êxito na implantação da reforma precisa contar com o apoio e a participação dos docentes, cria falsas possibilidades de participação, que nós identificamos como a procura de um pseudo consenso. Então, a busca do envolvimento dos trabalhadores da educação e dos demais segmentos da sociedade civil pode ser identificada como uma estratégia visando confundir e inibir a criação de movimentos organizados de resistência.

No momento em que o governo alegava estar aberto ao recebimento de críticas e sugestões, muitas das medidas propostas já estavam em curso. Vejamos: a Lei nº. 10.861, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é de 14 de abril de 2004; a Lei nº. 10.973, sobre inovações tecnológicas é de 2 de dezembro de 2004; a Lei nº. 11.079, que institui as parcerias público-privadas (PPP) é de 30 de dezembro de 2004, portanto decorridos apenas 20 dias da divulgação da versão preliminar do Anteprojeto de Lei do Governo; e a Lei nº. 11.096, que institui o PROUNI, embora seja de 13 de janeiro de 2005,

posterior a divulgação do Anteprojeto de Lei, mas sem o tempo necessário para a discussão e que já estava em vigor anteriormente por medida provisória.

Em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), seu objetivo de acordo com o art. 1º é de “[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2004-a, p.1). De acordo com a lei,

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004-a, p.1)

Sobre o SINAES, Vieitez e Dal Ri (2005, p.37), esclarecem que há indícios de que uma *avaliativo-mania*, que está empolgando as empresas privadas, estaria chegando às instituições educacionais e que embora estas avaliações sejam apresentadas como relativas ao mérito acadêmico, “O objetivo precípua não explicitado é o de controle social do corpo docente mediante mecanismos de aferição pseudocientíficos impostos arbitrariamente com finalidades de intimidação e colonização interna”. Para os autores os sistemas de avaliação, poderiam se constituir numa ferramenta para a tomada de decisões democráticas, mas que sob a égide do neoliberalismo, podem ser utilizados como mecanismos de controle, mais opressivos do que aqueles patrocinados pela burocracia e pelo taylorismo²³ clássico, principalmente por que se destinam a avaliar os membros dos *segmentos perigosos*, trabalhadores e estudantes.

Neste sistema a universidade é avaliada pela sua produção em termos quantitativos, ou seja, quanto produz, em quanto tempo e a que custo produz. A qualidade da produção e o compromisso com a sociedade não são considerados itens importantes.

A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, conhecida como a Lei de Inovações Tecnológicas que de acordo com seu art. 1º “[...] estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos art. 218 e 219 da Constituição” (BRASIL, 2004-c, p.1), segundo Taffarel (2004, p.11) “[...]”

²³ Taylorismo ou Administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o *pai da administração científica*. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando-se aumentar a eficiência da empresa aumentando-se a eficiência ao nível operacional.

contribui para a quebra de isonomia e paridade entre os docentes, para a utilização das bases tecnológicas da universidade pela iniciativa privada, para a fuga de cérebros das universidades públicas, para a precarização do trabalho docente”.

A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública é mais um benefício criado pelo governo para a iniciativa privada já que garante uma margem segura de retorno caso a lucratividade fique aquém do estabelecido em contrato. “A lei da PPP não se refere especificamente às universidades. Porém, esse tipo de negócio, que traz vantagens para a iniciativa privada, poderá ser realizado com as universidades em futuro próximo” (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p.37).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento ou de vinte e cinco por cento para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, instituindo, ainda, o sistema especial de reserva de vagas e criando cotas para ingresso na educação superior. Medida implantada pelo governo Lula na mesma linha de aprofundamento da política neoliberal na educação que foi iniciada no governo FHC “[...] para que a educação deixe de ser um direito para converter-se em mercadoria” (TAFFAREL, 2004, p.11).

O PROUNI, que é um programa de estatização de vagas ociosas das universidades privadas a serem destinadas a alunos de baixa renda e pertencentes a determinados grupos sociais menos favorecidos economicamente resolve o problema financeiro das universidades privadas que contam com um número significativo de vagas ociosas e também de inadimplência no pagamento das mensalidades por parte de seus alunos. Para Coggiola (2004, p.18) “[...] há uma crise de sobreprodução no negócio do ensino superior privado, e o Estado, como no passado, entra em cena para lhe garantir um mercado cativo, que evite a sua falência, em vez de proceder a sua nacionalização”. Assim, o Estado

[...] ao invés do investimento direto na oferta de ensino superior, o que exige a contratação de pessoal etc., utiliza os recursos da iniciativa privada, já que supostamente pode oferecer serviços competitivos com maior qualidade e flexibilidade, sem a lentidão da burocracia estatal [...] (NATHER, 2004, p.50)

Segundo Coggiola (2004), usar dinheiro público para colocar alunos em fábricas de diplomas não significa garantir acesso universal ao ensino superior. Para Nather (2004, p.51)

Se o governo está preocupado com corrigir as distorções e garantir o acesso universal ao ensino superior no Brasil [...] Há muitas maneiras de revolucionar a questão educacional. No setor público, começa com a melhoria da qualidade do ensino básico e com a valorização do magistério, que irá se refletir na demanda pela licenciatura, área onde está a maioria das vagas ociosas, ampliação das IES,

ocupação de suas vagas ociosas, criação de cursos noturnos, expansão qualificada na direção de regiões onde não há oferta de ensino superior, novos critérios, nos processos seletivos, contratação de docentes efetivos, contratação de pessoal para os setores técnicos e administrativos, plano de carreira, política salarial decente para manter professores e pesquisadores em dedicação exclusiva, ampliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para formação de docentes do ensino superior e pesquisadores, investimento em pesquisa, investimento em instalações e equipamentos [...]

Além disto, embora todo o discurso por parte do governo ressaltasse a ampla possibilidade de participação, a segunda versão do Anteprojeto de Lei, divulgado pelo MEC, em 30 de maio de 2005 e a versão chamada de definitiva, apresentada em 29 de julho de 2005, a qual foi encaminhado ao Congresso Nacional em 8 de julho de 2006, como o projeto de lei da reforma da Educação superior, sob o nº. 7.200, conservaram as propostas centrais emanadas do governo, permitindo apenas modificações que não alteram significativamente o conteúdo do projeto.

O governo Lula, opera uma política extremamente afinada com o pensamento neoliberal, como se esta fosse a única alternativa possível. Apesar das críticas tecidas ao governo anterior de Fernando Henrique e a sua *herança maldita*, a pauta da reforma da educação implementada pelo atual governo, segue as mesmas diretrizes defendidas pelo BM e pelo FMI desde a década de 1990 e podem ser resumidas de acordo com Lima (2004), na necessidade de investimento público no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio, na abertura do setor educacional, especialmente a educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente a educação à distância e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Sobre a necessidade de se investir prioritariamente no combate ao analfabetismo e na educação básica, a resposta pode ser encontrada no documento produzido pelo BM em 1995, intitulado: *Prioridades y estratégias para lá educación*, que afirma que “A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.74-5). Como no final do século XX, o modelo, da supremacia do mercado, largamente defendido pelo grande capital, pelos governos dos países ricos e pelos organismos internacionais, “[...] já não consegue mais esconder a falsidade de suas promessas de bem-estar e melhoria de vida para todos, pois a realidade se apresenta como uma piora acentuada nas condições de vida para grande parte da população mundial [...]” (SIQUEIRA, 2004, p.50), esta concepção da educação com poderes

messiânicos, torna-se bastante apropriada. Desta maneira e com a premissa de que os países em desenvolvimento não possuem os recursos suficientes e aplicam mal o seu dinheiro possibilita que o BM em seu Relatório do desenvolvimento Mundial de 2004 (apud SIQUEIRA, 2004) recomende aos governos destes países, que diminuam os investimentos na educação superior pública, já que ao aplicar os escassos recursos na educação básica se estaria priorizando a população pobre.

O ensino superior público tem sido apresentado à sociedade pelos mentores da reforma, com a ajuda da mídia, de forma a beneficiar apenas as elites, contribuindo para que se acentuem as desigualdades sociais. Já o setor privado é considerado tanto como o local de realização da justiça social, quanto como parâmetro de eficiência por oferecer cursos com custos supostamente mais baixos. Esta posição defendida em documentos pelo BM, que inclusive recomenda “[...] a transferência de recursos públicos para o setor privado como forma de atender a baixo custo a população mais pobre” (SIQUEIRA, 2004, p.55) é realçada pelos empresários do ensino, que enaltecem o *compromisso social* das instituições de ensino superior privadas, posto que seriam responsáveis pela “[...] democratização do acesso à educação superior e de inclusão social” (FÓRUM NACIONAL DA LIVRE-INICIATIVA NA EDUCAÇÃO, 2005, p.14).

Nas instituições de ensino superior privadas “O ensino permanece sua atividade quase exclusiva, raramente secundada pela pesquisa, que, dispendiosa, daria lugar à extensão, entendida como pesquisa aplicada associada ao ensino e, em geral, desenvolvida na comunidade local próxima” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2000, p.172). Dessa forma, as IES privadas em função de praticamente não realizarem pesquisa, teriam sua relevância social determinada pela suposta democratização do acesso ao ensino universitário. Entretanto, os resultados das avaliações, realizadas pelo próprio MEC, expõe as deficiências da qualidade do ensino superior privado o que significa que possivelmente estaria se democratizando o acesso a um ensino de qualidade duvidosa.

Mesmo a possibilidade criada para que a classe trabalhadora possa acessar ao ensino superior na iniciativa privada estaria ocorrendo muito mais com base nas premissas do livre mercado do que no acesso visando a inclusão social. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2000), Ricardo Capelli, então Presidente da UNE e Anderson Marques, presidente da União Estadual de Estudantes de São Paulo (UEE-SP), em artigo intitulado *Privilégio ao ensino pago*, publicado na Folha de São Paulo de 09 de fevereiro de 1998, apresentam um *retrato* da educação superior brasileira, com destaque para o setor privado. Os estudantes salientavam os abusivos reajustes praticados pelos donos das escolas pagas, a impossibilidade da realização

da rematrícula em função de débitos financeiros pendentes junto à instituição e as dificuldades de negociação com as IES privadas no que entendiam ser uma briga do *tubarão* contra o *bagre* onde ganha quem tem maior poder econômico. Os discentes consideravam ainda o desmonte proporcionado pelo governo do presidente FHC que reduzia drasticamente os investimentos na universidade pública a fim de justificar sua posterior privatização, ainda que disfarçada em forma de parcerias com a iniciativa privada, que de acordo com os estudantes dita as regras conforme os valores que aplica.

A OMC através do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS)²⁴, trouxe para o chamado *livre-mercado*, setores que tradicionalmente foram mantidos e regulamentados pelo Estado, entre eles a educação, e que se constituem em direitos sociais dos cidadãos. Neste sentido

[...] é importante observar que as iniciativas tomadas pelos governantes na área da educação superior no país estão ocorrendo numa conjuntura, em que a educação, de modo geral, mas especialmente a educação superior, é caracterizada como de crucial interesse pelo setor internacional de serviços como atestam os embates na Organização Mundial do Comércio (OMC). (ANDES-SN, 2006, p.3)

No Brasil, há uma convergência entre a elite industrial e a elite dos empresários educacionais da necessidade de converter a educação superior em mercadoria. Nesta empreitada, os setores encontram no Governo Lula um *parceiro afinado*, pois, por um lado, “[...] há uma convergência específica entre o capital industrial e o governo em submeter a educação superior brasileira, em particular as universidades públicas, à lógica de produção do valor [...] atrelando a produção do conhecimento às demandas de uma economia competitiva” (RODRIGUES, 2007, p.135), por outro lado

[...] também existe uma convergência específica entre os interesses da nova burguesia de serviços educacionais e os do governo, posto que a submissão da universidade pública à racionalidade burguesa e às práticas mercantis acabaria por tornar mais ‘equânime’ a concorrência entre as instituições privadas e públicas. (RODRIGUES, 2007, p.135)

O setor industrial, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), historicamente tem se posicionado em defesa de uma educação que promova a integração universidade-empresa, desde que a primeira se submeta aos interesses e necessidades da indústria, pois, para esta, o fato do sistema de ensino estar afastado das verdadeiras

²⁴ O Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) – do inglês *General Agreement on Trade in Services* (GATS – é um acordo da OMC que entrou em funcionamento em janeiro de 1995 como resultado das negociações da Rodada do Uruguai. O acordo foi criado para estender o sistema multilateral do comércio para os serviços da mesma maneira que o Acordo Geral de Tarifas e Comércio fornece um sistema para o comércio de mercadorias.

necessidades geradas pela atividade econômica, traz dificuldades na formação da mão-de-obra, o que reduz a competitividade da indústria brasileira.

Quando a CNI foi convidada pelo Ministro da Educação, Tarso Genro para participar do debate sobre a reforma da educação superior, ela prontamente atendeu e, a sua proposta foi estruturada no documento intitulado *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*.

No nível da educação superior o documento aponta que “[...] em função das inovações tecnológicas e das novas formas de organização da produção, o setor produtivo ressent-se da insuficiência e da inadequação da oferta de educação, na área tecnológica” (CNI, 2004, p.11) isso seria uma função primordial da universidade na percepção da sociedade, já que “[...] na avaliação popular, universidade e indústria são instâncias complementares” (CNI, 2004, p.13).

De nossa parte há uma compreensão de que deve haver uma interação entre a indústria e a universidade, da mesma forma que deve haver uma interação entre a universidade e os demais setores que compõe a sociedade. É oportuno lembrar a posição de Silva (2006) que questiona o porquê não há indagações entre a falta de interação da universidade com os sindicatos da classe trabalhadora, ou com os movimentos sociais e haver indagação apenas em relação ao setor industrial.

A concepção de interação expressa pela CNI, com o público a serviço do privado é problemática na medida em que só atende aos interesses das indústrias em detrimento das demais camadas da sociedade, por postular ao ensino superior a tarefa de adestramento da população para o mercado de trabalho.

É necessário

[...] que as universidades mantenham uma sadia independência [...] na medida em que garante que a universidade possa elaborar suas políticas a mais longo prazo, levando em conta períodos mais extensos e situações mais amplas, de modo a não responder a um ‘curto-prazismo’ que pode ser prejudicial a todos. (GUADILLA, 1994, p.84)

No documento, a CNI propõe ainda como forma de universalizar o acesso a educação superior de qualidade a criação de cursos e áreas tecnológicas voltadas a profissões emergentes. Assim, a expansão do ensino superior se daria de uma maneira a generalizar o acesso e não simplesmente expandir a oferta. Contudo, a criação destes cursos rápidos na área tecnológica, além de configurar uma fragmentação do nível de graduação, cria ainda uma educação superior de menor qualidade destinada aos segmentos subalternos da sociedade, cujo ingresso na universidade se daria em cursos preteridos pelos membros das classes mais abastadas.

Esta nova forma de universidade gestada pelas políticas neoliberais configura-se, segundo Chauí (apud COGGIOLA, 2004, p.20) como uma universidade operacional,

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Em relação à autonomia, elemento fundamental da reforma da educação superior, o documento enuncia que é necessário “Evoluir de uma autonomia formal da universidade, para uma autonomia substantiva, balizada por processos de avaliação que incluam a participação da sociedade” (CNI, 2004, p.29). E, em referência a avaliação sinaliza que

[...] a avaliação de desempenho deve se constituir em mecanismo orientador das políticas da educação superior, o que não ocorre hoje. Os atuais sistemas de avaliação são complexos e auto-referentes. Faz-se necessário, então, propor critérios de avaliação adequados que permitam ultrapassar os limites impostos pelos muros da universidade e integrá-los à economia do conhecimento. (CNI, 2004, p. 31)

Rodrigues (2007, p.125), afirma que atrelar a autonomia universitária à avaliação externa, significa submeter a autonomia aos parâmetros da burguesia industrial, ou seja, “[...] a CNI propõe que a universidade tenha a liberdade de implementar internamente os desígnios estipulados, desde fora, pela burguesia industrial” .

De acordo com Dias Sobrinho (1999), por ser a universidade a instituição em que são produzidos os agentes e os conhecimentos que se transformam em capital, é um local de intenso confronto ideológico e de disputas políticas e no centro da questão educacional e de sua relação com o mercado, insere-se o discurso da qualidade. A avaliação joga um importante papel neste campo de disputas, pois por meio dela são definidos os padrões de qualidade aceitos como superiores.

Para o BM, qualidade significa eficiência, ou seja, a avaliação na lógica do BM deve medir e quantificar, estabelecendo comparações, ou mais precisamente competições entre as instituições de ensino superior, que devem disputar os escassos recursos, sendo premiadas com o recebimento dos mesmos, de acordo com a qualidade que apresentem individualmente. Para Dias Sobrinho (1999, p.161) “O que aí está em questão não é a qualidade, ou mesmo a excelência como valores ético-políticos, não é o critério de cidadania, da participação crítica e democrática, da formação como valor público, mas sim o ajuste e a submissão da educação ao mercado”.

A avaliação nos moldes propostos pelo BM, de caráter economicista e tecnicista, voltada para o mercado, portanto, cega e insensível aos valores sociais, não consegue dar

conta da riqueza e da complexidade das relações da vida universitária e realmente considera o retorno das universidades públicas baixo, o que justifica sua posição favorável a privatização do setor educacional.

Os critérios utilizados pelo BM para avaliar, com base na eficiência, produtividade, rentabilidade e competitividade, acaba operando “[...] um estreitamento da função pública da universidade. Sua função política é neutralizada pela racionalidade econômica. A industrialização está voltada muito mais à geração de riquezas, que à distribuição” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 159).

De acordo com Dias Sobrinho (1999), é preciso reduzir a força da retórica eficientista e produtivista em educação, construindo novos significados para a qualidade educativa, direito de todos e não privilégio de uma minoria, valor de cidadania e não mercadoria ao lado de outras, ainda que hoje uma das mais valiosas para o mercado. É preciso, então, construir uma avaliação democrática e participativa que assegure os critérios e os procedimentos públicos e sociais da vida universitária configurando-se como um poderoso instrumento crítico contra a tendência de transformação da universidade em empresa de mercado, sendo favorável a construção de debates e de prática de cidadania.

Uma das principais funções de uma universidade de qualidade, que assuma sua função política e crítica em relação aos processos de transformação da sociedade é “[...] estender, por equidade, a setores amplos da sociedade os conhecimentos gerados e acumulados na instituição” (TRINDADE, 1994, p.3). Ou seja, a universidade não produz para si mesma, ela tem função social, devendo

[...] produzir conhecimentos científicos e tecnológicos relevantes para o conjunto da sociedade [...] conhecimentos que construam uma sociedade mais justa e igualitária. A função crítica da universidade, um dos elementos mais importantes do objeto da avaliação institucional, concerne à formação de profissionais competentes em termos das novas necessidades dos postos de trabalho, que incluem a capacidade de identificar problemas e propor soluções, de discutir alternativas e criar as condições para obtenção de melhores resultados, mas também em termos de participação cidadã para a melhoria das condições de vida da maioria da população excluídas das benesses do mercado [...] a universidade deve promover o desenvolvimento da tecnologia de modo a também desenvolver através dele a democracia, a justiça social, a solidariedade e a cidadania. Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, mas a eficácia democrática e a qualidade social e pública. (DIAS SOBRINHO, 1999, p.167)

Quanto à questão orçamentária, segundo o documento da CNI o governo não dispõe de recursos suficientes para a expansão quantitativa e qualitativa dos cursos, pois há uma crise fiscal e a necessidade de canalizar os recursos para o pagamento da dívida pública. De tal modo, é necessário utilizar os recursos públicos com eficácia e eficiência, vinculando o

incremento de recursos à ampliação de vagas, mas é fundamental haver um aumento de recursos pela venda de serviços a sociedade.

A CNI expressa a sua visão de que as universidades públicas, especialmente as federais - que são alvo prioritário do documento – devem ser preservadas, mas adequando-se à lógica e aos propósitos do capital e “[...] propõe um mecanismo privatizante para manutenção do ensino público e gratuito: a venda dos resultados da pesquisa às empresas interessadas” (RODRIGUES, 2007, p.124).

Os interesses dos mercadores de ensino podem ser sintetizados no documento elaborado por ocasião do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, intitulado *Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da Educação superior (2005)*.

O documento, além de sugerir a contenção da expansão das instituições de ensino superior federais, sob a justificativa que só assim se poderia evitar o crescimento do déficit público, também manifesta posição contrária a qualquer medida que iniba a livre iniciativa na educação “[...] mesmo que esta se choque frontalmente com outro princípio constitucional: ‘garantia de padrão de qualidade’ da educação superior” (RODRIGUES, 2007, p.128).

Sobre a avaliação da qualidade, o documento considera que ainda é preciso maiores discussões e que se faz necessário a inclusão de representantes das instituições de ensino superior nos órgãos públicos que realizam o aferimento da qualidade da educação. Em outras palavras, além de ganhar tempo para vender sua educação-mercadoria, os empresários do ensino gostariam de ter a prerrogativa de avaliarem a si mesmos e aos seus produtos.

Porém, os empresários educacionais, não são indiferentes ao valor do conhecimento e entendem que o governo deveria elaborar mecanismos de apoio financeiro para atividades de pesquisa em função das dificuldades encontradas pelas instituições privadas de ensino superior nesta área.

É sabido que não compete ao aluno pagar pela pesquisa realizada pelas instituições de ensino. Apesar disso, o Anteprojeto insiste na idéia da universidade de pesquisa como modelo único para a universidade brasileira e, ao mesmo tempo, deixa de fazer qualquer referência objetiva à criação de: a) novas fontes de recursos para que a pesquisa se desenvolva no ambiente das universidades privadas; b) estímulos para aumento da demanda por pesquisa básica e desenvolvimento científico e tecnológico por parte dos setores produtivos; c) condições alternativas que suportem a manutenção de quadros docentes qualificados em atividades de pesquisa (titulados e em regime de tempo integral). (FÓRUM, 2005, p.27-8)

Apesar de pequenas divergências existentes entre as propostas oriundas do BM, da CNI e do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, todas as propostas convergem para a privatização da educação brasileira, especialmente do ensino superior e a necessidade

de que este grau de ensino deva “[...] contribuir para a integração do país à economia (capitalista) mundial” (RODRIGUES, 2007, p.131).

O governo Lula parece extremamente afinado com as propostas, pois ao examinarmos a última versão do anteprojeto de lei da reforma da educação superior e o próprio projeto de lei da reforma da educação superior nº. 7.200/2006, podemos observar que os documentos contemplam as aspirações emanadas pelos setores da burguesia nacional e pelos organismos internacionais de fomento e divergem frontalmente das proposições originadas no movimento docente brasileiro representado principalmente pelo ANDES-SN.

Para o ANDES-SN (2006, p.17)

A educação superior do Brasil constitui anomalia, pelo menos, quanto a duas características: a privatização impressionante e crescente do sistema e a sua fragmentação e que essa excrescência afetará qualquer possibilidade de o Brasil afirmar-se como nação soberana em um cenário em que a construção, a apropriação e a difusão do conhecimento podem ser o diferencial para o crescimento sustentável.

Assim sendo, a idéia da educação como bem público, logo, um direito social, que foi historicamente defendida pelo movimento docente está agora fortemente ameaçada pelo projeto de reforma do Estado, que se iniciou no governo FHC e que busca consolidar-se no governo Lula²⁵.

Tal concepção é responsável pela diluição das fronteiras entre o público e o privado com base no conceito equivocado de que marcos regulatórios podem garantir a qualidade do serviço público, que, por sua vez, pode igualmente ser prestado por empresas privadas às quais seriam fornecidos recursos públicos em um regime de competição. Isso é perceptível quando se analisa o conjunto do PL e outros instrumentos normativos recentes, já aprovados ou em trâmite, que tendem a atrelar a educação à lógica do capital, via captação e utilização de recursos públicos com a finalidade de atender aos interesses empresariais, à política industrial, à inovação tecnológica e ao comércio exterior, dentre outros. (ANDES-SN, 2006, p.4)

Segundo Rodrigues (2007) o art. 25, do projeto de reforma da educação superior, que trata do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), firmado entre a universidade e o governo, a instituição (então pública) alcançará o *status* jurídico, que o Ministro da Educação do governo anterior denominou de *organização social*. No Capítulo II, que trata das Instituições de Ensino Superior, Seção V, Do Plano de Desenvolvimento Institucional, fica estabelecido no art. 25 que:

As instituições de ensino superior deverão elaborar seus Planos de Desenvolvimento Institucional - PDI, contendo:

I – projeto pedagógico da instituição e de cada um de seus cursos, identificando sua vocação educacional, definindo os campos do saber de sua atuação e explicitando, quando for o caso, a proposta de criação de cursos congêneres aos já oferecidos;

²⁵ Rodrigues (2007), ao analisar a *Exposição de motivos do anteprojeto de lei da educação superior*, entende que o documento deixa claro que o governo entende a educação como uma mercadoria do *tipo especial*, que precisa ter sua produção e distribuição controlada pelo Estado.

- II – demonstração da relação entre o projeto pedagógico, a finalidade da educação superior e o compromisso social da instituição;
- III – perspectiva de evolução da instituição no período de vigência do PDI; e
- IV – avaliação do PDI anterior, quando for o caso. (BRASIL, 2005-d, p.14)

Para Dal Ri e Vieitez (2005), a redefinição das universidades pretendida pelo governo Lula, transformando-as em *organizações sociais* competitivas e inseridas no mercado, promoverá a conclusão do Plano Diretor da Reforma de Estado, iniciado no governo FHC.

Na *Seção IV*, do Projeto de Lei n.º 7.200/2006, que trata *do Financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior*, nos art. 43 fica estabelecida a possibilidade da venda de serviços no mercado, a fim de complementar o orçamento da instituição.

Em relação à venda de serviços educacionais, de acordo com a análise do ANDES-SN (2006) nas últimas versões da reforma do ensino superior, há uma modificação perversa, tenta-se redefinir o significado de ensino público, via modificação no art. 44 da LDB, restringindo-o apenas aos cursos de graduação e aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma, qualquer outra ação educativa ofertada pelas universidades públicas, é descaracterizada como ensino e pode ser cobradas, já que o art. 206 da Constituição Federal de 1988 determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Embora neste momento haja uma postura de manutenção da gratuidade nos cursos de graduação, a forma pela qual o governo pretende ampliar o número de vagas nas federais é preocupante, pois encaminha na direção da perda de qualidade do ensino público. De acordo com o documento *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma da universidade brasileira*, as estratégias utilizadas seriam: a) a dedicação docente à sala de aula; b) o número maior de alunos por turma; e c) a utilização da educação à distância.

O primeiro item sugere um aumento significativo de horas dos docentes em sala de aula, com óbvia redução de dedicação a extensão e a pesquisa. Desta forma a produção do conhecimento fica sensivelmente prejudicada. Poderemos ter ainda mais uma fragmentação no quadro docente com uma divisão entre os que se dedicam apenas ou prioritariamente a docência e os que se dedicam a pesquisa. O aumento do número de alunos em sala de aula percorre o mesmo caminho do item anterior, pois acaba fazendo com que o docente aumente seu tempo dedicado a sala de aula, restringindo suas demais atividades. Nestas duas perspectivas, a ampliação de vagas se dará concomitantemente a degradação das condições – já bastante precárias - de trabalho dos docentes.

A utilização da educação a distância, de acordo com o ANDES-SN (2006), pode comprometer a totalidade do sistema educacional brasileiro, pois o art. 5º do PL 7200/2006,

possibilita que esta forma de educação seja utilizada em todos os cursos superiores, da graduação à pós-graduação *stricto sensu*, ou seja incluindo mestrado e doutorado, com a atribuição do mesmo *status*, conferido a educação presencial, bastando que a instituição esteja credenciada pelo MEC para ministrá-la. Martins e Neves (2004) entendem que a atribuição de diplomas de graduação e pós-graduação através de cursos de educação à distância, contradiz o art. 1º da Lei Orgânica da Autonomia Universitária, que considera a universidade como um “[...] centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão serve à sociedade, onde se integra e com ela se realiza” (BRASIL, 2003-b, p.1). O ensino a distância que tem por base apenas a difusão do conhecimento, não tem a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza a universidade como instância educacional. Se o referido projeto de Lei, for aprovado da forma que está proposto em relação a educação a distância, corre-se o risco de se estar formando, além de graduados nas diversas áreas, pós-graduados ou seja mestres e doutores em instituições que simplesmente reproduzem conhecimentos, não possuindo obrigação formal de produzi-los, o que descaracteriza completamente a pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo o ANDES-SN (2006, p.6) em relação às emendas apresentadas,

[...] chama a atenção a insistência em transformar a expressão conhecida EaD [Ensino a Distância] em não presencial. Tal mudança pode ter implicações importantes, tanto por incorporar estudantes da própria localidade, quanto por dispensar, em princípio, qualquer contato presencial.

Dessa maneira, cria-se a possibilidade para a compra de pacotes educacionais de qualquer localidade do Brasil ou mesmo do exterior, com o risco de que os pacotes adquiridos sejam completamente desvinculados da realidade à qual se destinam. Historicamente a simples transposição de um sistema educacional para outra realidade, de maneira acrítica tem se mostrado prejudicial a qualidade da educação ofertada.

O Projeto de Lei da reforma da educação superior promove a fragmentação deste nível de ensino com a criação dos Centros Universitários, tão ao gosto dos empresários do ensino e do BM. Os Centros Universitários, que surgiram em decorrência da flexibilização do sistema promovida pela LDB, teriam a função de criar novos cursos e expandir as vagas no ensino superior, mas ficariam desvinculados da necessidade de realizar pesquisas e teriam como objetivo ofertar o ensino de *excelência*.

Lamentavelmente, o PL nº 7200/06, em seu art. 17, reconhece legalmente prerrogativas de autonomia concedidas à figura extemporânea do centro universitário, criada no governo anterior, ao mesmo tempo em que, conforme seu art. 16 mantém baixo nível de exigências sobre estas instituições, eximindo os referidos centros da realização de pesquisas e da contratação de docentes em

proporções apropriadas quanto à titulação e ao regime de trabalho, o que vem a satisfazer às reivindicações históricas do setor privado. Dentre as prerrogativas, modificação, proposta pelo texto do PL nº 7200/06 para o art. 48 da LDB/96, estenderia aos centros universitários o direito de registrar os diplomas por ele próprios concedidos. (ANDES-SN, 2006, p.7)

A proposta de fragmentação inicia-se com um maciço ataque ao modelo humboldtiano de universidade. Para os mercadores do ensino, o modelo único de universidade só resiste ainda pela pressão exercida pela comunidade acadêmico-científica das grandes universidades, ou seja, as públicas, que se apóiam em visões idealistas do século XX. Neste ponto, empresários do ensino e da indústria estão de pleno acordo e defendem a *pluralidade*, dos tipos de instituições de ensino superior. Aliás, é preciso ressaltar a convergência da proposta com a visão emanada pelo BM, que afirma que “[...] no Brasil a idéia da universidade pública e gratuita assentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...] consagrada na Constituição de 1988, teria de ser destruída” (LEHER, 2004, p.15).

O objetivo essencial da destruição do modelo único de universidade no Brasil é a ampliação do mercado educacional, possibilitando a criação de novas instituições privadas de ensino superior, a um custo financeiro infinitamente menor para os empresários do ensino, mas com uma qualidade bastante temerária. Como para a efetivação da proposta é necessário, ou minimamente é conveniente somar apoios, o governo visando conseguir uma repercussão favorável ao seu projeto de reforma junto a população e a comunidade estudantil, implanta medidas consideradas como democratizantes, tais como o PROUNI, a instituição de cotas pelas chamadas políticas afirmativas²⁶. Além disto, o parágrafo único do art. 47, do Projeto de Lei nº. 7.200/2006, estabelece que seja destinado 9% da verba de custeio das IFES para implementar as medidas de assistência estudantil contidas no referido projeto.

Em relação aos recursos previstos no PL 7.200/2006, para atender as necessidades de assistência estudantil aos estudantes das universidades públicas, o ANDES-SN (2006) considera que são insuficientes.

A reforma da educação superior apresenta diversas questões que se inserem tanto no âmbito do trabalho docente, quanto no âmbito político-pedagógico, tais como carreira, salários, qualificação, financiamento, gestão das universidades, avaliação, etc. Contudo, no âmago da questão está a privatização da educação superior brasileira, ampliando

²⁶ Políticas afirmativas referem-se a um sistema de cotas instituído através de medida governamental que cria uma reserva de vagas em instituições públicas ou privadas visando atender determinados segmentos sociais. O sistema de cotas é considerado uma medida polêmica que tem gerado acalorados debates nos círculos acadêmicos, dividindo opiniões. Entretanto há um consenso que algo precisa ser feito para diminuir as desigualdades entre os cidadãos e os grupos sociais.

enormemente um mercado educacional que interessa tanto aos empresários educacionais que vêm nesta privatização ampliarem-se suas possibilidades de lucros, mesmo que isto signifique a deteriorização da qualidade do ensino superior.

Mais uma vez, ficam claras algumas características dessa Reforma: a autonomia tutelada, a ciência engajada, a transferência de responsabilidade de pertença do Estado para a sociedade civil, sob a guarda das avaliações pactuadas, constituindo-se um campo fértil para o alargamento do mercado educacional, sob a hegemonia do capital financeiro e para a transformação da educação superior em um filão a ser explorado mundialmente e organizado segundo as regras e normas da Organização Mundial do Comércio [...] (MANCIBO; SILVA JUNIOR, 2004, p.39)

A reforma da educação superior no Brasil, não constitui uma especificidade nacional, mas é parte de um processo de reforma educacional em todos os níveis e em âmbito planetário, que teve início a partir dos anos de 1980 e que no país encontrou condições históricas para se desenvolver, a partir da segunda metade da década de 1990.

Assim, em acordo com as políticas determinadas pelos organismos multilaterais e também com a visão do segmento dos industriais brasileiros, representados pela CNI o governo federal, com base no Parágrafo único do art. 52 da LDB o qual faculta a criação de universidades especializadas por campo do saber, cria pela reestruturação do sistema CEFET-PR no ano de 2005 a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

No próximo capítulo realizaremos uma análise do processo histórico da construção da UTFPR, bem como da sua estrutura organizacional e sua forma de gestão.

CAPÍTULO II

2 - A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

2.1 - Da Escola de Aprendizes de Artífices à UTFPR: o processo de construção de uma Universidade

A UTFPR, uma Instituição de Ensino que surgiu em 23 de setembro 1909, como Escola de Aprendizes de Artífices em várias capitais do país, por Decreto do então Presidente Nilo Peçanha tendo com o objetivo de proporcionar “A formação profissional e a retirada das ruas dos menores *desvalidos*, a fim de passarem por um processo de disciplinarização para o trabalho.” (QUELUZ, 1995, p.29). A criação destas escolas representava “[...] o início da atuação direta do governo federal na área de formação profissional” (MACHADO, 1989, p.25). No Paraná, a escola foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910, em um prédio da Praça Carlos Gomes e passou por diversas modificações até se tornar no ano de 2005 na primeira Universidade Tecnológica²⁷ do Brasil.

Para Queluz (1995), a formação profissional que era o primeiro grande objetivo, definido no decreto n.º 7.566 de 23 de dez. de 1909, que criou a Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Curitiba, teve dificuldade para ser cumprido. Nos treze primeiros anos de funcionamento, dos 3.529 alunos que freqüentaram os diversos cursos, apenas 66 conseguiram se formar, ou seja, 1,87%. Ainda de acordo com o autor, há dois fatores determinantes que levaram à tamanha desistência, primeiramente as próprias dificuldades vividas pelos estudantes que eram majoritariamente oriundos das camadas mais empobrecidas da população. Posteriormente também as pressões do mercado de trabalho sobre esses menores, que eram vistos como uma mão-de-obra relativamente especializada e barata. O Diretor da Escola, em ofício enviado à Associação Comercial no ano de 1911, denúncia a possível exploração dos alunos pelo “[...] tratamento dado aos menores ex-alunos contratados pelas indústrias, especialmente do não pagamento regular de salários.” (QUELUZ, 1995, p.32).

Venceslau Brás, ao assumir a Presidência da República em 1914, expressa em seu manifesto uma concepção definida em relação à educação profissional, no qual a educação é

²⁷ “O termo *tecnológica* significa, de imediato, uma universidade especializada por campo de saber. A possibilidade da criação de uma universidade *temática* está disposta no parágrafo único do artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (SOZIN, 2005, p.9-b).

colocada como sustentáculo das transformações sociais que visam a eliminação ou minimização da pobreza e como determinante do desenvolvimento econômico no país.

Não falta também em seu manifesto a *culpabilização* das próprias vítimas, com o enaltecimento de suas deficiências de caráter. Para Sabbi (2000), essa idéia que dissimula a organização do sistema produtivo como determinante principal da organização social, está de acordo com a teoria do capital humano²⁸ que até hoje base de justificação para as desigualdades sociais entre indivíduos e entre nações.

Ainda de acordo com Sabbi (2000, p.54),

A criação de uma escola voltada para os mais carentes, por um lado, tem o aspecto positivo de contribuir para a formação intelectual da população que, pela sua situação de dominação e de exploração, tem menores oportunidades de acesso à formação escolar e cultural. Por outro lado, o aspecto questionável desta escola é que tal atitude tende, ao dar uma formação diferenciada para quem é originário de classes sociais distintas, a fortalecer a dualidade escolar.

Para Machado (1989), neste período a educação técnica é tomada entusiasticamente como solução para inúmeros problemas sociais. Entretanto, estes propósitos foram inviabilizados por diversos motivos, entre os quais as dificuldades destas escolas funcionarem pela falta de professores especializados.

A Escola do Paraná, que tinha entre as suas funções o objetivo de fornecer mão-de-obra especializada para a indústria, acabou escolhendo os cursos que iria ministrar com base no senso de 1900, no qual se detectou que estas atividades eram as que “[...] ocupavam o maior número de empregados no ainda frágil, mas crescente setor industrial paranaense.” (QUELUZ, 1995, p.31).

A escola experimentou nesta primeira fase um crescimento, com o aumento do número de estudantes matriculado, tornando-se também o ensino cada vez mais profissional. Surgiu assim a necessidade de procurar uma sede maior, “Então, em 1936, a Instituição foi transferida para a Avenida Sete de Setembro com a Rua Desembargador Westphalen, onde permanece até hoje” (UTFPR, 2006, p.1).

Com a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, o Ministro Gustavo Capanema, realiza uma reestruturação no Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesta reforma que extinguiu a Superintendência de Ensino Profissional e a sua substituição pela Divisão do Ensino Industrial, que era um órgão subordinado ao Departamento Nacional de Educação, assim “[...] as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser chamadas de Liceus e o ensino profissional conseguiu aumentar suas verbas” (MACHADO, 1989, p.33).

²⁸ De acordo com Leher (2001) a teoria do capital humano tem como pressuposto que o ciclo estrutural da pobreza absoluta somente pode ser quebrado pela educação.

No ano de 1937, a escola passou a ministrar ensino de 1º Grau, recebendo a denominação de Liceu Industrial do Paraná. Posteriormente, com a organização do ensino industrial no país, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba “[...] oferecendo o ensino profissional àqueles a quem a Lei de 1937 chamou de classes menos favorecidas” (SABBI, 2000, p.57).

Em 10 de novembro de 1937 é outorgada a nova Constituição, que é claramente de tendências fascistas uma vez que traz explicitamente uma orientação político-pedagógica para o mundo capitalista, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Em seu artigo 129, a Constituição estabelece que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às *classes menos favorecidas*, e no artigo 131, estabelece como obrigatórios os trabalhos manuais em todas as escolas primárias e secundárias. É a primeira vez que uma constituição trata do ensino industrial, iniciando, então, uma cooperação entre a indústria e o Estado nesta área. (MACHADO, 1989, p.33-4)

Desta forma, a Constituição de 1937 ao enfatizar o ensino pré-vocacional e profissional, acentua a divisão social do trabalho fazendo uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes proprietárias, e o trabalho manual para as classes proletárias

Segundo Romanelli (apud Bello, 2008, p.1),

No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entre numa espécie de *hibernação* já que as conquistas do movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934, acabam sendo enfraquecidas na Constituição de 1937, que inclusive retira do seu texto que a educação é um direito de todos.

Em 30 de janeiro de 1942 por meio do decreto-lei n.º 4.037, denominado de Lei Orgânica do Ensino Industrial, o ensino profissional foi organizado de forma a ter uma unidade nacional, “[...] tornando-o interligado com o restante do sistema educacional. Constituía-se a rede federal de estabelecimentos de ensino formada pelas Escolas Técnicas Federais e o Liceu Industrial do Paraná passou a ser chamado de Escola Técnica Federal de Curitiba” (SILVA, 2006, p.70). Neste momento, o ensino passou a ser ministrado em dois ciclos, “No primeiro, havia o ensino industrial básico, o de mestria e o artesanal. No segundo, o técnico e o pedagógico” (UTFPR, 2006, p.1). No ano seguinte passaram a funcionar os primeiros cursos técnicos que eram os de Construção de Máquinas e Motores, Edificações, Desenho Técnico e Decoração de interiores.

Gradativamente ampliou-se a oferta do ensino técnico secundário na Escola Técnica Federal de Curitiba, onde além da formação de profissionais para a indústria, ainda criava a possibilidade da continuidade dos estudos pelos seus alunos. Entretanto, havia uma clara

restrição, já que os egressos dos cursos técnicos somente poderiam ingressar em escolas superiores, de modo que o curso deveria ser relacionado com a formação técnica.

Com as mudanças de objetivo e, por que não de *status* da instituição, ela deixa de ser destinada aos pobres [...] abria-se as portas dessas escolas para pobres e ricos, importando apenas que fossem os mais aptos. Os ‘deserdados da fortuna’ parecem ter sido deixados à sua própria sorte ou, melhor, mantidos na posição de ‘desvalidos da sorte’, pois as suas condições sociais pouco contribuíam para que eles se tornassem os ‘mais aptos’ da sociedade. (SILVA, 2006, p.71)

De acordo com Trevisan (2006), sem dúvida a transformação em Escola Técnica Federal de Curitiba foi uma evolução, em função de permitir a criação dos cursos técnicos integrados no nível médio de ensino, o que permitia que os egressos dominassem habilidades manuais de ofício mais simples e, também, os conhecimentos teóricos que fundamentavam os procedimentos técnicos a serem adotados no trabalho. O autor enfatiza ainda que até 1988, quando tais cursos deixaram de existir, os profissionais formados, muitas vezes, acabavam assumindo funções de coordenação e supervisão e não apenas o trabalho manual da produção nas empresas.

Contudo, ainda no ano de 1942, inspirada na Reforma Gentile, aplicada por Mussolini na Itália, foi elaborada por um grupo de trabalho restrito a Reforma Capanema, a qual contribui para a consolidação da estrutura elitista do ensino médio no Brasil, tornando institucionalizada a dualidade neste nível de ensino.

Estabeleceu-se, então, a existência de duas instituições paralelas, que representavam dois tipos de ensino médio, com diferentes funções e justificativas. De um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no ensino superior, onde se consolidaria a formação das ‘individualidades condutoras’. De outro lado, um ensino profissional, ‘destinado às classes menos favorecidas’, como dizia a carta constitucional de 1937. (MACHADO, 1989, p.36)

Desta forma, o ensino secundário estava destinado a preparar os indivíduos que posteriormente deveriam tomar a condução da nação, e ao ensino profissionalizante caberia preparar a mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo.

Em 3 de janeiro 1946 foi assinado o acordo entre Brasil e Estados Unidos, visando a “[...] cooperação no campo do ensino industrial mediante o desenvolvimento de métodos e técnicas educacionais específicas, a formação de professores, a elaboração de material didático e a assistência técnica e fornecimento de equipamentos para laboratórios” (LIMA FILHO, 2002, p.223).

Ainda para Lima Filho (2002) a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), cuja criação foi resultante do referido acordo e que veio a ser instalada a partir do ano de 1957 na Escola Técnica de Curitiba, proporcionou a esta última uma

significativa melhoria e ampliação de suas instalações e a capacitação do seu corpo docente, com a criação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que se tornou uma referência, recebendo e preparando professores das diversas escolas técnicas do país. Estes fatos acabaram contribuindo para que a Escola Técnica de Curitiba se destacasse em relação ao conjunto das demais Escolas Técnicas brasileiras.

Romanelli (1997, p.209), em referência à série de acordos Ministério da Educação-United Agency for International Development (MEC-USAID), entende que “O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para justificar a necessidade de cooperação”. A efetivação destes acordos gerou polêmicas no meio acadêmico brasileiro e que “[...] pode ter sido uma das bases para o surgimento dos cursos de tecnologia” (PETEROSSO, 1980, p.31), que vão ser de grande importância na transformação do CEFET-PR em universidade nos anos de 2000.

A lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que foi regulamentada pelo Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, reformam em todo o país o ensino industrial. Desta forma, “Foi concedida autonomia didático-pedagógica, financeira e administrativa às Escolas Industriais e Escolas Técnicas da União” (LIMA FILHO, 2002, p.223). A referida legislação estabelecia ainda que fossem incluídos no Conselho Dirigente de cada escola técnica, dois representantes da indústria, o que segundo a exposição de motivos, permitiria “[...] estreitar mais a associação escola-fábrica, de forma que os diplomados pela primeira atendam, efetivamente, às necessidades da segunda” (MACHADO, 1989, p.46). Nesse contexto a Escola Técnica de Curitiba passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - não ter trazido mudanças profundas para o ensino profissionalizante, ela significou uma conquista para o ensino técnico industrial no país,

[...] na medida em que garantiu a este o estatuto de equivalência aos demais cursos secundários, permitindo aos seus egressos o acesso ao ensino superior. Esta normatização legal contemplou uma reivindicação que vinha se apresentando nas comunidades educacionais desde os anos de 1940, constituindo-se em importante medida de democratização da educação nacional e de valorização do ensino industrial e das Escolas Técnicas Federais. (LIMA FILHO, 2002, p.223)

Durante os anos de 1960, a ditadura militar, como parte de seu projeto nacional de desenvolvimento, necessitava da preparação de mão-de-obra de nível médio intermediário, para suprir as necessidades de crescimento e diversificação da indústria nacional e à expansão da infra-estrutura de serviços estatais. Este quadro possibilitou às escolas técnicas federais,

uma notável expansão no número de matrículas, concomitantemente a ampliação e diversificação progressiva de sua oferta educacional.

Em função da necessidade da formação de técnicos industriais de nível médio, a Escola Técnica Federal do Paraná, criou novos cursos técnicos industriais: o de Eletrotécnica, em 1959; Eletrônica, em 1962; Desenho Técnico Mecânico, em 1966; e Telecomunicações, em 1967. A oferta de novas vagas para o ginásio industrial, que também cresceu significativamente ao longo da década, foi encerrada em 1969 e as últimas turmas concluíram este curso em 1972²⁹.

Segundo Lima Filho (2002, p.224-5), a importância das escolas técnicas federais, no contexto das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar deu-se pelos seguintes motivos:

Em primeiro lugar, em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho, passaram a ser consideradas instituições educacionais de referência para as demais escolas de 1º e 2º graus na implementação compulsória do ensino profissionalizante, conforme dispunha a Lei n. 5.692/71. Em segundo lugar, dentre as escolas técnicas federais que possuíam melhores instalações, algumas passariam a oferecer cursos superiores de curta-duração e mais integrados ao mercado de trabalho, com o propósito de constituir caminhos alternativos à universidade, em conformidade com as proposições que inspiraram a reforma educacional do ensino superior empreendida pela Lei n. 5.540/68. Ademais, contaram com recursos externos, sobretudo os provenientes do Contrato de Empréstimo Internacional n. 755/BR, junto ao Banco Mundial, o qual previa a reforma e ampliação das escolas técnicas industriais e de escolas agrícolas, bem como a construção de novas unidades, além da implantação, nessas escolas, de Centros de Engenharia de Operação.

Em 1974, foi implantado o primeiro curso de curta duração de Engenharia de Operações (construção Civil e Elétrica), no ano seguinte foi acrescentada a habilitação na área de Eletrônica. Estes cursos, devido a problemas existentes³⁰, foram extintos no ano de 1978.

Em 1978, quando iniciou a ofertar cursos de nível superior com duração plena, a Escola Técnica Federal do Paraná passou a ser denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), designação que foi mantida até o momento da sua transformação em universidade. Paralelamente, foram criados, outros CEFETs, como o de Minas Gerais, o do Rio de Janeiro e mais tarde o CEFET da Bahia e, durante o Governo de José Sarney, o CEFET do Maranhão. “A partir da implantação dos cursos superiores, deu-se

²⁹ Em 1960 a Escola Técnica Federal do Paraná possuía um total de 518 alunos, estando 468 matriculados no ginásio industrial e 50 nos Cursos Técnicos Industriais. Em 1970 o total era de 3.361 matriculados, 1.009 deles no ginásio industrial e 2.352 nos Cursos Técnicos Industriais (CEFET-PR apud LIMA FILHO, 2002, p.224).

³⁰ Para um melhor entendimento dos problemas existentes nos cursos de curta duração, recomendamos a leitura do capítulo três da Tese de Doutorado em Educação de Domingos Leite Lima Filho, intitulada *A reforma da educação Profissional no Brasil*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2002.

início ao processo de maioria da instituição, que avançaria, nas décadas de 80 e 90, com a criação dos Programas de Pós-Graduação” (SOZIN, 2005, p.4-a).

Assim, no ano de 1988, criou-se

[...] o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, o curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI). Em 1995, foi a vez do Programa de Mestrado em Tecnologia (PPGTE); em 1999 iniciou-se o doutorado no CPGEI; em 2001, o Programa de Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais (PPGEM); em 2004, o Programa de Mestrado em Engenharia de Produção (PPGEP), no campus Ponta Grossa, e, em 2007, o Programa de Pós-Graduação em Agronomia (PPGA), no campus Pato Branco. Em 2008, foi implantado o mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia no Campus Ponta Grossa e o doutorado no PPGTE. Em 2008, foram aprovados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) o mestrado em Engenharia Civil no Campus Curitiba e o de Engenharia Elétrica no Campus de Pato Branco, que iniciarão suas atividades no próximo ano. (UTFPR, 2008a, p.4)

A década de 1970 foi de crescente prestígio para as Escolas Técnicas Federais, o que aumentou a procura por seus cursos.

Tal fato deveu-se, entre outros, à implementação da equivalência aos cursos secundários; à demanda crescente por níveis de escolaridade mais elevados para a ocupação de postos de trabalho nas atividades produtivas industriais e de serviços; à desqualificação das redes públicas estaduais de 2^o grau e ao fortalecimento do ensino privado produzidos pela Lei 5.692/71; à elevação da qualidade das escolas técnicas em função dos investimentos realizados, permitindo a melhoria de suas instalações e a capacitação de seu corpo docente. Esses fatores contribuíram para acirrar a disputa pelas vagas oferecidas nas Escolas Técnicas Federais que, em decorrência, passaram a receber, cada vez mais, alunos que buscavam um ensino de 2^o grau de qualidade e gratuito, além do contingente que buscava a formação técnica aliada àquele. Isso acabou provocando uma modificação na composição do perfil do alunado atendido nessas instituições, elevando a presença de alunos de origem social em famílias de média renda. (LIMA FILHO, 2002, p.226)

Durante a maior parte de sua existência, o CEFET-PR, contou com uma única unidade situada na cidade de Curitiba. Entretanto no início da década de 1990, com o Programa de expansão e Melhoria do Ensino Técnico, fez com que fosse iniciada a primeira fase de expansão da instituição sendo implantadas Unidades de Ensino Descentralizadas. A primeira Unidade a ser implantada foi a de Medianeira, em 1990; após vieram as Unidades de Pato Branco, Cornélio Procópio e Ponta Grossa, em 1993; e por último, a Unidade de Campo Mourão, em 1995.

Os principais objetivos do Programa compreendiam: (a) preparar os recursos humanos necessários, com vistas ao acompanhamento da evolução tecnológica dos grandes centros; (b) induzir o desenvolvimento de sua região; e (c) possibilitar a fixação dos jovens nos seus locais de origem, levando até eles uma formação profissional adequada. (UTFPR, 2008-d, p.18)

Para a instituição o objetivo da descentralização foi o de possibilitar o desenvolvimento estadual de forma equilibrada, já que os campi deveriam atender “[...] não

somente à população de seu município, mas também à dos municípios vizinhos, transformando-se em verdadeiros pólos de desenvolvimento regional” (UTFPR, 2008-a, p.4).

Quando teve início do processo de interiorização das atividades do CEFET-PR, os objetivos almejados eram:

- ampliar as oportunidades de acesso aos Cursos de 2º grau e superiores;
- difundir a tecnologia no interior do Estado, permitindo a adoção e o desenvolvimento de novos processos de produção e de transformação;
- oportunizar maior progresso às regiões em que as Unidades de Ensino foram instaladas, em razão da possibilidade de implantação de parques industriais e tecnológicos, facilitada pela existência de recursos humanos habilitados para operá-los;
- estimular o não-deslocamento da população estudantil para outras regiões, em decorrência da falta de instituições adequadas ao prosseguimento nos estudos;
- estimular o crescimento populacional e o progresso das cidades onde foram instaladas as Unidades;
- oferecer maior grau de satisfação e melhoria do nível de qualidade de vida da população das regiões abrangidas pelas Unidades. (UTFPR, 2008-d, p.18)

De acordo com Sabbi (2000) a direção da Instituição afirma que foi preponderante para a implantação das primeiras Unidades Descentralizadas (UNEDs), aspectos como localização, a característica agrícola e a proximidade com a usina hidrelétrica (Itaipu Binacional), o número significativo de indústrias e cooperativas e a contrapartida oferecida pela municipalidade. Entretanto, para Sabbi (2000, p.59) “A escolha das cidades que sediarão as novas unidades descentralizadas foi feita de forma pouco transparente e, muito menos, discutida”. Para o autor,

A Direção não esclarece, porém, como esses aspectos foram considerados. Não foram explicitados, exatamente, quais quesitos, com qual peso e segundo qual metodologia foi realizada a avaliação. Não foi promovido ou publicado nenhum estudo ou pesquisa que levasse à escolha dessas cidades em detrimento às demais do interior do Estado do Paraná. Em discursos públicos, feitos pelo Diretor-Geral da época e por políticos locais, foi declarado que a escolha de Pato Branco foi resultado de manobras políticas levadas a efeito junto ao governo federal. Parece lógico supor que a escolha das cidades de instalação das demais unidades tenham seguido o mesmo critério de escolha. (SABBI, 2000, p.59)

Administrativamente a estrutura da Direção-Geral do CEFET-PR atendia também à Unidade de Curitiba. “Isto se deve em função de que esta estrutura existente foi criada para atender apenas à Curitiba. Com o advento das unidades de ensino descentralizadas, estas passaram a funcionar como se fossem filiais da unidade central” (SABBI, 2000, p.70). Em 2000, a instituição passou a atuar em regime de sistema, e as Unidades passaram a responder a uma Direção-Geral criada naquele ano e que desta forma se desvinculou da Unidade Curitiba.

Para Sabbi (2000), a UTFPR, durante o transcorrer de sua história caracterizou-se por uma administração burocrática e centralizada e um dos principais motivos desta centralização estaria na

[...] existência de um grande número de professores com formação na área de ciências exatas e tecnológica (que é derivada das ciências exatas e naturais). Nessa formação parecem estar muito presente os pressupostos teóricos típicos da pedagogia tecnicista, em que, a partir da neutralidade científica e dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, ordena-se o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (SABBI,2000, p.78)

Entretanto, têm ocorrido algumas mudanças na forma de gestão da UTFPR, que indicam um possível direcionamento na direção de uma gestão mais democrática. Em 1978, atendendo ao art. 3º da Lei 6.545 foi criado o Conselho Diretor, um órgão consultivo e deliberativo que no momento em que a instituição passou a atuar em forma de sistema incorporou representantes docentes das Unidades Descentralizadas³¹ em proporção ao quantitativo do Quadro de Pessoal de cada uma.

No ano de 1984, foi regulamentado o funcionamento do Conselho de Ensino, cuja composição é feita por áreas de ensino. Assim, entre os membros eleitos não há necessariamente representante de todos os campi³².

Também quando do processo de escolha para a Direção Geral da UTFPR, ocorrido no ano de 2004, havia no discurso dos dois candidatos a afirmação de que a forma de gestão seria democrática e, para comprovar esse posicionamento, o compromisso de que – independentemente de quem fosse o vencedor – haveria eleições para o provimento do cargo de Diretor das Unidades de Ensino desta Instituição Educacional.

A legislação vigente no UTFPR, nesta época, só garantia a existência de eleições para a escolha do Reitor. Quanto à escolha dos Diretores dos Campi, eram cargos de confiança e para que ocorressem através de eleições dependiam de decisão política³³.

“Em 1998, a diretoria do então CEFET-PR, em virtude das legislações complementares à LDBE, tomou uma decisão³⁴ ainda mais ousada: criou um projeto de

³¹ Atualmente discutem-se mudanças na composição do Conselho Diretor, - que após a transformação do CEFET-PR em UTFPR recebeu a nomenclatura de Conselho Universitário (COUNI) - pois somente os campi que foram implantados na primeira fase de descentralização da instituição contam com representantes neste Conselho

³² Dos onze campi da UTFPR, somente os campi de Curitiba, Pato Branco, Medianeira e Cornélio Procopio, tem representantes eleitos no Conselho de Ensino

³³ Somente no ano de 2009, com a aprovação do novo Estatuto da UTFPR, ficou estabelecido no art. 29 que “os Diretores de Campi serão escolhidos pelos servidores e discentes, em processo democrático, de conformidade com regulamento aprovado pelo COUNI” (UTFPR, 2009, p.13).

³⁴ De acordo com a própria página da UTFPR na internet, a decisão de transformar o CEFET-PR em Universidade Tecnológica foi uma decisão da Direção da Instituição, não havendo qualquer menção a participação da comunidade acadêmica neste processo.

transformação da Instituição em Universidade Tecnológica” (UTFPR, 2006, p.1). Após sete anos de preparo e o aval do governo federal, o CEFET-PR foi transformado pela Lei n. 11.184 de 07 de outubro de 2005 em UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em função da transformação do CEFET-PR em universidade no ano de 2005, surgiu a necessidade de reformular a legislação que rege a UTFPR. Assim, entre os meses de outubro de 2005 e junho de 2007, foi concluído internamente o processo de elaboração da proposta do Projeto Político-Pedagógico Institucional e posteriormente a proposta de elaboração do Estatuto da UTFPR.

A proposta do novo Estatuto da UTFPR foi avaliada pelo MEC (Ministério da Educação) e aprovada pela Portaria nº 303 da SESu (Secretaria de Educação Superior), tendo sido publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 17 de abril de 2008, sendo posteriormente alterada pela Deliberação do COUNI nº 08 de 31 de outubro de 2008.

No momento a UTFPR está em processo de elaboração das Legislações Complementares ao seu Estatuto. “Neste contexto, o magnífico Reitor designou o Grupo de Trabalho por intermédio da Portaria nº. 1.074, de 29 de setembro de 2008, para formatar a proposta de Diretrizes para a Elaboração das Legislações Complementares ao Estatuto da UTFPR” (UTFPR, 2008-b, p.3).

As legislações complementares, cujo “[...] repertório normativo objetiva implementar e regulamentar as mudanças previstas no Estatuto” (UTFPR, 2008-b, p.4), está sendo organizada nos seguintes grupamentos: Regimento Geral da UTFPR; Regulamento do Conselho Universitário e das Eleições do COUNI; Regulamentos dos Conselhos Especializados e Fóruns Consultivos; e demais Legislações Ordinárias.

Neste estudo optamos por realizar a apresentação do novo Estatuto da UTFPR com a análise de seus avanços e retrocessos em relação ao antigo Estatuto do CEFET-PR, bem como do Regimento Geral da Instituição num momento posterior conjuntamente com a análise do processo estatuinte.

2.2 - A forma de gestão da UTFPR e a sua estrutura organizacional

A UTFPR utiliza uma forma de gestão matricial, pois considera que sua gestão administrativa e acadêmica, pelo fato dela ser uma universidade multicampi, difere em sua estrutura e funcionamento das demais Instituições Federais de ensino Superior (IFES), precisando de uma ação concomitantemente integradora e autônoma.

A integração tem ocorrido pela busca contínua da construção de políticas comuns, por meio da definição de diretrizes institucionais nas áreas de ensino, pós-graduação, administração, finanças e extensão. Para isso, desde 2000, a Universidade vem implantando um modelo sistêmico de organograma no qual a administração institucional e acadêmica atua sob forma matricial, objetivando a preparação para uma estrutura universitária e otimizando o gerenciamento multicampi da Instituição. A estrutura organizacional da Universidade compreende a Reitoria, com sede em Curitiba, quatro Pró-Reitorias – de Pesquisa e Pós-Graduação, de Graduação e Educação Profissional, de Relações Empresariais e Comunitárias e de Planejamento e Administração –, além das Diretorias dos Campi. Ao lado desta nova estruturação, o orçamento foi descentralizado, conforme os parâmetros de número de alunos, número de cursos e peso destes cursos, oportunizando a gestão autônoma de cada campus. (UTFPR, 2008-a, p.9)

A gestão matricial foi utilizada inicialmente, no período pós Segunda Guerra Mundial, pela multinacional holandesa *Philips*. Contudo na década de 1990 a empresa procedeu um reajustamento total, em função de que os resultados estavam abaixo do esperado.

O principal problema da gestão matricial que foi diagnosticado e publicado em um artigo na *Harvard Business Review*, diz respeito ao problema de existir nesta forma de gestão dupla informação o que “[...] levava ao conflito e à confusão; a proliferação de canais; criava obstruções de informação na medida em que uma proliferação de comissões e relatórios parava a organização e a sobreposição de responsabilidades produzia lutas e perda de responsabilização” (DIAS, 2006, p.1).

Para Dias (2006) a gestão matricial tem, no entanto, os seus entusiastas que alegam que é a melhor forma de organização nos casos em que a empresa tem de lançar novos produtos ou desenvolver um novo negócio.

Das pessoas entrevistadas, que representavam os diversos segmentos da UTFPR, somente um diretor, ao ser questionado sobre o tipo de gestão desenvolvida nesta universidade se referiu ao seu formato matricial.

Ela é matricial [...] é um sistema há muito interessante, por que o que significa o sistema matricial? Eu estou aqui como diretora do campus, tenho um papel bastante executivo e mais abaixo ficaria a assessoria, mais adiante são as gerências [...] atualmente são quatro gerências [...] estes quatro estão em plano matricial com a reitoria, e pró-reitoria de ensino. Então por exemplo a gerencia [...] de ensino, ela está matricial com a reitoria e pró-reitoria de ensino, com o professor Cantarelli e cada um tem a sua equivalência. Então como nós também nos reunimos com o pessoal das gerencias, a direção se reúne com as Pró-reitorias e a gente consegue fazer um trabalho bem legal de diretrizes e execução. De certa forma as pró-reitorias e a reitoria tem a diretriz que é muito difícil a gente conseguir [...] Agora nós estamos com onze campi. Então, é bem complicado de se manter uma diretriz, é importante que ela dá um todo da universidade Tecnológica e parte eu atribuo a esta matriz. É essa forma de gerenciamento matricial. Ao mesmo tempo nós temos o Conselho de Ensino, que é aonde todos os campi vão com seus representantes para as coisas de ensino e o COUNI, também é um espaço onde todos campi têm seus representantes. Então, de certa forma tudo isto acaba se tornando uma miscelânea de idéias e cada vez, cada espaço tem seus embargos característicos e daí você consegue sair como um todo. (DIRETOR 5, 2008)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2004 a 2008, a estrutura organizacional matricial implementada na gestão universitária da UTFPR, compreende três níveis hierárquicos:

No plano estratégico, as políticas, as diretrizes e o planejamento multicampi, não sujeitos às deliberações dos Conselhos Superiores, são definidas pela Reitoria, Pró-Reitorias e Direção dos Campi.

No plano tático, a implementação das decisões estabelecidas no nível estratégico e que afetam o Campus está sob a responsabilidade da Diretoria de Campus e das Gerências de Ensino e Pesquisa - GEREP - de Relações Empresariais e Comunitárias - GEREC - e do Planejamento e Administração - GEPLAD. A Diretoria do Campus possui autonomia na gestão dos seus recursos financeiros, materiais e de pessoal, observados os limites da legislação pertinente.

No plano operacional, a execução e o acompanhamento, tanto das políticas gerais da Universidade quanto das diretrizes de cada Campus, estão sob responsabilidade da Gerência, dos departamentos e dos setores de apoio [...] dos Campi da UTFPR [...] (UTFPR, 2008-d, p.44)

Em relação à estrutura da UTFPR, no que tange a organização dos órgãos superiores da administração, a instituição tem em nível de sistema como órgão deliberativo máximo o COUNI e como órgão deliberativo para as questões relacionadas ao ensino, pesquisa e pós-graduação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação e conta, ainda, com o Conselho Empresarial como órgão consultivo, sendo que a Reitoria é o órgão executivo superior da administração universitária.

Nos campi a UTFPR possui uma estrutura organizacional em que não existem órgãos deliberativos, cabendo desta forma a Direção do Campus o nível decisório máximo, embora pelo sistema matricial as gerências tenham dupla subordinação tanto à Direção, como às Pró-Reitorias.

Na estrutura da UTFPR se observa o mesmo que em outras universidades “[...] a existência de uma estrutura administrativa dual, ou seja, de um lado é baseada num sistema de órgãos colegiados e, por outro, num sistema burocrático, o que manifesta fortes indícios de controle do trabalho realizado na universidade” (DAL RI, 1997, p.17). Contudo, nos campi a gestão é menos democrática, já que de acordo com a estrutura organizacional não há órgãos deliberativos, o que preconiza neste nível uma concentração de poder na Direção do campus.

Considerando a existência desta concentração de poder na pessoa dos diretores nos campi da UTFPR, no próximo capítulo analisaremos qual é o papel do diretor e ainda como a comunidade acadêmica percebe o exercício desse cargo.

CAPÍTULO III

3 - A DIREÇÃO NOS CAMPI DA UTFPR

3.1 - O papel do diretor no campus

De acordo com o novo Estatuto da UTFPR, no Título II, que trata da estrutura universitária, cabe à reitoria o papel executivo da administração universitária.

Na seção II, do Capítulo I do novo Estatuto da UTFPR, fica estabelecido, no art. 20, que “A Reitoria, Órgão Executivo que superintende todas as atividades universitárias, compreende: I. Reitor; II. Vice-Reitor; III. Pró-Reitorias; IV. Assessorias; V. Órgãos de Apoio; VI. Procuradoria Jurídica; VII. Ouvidoria; e VIII. Diretorias (UTFPR, 2009, p.12), e o Parágrafo único, do referido artigo, determina que “As atribuições, estrutura e competências serão definidas em Regimento Geral e nos Regulamentos específicos” (UTFPR, 2009, p.12).

Entre as determinações presentes no novo estatuto, consta, no art. 21, que ao Reitor compete representar a Universidade, coordenar e superintender todas as atividades universitárias. Podendo, também, conforme o art. 22 do referido Estatuto, vetar deliberações ou atos dos Conselhos Deliberativos Especializados, mas tendo que submeter seu veto ao COUNI.

O parágrafo único, do art. 23, estabelece ainda que “O Reitor poderá delegar aos Pró-Reitores, Diretores, Gerentes e Chefes de Departamento dos Campi, ou seus substitutos legais, competência para realização de atos inerentes à administração da UTFPR” (UTFPR, 2009, p.12).

De acordo com o art. 24, “O Reitor e o Vice-Reitor serão escolhidos entre os docentes da UTFPR que atendam aos requisitos para escolha de dirigentes previstos em lei³⁵, sendo o

³⁵ Apesar de considerarmos a consulta à comunidade para a escolha do Reitor e do Vice-Reitor um avanço democrático na universidade em comparação a simples indicação política, consideramos que este processo ainda não atinge o patamar mínimo da democracia representativa, pois o que ocorre não é uma eleição e sim uma consulta à comunidade que visa subsidiar a composição de uma lista tríplice pelo Conselho Universitário (COUNI) que posteriormente será encaminhada ao Ministério da Educação. Ainda, é preciso considerar que de acordo com o Regulamento da Consulta, no Capítulo II, que trata da comunidade votante e sua composição, o art. 9º estabelece que a comunidade da UTFPR para esta consulta será constituída por um colegiado composto pelos seguintes segmentos com a respectiva ponderação percentual: segmento dos professores de ensino de 1º e 2º graus e de ensino superior, ao qual corresponderá o peso de 70% (setenta por cento) na aferição final dos resultados; segmento dos servidores técnico-administrativos, ao qual corresponderá um peso de 20% (vinte por cento) na aferição final dos resultados; segmento dos discentes de todos os Campi da UTFPR, tanto os do ensino médio, técnicos de nível médio, de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, ao qual corresponderá o peso de 10% (dez por cento) na aferição final dos resultados. Finalmente, de acordo com o Informe do COUNI, de abril de 2008, fica estabelecido que o docente interessado em integrar as respectivas listas deverá encaminhar

Reitor nomeado por ato do Ministro da Educação, e o Vice-Reitor nomeado por portaria do Reitor da UTFPR³⁶” (UTFPR, 2009, p.12).

Em função da estrutura organizacional da UTFPR e pelas competências que são atribuídas ao Reitor, ele se constitui na principal autoridade da universidade.

Da mesma forma, nos campi, o diretor constitui-se na principal autoridade tanto em função de ser o representante da reitoria, quanto em função de caber a direção o papel de órgão executivo máximo no campus.

Do ponto de vista legal, fica estabelecido no art. 29, do novo Estatuto que os diretores dos campi da UTFPR “[...] serão escolhidos pelos servidores e discentes, em processo democrático, de conformidade com regulamento aprovado pelo COUNI” (UTFPR, 2009, p.13).

Apenas a previsão legal sobre a forma de escolha utilizada para o preenchimento do cargo de diretor nos campi não é suficiente para elucidar as dúvidas existentes em relação à função de direção. Assim, surgem alguns questionamentos tais como: Quem é o diretor? Qual é seu papel? De onde emana seu poder, sua autoridade e quais são suas limitações e compromissos?

Silveira (2005) aponta que tradicionalmente nas instituições públicas de ensino a designação de diretor refere-se a uma pessoa sobre a qual recaiam todas as responsabilidades, dando-lhe um perfil solitário e sobrecarregado. Era como se sobre sua pessoa recaíssem todas as tarefas e aos demais membros coubesse simplesmente assistir ao processo como meros espectadores, limitando suas responsabilidades a algumas tarefas pré-definidas.

Quadro que começa a ser modificado no início da década de 1980, quando se inicia um processo de descentralização do poder e democratização da gestão. Desde o ano de 1979, quando da realização do I ENAD o Movimento Docente pleiteava uma maior participação na gestão das universidades e uma maior autonomia universitária. O ANDES-SN³⁷, que foi criado em 1981, desde o seu início posiciona-se em favor de “[...] que as instituições de

requerimento, via memorando, endereçado à Secretaria do COUNI, discriminando o cargo pretendido e anexando o respectivo currículo, mesmo que não tenha disponibilizado seu nome para a consulta à comunidade e desde que seja docente integrante da Carreira de Magistério Superior, ocupante dos cargos de Professor Titular, de Professor Associado 4 (ou no mais alto nível da classe de associado no momento da escolha pelo colegiado) ou que seja portador do título de doutor, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado; Docentes integrantes da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, ocupantes de cargos de Professor Especial, Professor da Classe E, nível 4, ou que possuam o título de doutor, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado (COUNI, 2008).

³⁶ Redação dada pela Deliberação nº 08/2008, de 31 de outubro de 2008, do COUNI.

³⁷ O ANDES-SN foi fundado como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Sete anos depois, após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2009, p.1).

ensino superior públicas e privadas devem obedecer ao princípio da gestão democrática, assegurando a participação da comunidade universitária em todas as instâncias deliberativas” (ANDES-SN, 2003, p.55)

Na perspectiva defendida pelo ANDES-SN, as decisões nas IES passam a ser tomadas de forma compartilhada, o que permitiria tanto ao reitor, quanto ao diretor nas instituições multicampi, dividirem a responsabilidade da tomada de decisões com os diversos segmentos da comunidade universitária.

Assim, é possível afirmar que desde meados da década de 1970, os setores progressistas da educação buscavam uma gestão mais participativa e conseqüentemente menos centralizada nas universidades, movimento que ocorre paralelamente a redemocratização do Brasil e intensifica-se no final dos anos de 1970.

Assim, na gestão democrática, pautada numa maior descentralização, a estrutura organizacional possui órgãos de controle e deliberação, em que todos têm direitos e deveres. “Contudo, é necessário ter em mente que esse processo não deve estar dissociado dos componentes sociais, econômicos e políticos mais amplos e que tais condicionamentos vão se refletir nos diferentes âmbitos e contextos” (SILVEIRA, 2005, p.21).

Apesar das mudanças ocorridas no transcorrer do processo de descentralização da gestão educacional, a figura do diretor é ainda marcada por contradições, entre as quais se destaca que,

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. (PARO³⁸, 2000, p.11)

Paro (2000) utilizando os conceitos weberianos de autoridade como sendo “[...] a probabilidade de que um comando ou ordem seja obedecido” (WEBER, 1967, p.17) e de poder como “[...] a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento desta probabilidade” (WEBER, 1979, p. 43) destaca que o diretor numa instituição educacional desfruta de grande autoridade, mas quase de nenhum poder. A autoridade é decorrente de uma ordenação hierárquica existente no interior das instituições de ensino em que prevalecem o mando e a submissão e em função de que o diretor é o mais alto cargo desta hierarquia e o responsável

³⁸ Em função da dificuldade de encontrar trabalhos sobre o papel do diretor na universidade, conforme indicamos na introdução deste estudo, estamos utilizando o autor para desenvolver algumas análises sobre o papel do diretor de campi universitário. Temos clareza que Paro trabalha prioritariamente com a escola pública e que a mesma possui uma estrutura bastante diferenciadas da estrutura das universidades.

último por tudo que acontece no seu interior. Considerando que a autoridade que o diretor exerce é concedida pelo Estado - a quem ele deve prestar contas das atividades que estão sob sua responsabilidade - a revelia da sua vontade ele acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição educativa e de seus usuários o que acaba retirando-lhe quase todo o poder.

Como consequência do diretor se constituir na autoridade máxima numa Unidade de Ensino acaba sendo de maneira perversa considerado como o *culpado primeiro* e talvez em muitos casos único, de toda a ineficiência e o mau funcionamento existente na instituição e o responsável pela centralização das decisões que são tomadas.

Em relação à função atual que coloca o diretor como autoridade última no interior das instituições de ensino, Paro (2000, p. 11-2) entende que

Esta regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da *pessoa* do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta.

Mesmo considerando que para Finger (1997, p.8) “A universidade é uma organização conservadora por excelência, quer em suas práticas, quer em suas posturas e tem resistido a examinar com mais profundidade a aplicação de um novo modelo organizacional para o seu fazer [...]”, é preciso buscar uma modificação no papel exercido pelo diretor, tornando a gestão menos centralizada e autoritária. Assim, pelo fato de “[...] distribuir autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não está perdendo poder - já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo a responsabilidade. E, ao acontecer isto, quem estará ganhando poder é a própria escola” (PARO, 2000, p.12).

Segundo Silva (1994), a possibilidade de alterar o modelo burocrático prevalecente nas instituições de ensino, decorre das características do próprio modelo e diz respeito à considerável distância que separa o diretor dos níveis mais altos da cúpula e ao mesmo tempo a proximidade natural que liga a direção aos demais segmentos da comunidade, principalmente professores e funcionários. Para nós, o processo eletivo ocorrido nos campi das universidades, pode gerar uma maior aproximação entre a direção e a comunidade universitária em função de gerar um maior compromisso do diretor frente àqueles que o elegeram.

A postura de descentralizar a autoridade, fragmentando a responsabilidade, pode aliviar um outro foco de pressão exercido sobre a pessoa do diretor de um campus, pois é

comum por um lado os vários segmentos da comunidade universitária reivindicarem melhorias nas condições de trabalho e por outro o Estado não satisfazer estas reivindicações.

A descentralização exige um deslocamento no centro do poder, possibilitando que as decisões sobre as questões importantes da vida de uma universidade sejam formuladas por meio de processos participativos. Para que a gestão de uma universidade seja verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo possam participar nas decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da universidade.

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor [...] evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. (PARO, 1988, p.160)

Sobre a participação da comunidade na tomada de decisões segundo Paro (2000, p.18-

9)

Há pessoas trabalhando [...] especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são *liberais* com alunos, professores, funcionários [...] porque lhes *dão abertura* ou *permitem* que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir *ditador democrático*.

Os benefícios da participação vão além da questão de tornar a gestão de uma universidade mais democrática, ela se insere no desenvolvimento de uma cidadania efetiva, em que aprendemos os nuances da democracia política como eleger e (des)eleger, a estabelecer rodízio no poder, a exigir prestação de contas, a buscar a desburocratização da universidade, a educar os mandantes no sentido de servirem a comunidade. Considerando que a democracia política é necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da cidadania plena, pensamos ser possível construir processos participativos para uma democracia social, na qual caiba a comunidade universitária controlar a universidade, decidindo os *caminhos* a serem tomados.

As vantagens de uma Administração [...] Participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democracia interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente. Quando a escola está sob a responsabilidade e autoridade única de um diretor, este se torna muito mais sensível às pressões e às tentativas de cooptação para a defesa de interesses que não são os da classe trabalhadora. Isto se torna mais difícil de acontecer quando o objeto a ser cooptado não é um indivíduo, mas um grupo de pessoas articuladas em torno de interesses de muitas outras pessoas as quais este grupo representa. Além disto, o grupo tem maior poder de resistência a pressões, já que as decisões tomadas por um grupo são mais difíceis de serem revogadas do que as que são tomadas por um

indivíduo [...] Na situação em que um indivíduo apenas é o dirigente, existe também – devido à relativa autonomia que ele desfruta com relação ao poder superior que representa – a tendência de este indivíduo procurar administrar em causa própria, tirando vantagens pessoais de sua gestão. Obviamente isto tem muito menor probabilidade de ocorrer quando se trata de uma gestão colegiada, onde haja o consenso para a tomada de decisões, as quais devem ser baseadas no interesse dos diversos setores envolvidos no processo escolar. (PARO, 1988, p.164)

Não podemos esquecer que por razões diversas “Toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça de reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços” (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p.71).

E nos campi da UTFPR, como a comunidade acadêmica percebe o papel do diretor? Quais são as suas obrigações e quais são os seus limites de acordo com a legislação vigente e com a visão de representantes dos três segmentos que compõem a UTFPR?

3.2 - A visão da comunidade da UTFPR sobre o papel do diretor do Campus

De acordo com o Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná³⁹ o diretor concentra o poder na Unidade, pois tem que praticamente apenas prestar contas das atividades desenvolvidas no campus e que estão sob sua responsabilidade ao Reitor, além de centralizar a maior parte das decisões sobre o orçamento.

De acordo com o art. 93º do Regimento Geral do CEFET-PR cabe aos diretores dos campi da UTFPR,

- I – responder pela administração das Unidades em consonância com as diretrizes e princípios do CEFET-PR;
- II – zelar pelo cumprimento da legislação em vigor, dos regulamentos, diretrizes e normas;
- III – zelar pelo patrimônio e imagem da instituição;
- IV – submeter aos colegiados propostas de alteração ou implantação de cursos e currículos;
- V – apresentar, anualmente, ao Diretor-Geral a Proposta Orçamentária e o Plano de Aplicações de Recursos da Unidade;
- VI – apresentar ao Diretor-Geral relatório anual das atividades desenvolvidas na Unidade;
- VII – exercer o poder disciplinar na forma prevista na legislação vigente e no Regimento Geral do CEFET-PR;
- VIII – submeter ao Diretor-Geral do CEFET-PR propostas de convênios, contratos e acordos;
- IX – presidir o Conselho de Professores e a Câmara Empresarial;

³⁹ Com a transformação do CEFET-PR em UTFPR no ano de 2005, começou-se a elaborar uma nova legislação para reger esta universidade. Assim, no momento foi composta uma comissão para elaborar uma nova proposta de Regimento Geral para a UTFPR. Contudo até o presente momento é vigente nesta universidade o Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, aprovado pela Portaria Ministerial nº 1133, de 20 de julho de 1999 e publicado no Diário Oficial da União em 21 de julho de 1999.

- X – submeter ao Diretor-Geral projetos de solicitação de recursos para a construção e manutenção de edificações, infra-estrutura e equipamentos;
- XI – submeter ao Diretor-Geral o calendário escolar da Unidade;
- XII – promover a manutenção dos recursos físicos e materiais e o aperfeiçoamento dos recursos humanos da Unidade;
- XIII – assegurar, em articulação com as demais diretorias do CEFET-PR, a integração das ações da Unidade;
- XIV – indicar, quando solicitado, nomes de servidores para nomeação aos cargos de sua unidade;
- XV – autorizar e controlar as despesas no âmbito do orçamento da sua Unidade;
- XVI – exercer outras atividades que lhe forem atribuídas pelo Diretor-Geral. (CEFET-PR, 1999, p.66-7)

Os diretores dos campi da UTFPR destacaram veementemente como uma das suas principais atribuições representar a universidade externamente e ter um perfil político no sentido de buscar parcerias com a comunidade externa, visando melhorias nas condições de trabalho da universidade e de seus profissionais.

Olha hoje ele tem um papel fundamental, porque há uma descentralização. Porque quando se fala em sistema, é um sistema muito coeso e forte, mas quando se fala em unidades distintas, lá na localidade que o diretor atua ele busca as características regionais. Então, ele tem que de certa forma estar integrado com a associação comercial da cidade, com a associação da empresa, da indústria, com a igreja, com o segmento político, como o segmento da comunidade como um todo para poder levar e elevar o nome da universidade nas suas características administrativas nas características de curso, sempre colocando uma imagem que possa ser alimentada para crescimento e sempre procurando parcerias porque a universidade sozinha ela não é nada. Então o papel do diretor de campus é você integrar todas estas conformidades e resultando então no desenvolvimento tanto interno como externo daquele município onde está instalado o campus da universidade. Então o papel do diretor é fundamental nesta integração. (DIRETOR 2, 2008)

Hoje com certeza, é um papel muito administrativo, documental mesmo, porque com a descentralização você é o ordenador, se o coordenador tomar a decisão errada e você assinar, você responde, [...] muito, muito mesmo de você estar analisando papel, definindo estratégia com o grupo [...] muito também de representatividade externa, busca de recursos, nós temos hoje o campus cresceu, o sistema cresceu por que, porque você busca recursos, você vai na Araucária, FINEP, nos deputados, sabe mostra que precisa de recursos, então o papel muito mais de planejador. Você planeja, administra e representatividade externa. (DIRETOR 4, 2008)

Para este grupo entrevistado de diretores da UTFPR, sua função primordial é representar a universidade externamente, tendo um perfil político de articulação junto a diferentes setores que compõem a sociedade civil.

O papel do diretor é até um pouco diferenciado daquilo que eu imaginava. Ele tem uma conotação política, você tem que fazer toda esta interface e na verdade este papel político vem até internamente. É a pessoa que chega que vem para resolver e solucionar os problemas. Na verdade as decisões acabam acontecendo em nível de gerência efetivamente. As gerências é que tocam a escola e o papel do diretor, acaba sendo quase que uma instância superior para resolver, amenizar e solucionar os problemas e externamente fazer toda esta interface com a sociedade e hoje é o diretor que faz toda a ligação com deputados, prefeitos, associação com engenheiros, com FIEP, como os que são os principais organismos envolvidos. Então ela tem uma conotação muito mais política [...] (DIRETOR 6, 2008)

A posição dos diretores evidencia uma aproximação da UTFPR com determinados setores da sociedade e pode ser decorrente do próprio percurso histórico desta universidade que desde sua fundação em 1909, como Escola de Aprendizes de Artífices sempre esteve vinculada tanto a indústria como às organizações empresariais da cidade e do Estado.

[...] A gente tem que dosar a questão técnica com a questão política. Quando falo política [...] de entender como está o caminho do campus, ele tem que ter ouvido aberto para ouvir o que a comunidade está pedindo, até por questão de sobrevivência do diretor hoje em dia e dentro de uma comunidade esclarecida como a nossa [...] você não pode ter mais aquele papel de ditador [...] precisa ouvir e mostrar as limitações do que está sendo proposto e o que pode ser feito. Identifica de imediato alguma tentativa, e por isso alguns mecanismos de gestão fazem falta para você determinar para onde vai o recurso, para onde você vai potencializar este recurso. Faltam mecanismos de gestão que façam a gestão ser mais profissional. Eu acho que a gestão democrática ela tem que ter um componente de profissionalismo muito forte para você não cometer injustiças. Ela tem um papel político, mas tem que ter um papel técnico apoiador. Ela tem que ter também um papel forte para execução. Tem que estar *atenado* politicamente externamente, esse é um papel importante. Internamente para ouvir as demandas, mas se a direção for fechada ao externo, você inviabiliza o campus e muitas vezes você tem que avançar e recuar, entender o que está acontecendo, manter a autonomia da escola. Existe uma autonomia da universidade e esta é a grande vantagem de ser universidade. Universidade é autônoma. Então a gente tem que negociar, mas saber qual é o papel da universidade hoje dentro de sua autonomia é saber esta representação e tentar falar em parceria. Hoje sem parceria a gente não consegue nada, nada se consegue sozinho. (DIRETOR 5, 2008)

O diretor citado, embora reforce a posição do papel de representação da direção perante a comunidade externa, exaltando ainda, as parcerias como única forma da universidade se desenvolver acaba diferentemente dos demais diretores expressando uma visão de que a gestão deve ser realizada em conjunto com a comunidade universitária.

Hoje as atribuições são inúmeras e ele é o responsável por todos os processos que acontecem no campus de ordem financeira, recursos humanos e os acadêmicos ou não. Então a implantação de novos cursos ou não depende do diretor. O estabelecimento de processos administrativos. Enfim, uma série de nuances legais que acontecem dentro do corpo dos funcionários, do corpo da instituição [...] (DIRETOR 1, 2008)

Em sua visão, seu papel aproxima-se muito mais do papel dos diretores tradicionais, uma vez que exerce uma função preponderantemente técnica, sobre o qual recaem todas as responsabilidades pelo funcionamento do campus.

Assim, para o grupo de diretores da UTFPR, o perfil político junto à sociedade aparece como a principal qualidade necessária a quem ocupa o cargo. Contudo, em nenhuma das falas evidenciou-se qualquer aproximação com entidades representativa do segmento dos trabalhadores.

Já o segmento discente apresenta uma visão de que o cargo de direção é primordialmente técnico, ou seja, cabe ao diretor o papel de gerenciar o bom funcionamento do campus. “O diretor tem como principal papel gerir a universidade e levar para frente os

projetos para que a universidade funcione de maneira adequada, cresça e se desenvolva. Quanto a se ele cumpre isto não sei o que falar” (DCE 1, 2008).

Olha ele tem cumprido satisfatoriamente, tem que trazer mais coisas para cá, não em termos só de investimento. Eles tem feito um bom investimento, você andou pelo campus tem muitas obras novas, tem cursos novos, eu acho que falta mesmo é curso de agregação [...] eles não investem muito nesta parte de trazer coisas de fora. Na minha opinião ele faz o desejável, não é ruim [...] Como a gente frisou quando precisamos ajuda dele ele é bem ponderado, falou que o que precisava, deu ajuda para a gente participar de congressos, mas é aquela ajuda. (DCE 2, 2008)

A fala dos discentes revelam pouca informação e pouco conhecimento sobre as atividades que competem à direção. Afirmações que evidenciam uma gestão centralizada, já que o acesso a informação é um dos pressupostos da gestão democrática, vai voltar a aparecer nas declarações que os discentes retomam quando os mesmos se referirem ao funcionamento dos conselhos colegiados, ao processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR, etc.

[...] as pessoas acham que o diretor tem que andar pelos corredores para saber o que acontece. Claro ele tem que saber o que acontece na universidade, mas para isto ele tem os gerentes [...] ele tem os coordenadores dos cursos, que podem passar as informações do que está acontecendo para ele, sem que ele tenha que estar ali diariamente *cara a cara* com os alunos. **Eu não tenho muita noção de qual o funcionamento, do que acontece na diretoria da universidade, mas a principio deve caminhar tudo certinho, senão a universidade não caminharia.** (DCE 5, 2008)

Em nenhum momento o papel do diretor como um articulador político, como um representante da universidade junto à sociedade foi indicado pelos representantes dos discentes.

Nos segmentos de docentes e de funcionários técnico-administrativos volta a ser destacado o papel político do diretor do campus, no estabelecimento de relações externas visando buscar melhorias nas condições de funcionamento da UTFPR.

O nosso sistema ele é diferenciado dos outros sistemas que existe por ai, no caso o Estado. No Estado o diretor ele fica mais na escola aquela coisa toda, no sistema da UTFPR ele é mais político, ele fica mais a frente para estar buscando verbas para a instituição, então ele não atende muito praticamente, muitas vezes os alunos reclamam que não vêem muito o diretor da escola. Estas coisas todas, mas até a gente responde para os alunos que o papel do nosso diretor é diferente do papel dos outros diretores que tem por ai até porque ele faz este papel de estar representando a instituição junto a órgãos políticos, para estar buscando verbas que é de importância para escola. (TA 4, 2008)

Uma professora salienta o distanciamento da direção em relação à comunidade interna da UTFPR, principalmente dos discentes. Consideramos que o afastamento é resultado das próprias atribuições que são consideradas importantes de serem exercidas pelo diretor, tanto na visão dos próprios diretores, como na visão dos docentes e dos técnico-administrativos.

[...] avaliando como professora [...] eu acho que falta um contato maior da direção com a comunidade acadêmica, tem alunos que não conhecem o diretor. A instituição funciona em três períodos os alunos da noite não vem o diretor, parece que ele vem

só uma noite. Mas não há um contato maior, não ocorre um contato mais informal. Ele aparece nos eventos da escola, como, por exemplo, recepção de calouros, abertura de uma formatura [...] (DOCENTE 4, 2008)

A visão de que o papel do diretor é principalmente técnico, aparece explícita na posição de representantes dos docentes e dos técnico-administrativos. Entretanto, nas falas dos representantes do segundo segmento aparece a preocupação de que a gestão esteja sendo excessivamente política.

Olha o papel do diretor é mais a parte administrativa, que ele tem que buscar recursos, que ele tem que ver a administração da escola. Mas em alguns momentos ele falha, porque ele acaba confiando demais em seus assessores e as vezes as pessoas deixam a desejar em alguns aspectos. Então o diretor é a chave principal, só que em alguns departamentos tem as pessoas responsáveis e estas pessoas acabam não cumprindo o papel delas e daí a culpa acaba sempre ficando no diretor, na verdade é o chefe maior. (DOCENTE 2, 2008)

Olha, a minha opinião pessoal certo é que qualquer gestor de qualquer coisa, seja uma empresa, uma entidade, uma instituição educacional teria que ser gerido como se fosse uma empresa, mais técnico e menos emocional, menos político. Política, nós precisamos muito da política primordialmente para conseguirmos mais apoios financeiros, aqui dentro deveria ser um pouco mais técnico, que ainda é muito política, que ao meu ver é a coisa errada. (TA 2, 2008)

O diretor ele tem dois papéis muito importantes. O primeiro é de gestão, uma gestão profissional sem se preocupar com os resultados políticos, ou seja, ele seguir a lei, a legislação e trabalhar com 100% dos servidores, porque existe uma ética que deveria ser seguida, no entanto eu não vejo desta forma. (TA 5, 2008)

Para um grupo minoritário do segmento dos técnico-administrativos, que também ressalta o papel gerencial do diretor do campus como a mais importante de suas funções, a direção desenvolve um excelente trabalho.

Sim, apesar da proximidade até física da reitoria com a diretoria do campus de Curitiba ser tudo num único lugar, diferente até da Federal do Paraná. Sim cumpre, com certeza, principalmente nas questões administrativas onde a gente está mais *ligado*. A questão dos técnico-administrativos sim, com certeza, até na questão de verbas, de transporte, também no caso [...], a questão das verbas sim, são direcionadas bem [...] é bem direcionada a verba para todos, enfim para que o trabalho seja bem feito. (TA 1, 2008)

Porém, para a maior parte dos representantes do segmento docente e do segmento dos funcionários técnico-administrativos, a forma de gestão desenvolvida pela direção dos campi tem sido prioritariamente burocrática. Dessa forma, o diretor está muito mais próximo de ser um representante da reitoria do que da comunidade do campus que o elegeu⁴⁰.

O papel, eu imagino que seja de articular as questões relacionadas ao campus em si e articular isto com a administração central, com a reitoria. Não vejo que isto seja cumprida, eu vejo que hoje na estrutura como está montada na UTFPR, o diretor de

⁴⁰ Na UTFPR a eleição para diretores dos campi é ainda um processo bastante recente, tendo ocorrido apenas duas vezes nos anos de 2004 e 2008 e em ambas as ocasiões todos os candidatos apoiados pela reitoria foram eleitos.

campus é um representante da reitoria, que esta aqui para fazer cumprir as determinações da reitoria. (DOCENTE 6, 2008)

Dois docentes expressam seu ideal de que a gestão nos campi da UTFPR deveria ser mais democratizada, ou seja, compartilhada, utilizando exemplos de situações que ocorreram em seus campi e a forma como se posicionou o diretor, ilustram a centralização do poder, característica inerente a gestão burocrática.

Na minha opinião, o diretor deveria organizar de maneira democrática e dirigir, até como um líder na organização pedagógica. Quanto da prática administrativa e eu sempre, às vezes até falo que aqui no campus eu vejo mais uma chefia do que uma liderança. Porque chefe é aquele que é impositivo. **Vou te dar um exemplo: Nós estávamos para receber uma avaliação do curso de agronomia e tínhamos um prazo muito curto para organizarmos a documentação e daí no início alguns professores que eram de outra coordenação, disseram que estavam ocupados e que não podiam fazer e naquele momento a diretora, ela é da coordenação de agronomia e é diretora do campus. O que ela fez? Ela pegou e elaborou um ofício sem conversar com o coordenador do curso e fez um memorando. Aliás, para todos os professores que davam aula no curso dizendo que se não cumprissem, não entregassem as tarefas seriam punidos e colocou lá no que o professor seria enquadrado se não cumprissem a tarefa,** ou seja, na minha opinião, no momento por exemplo um líder, que é uma pessoa com liderança, ela vai conversar com as pessoas, vai dialogar dizendo da importância. Mas não vai chegar e dizer: olha se você não fizer isto, vai ter a sanção X. Esta é uma maneira de você afastar o grupo, as pessoas que trabalham com você, as pessoas que estão a sua volta. Esse é apenas um exemplo de como eu vejo a direção [...] A direção deveria ter um papel de liderança e pelo contrário tem um papel de chefia. (DOCENTE 5, 2008)

Na minha visão de gestão, a direção deveria ter uma gestão compartilhada, onde você deve informar, ou pelo menos tentar dar as informações para as pessoas, para onde vamos, como vamos e quem vai fazer o caminho. **Assim, vou te dar um exemplo. O REUNI, para se conseguir verbas para o REUNI precisa se implantar alguns cursos. Vai se implantar aqui no nosso campus o curso de engenharia química e teoricamente matemática. Engenharia química a grande maioria dos professores não quer dar aula neste curso. Então como você vai fazer um curso de engenharia química se você não tem uma discussão com as pessoas. Então fica alguma coisa meio esquisita. Matemática. Em conversa com o reitor da UEPG, num jantar, ele informou que o curso de matemática pela manhã tem sete alunos e de noite tem um número considerável. Mas como vamos abrir um curso de matemática se já é um problema, já é uma deficiência numa universidade ao lado da nossa e mesmo assim nós vamos abrir um curso de matemática.** Será que esta é a melhor opção? Eu acho que não. (DOCENTE 7, 2008)

Outras características da gestão burocrática podem ser identificadas na falas de representantes do segmento dos docentes e dos técnico-administrativos. Embora um docente afirme que a forma de gestão realizada pelo diretor no campus seja democrática, sua própria fala contradiz suas afirmações iniciais, já que evidenciam que as decisões são tomadas apenas em nível de chefias e que posteriormente são comunicadas a comunidade da UTFPR.

[...] o diretor tem tido uma administração, de forma bastante democrática, considerando que as reuniões com as coordenações, o gerente de ensino tem acontecido e estas coordenações passam para os professores as decisões tomadas, inclusive em reuniões ampliadas que acontecem uma vez por mês, talvez um pouco

menos a cada dois meses acontece reuniões onde o diretor coloca as vezes as decisões ou todos os projetos, todas estas decisões que se tomaram, quais são os projetos futuros ele tem colocado isto perante a comunidade. Então a direção como um todo ela tem se preocupado com a parte administrativa e a parte acadêmica. (DOCENTE 3, 2008)

Da mesma forma, um técnico-administrativo destaca o papel de representante da comunidade exercido pelo diretor pautando sua gestão no planejamento estratégico realizado anualmente.

O papel do diretor, ele deve ser é fácil falar porque representando toda a comunidade e quanto ao cumprimento destas questões ela, eu volto a citar de novo ele depende do que tem como planejamento em si, a partir deste planejamento, que existem estudos, **o planejamento estratégico que a gente faz todos os anos** e a partir deste planejamento cabe adequar a questão orçamentária e trata as questões com total condição, por que tem um grupo que fica a sua disposição. (TA 6, 2008)

Ao ser questionado sobre quem seria responsável pela elaboração do planejamento, afirma que o planejamento estratégico anual é elaborado por apenas um professor.

[...] bom este planejamento é montado por um professor, na época o professor [...] que montou este planejamento estratégico justamente para delinear quais as situações futuras em termos de todo o aparato em termos logísticos e tudo mais, para evitar que se tenha uma precipitação em gastos. (TA 6, 2008)

Para Dal Ri (1997, p.126) “[...] democratizar a universidade, no que diz respeito ao seu interior, significa encontrar uma maneira do corpo universitário participar de seus processos de decisão. E não há nenhuma forma de viabilizar essa democratização que não passe pela gestão da universidade”.

Como principal atribuição do diretor de um campus da UTFPR, nas entrevistas analisadas, aparece prioritariamente o papel político de articulador junto a comunidade externa, buscando melhorar as condições de funcionamento da instituição e também o papel técnico, ou seja, a visão de que cabe ao diretor cuidar do bom funcionamento da universidade.

Vários entrevistados, ao analisarem o papel do diretor revelam indícios de que na UTFPR tem predominado a forma de gestão burocrática.

No próximo capítulo analisamos como se dá a distribuição de poder na UTFPR e qual é o conceito prevalente nos diversos segmentos do que seria uma gestão democrática, observando o afirmado por Gentili (1998), que o conceito de gestão democrática está sempre permeado pelas ideologias daqueles que defendem diferentes interpretações da mesma.

CAPÍTULO IV

4 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E PODER NA UTFPR

4.1 - A distribuição do poder na UTFPR na visão da comunidade acadêmica

Tendo em vista que nossa concepção de democracia está intimamente relacionada à questão da distribuição do poder, não poderíamos deixar de analisar como está estruturado formalmente o poder na UTFPR e também qual é a visão que os diversos segmentos têm da distribuição do poder nesta universidade, tanto em nível de sistema, como em cada um dos campi.

Em relação ao poder formal, conforme enunciamos existe na UTFPR um sistema dual quanto a sua forma de gestão que possui, por um lado, entre os órgãos superiores da administração universitária conselhos colegiados e por outro a reitoria como órgão executivo que superintende todas as atividades universitárias cujo Reitor tem de acordo com o Estatuto da UTFPR competências que lhe possibilitam grande concentração de poder.

Em relação aos campi da UTFPR a forma de gestão é mais burocratizada pois inexistem órgãos colegiados com poder deliberativo, recaindo desta forma todo o poder de decisão sobre a pessoa do diretor do campus.

Para 32,25% dos entrevistados o poder dentro do sistema UTFPR está concentrado na pessoa do reitor. “Tem as diretrizes que vem da reitoria e todos seguem” (COENS 7, 2008). Este membro do COENS lembra ainda da existência do COUNI, órgão colegiado deliberativo máximo, mas entende que ali há algo obscuro na tomada de decisões.

Mesmo, para o grupo de entrevistados que compreende estar o poder na UTFPR centralizado nas mãos do reitor, há clareza em relação ao fato do COUNI ser legalmente o *locus* máximo da tomada de decisões na universidade. Entretanto, a legitimidade do órgão colegiado é colocada em dúvida constantemente pelas pessoas que vivenciam o dia-a-dia da UTFPR. “Eu acredito no que nós chamamos hoje de reitor da universidade. Ele tem o poder máximo, mas ele tem o colégio, o COUNI ao qual submete as suas decisões [...] mas acredito que o poder máximo do reitor ali é bastante decisivo” (DOCENTE 3, 2008).

É o reitor, a reitoria. Eu suponho que sua pergunta queira dizer poder deliberativo máximo. Para questões de natureza legal o COUNI, a questão é como o COUNI é composto. E como ele é composto por muito cargo, por muitas funções nomeadas, então acaba recaindo na reitoria mesmo, que no final das contas é quem detém o poder. (COENS 4, 2008)

Para um dos membros do COUNI, a razão para o poder estar concentrado nas *mãos* do reitor, seria em função do mesmo ser o responsável legal pela prestação de contas da UTFPR. “O reitor precisa se salvaguardar e não abrir mão de certas decisões, eu acho que seja certa proteção que a reitoria procura tomar [...] para evitar decisões tomadas por outras pessoas em nome da reitoria” (COUNI 7, 2008).

Embora haja diferentes motivos expostos pela comunidade da UTFPR para explicar as causas do poder estar concentrado no reitor, é impactante a afirmação de que “[...] a reitoria tem um poder quase imperial. A figura do reitor tem um poder quase imperial, quem ousa enfrentá-lo está fora” (COUNI 5, 2008).

Parece-nos não haver em determinadas situações possibilidades de contrapor-se a uma decisão da reitoria, visto que uma tomada de posição acarretaria dificuldades na vida profissional desta pessoa. Lisboa (2004, p.136) referindo-se as universidades públicas, afirma que “Nelas vige um sistema institucionalizado de poder que bloqueia a fermentação de idéias, pune os criativos e rebeldes, premiando apenas os amiguinhos do rei”.

A concentração do poder na UTFPR fica mais evidente quando se somam aos 32,25% da amostra que acredita estar este poder nas mãos do reitor a outros 22,58% que afirmam que o reitor divide este poder apenas com o grupo de diretores ou das pessoas que ocupam cargos na instituição. Para 54,83% dos entrevistados da UTFPR o grupo dirigente detém o poder.

A visão da concentração do poder no grupo que dirige a instituição, por intermédio do reitor, dos diretores de campus e das pessoas que estão em cargos de chefia, está presente em todos os segmentos da comunidade universitária. “Até então eu acredito que seja [...] o reitor no sistema. Mas que é com a equipe, eu acredito que tenha algumas pessoas da equipe que tenha uma influência maior assim em relação ao próprio reitor e a própria gestão do sistema” (COENS 9, 2008).

Difícil de responder, porque é um grupo, eu vejo como um grupo, porque se você combate um, o outro sai em defesa. Então é assim, eu vejo como um grupo fechado e não tem como você dizer quem manda mais, porque todos seguem os mesmos padrões, as mesmas regras. Tem um cargo de relevância, o reitor, de diretores de unidades, chefes de tal, mas o comportamento é igual. E aí a gente percebe até unidades que foram criadas recentemente, elas tem este perfil. Então isto é passado mesmo, como uma norma, como um padrão. (DOCENTE 4, 2008)

Um dos diretores reconhece esta concentração de poder nas pessoas que ocupam cargos de chefia na estrutura administrativa, quando afirma que o poder,

[...] com a eleição dos diretores nos campi, ele ficou bem disseminado, não é o poder de o reitor chegar com uma ação no campus [...] e dizer faça, aconteça, não ocorre mais isto, nem tem como, por que o nosso grupo de gestão hoje da universidade é composto pelo reitor, vice-reitor, os quatro pró-reitores e os onze diretores de campi. Então este grupo juntos é que escolhem os projetos, as tomadas de posição para que seja benéfico para todos os campi. (DIRETOR 1, 2008)

Outro diretor em suas considerações sobre de onde emana o poder na UTFPR, embora também destaque a influência das eleições sobre a distribuição do poder, acaba reconhecendo que este poder acaba advindo realmente do próprio grupo dirigente, principalmente na figura do reitor com o grupo de diretores.

A questão do poder é sempre uma questão complicada. Existe hoje no sistema uma necessidade de que as coisas aconteçam e sejam avaliadas pela comunidade interna, que é o processo de eleição [...] evidentemente que o tamanho da história, tendem e forçam a balança para um lado [...] **esta é uma divisão interna e tudo é mediado por uma reitoria. A reitoria tem uma proposta que ela conduz e existe uma discussão que é democrática e é levado em reuniões dos diretores para efetivamente se tomar as decisões.** Claro que existe o peso do campus maior, mas também existe uma política interna que também é correta no sentido de tentar diminuir estas desigualdades. [...] **Mas existe um grande conselho que não é o universitário, mas é das direções dos campi que ai é que tem sua representatividade no conselho, se fazem ouvir isto é óbvio que todos os campi tenham representação, que tenha uma direção institucional que é democrática** [...] (DIRETOR 6, 2008)

Para um técnico-administrativo, este poder é exercido pelo mesmo grupo desde o início desta instituição, que surgiu no ano de 1909, como Escola de Aprendizes de Artífices.

Existe desde que a universidade surgiu, antes da universidade, já na Escola de Artífices se criou um grupo para sustentar o poder pelo que a gente percebe e este grupo até hoje nunca perdeu o poder. Nunca perdeu de vista e trabalha sempre de uma forma política com vistas a manter o poder. Não se preocupa com a gestão em si, mas se preocupa mais em não *queimar* cartuchos políticos, no sentido de sempre eleger os seus representantes e isto é ruim em termos de resultados. (TA 5, 2008)

O processo eletivo para a escolha dos diretores dos campi, também foi apontado como um centro de poder em função da que “[...] quando vivencia o processo de eleição, a comunidade interna acaba tendo muita força no sentido de dar o direcionamento e o gestor tem a obrigação de responder esta comunidade, até no sentido de avaliação que acontece nas próximas eleições” (DIRETOR 6, 2008).

Em relação às eleições, para Padilha (1998, p.68) “as experiências [...] têm mostrado que tal critério favorece a discussão democrática [...] e acaba implicando maior distribuição de poder para as instâncias de base da pirâmide estatal”. Entretanto, a possibilidade de escolha através de processo eletivo é a principal característica das diferentes formas de democracia liberal que ocorreram a partir do século XX e que conforme analisamos no primeiro capítulo apresentam diversos problemas quanto à legitimidade da representação.

Na UTFPR o COUNI é considerado por 25.80% dos entrevistados, pertencentes aos diversos segmentos da universidade, como um dos principais centros de poder.

O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo e consultivo desta Instituição de Educação. Tem como atribuições definir a política administrativa, econômico-financeira, de ensino, pesquisa e extensão, além de julgar as contas, aprovar a proposta orçamentária anual e organizar o processo de escolha dos

dirigentes da Instituição. O Conselho auxilia a Reitoria na definição dos rumos e prioridades institucionais, sempre tendo em vista as necessidades da educação brasileira e da sociedade paranaense. (UTFPR, 2008-d, p.45)

Embora o COUNI, legalmente esteja acima do reitor e seja lembrado como uma fonte de poder na UTFPR, constantemente questiona-se seu funcionamento. Um dos membros do COUNI (5) ressaltou que embora as pessoas sejam eleitas e, desta forma, nem a reitoria, nem os diretores dos campi teriam poderes para retirá-las do conselho, caso elas tenham posicionamentos contrários ao grupo dirigente, os principais cargos na estrutura administrativa são cargos de confiança e assim, o reitor ou um diretor podem destituir o ocupante de um destes cargos, caso ele não esteja alinhado com o pensamento da reitoria. Este mesmo conselheiro lembrou ainda a importância do apoio da direção e da reitoria para que as pessoas consigam uma vaga no COUNI por meio do processo eletivo. Outro docente endossa este pensamento ao afirmar que

Teoricamente o poder máximo é do conselho universitário. Só que o conselho universitário ele é eleito democraticamente, mas as pessoas têm medo de concorrer a esta vaga, a se expor, a colocar o seu nome para o conselho. Isto faz com que as pessoas que estão lá sempre sejam as mesmas e são as pessoas que fazem feudo, trocam idéias, trocam informações, formam grupos e estes grupos é que mandam na instituição. (DOCENTE 6, 2008)

A maioria dos diretores dos campi entrevistados, embora reconheçam que o poder na instituição emana do COUNI, acreditam que também eles têm significativa responsabilidade na execução das diretrizes traçadas. Assim, o poder é “o COUNI por que o próprio reitor fica na dependência das grandes diretrizes. É o COUNI, o reitor executivo [...]” (DIRETOR 5, 2008).

O reitor, o reitor em termos do administrativo, em termos de execução e tem o COUNI que é o órgão representativo. É o COUNI que em qualquer decisão, que o reitor mesmo que ele tome, ele vai ter que submeter ao COUNI. Na área de execução é o reitor e na área de decisão é o COUNI. (DIRETOR 4, 2008)

Mas também membros de outros segmentos corroboram com a visão de que o poder de decidir realmente é do COUNI. “[...] decide em muitas questões, quais são as formas de atuação dos campi em si e do seu entorno. Então eu vejo que o COUNI analisa todas as condições da reitoria, do ensino que repassa para todos os seus diretores nas reuniões” (TA 6, 2008).

O poder é muito relativo, o poder seria o poder do dinheiro, mas na medida em que o poder é o poder da decisão digamos de onde é o investimento dos recursos. Mas quando na verdade o dinheiro é todo descentralizado, o poder ele acaba se dispersando no processo. Então eu acho que o poder na verdade é muito mais o poder de condução de alinhamento ele se dá baseado na estrutura organizacional que é exatamente o COUNI que é o órgão máximo do poder, depois ele autoriza evidentemente a reitoria, a reitoria redistribui para as pró-reitorias, e estas para as

direções de campus. Basicamente esta é a estrutura de poder da instituição. (DIRETOR 3, 2008)

Dessa forma, em nível de sistema, alguns dos entrevistados atribuem poder na instituição a quem cabe a decisão da aplicação dos recursos financeiros. Realmente a questão financeira é importante, pois, de acordo com um docente entrevistado, “[...] as pessoas responsáveis pelo dinheiro é que dão as cartas, isto a gente não tem quase muita dúvida. É quem bate o martelo e diz isto pode fazer e isto não pode” (DOCENTE 1, 2008).

Legalmente cabe ao COUNI tanto a definição da política econômico-financeira da instituição, quanto a organização do processo de escolha dos dirigentes da instituição. Assim, é importante, para se estabelecer de onde emana o poder nesta universidade verificar como se dá o processo de escolha dos membros e a forma de funcionamento deste conselho, além da necessidade de uma análise sobre a forma como ocorre o processo de eleições de diretores dos campi da UTFPR.

Para algumas pessoas não há um foco de poder dentro da UTFPR, principalmente em função dela ser pública. Mas destacam a necessidade de se respeitar as questões legais e que cabe aos dirigentes a condução da universidade. Para elas,

Na verdade na UTFPR, falar em centro de poder eu não vejo desta forma por que nós somos uma instituição pública em primeiro lugar, certo. Então as amarras de legislação em tudo que se realiza na universidade, os limites são bem definidos embora nós tenhamos autonomia didático-pedagógico, etc. Mas existem limites definidos dentro da legalidade. Então eu diria que as pessoas que hoje estão em funções, são as pessoas que acabam tendo que prestar contas destas coisas. **Então elas são pessoas que estão atendendo, fazendo com que as coisas aconteçam**, cuidando desta legalidade para que a instituição caminhe por um caminho seguro. Então as decisões que existem, as propostas que surgem, elas na verdade não são coisas de uma pessoa, mas sempre existe o envolvimento da instituição como um todo. Não existe uma decisão unilateral de alguém [...] Então as decisões são todas discutidas e estas decisões em nível de abrangência onde as pessoas são afetadas são discutidas em todos os níveis. **Então não se tem a decisão, digamos que alguém decidiu isto não acontece na universidade, seguimos um padrão democrático.** (COENS 2, 2008)

Eu não sei o que está caracterizando a palavra poder neste momento, por que eu acho que tem que sempre ter alguém que conduza, por que, alguém tem que ir levando adiante, as coisas são conduzidas assim, são somativas. Ela vai tendo uma determinada necessidade e alguém vai levando. Então eu vejo poder neste sentido, poder de condução. **Mas como é uma instituição pública, não existe obviamente uma hierarquização, existem as pessoas que respondem por alguma coisa e tem que ter, senão vira uma anarquia e tem que existir, agora eu não entendo este poder assim como impositivo, eu acho que é um poder de condução, de conduzir bem a legislação, [...] o zelo pelo bem público, a resposta lá fora a questão social esta é a responsabilidade de quem tem este poder. Na verdade é o poder de demonstrar a sua atuação.** (COENS 6, 2008)

Além do COUNI, que ele é um conselho deliberativo para a condução das demais atividades administrativas, mas quem responde na verdade é o reitor, o diretor de campus, conforme hierarquia sucessiva de chefia imediata, jamais tirando o poder

individual de cada servidor, porque de uma certa forma todos respondem pelos seus atos. (DIRETOR 2, 2008)

Segundo Tratemberg (1982) nas organizações burocráticas complexas a necessidade de um centro não é explicitada, porém o não necessário se institui como pivô da organização. Assim, posturas como a ocultação de um centro de poder na universidade, podem servir como estratégias para a manutenção da situação vigente.

Também, a defesa da legalidade como uma forma de impor limites às modificações e a necessidade de que as pessoas que ocupam funções definirem os rumos que a instituição deve tomar também concorrem para manter a concentração de poder justamente nas pessoas que ocupam cargos superiores na estrutura administrativa da universidade.

É uma característica dos sistemas burocráticos se estruturarem em níveis de cargos, onde prevalece “[...] um conceito segundo o qual os ocupantes de posições hierárquicas são os mais capacitados, os mais trabalhadores, os mais indispensáveis, os mais leais, fidedignos, e os mais autocontrolados; em suma, os mais justos, honestos e imparciais” (TRATEMBERG, 1982, p.40), devendo por isto mesmo ter a prerrogativa de tomar as decisões mais importantes na instituição.

Quanto à distribuição do poder nos campi da UTFPR, para 46.15% dos entrevistados é a direção que concentra o poder no campus. Outros 35.89% dos representantes das diversas categorias da comunidade da UTFPR acreditam ser o poder exercido pelo diretor conjuntamente com o seu grupo de apoio. Temos ainda 7.69% que embora entendam pertencer o poder ao diretor, compreendem que ele não o exerce, deixando algumas pessoas individualmente ou em pequenos grupos usufruírem este poder de forma ilegítima. Assim, temos 89.73% das pessoas entrevistadas corroborando com a idéia que direção e seu grupo têm a prerrogativa do exercício do poder nos campi da UTFPR.

Enquanto no sistema UTFPR as pessoas entrevistadas acreditam que o poder está concentrado no reitor e em seu grupo de apoio, nos campi este poder, segundo a maior parte dos representantes dos diversos segmentos da universidade caberia ao diretor e a seu grupo de apoio. Contudo, considerando que não há conselhos com poder deliberativo nos campi, a concentração de poder no grupo dirigente seria maior ainda neste nível da estrutura organizacional da universidade.

Segundo, um técnico-administrativo no campus o poder seria uma prerrogativa do diretor, “[...] no campus sim. Eu acho que é a direção que está à frente, até porque nós não temos um conselho que exista aqui. No campus seria a direção [...]” (TA 4, 2008).

Para muitos dos entrevistados o poder exercido pelo diretor no campus só não é total, porque precisa respeitar as decisões emanadas do poder central da universidade. Para um dos membros do COUNI “[...] o poder da direção é quase que absoluto precisa só responder perante o reitor” (COUNI 5, 2008).

Há quem entenda que apesar do poder ser uma prerrogativa do diretor ele não o exerce, permitindo que uma pessoa ou um grupo acabem delegando poderes na instituição, sem ter a competência legal para isso. Um dos entrevistados, referindo-se a determinado professor afirmou, “no campus [...] ele é o poder. Ele manda e desmanda na universidade. O diretor é uma mera figura ilustrativa” (DOCENTE 6, 2008). Em outro campus também ficou evidenciado que há uma articulação política, a qual permite que pessoas ou grupos acabem tendo poder de decisão que legalmente deveria caber a direção.

Olha é até difícil de identificar. Assim, parece que o poder, a última palavra é da diretora, mas a influência que ela sofre antes desta tomada de decisão, eu acredito que existam outras pessoas que ocupam outros cargos que tenham uma influência muito grande naquilo que ela verbaliza posteriormente como uma decisão tomada [...] me parece que não é ela que realmente toma as decisões. (COENS 9, 2008)

Para um docente, apesar do diretor representar o poder no campus, ele o exerce de forma democrática.

[...] o diretor, de uma forma ou de outra ele foi bastante democrático diria eu. Ele conseguiu fazer uma administração, ou está fazendo uma administração onde seus pares tem tido participação. Pode ser que alguns setores da instituição não estão satisfeitos, mas isto é normal. Mas de forma geral tem sido participativa esta gestão. (DOCENTE 3, 2008)

Consoante o grupo de diretores, a forma de gestão utilizada por eles permite a participação da comunidade da UTFPR. Desta forma, não há um foco de poder nesta universidade, uma vez que ela é gerida democraticamente.

Para um diretor, apesar de haver uma gestão democrática no campus, a própria estrutura do ensino superior no Brasil obriga que em muitas situações as decisões sejam tomadas rapidamente impedindo uma consulta a comunidade acadêmica.

A gente busca integrar a democratização, a gente busca consultar todos os segmentos para uma tomada de decisão. Visto que algumas são imediatas, ou seja, muitas vezes você tem que responder amanhã o que você quer para depois de amanhã. Então muitas vezes é imediatista as tomadas de decisões pela característica que ela vem. Às vezes é um edital que foi lançado, mas com tempo curto e não há condições de consultarmos a todos e aí alguém tem que tomar uma decisão rápida, se é bom ou não para a instituição, e vai acabar respondendo por aquele ato. Mas, quando há possibilidade de democratização fazemos [...] (DIRETOR 2, 2008)

Para outro diretor, o poder nos campi é fracionado, principalmente em função de que a aplicação dos recursos financeiros é decidida de forma colegiada nas coordenações de curso.

Dentro do campus [...] o poder aqui ele é totalmente fracionado, se você considerar que hoje o recurso, quem faz uso do recurso lá no curso de alimentos é o colegiado do curso juntamente com seu coordenador. Então o poder de decisão sobre o curso é dele mesmo. Agora o poder de alinhamento de ações e fins isto a gente discute obrigatoriamente, rigorosamente, semanalmente numa reunião de gerências que nós fazemos aqui, numa reunião gerencial quando nós decidimos todos os pontos conjuntamente. (DIRETOR 3, 2008)

Alguns diretores reconhecem a força exercida por eles e seu grupo na condução do campus. Um dos diretores entrevistados afirma que “no campus [...] é o que? é o diretor e a equipe diretiva, os três gerentes e os dois assessores (DIRETOR 4, 2008).

[...] através de reuniões periódicas e semanais, toda segunda-feira nós fazemos uma reunião gerencial aqui nesta sala e cada gerente apresenta sua dificuldade. Então é muito comum acontecer que desta vez, deste lote de equipamentos nós vamos concentrar mais esforços na gerência X, por que é ela que está com necessidades. Em contrapartida no próximo lote ela vai ficar com menos e passar para o outro, desde que cada um ganhe um pouco pelo menos. (DIRETOR 1, 2008)

Há entrevistados que compartilham da idéia que o poder nos campi é exercido por um grupo, mas vão além, denunciando que a escolha das pessoas para os cargos de confiança não seguem critérios técnicos, dependendo do prestígio político que a pessoa indicada tenha, junto aos pares na instituição e que possa agregar ao grupo da direção. Desta forma, segundo estes depoimentos “[...] normalmente quando a direção nomeia principalmente cargos chaves de gerência a direção já pensa no grupo que esta pessoa leva, não pensa no profissional” (TA 5, 2008).

Assim, o que levaria alguns profissionais a ocupar cargos dentro da estrutura administrativa da UTFPR seria a força política do grupo ao qual eles pertencem. Em troca estas pessoas seriam beneficiadas com vantagens pessoais.

Também um grupo. Que é composto pela direção local e as chefias de modo geral. Isto você vê nas portarias. O presidente da portaria é sempre o chefe do departamento. Concurso público quem são os indicados para ser banca pelo chefe. Então não dá para você dizer que é o diretor, mas é uma equipe. Uma equipe coesa que desempenha o poder institucional. (DOCENTE 4, 2008)

A este respeito Tavares (2004), afirma que muitos trabalhadores – a maioria talvez – se utilizam de práticas na busca de conforto material e pequenos poderes. Não questionam a ordem estabelecida e preferem o caminho mais *fácil*, o caminho da subserviência, da omissão, procuram não externar opiniões, não têm auto-estima e abdicam da liberdade em troca de certo conforto funcional.

Há, também, o que acreditam que a forma de gestão utilizada na UTFPR, acaba determinando algumas diretrizes que devem ser seguidas nos campi.

Pois é como eu te falei que esta gestão é matricial fica até difícil. Eu não posso te dizer que a direção é o poder máximo, porque esta gerência tem uma diretriz que vem também com as pró-reitorias, a gente tem que chegar num consenso. Então fica

complicado dizer de quem é o poder máximo. A gente reforça a execução, mas as tomadas de decisão, elas estão em vários caminhos. (DIRETOR 5, 2008)

Em relação à distribuição do poder na UTFPR são encontradas posições divergentes. Para a maior parte da comunidade universitária o poder está concentrado em nível de sistema e nos campi respectivamente na reitoria e na direção conjuntamente com seus grupos de apoio. Também foi apontado como centro de poder na UTFPR, o COUNI, que é o conselho deliberativo máximo da instituição. Ainda existem os que defendem a posição de que não há uma concentração de poder na UTFPR, pois é gerida democraticamente.

4.2 - A comunidade da UTFPR e a gestão democrática

Considerando que não há um conceito único de democracia e conseqüentemente de gestão democrática, pois sua significação está atrelada à inserção ideológica do sujeito, queremos saber: Neste momento, qual o significado que a comunidade da UTFPR tem de democracia e de gestão democrática, ou seja, o que é gestão democrática para as direções dos campi, professores, alunos e funcionário da UTFPR? Qual relação se estabelece entre poder e democracia?

A compreensão se faz necessária, pois a visão que a comunidade da UTFPR tem a respeito de democracia e de gestão democrática, orienta sua prática no interior desta universidade, o que acaba sendo fundamental para determinar o tipo de democracia que prevalecerá na gestão da UTFPR.

Quando as pessoas vão se posicionar, emitindo seu conceito de gestão democrática, elas acabam referindo-se muito fortemente ao seu local de trabalho, ou seja, a própria UTFPR e acabam se posicionando ao fato de existir ou não uma gestão democrática nesta universidade.

Em relação à gestão democrática alguns consensos podem ser encontrados nos diversos segmentos. O primeiro diz respeito ao direito que a comunidade tem de ser ouvida e que é considerada uma forma de democracia. Posteriormente que gestão democrática não significa *fazer o que se quer*, há limitações, das quais muitas vezes as pessoas não estão conscientes, o que causa dificuldades na implantação desta forma de gestão.

O fato das pessoas precisarem estar comprometidas e conscientes, para participarem dos destinos da instituição acaba sendo um elemento consensual nos diferentes segmentos da UTFPR. Contudo, a participação é vista de maneira bastante diferenciada pelos diversos segmentos. Para Silva (2004, p.43) “O grau de democracia existente em uma dada realidade

pode ser aferido pelo quanto de participação efetiva exista dos envolvidos naquilo que lhes interessa e que possa influenciar suas vidas”.

Para um grupo constituído principalmente pelos diretores dos campi, a possibilidade de se expressar, de opinar já caracteriza plenamente a gestão democrática, cabendo, porém, a decisão final de implementar algumas das sugestões após ouvir a comunidade, às pessoas que estão nos cargos de chefia.

[...] é você fazer uma gestão onde todas as pessoas envolvidas na sua comunidade possam participar, tenham oportunidade de opinar e destas opiniões de ver realizadas algumas das sugestões que forem aproveitadas aqui no processo. De você ter a possibilidade de também ouvir as pessoas que queiram participar deste processo com estas ações para o enriquecimento da própria instituição, isto é o jeito mais simples de você fazer que a gestão flua normalmente. Lógico que ai você tem que destacar que dentro das atividades de um diretor de campus, existem atribuições que ele vai ter que fazer de qualquer maneira, agora existem maneiras diferentes dele fazer. Ele pode fazer de uma forma bastante autoritária de cima para baixo e ele pode fazer também de uma maneira discutindo todos estes aspectos. [...] Então eu vejo que é por aí, não podemos pensar nós que hoje estamos nestes cargos, que eles são situações, imposições que você pode simplesmente de cima para baixo dizer que aconteça e que se faça acontecer, não, não é assim [...] (DIRETOR 1, 2008)

Seguindo a mesma linha do grupo anterior, alguns entrevistados acreditam que para que a gestão seja democrática além de possibilitar a todos expressarem seus anseios, ainda é necessário realmente levar em consideração aquilo que foi manifestado, acatando e implantando o que foi sugerido.

Eu vejo a gestão democrática como aquela gestão onde as pessoas possam estar sendo ouvidas, que as pessoas por outro lado além de ouvir levem em consideração aquilo que ouvem dos seus pares e implementem isto. Então uma prática que nós temos tentado trabalhar aqui na universidade e eu creio que nós temos feito isto com relativo sucesso e os resultados o crescimento da universidade como um todo ele é fruto não de uma ou de outra pessoa. Então eu creio que a forma de gestão tem sido, tem alcançado todas as pessoas no sentido de ouvi-las e tem considerado estas decisões e eu vejo que uma instituição só cresce, só prospera quando todos estão interessados em acreditar neste crescimento [...] (COENS 2, 2008)

Um membro do COUNI destaca a enorme diferença existente entre ouvir os anseios da comunidade e implementar o que foi sugerido.

[...] a gestão pode ser democrática no sentido de discutir o assunto, de tentar achar uma solução, mas outra coisa é implementar estas soluções apresentadas. Então são duas etapas distintas. Então pode se ouvir a comunidade e tudo mais, mas não implementar as idéias colocadas. (COUNI 3, 2008)

Na concepção dos entrevistados alinhados com as idéias explicitadas nos grupos acima, a existência de gestão democrática não significa necessariamente que o poder de decisão deva ser compartilhado.

De acordo com um membro do COUNI para haver gestão democrática uma universidade não pode ficar refém de um pequeno grupo que dita as regras e tem o comando

de todos os campi. Para o conselheiro a instituição não é gerida democraticamente, visto que ocorre a centralização na UTFPR pelo grupo da reitoria.

Esta é uma pergunta bastante delicada de ser respondida, mas é uma gestão que haja uma influência, uma participação maior dos diversos setores, onde a comunidade seja mais participativa, mais ouvida e isto é uma universidade, não é um local onde um pequeno grupo dita as regras ou comanda, até eles tem responsabilidade, mas neste sentido, neste momento eu acho que não há uma gestão democrática dentro da UTFPR, diferente de outras instituições nós não temos aqui. (COUNI 1, 2008)

Posição a qual encontra respaldo também no grupo dos docentes, quando um deles afirma que gestão democrática “não há na UTFPR, ela tem o poder na mão de alguns, um grupo de iluminados que tudo decidem” (DOCENTE 7, 2008). Para Martins (2004, p.43) “A democracia, enquanto processo, pressupõe a presença de diálogo e estruturas horizontais na totalidade do processo educacional ocorrido no interior das unidades escolares”.

Para nós, embora a liberdade de expressão seja parte da democracia, isoladamente não possibilita a democratização da gestão. Dessa forma, enquanto a tomada de decisões couber unicamente as pessoas que ocupam cargos de chefia na estrutura administrativa da universidade, mesmo que ouvida a comunidade universitária e, implantadas algumas medidas sugeridas por ela, a forma de gestão empregada na UTFPR caracteriza-se como burocrática.

Assim, se a gestão da UTFPR é apontada pelos entrevistados como não democrática, as reflexões que segue procuram identificar quais os fatores que impedem a democratização.

Na UTFPR são identificados três fatores principais que dificultam a existência da gestão democrática. Inicialmente, aparece a questão da falta de uma cultura participativa, que é uma cultura democrática, porque “Participação e democracia tem [...] uma significação indissociável” (PRAIS, 1996, p.84). Apesar da íntima relação entre participação e democracia “muitos professores não querem se envolver. Pensam em suas casas, suas famílias, vem aqui dão aula ganham seu salário e estão felizes, mas não tem uma vivência democrática e não ajudam a questionar, a melhorar o sistema” (COENS 8, 2008).

No seu discurso, sobre a criação de uma cultura democrática, este professor-conselheiro afirma que sua “[...] concepção de gestão democrática nasce lá quando eu era estudante universitário [...] Então havia um movimento universitário muito forte de participar sempre da vida política da universidade” (COENS 8, 2008).

Para o membro do COENS,

hoje em dia não tem um movimento universitário, aqui não tem nada, parece que a ditadura conseguiu quebrar isto e está faltando esta parte, trabalhar mais. Mas tem também a questão pessoal o que você ganha com isto, mais trabalho, é assumir um compromisso não é, nesta vida que é cada um por si é complicado. (COENS 8, 2008)

Esta afirmação é de vital importância, já que ao longo das entrevistas constantemente foi apontada como uma das causas da pouca participação, a apatia por parte dos vários grupos e principalmente por parte dos discentes. Mesmo sem considerar neste momento de maneira mais aprofundada as causas desta apatia, surgem algumas indicações dos possíveis motivos. Valores vigentes na nossa sociedade de consumo como o pragmatismo e o individualismo aliados a falta de uma vivência democrática têm contribuído para uma maior apatia das pessoas.

O segundo fator que dificulta a democratização da gestão é o medo das pessoas que estão no comando da instituição de dividirem poder, de sentirem seu domínio sendo enfraquecido e de vislumbrarem a possibilidade de virem a ser substituídas ou não reconduzidas aos cargos nos processos eleitorais. A estratégia encontrada para se manter no poder consiste em escolher para os cargos de confiança os amigos, pessoas alinhadas politicamente.

Uma real participação de todo mundo, e eu acho que isto não acontece em lugar nenhum, por que quem tem o poder tem medo, então não quer dividir o poder, porque ele pode ficar enfraquecido, ele pode ser substituído por uma outra liderança e o que é que acontece. Quem está no poder coloca os seus amigos e os seus amigos, desculpe a expressão chula, mas vão ter o 'rabo preso', eles vão receber alguma benesse para que segurem esta pessoa [...] (COENS 5, 2008)

Entre os técnico-administrativos muitos acreditam que questões, como a legislação e o processo eletivo para diretores dos campi, impossibilitam que haja gestão democrática na universidade.

As eleições para a direção dos campi são apontadas por alguns como um empecilho à realização da gestão democrática em função dos conflitos gerados durante o período de campanha, cujos desmembramentos seriam a ocupação de cargos na estrutura da instituição, após as eleições, por pessoas que apoiaram o grupo vencedor, independentemente de sua competência. Circunstância que tende a diminuir a confiança na instituição por grande parte dos funcionários impedindo que a comunidade possa se posicionar e defender abertamente suas posições.

Paro (2003, p.105) esclarece que,

A abertura para um diálogo mais franco certamente possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses. O que não se deve, porém é tomar isso como algo negativo, mas considerar o que verdadeiramente se passa, isto é, a eleição de diretores, ao supor um processo de discussão e de exame crítico da realidade e dos interesses em jogo, está apenas fazendo vir à tona conflitos que permaneciam latentes e, que só se resolverão de modo positivo pelo exercício do diálogo e da democracia.

A visão do processo eletivo como obstáculo à prática de gestão democrática numa universidade está em contradição com a posição da maior parte da comunidade acadêmica, que considera justamente a ocorrência de eleições como uma forma de democratizar a gestão. Entretanto, para poder concretizar-se é enfatizada a necessidade das eleições transcorrerem de forma transparente significa que “[...] um candidato que esteja participando do processo não seja favorecido pela máquina da instituição” (DOCENTE 4, 2008). Posição compartilhada pelos estudantes, pois a “democracia seria algo sem pender para um lado, sem favorecer a um ou outro e representando a todos em teoria” (DCE 4, 2008).

Segundo um dos diretores entrevistados o fato de haver eleições principalmente para a direção do campus, possibilita o exercício do poder pelas pessoas situadas em posições hierarquicamente inferiores.

O terceiro fator que contribui para dificultar a implantação da gestão democrática na UTFPR são as falsas formas de participação oferecidas por quem detêm o poder na universidade com o objetivo de minimizar a existência de conflitos. Um professor entrevistado posicionou-se:

Creio que gestão democrática seria um profundo processo de discussão de tudo que diga respeito à instituição e acho que isto faz falta aqui [...] É aquele tipo que eu te falei às vezes se compõe as comissões, se chama, mas o figurino está pronto, você até pode *espernear*, mas o figurino é aquele é mais para dizer que se você participa da comissão, você assina para depois dizer não adianta você reclamar, está aqui olhe vocês participaram, assinaram. Então como é que você vai se contrapor. A coisa funciona deste jeito. (DOCENTE 1, 2008)

Contrapondo-se a pseudo-participação, outro docente elenca quais seriam os requisitos para uma verdadeira participação, aquela que poderia levar a uma real democratização da gestão na UTFPR.

De que nesta gestão existam mecanismos de aproximação com a comunidade, entre aquele que está gerindo, que tem o papel de gerente, o corpo administrativo e que ela tivesse mecanismos de interagir com a sociedade. Estes mecanismos seriam órgãos colegiados compostos por representantes eleitos pela comunidade e que estes órgãos colegiados pudessem de fato, por ter a representatividade da comunidade, pudessem legitimar as ações do bloco diretivo ou pudesse se contrapor ao bloco diretivo, de maneira que a comunidade tanto interna como externa tivesse como ditar os rumos da universidade, para que os rumos não fiquem sendo determinados pela vontade pessoal de um diretor ou de um grupo que está na direção, que de fato você tenha mecanismos para que a comunidade possa opinar sobre os rumos desta universidade e que isto se daria pela existência de órgãos colegiados com poder deliberativo. (DOCENTE 6, 2008)

Todavia, a participação por intermédio de representantes em conselhos colegiados com poder deliberativo, embora seja uma forma de participação democrática, pertence ainda, à tradição liberal, na qual segundo Bobbio (apud SANTOS 2007), há arranjo institucional, pois não se atribui a todo o povo reunido em assembleia o dever de fazer as leis, mas a um

corpo restrito de representantes eleitos por aqueles cidadãos a quem são reconhecidos os direitos políticos. Assim, a democracia liberal se caracteriza por ser um sistema baseado na exclusão da participação popular e, de acordo com Silva (2003) a apatia por parte dos eleitores é fundamental para a sua manutenção.

A idéia de que a UTFPR é gerida de forma democrática é muito presente no discurso dos diretores dos campi e nos representantes do COUNI⁴¹. Todavia, em outros segmentos da comunidade universitária este posicionamento tem pouco respaldo. Além dos diretores, os entrevistados que endossam ser a UTFPR gerida democraticamente, são principalmente aqueles que ocupam cargos na estrutura administrativa da instituição.

Das pessoas entrevistadas que não ocupam cargos e que se posicionaram pela existência de alguma forma de gestão democrática na UTFPR, a aceitação está ligada ao fato de haver conselhos na universidade com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária. Fato evidenciado na afirmação de que “[...] todos os segmentos da universidade tem os seus representantes, tem a sua voz ativa e tem o poder de expressar aquilo que sentem. Então a universidade é democrática” (DCE 5, 2008). Entretanto, posição que não é compartilhada pelos demais estudantes entrevistados que percebem ser quase nula a participação discente dentro dos conselhos existentes no sistema UTFPR.

Aceitando a visão de que é pela inclusão de representantes nos conselhos que ocorre a participação da categoria e tomando como um pressuposto para a existência de uma gestão democrática na UTFPR, os técnico-administrativos entendem ser sua participação pequena e que seria fundamental aumentar sua representatividade nos conselhos existentes na universidade. “[...] A questão de gestão democrática seria mais a representatividade dos técnico-administrativos dentro do COUNI [...] isto que eu acho mais importante na gestão a questão da representatividade dos administrativos no COUNI” (TA 1, 2008).

Para os estudantes falta uma maior abertura na gestão da UTFPR, para que os mesmos possam participar, pois nem mesmo o DCE como órgão representativo do segmento é chamado a discutir as questões importantes da universidade. O que também é sentido nos conselhos existentes na instituição, pois além do número de cadeiras destinada aos discentes serem reduzidas, a forma como se estabelece o processo de escolha ainda não é claro.

Apesar da participação dos representantes de cada segmento da universidade em conselhos colegiados ser vista como uma forma de democratizar a gestão da UTFPR é preciso

⁴¹ No COUNI, dos cinco representantes eleitos e entrevistados nos campi onde foi elaborada a pesquisa, dois ocupavam o cargo de diretor na época das entrevistas e um era o vice-reitor da UTFPR. Desta forma a posição dos membros do COUNI, não diverge significativamente da posição dos diretores de campi. Entretanto, entre os demais membros do COUNI, existem algumas posições diferenciadas.

ainda, para que ocorra democratização segundo alguns entrevistados, que haja uma disseminação das informações, para que todos tenham clareza sobre o que está acontecendo na instituição.

Acho que uma gestão democrática em primeiro lugar tem que ser aberta. Todos os segmentos têm que saber o que está acontecendo na instituição. Por que algumas decisões a gente sabe que tem que ser mesmo do administrador, que é o diretor. Mas há coisas que os professores poderiam estar sugerindo e poderia estar acontecendo, de repente algo assim que pudesse estar contribuindo para a instituição. Mas nem sempre a gente tem esta oportunidade. **Então para mim uma gestão democrática ela tem primeira coisa ser aberta para comunidade e ter a participação de todos. Pelo menos que tenha representantes de cada segmento [...]** (DOCENTE 2, 2008)

Falar em democracia neste país é uma coisa quase que utópica, por que o país em geral não é democrático. E aí você vê exemplos a cada momento. Mas penso que dentro de cada instituição a comunicação interna tem que estar bem trabalhada, documentos acessíveis, avisos, documentos afixados, reuniões gerais com alunos, técnicos, professores, aberto para os pais se eles quiserem participar [...] que nos colegiados de cursos tenha participação de alunos. Então tem formas da gente democratizar, tomar decisões, de consultar. Então eu acho que seriam estes caminhos para tornar uma gestão democrática. (DOCENTE 4, 2008)

Da mesma forma, alguns diretores que consideram ser o debate um instrumento presente em uma gestão democrática, defendem a necessidade de transparência no que se referem às informações.

[...] então o primeiro ponto da gestão democrática é a transparência. [...] eu acho que tem que ter transparência e diálogo, mas ao mesmo tempo também que haja entendimento, por que existem pessoas que respondem pelo que está sendo feito. Então você tem que ter esta autonomia de também em alguns momentos de decidir que não é possível atender em alguns momentos determinado grupamento. (DIRETOR 5, 2008)

Um membro do COENS considerou importante para haver gestão democrática numa universidade a necessidade que tem a direção de saber o que a comunidade deseja, quais são os seus anseios, destacando que na UTFPR estas informações são conseguidas através de pesquisa de clima organizacional. Não é nosso objetivo discutir a validade deste tipo de coleta de dados, mas entendemos que ela, em função dos objetivos propostos é muito limitada, pois costumeiramente é composta por um questionário que não permite ao depoente expressarem-se plenamente.

Os diretores defendem ainda a participação da comunidade na elaboração do planejamento, possibilitando a construção de um caminho coletivo respeitando-se as normas legais e técnicas, mas prevalecendo em última instância o direito dos representantes legalmente eleitos tomar as decisões.

Então a gestão democrática nada mais é que a participação de todos os segmentos na busca daquilo que se propõe, ou seja, pela conformidade ou não conformidade, mas que todos possam opinar naquele planejamento estratégico, isto é democratização

pelo que eu vejo e todos os segmentos deverão estar representados seja ele docente, seja ele técnico-administrativo, seja ele discente. (DIRETOR 2, 2008)

Eu penso que uma gestão democrática foge um pouco daquela característica que eu já bati e que chamo de assembleísmo. Você uma gestão democrática, você da uma opção de uma discussão, de uma possibilidade de construir um caminho coletivo, mas dentro dos limites e esta construção tem que ser efetivada, elencar prioridades com a comunidade interna, mas particularmente **o grande aspecto, é sempre o aspecto técnico [...]** a forma de gerir foi abrir para as pessoas todo o espaço para sugestões, para trabalhar, para criar um projeto coletivo para a instituição e este projeto coletivo obedecendo prioridades que são técnicas, seguindo tanto o aspecto legal, quanto o aspecto que foi levantado pela comunidade [...]então democrático é dar voz efetivamente para todos os atores particularmente, **mas tendo clareza de que existe ai uma pessoa que responde, que tem a responsabilidade última por tudo que acontece.** (DIRETOR 6, 2008)

A prevalência dos aspectos técnicos para a tomada de decisões acaba ocultando uma forma de exclusão da participação da comunidade na tomada de decisões. Esta posição acaba impossibilitando a efetiva participação da maioria, já que uma análise técnica deve ficar restrita aos especialistas. Desta forma, no lugar de decisões políticas tomadas coletivamente pela comunidade da UTFPR, haveria a preponderância de decisões tomadas por pequenos grupos de acordo com suas capacidades ou seus méritos.

Essa posição é a mesma que embasa a principal reivindicação entre os técnico-administrativos na busca da democratização da gestão, que seria que o preenchimento dos cargos se desse por competência técnica. Para eles essa mesma competência deveria nortear as decisões tomadas dentro da UTFPR. Dessa forma, o preenchimento dos cargos administrativos se daria baseado na meritocracia.

A maioria das posições assumidas pelos técnico-administrativos na busca por uma gestão democrática na universidade pode ser sintetizada nas palavras de um deles, embora tome uma posição extrema de entender que a UTFPR tenha que ser gerida como uma empresa.

De maneira geral, olha além de primordialmente fazer a coisa de acordo com a legislação pertinente e ser técnico naquilo que você esta fazendo e deixar um pouco a política de lado, ser mais objetivo, realmente tratar a escola como uma empresa, por que esta estabilidade que existe do funcionário público faz com que você tenha elementos que dizendo de maneira bem *chula*, não estão nem ai para as coisas. Então você não pode contar com certos elementos na instituição. Então democrático para mim é isto não funcionou troque-se, lógico que amparados, que seja muito bem justificado isto, porque ter atitudes simplesmente como olhar para a cara do indivíduo e dizer não gostei de você, vou te *ferrar*, que é uma prática também que é comum dentro do serviço público, isto tem que acabar. (TA 2, 2008)

Assim, a proposta é que a gestão universitária siga os pressupostos da administração contemporânea que caracteriza o pensamento neoliberal, “[...] a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais” (CHAUÍ, 2001, p.196),

ou mais especificamente, que se tenha uma gestão tecnocrática, “[...] aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados” (CHAUÍ, 2001, p.196)

O *assembleísmo*⁴² foi considerado tanto por alguns dos diretores, quanto por membros do COENS como um fator negativo na construção de uma gestão democrática, em virtude de que existem medidas que precisam ser implantadas rapidamente por quem está na administração da universidade e desta forma não é possível haver reuniões, debates, votações para decidir o cotidiano da instituição.

Para nós o que alguns diretores e membros do COENS consideram como assembleísmo, na verdade significa uma forte resistência a democracia direta, ou seja, uma forte resistência à que a comunidade possa decidir as questões importantes da universidade.

Do exposto até o momento, parece-nos que as propostas de democratização da gestão na UTFPR, não vão além do quadro liberal, visto que as principais reivindicações da maior parte dos representantes dos vários segmentos da universidade são pela instalação de novos conselhos deliberativos, pela ampliação da representação nestes conselhos e pela estruturação de processos eletivos no interior da universidade para escolha tanto dos dirigentes educacionais, como dos representantes da comunidade nos diversos conselhos. Essa postura fica caracterizada se no momento em que falamos em democratização da universidade “Queremos aumentar a representação nos órgãos do poder já existentes, queremos dele participar, mas em nenhum momento temos posto em dúvida sua necessidade e legitimidade” (CHAUÍ, 2001, p.67).

O problema da democracia liberal, é que ela é uma democracia formal, que tira da base o poder de decisão, passando-o para os representantes. Assim, no sistema de democracia liberal,

A participação aceitável é aquela destinada a selecionar uma elite política, considerada habilitada e capaz de tomar as decisões legislativas e administrativas necessárias à coletividade. Sob essa perspectiva, as massas são consideradas incapazes de opinar sobre o destino da comunidade, e a sua participação é vista como capaz de colocar em perigo a tranquilidade do processo público de tomada de decisões. (SANTOS, 2007, p.31)

Pelas posições dos entrevistados parece que nem mesmo a democracia formal está garantida na UTFPR, pois muitos consideram que o poder de decisão na instituição está

⁴² Para este grupo o *assembleísmo* significa reunir constantemente a comunidade da UTFPR em assembleias para decidir as questões referentes ao cotidiano da instituição, o que segundo eles inviabiliza a gestão da universidade.

centralizado nas chefias. Desta forma, funcionando como "Apêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição" (CHAUÍ, 2001, p.56).

Há pessoas no interior da UTFPR, que se posicionam pela implantação efetiva da gestão democrática, onde a comunidade tenha o poder de decisão traçando as grandes diretrizes, que vão propiciar que as questões cotidianas sejam resolvidas com base nestas diretrizes sem a necessidade do que alguns de forma pejorativa chamam de *assembleísmo*.

A posição de um conselheiro do COUN é esclarecedora em relação a aspectos como, o que é participar, o que é construir coletivamente, o que é deliberar coletivamente. Também destaca os aspectos relativos à questão do *assembleísmo* levantada pelo grupo da direção, mas esclarece e é propositivo na forma de como evitar o assembleísmo e ao mesmo tempo possibilitar a participação da comunidade da UTFPR na gestão desta universidade.

Para haver gestão democrática é necessário haver o respeito à diversidade das idéias e eu acredito que deva haver um espaço para que se construa coletivamente. E para que se construa coletivamente você tem que dar espaços de debate e precisa respeitar opiniões divergentes, dar espaços de gestão, de participação para correntes de pensamento diferentes. Eu acredito que este é um aspecto importante. Eu acredito que as principais decisões elas tem que passar por um processo de debate. **É claro que isto não pode virar aquilo que se chama de um assembleísmo, um extremo que acaba talvez dificultando um pouco a atividade administrativa e esta é a alegação da direção ao não abrir o debate, mas eu acho que se pode encontrar um ponto de equilíbrio, que você trabalhe com planejamento e orçamento participativo**⁴³. Por que tudo passa pelo orçamento, por que a gestão precisa de dinheiro, decidir qual projeto vai receber e qual não vai receber dinheiro é decidir o que é que a universidade vai fazer e vai deixar de fazer. Então um planejamento participativo passa por um orçamento participativo. **Então se houver um espaço de deliberação, que haja a participação aberta aos setores da universidade em que alguns aspectos mais importantes sejam decididos coletivamente, algumas diretrizes principais sejam decididas coletivamente, do ponto de vista de planejamento e orçamento participativo eu acho que nós podemos fazer uma gestão muito mais democrática.** É claro que a operação cabe a direção, mas aquilo que é mais estratégico eu acredito que deva passar por um processo de amadurecimento mais coletivo. (COUNI 5, 2008)

Dentre as questões elencadas acima, algumas delas merecem destaque por estarem em consonância com os pressupostos da efetiva gestão democrática. A primeira delas se refere ao respeito à diversidade de idéias, ao livre debate com respeito à divergência de opiniões e o respeito ao princípio da isegoria⁴⁴, já que a democracia é uma "Forma política na qual, ao

⁴³ Entendemos que a forma como se procede a captação, a distribuição e a aplicação de recursos financeiros, ou seja, como é elaborado o orçamento seja uma das questões vitais na democratização da universidade e assim, vai merecer uma discussão mais profunda num momento posterior do desenvolvimento da tese.

⁴⁴ "Isegoria - direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público" (CHAUÍ, 2001, p,10).

contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário [...] a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos” (CHAUÍ, 2001, p.10).

A segunda questão diz respeito à tomada de decisões coletivas, que permitiriam que a UTFPR, fosse gerida democraticamente sem a necessidade de recorrer ao *assembleísmo*. Dito de outra forma, caso se garantisse que as grandes diretrizes que regem a instituição fossem elaboradas após intenso processo de debate com a participação de toda a comunidade universitária, com as decisões cabendo ao pleno da assembleia, seria possível às pessoas que ocupam cargos na estrutura administrativa da UTFPR tomarem as decisões cotidianas com base nestas grandes diretrizes, não sendo necessário convocar assembleias.

Dessa forma, haveria um planejamento participativo⁴⁵, o que é defendido por representantes de diversos segmentos da comunidade da UTFPR e que no entendimento dos mesmos permitem que se administre a universidade.

Assim, se posicionou um membro do COENS,

[...] o que seria uma gestão democrática? Uma gestão que respeita diretrizes comuns tomadas em conjunto, grandes diretrizes tomadas em conjunto. Conjunto de diretrizes decididas conjuntamente pelo coletivo no caso aqui do campus pelos professores, pelos técnicos, alunos ainda que isto seja por representação, uma vez decidida as grandes diretrizes, aí a implementação destas diretrizes e não o dia-a-dia mesmo da gestão que não é possível ser. Eu entendo uma gestão democrática assim, escolhida pela maioria, que seguem programa sancionado pela maioria, que seguem diretrizes decididas coletivamente. Para isto seria preciso também que se constituíssem colegiados internos para se deliberar sobre assuntos específicos, colegiados internos com poder deliberativo e aí a gestão democrática é uma gestão que segue as deliberações destes colegiados também. Para mim deveria ser isto e não meramente colegiados consultivos que nós temos por aí. (COENS 7, 2008)

Embora o conselheiro defenda a tomada de decisões pelo princípio da maioria, ainda aparece muito fortemente na sua fala a questão da representatividade, o que se configura como um entrave a implantação de uma efetiva gestão democrática.

Já, um outro membro do COENS e um diretor ressaltam a necessidade do planejamento como uma ferramenta que permite que as decisões administrativas sejam pautadas de acordo com as demandas oriundas da comunidade acadêmica.

Eu acho que é uma participação maior das pessoas que trabalham. Ouvir as pessoas, ouvir os professores que são as pessoas que sabem o que se passa na sala de aula, o professor está muito mais próxima dos alunos. Ouvir os anseios, construir o planejamento junto, mas algo que depois realmente vai ser posto em prática e não aquelas coisas que as vezes acontece *a eu vou planejar* e depois ninguém mais da retorno, não se sabe se foi implantado ou não, ninguém mais acompanha, não isto. Mas uma coisa de construção coletiva mesmo, o que não é fácil, não é uma coisa que a gente tenha uma prática na nossa vida mesma, mas é algo que é possível de construir basta ter abertura para isto. (COENS 9, 2008)

⁴⁵ O planejamento participativo, surgido na década de 1980, nas administrações democráticas e populares, busca uma visão múltipla, integrada e sustentável de desenvolvimento, onde as determinações contidas nele sejam coletivamente determinadas.

Planejamento. Eu aprendi, por exemplo, que se eu não tiver um planejamento, se eu não sei o que a coordenação lá do [...] quer, eu vou tomar uma decisão que não é aquilo que é a demanda e as vezes eu poderia tomar uma decisão que vá ao encontro, que é a demanda daquele setor. Tem que ter planejamento mais do que as pessoas falarem, mas a gente tem que ter clareza de onde quer chegar, uma diretriz geral. (DIRETOR 5, 2008)

A última questão que gostaríamos de ressaltar em relação a fala do representante do COUNI (5) é sobre a possibilidade de implantação na UTFPR do Orçamento Participativo⁴⁶ (OP), que segundo Santos (2007), têm origem em um contexto de radicais transformações na esquerda em todo mundo, chegando ao Brasil no início dos anos de 1980.

Para Santos (2007, p.79),

O sentido mais recorrente encontrado na literatura especializada, situa o orçamento participativo, como uma prática orçamentária em que as decisões quanto à alocação recursos são tomadas, levando-se em consideração a opinião direta da população e não apenas a dos seus representantes eleitos para o parlamento.

A implantação do OP na UTFPR se configura como uma grande possibilidade de democratização da gestão desta universidade, uma vez que possibilitaria a participação direta da comunidade na definição da destinação dos recursos orçamentários da UTFPR, podendo “[...] conduzir e incentivar o desenvolvimento de uma nova cultura democrática” (SANTOS, 2007, p.95) na instituição.

A necessidade de aumentar a participação da comunidade acadêmica em relação às questões orçamentárias na UTFPR é ressaltada pelos discentes, que no momento além de não participarem na decisão sobre a aplicação dos recursos financeiros da universidade, ainda encontram dificuldades para saber o que é feito com o dinheiro na instituição. "Para onde estão indo os recursos da pós-graduação? O dinheiro dos serviços prestados? Não é passado com clareza, ainda há uma nuvem em cima disto. Neste sentido esta muito difícil [...] Esta parte ainda esta falha na parte da democracia” (DCE 3, 2008). Assim, a grande vantagem do OP para Santos (2007) encontra-se no ganho político que proporciona a possibilidade de incluir no processo de decisão política pessoas que até então estavam excluídas desse processo.

⁴⁶ As análises referentes ao OP realizadas neste estudo serão limitadas e de acordo com as necessidades do trabalho. Para uma visão mais abrangente sobre OP, recomendamos a leitura do Capítulo 2 – Orçamento Participativo, Democracia e Governabilidade da tese de doutorado de Maria Rosimary Soares Santos, intitulada: Autonomia, participação popular e educação no contexto da reforma do Estado, apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus de Marília (2007).

Dentre as pessoas que defendem a democracia direta na UTFPR como única forma de democratizar a gestão, encontra-se um grupo composto de representantes dos vários segmentos da comunidade acadêmica da UTFPR.

O conceito de democracia é um conceito que requer uma avaliação. Ele não é tudo que algumas pessoas as vezes pensam. Democracia não é a total liberdade, tudo evidentemente. A democracia pressupõe a participação maciça de todos. Ela pressupõe uma série de quesitos. Eu posso votar contra, mas eu devo naturalmente confiar na maioria, isto é democracia. Agora eu diria que a gestão democrática é uma gestão que você consegue evidentemente arregimentar sobre as decisões o maior número de participantes possíveis. Na medida em que a decisão é feita por uma grande maioria, quanto maior a participação das pessoas melhora a qualidade da decisão. Então me parece que a democracia fundamentalmente na gestão ela ocorre desta forma. (DIRETOR 3, 2008)

Então assim [...] e ai teria que haver colegiado deliberativo, reuniões, consultas a comunidade de modo geral. A comunidade docente, discente e a comunidade da região que a gente está inserida e teremos que refazer vários regulamentos, regimentos para que se efetuasse a democracia na universidade. (DOCENTE 4, 2008)

Após verificarmos como a comunidade acadêmica vê a distribuição do poder na UTFPR, e quais são os elementos necessários para se construir uma gestão democrática nesta universidade, passaremos no próximo capítulo a análise de alguns possíveis mecanismos de democratização da gestão existentes na UTFPR.

CAPÍTULO V

5 - POSSÍVEIS ELEMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXISTENTES NA UTFPR

Entre os elementos que possibilitam uma maior democratização da forma de gestão da UTFPR, analisamos o financiamento e o orçamento, o novo Estatuto e o seu processo de elaboração, o processo eletivo para a escolha das direções dos Campi e o funcionamento dos conselhos colegiados deliberativos existentes nesta universidade.

Quanto ao financiamento e o orçamento de uma universidade, pelo fato de vivermos numa sociedade capitalista, eles constituem-se em elementos chaves para a compreensão do funcionamento de uma instituição. A forma como os recursos são distribuídos e a priorização de sua aplicação revelam a direção política assumida pela UTFPR.

A formatação do Estatuto e o nível de participação da comunidade no processo de sua elaboração são fundamentais para detectar o nível de democratização de uma universidade, considerando ser o Estatuto o documento maior da instituição e aquele que vai determinar a organização e o funcionamento da mesma.

Em relação ao processo eletivo, parece-nos que dentre os mecanismos existentes para a escolha dos dirigentes do ensino superior, a eleição direta seria a forma mais democrática, por se basear na participação da comunidade acadêmica, garantindo ao eleito uma maior legitimidade.

Contudo, a participação não pode ser reduzida ao momento da votação com a “[...] fetichização do voto, na medida em que ele se torna exercício democrático quase único e exclusivo” (RANGEL JUNIOR, 1996, p.123). Participar significa a possibilidade efetiva de cada membro da comunidade universitária de influenciar os rumos e os objetivos da política da instituição de ensino superior a qual pertence tomando parte no processo decisório.

[...] sendo o processo aberto à participação da comunidade – com cada candidato trazendo uma proposta de universidade e a soma das pessoas, ao invés da decisão em uma instância delegada ou colegiada – cofbe o apadrinhamento e contribui para o debate da universidade. (CRISTOVÃO BUARQUE apud RANGEL JUNIOR, 1996, p.122)

A existência de eleições diretas é fundamental no sentido de que através delas não se escolhe apenas dirigentes melhores ou piores, mas uma melhor universidade, já que o que está em confronto são diferentes projetos de universidade defendidos por grupos que devem se contrapor de forma democrática no transcorrer do processo eletivo.

Quanto aos conselhos colegiados, “[...] desde o tempo dos antigos gregos, a participação consistiu idealmente no encontro de cidadãos livres debatendo publicamente e votando sobre decisões do governo. Ela se articula com a questão da democracia em suas formas direta e indireta (representativa)” (GOHN, 2003, p.25-6).

Um dos elementos democratizadores da UTFPR foi a criação de conselhos colegiados com poder deliberativo. “[...] os conselhos são uma das formas de constituição de sujeitos democráticos” (GOHN, 2003, p.9).

Contudo,

Elementos de gestão democrática como eleições dos dirigentes, órgãos colegiados e outros já se encontram presentes nas universidades públicas. A tese de construir uma gestão democrática significaria, de fato, por um lado, ampliar o escopo da gestão democrática nas universidades públicas – autonomia de gestão financeira, liberdade de estabelecer critérios para a eleição de dirigentes, criação de conselhos sociais, dentre outras medidas – e, por outro, instaurá-las nas particulares. (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p.35)

Ainda para os autores

[...] duas questões são imprescindíveis à efetiva gestão democrática: a) que tenha sob sua égide as questões e as dimensões realmente importantes para a vida universitária; b) que o poder de decisão e o controle sobre as atividades educacionais passe, segundo processos democráticos diretos e não simplesmente representativos, às mãos daqueles que efetivamente são responsáveis pela educação, ou seja, trabalhadores, professores, alunos e funcionários. (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p.42)

5.1 - O financiamento da Educação Superior Pública no Brasil

Apesar de surgirem, no transcorrer da história educacional brasileira, diversas propostas para vinculação de impostos para o financiamento da educação, somente em 1934 ocorreu, pela primeira vez, a vinculação constitucional de impostos para a educação.

Segundo Melchior (1981) consoante o art. 156 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, tornou-se obrigatório para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios aplicarem o primeiro e o último, pelo menos dez por cento de sua renda de tributos e o segundo e o terceiro, nunca menos de vinte por cento da renda obtida com impostos na manutenção e no desenvolvimento dos seus sistemas educacionais.

Esta vinculação constitucional de impostos para o financiamento da educação vigora até o presente momento, tendo sido retirada da constituição brasileira apenas em períodos ditatoriais. O primeiro caso ocorreu no ano de 1937, durante a vigência do Estado Novo, sendo retomada na Constituição de 1946 com percentuais diferenciados, sendo previsto o

mínimo de aplicação de dez por cento para a União e trinta por cento para os Estados e Municípios. O segundo caso ocorreu em 1967, no período da ditadura militar.

Novamente, em 1967, sob a ditadura dos militares, uma nova mudança constitucional voltou a suprimir a vinculação de impostos à educação, num movimento, agora, cíclico de comprometimento com o desenvolvimento da educação brasileira. (AMARAL, 2003, p.105-6)

No ano de 1983, com a aprovação da chamada Emenda Calmon, de autoria do Senador João Calmon retoma-se vinculação constitucional da destinação de impostos ao financiamento da educação.

Na Constituição Federal de 1988, mantém-se a vinculação, de acordo com o art. 212, ao estabelecer que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988, p.52)

Dessa forma, até o presente momento, cabe a União prover os recursos financeiros necessários para o funcionamento das IFES no Brasil. Esta obrigatoriedade de dotação orçamentária, por parte do governo, para o funcionamento das universidades públicas é fundamental na busca pela democratização do país. “Sem serviços públicos de qualidade, em particular, na área de saúde e de educação, em todos os níveis, não há a possibilidade de exercício pleno da cidadania, condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (MIRAGLIA; SMAILLI, 2002, p. 33).

Todavia, desde que foi introduzida na Constituição brasileira a vinculação de impostos do Fundo Público Federal para a Educação, vários percalços tem feito parte desta história, gerando inúmeras polêmicas que ainda não findaram. Recentemente, os governos brasileiros seguindo “[...] políticas públicas de caráter neoliberal iniciaram um processo de reforma do Estado que redimensionou a ação do aparelho estatal, colocando em cheque antigas formas de intervenção e financiamento do setor público” (OLIVEIRA, 2003, p.92).

Nas IFES, o governo sob a alegação de que estas possuem constitucionalmente autonomia de gestão financeira, quer deixar de financiá-las integralmente a partir do Tesouro da União, obrigando-as a procurar outras fontes para complementar seu orçamento através de parcerias e a venda de serviços, principalmente através das fundações de apoio⁴⁷. De acordo com o Banco Mundial (1995) a autonomia resulta num conceito vazio quando as instituições

⁴⁷ Os objetivos e o funcionamento das fundações de apoio das universidades federais serão motivo de análise mais detalhada no transcorrer deste trabalho num tópico exclusivo.

dependem de uma única fonte de financiamento. Assim, a melhor garantia de autonomia institucional é a diversificação das fontes de recurso financeiro.

5.1.1 - O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Numa época em que o financiamento integral das universidades públicas pela União “[...] tem sido sistematicamente mutilado pela Lei de Responsabilidade Fiscal e por outros penduricalhos jurídicos criados com a intenção de diminuir os gastos públicos com os serviços públicos” (BOSI; REIS, 2003, p.83), o governo brasileiro acena com a possibilidade de um aumento das verbas para as universidades federais e institui através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O objetivo do REUNI, de acordo com o art. 1º é o de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p.1).

Ainda, de acordo com o § 1º,

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007, p.1)

Dessa forma, é possível aventar a possibilidade que o MEC trabalhe com a hipótese de que mantendo basicamente o mesmo quadro de docentes na nova estrutura de funcionamento das universidades federais consiga-se uma considerável ampliação tanto do acesso, quanto da conclusão dos discentes nos cursos superiores. Se confirmado o quadro acima descrito haverá certamente um prejuízo não só da qualidade do ensino, como também das atividades de extensão e principalmente de pesquisa, já que cada docente atuando na graduação terá um aumento de alunos sobre sua responsabilidade na ordem de oitenta por cento. “Na UTFPR, os indicadores atuais são de 74,25 % de TCG⁴⁸ e 14 de RAP⁴⁹” (UTFPR, 2008-a, p.11).

Para o ANDES-SN (2007, p.2)

(i) a razão de 18 estudantes de graduação por professor, que segundo a estatística do MEC/INEP é equivalente à que se verifica em média nas superlotadas classes do

⁴⁸ Taxa de conclusão de alunos na graduação (TCG).

⁴⁹ Relação do número de alunos por professor na graduação (RAP).

Ensino Médio nacional, permite quase uma duplicação de ingressos, sem contratação adicional de docentes;
(ii) adicionalmente, o aumento da taxa de conclusão média, dos atuais 60% para 90%, levaria à triplicação dos concluintes sem investimentos adicionais.

De acordo com Correia (2008) a elaboração do REUNI teve como motivação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estando, entretanto, atrelado ao Plano de aceleração do Crescimento (PAC), o qual preconiza para a próxima década a limitação da folha de pagamento ao estabelecer que o gasto com pessoal nas universidades públicas não poderá crescer além de um e meio por cento ao ano. Dessa forma, o referido autor entende ser problemática meta sinalizada pelo REUNI, num momento em que estamos em plena vigência de políticas restritivas de investimento no setor público.

Entretanto, segundo Rodrigues (2008), foi justamente sinalizando com uma maior distribuição de recursos que o Governo Federal procurou atrair as cinquenta e três instituições federais, que poderiam aderir ou não ao REUNI. Podemos afirmar que o governo logrou êxito no seu objetivo, pois no momento cem por cento das instituições federais aderiram ao programa.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (BRASIL, 2007, p.1-2)

Contudo, o decreto prevê que a liberação do dinheiro se fará de forma parcial de acordo com o cumprimento das metas, ainda nos incisos do art. 3º, ficam evidenciadas algumas limitações e condicionantes para que as universidades recebam os recursos previstos. Sendo que o principal deles está contido no § 3º ao estabelecer que “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (BRASIL, 2007, p.2).

Para o ANDES-SN (2007, p.1),

O Programa REUNI é uma ação de coerção, que precisa ser entendida na correta dimensão da ameaça que configura, pois pode resultar no redesenho completo da função das universidades públicas federais. Acenando com verbas que não ultrapassam 10% a 20% do que atualmente é destinado às IFES, esse Programa pretende induzir os órgãos superiores das instituições a se comprometerem com expansões da ordem de 100%, no número de ingressantes, e de 200%, no das matrículas. Tais números estão escondidos por trás da meta global anunciada logo no § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI: elevar, num prazo de 5 anos, a taxa média de conclusão dos cursos de graduação

presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18.

Apesar de já ter ocorrido a adesão total das universidades federais ao REUNI, é necessário que a comunidade acadêmica de cada uma destas instituições analise e aprofunde as discussões sobre as diretrizes expressas no programa, pois “[...] a reforma pretendida parece mais orientada a melhorar índices sobre a realidade acadêmica, do que a realidade propriamente dita” (BRAGA, 2007, p.2).

Assim,

Reduzir a evasão transferindo evadidos de um bacharelado mais exigente para um mais fácil, ou encurtar a duração de um curso antes que os alunos vão embora, não parecem ser, exatamente, soluções de base, mas sim artifícios cosméticos do gênero – tudo está bem, se termina bem. E terminar bem significa ter dinheiro em caixa, e é dessa ilusão que se alimentam estas e outras propostas de gestão da administração pública, como se empreendimento privado fosse. Nada impedia que o governo federal alocasse 20% a mais no orçamento do MEC e fosse aprovando os projetos REUNI a medida que chegassem. (BRAGA, 2007, p.2)

A UTFPR, como as demais universidades federais, aderiu ao REUNI e espera se beneficiar do programa tanto no que diz respeito ao aumento no número de funcionários e docentes, quanto em relação a melhoria da estrutura da instituição. Para isto, a UTFPR se compromete a aceitar as determinações do governo federal e aumentar o número de matrículas e a relação de alunos por professor nos cursos presenciais de graduação e também a taxa média de conclusão da graduação nestes cursos.

De acordo com dados retirados do Plano de Qualificação Institucional (PQI) da UTFPR, a expansão no ingresso já teve início no ano de 2009 e ocorre tanto pela uniformização de vagas nos cursos existentes, como pela abertura a partir de 2010 de vinte e nove novas graduações, além das já existentes no ano de 2008.

Na proposta de adesão ao REUNI, ficam claros as dimensões e os avanços quantitativos que a Instituição almeja superar: de 24 cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, ofertados em 2007, a proposta prevê, ao final do Plano, um total de 56 cursos, com as matrículas projetadas passando de 6.868 para 24.743 e as matrículas projetadas em cursos noturnos, de 135 para 4.781 em 2012. Na pós-graduação, está prevista inicialmente a implantação de dez programas de mestrado e um de doutorado, totalizando, ao final do Plano, quatorze mestrados e dois doutorados. (UTFPR, 2008-a, p.11)

Para dar suporte a esta nova demanda de discentes nos cursos de graduação a UTFPR intenciona, com recursos do REUNI, a “Expansão do quadro de servidores, com previsão de contratação de 679 docentes em regime de dedicação exclusiva (DE) e de 200 servidores técnico-administrativos” (UTFPR, 2008-a, p.13).

Embora os números pareçam bastante expressivos é preciso reconhecer que enquanto o aumento do número de alunos nos cursos de graduação gira em torno de trezentos por cento,

ou seja, passando dos atuais seis mil oitocentos e sessenta e oito (6.868), para vinte e quatro mil setecentos e quarenta e três (24.743) discentes, o número de professores e funcionários técnico-administrativos não terá aumento nesta mesma proporção.

Em relação aos professores, o quadro atual de mil trezentos e noventa e três (1393) docentes teria um acréscimo de mais seiscentos e setenta e nove (679) novos professores, com um aumento em torno de cinquenta por cento. Como aspecto positivo destas novas contratações é que elas seriam de professores com regime de trabalho DE. Entretanto, na análise deste aumento do número de professores precisamos considerar que a UTFPR pretende ainda ampliar seus cursos de Pós-Graduação neste período, abrindo dez novos cursos de mestrado e um de doutorado.

O aumento no número de funcionários técnico-administrativos seria percentualmente ainda menor, em torno de trinta e três por cento. O número de servidores técnico-administrativos passará dos atuais seiscentos e quarenta e sete (647) para oitocentos e quarenta e sete (847).

Estes números indicam que haverá uma sobrecarga de trabalho para docentes e servidores técnico-administrativos já que o aumento de discentes se dará numa proporção quantitativa muito superior, o que deverá causar uma redução na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão na UTFPR.

Uma das metas da UTFPR, ao ingressar no REUNI, é a “Expansão física da Universidade com a reforma, ampliação e novas edificações necessárias aos atendimentos das atividades acadêmicas e administrativas” (UTFPR, 2008-a, p.13). Contudo, poderão surgir dificuldades em relação às melhorias materiais objetivadas pelas instituições federais de ensino superior ao aderirem ao REUNI. Rodrigues (2008) sinaliza que o plano de metas é válido para cinco anos. Como o REUNI foi implantado em 2008, ele se estenderia até o ano de 2012, porém o Governo Lula finda no primeiro dia do ano 2011. Assim, o autor questiona se o novo presidente considerará viável a continuidade do REUNI e caso não considere a viabilidade do projeto, como ficarão as universidades que aderiram ao programa?

Novamente é preciso retornar ao § 3º, do art. 3º do decreto nº 6.096, que condiciona o atendimento dos planos à capacidade orçamentária e operacional do MEC. Considerando que há em curso uma crise global, com possibilidades de gerar uma recessão econômica mundial é possível que haja uma retração nos montantes orçamentários do MEC e que conseqüentemente acabe faltando verba para consolidar as metas de expansão previstas pelas universidades federais ao aderirem ao REUNI.

Consta ainda nas linhas gerais de adesão ao REUNI da UTFPR o “Estudo e implantação de ampla reestruturação pedagógica com reformulações nas diretrizes curriculares internas (DCIs), nos regulamentos acadêmicos e nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs)” (UTFPR, 2008-a, p.13). A flexibilização curricular e a mobilidade acadêmica interna e externa, são considerados nos Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UTFPR, como princípios basilares desta universidade e nortearam as propostas apresentadas ao REUNI.

Na verdade, estes dois princípios estão intimamente relacionados, uma vez que possibilitar o trânsito de discentes interinstitucionalmente e entre instituições do Brasil e do exterior pressupõe uma perspectiva flexível com relação aos currículos praticados na Universidade. Nesse sentido, está-se propondo, no âmbito do REUNI, a criação de um tronco comum nos cursos de engenharia ofertados nos diferentes campi da Universidade, objetivando também possibilitar aos estudantes uma escolha profissional mais madura e após a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre as diferentes áreas profissionais. Nesse mesmo âmbito, encontra-se a abertura à internacionalização, outro princípio que vem sendo buscado na UTFPR. (UTFPR, 2008-a, p.12)

Para Chauí (1999-b), adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais, adéqua-se perfeitamente ao que na *linguagem* do MEC significa flexibilização da educação e está em perfeita consonância com as diretrizes emanadas do BM para a educação de países como o Brasil.

Finalmente, há indícios de que nas universidades federais houve pouca participação da comunidade acadêmica nas discussões sobre a adesão ou não da cada instituição ao REUNI. Em relação a UTFPR não temos dados suficientemente confiáveis para se determinar como ocorreram as discussões que determinaram a aprovação da participação desta universidade no REUNI.

Durante a discussão sobre o acordo do Reuni, pouco se foi falado dentro das próprias universidades para os seus alunos. Quando muitos perceberam uma discussão interna, já era tarde para tentar ampliar o debate. Alguns centros acadêmicos espalhados pelo Brasil tentaram em vão promover a democratização desta informação e, para isso, usaram de todos os meios de que dispunham para serem ouvidos: ocupação da reitoria, batucadas, invasão [...] não foi preciso ver muito para perceber que isto não faria com que as instituições desistissem de aderir ao Reuni. (RODRIGUES, 2008, p.1)

No momento o REUNI, é considerado pelas universidades federais como uma importante fonte na composição orçamentária destas instituições públicas de ensino superior.

5.1.2 - O Financiamento e o Orçamento da UTFPR

O financiamento da UTFPR é proveniente do Governo Federal, por intermédio de recursos do Tesouro da União, destinados “[...] para pagamento da folha de pessoal, benefícios, investimento e o custeio básico da Instituição” (UTFPR, 2008-d, p.114).

Os recursos financeiros que compõe o orçamento da UTFPR, de acordo com o art. 55º, do seu Estatuto, no Título VII, que trata do Patrimônio e do Regime Financeiro, serão oriundos de:

- I. dotação que lhe for anualmente consignada no Orçamento Geral da União, créditos especiais e adicionais;
- II. dotações, auxílios, doações e subvenções que lhe venham a ser feitas ou concedidas pela União, Estados e Municípios, ou por quaisquer entidades, públicas ou privadas;
- III. remuneração por serviços prestados a entidades públicas ou privadas, mediante convênios, acordos ou contratos específicos;
- IV. taxas, anuidades e emolumentos;
- V. resultado de operações de crédito e juros bancários, nos termos da lei;
- VI. receitas provenientes de rendimentos sobre direitos de propriedade, direitos autorais, propriedade industrial, cessão de uso e outros;
- VII. saldo de exercícios anteriores;
- VIII. renda de aplicação de bens e valores patrimoniais;
- IX. alienação de bens; e
- X. receitas eventuais. (UTFPR, 2009, p.19)

A UTFPR, assim como as demais IFES, possui uma dotação orçamentária mista, pois apesar de ser financiada em sua maior parte com recursos públicos, há uma previsão para que seu financiamento seja realizado por meio de convênios e dos recursos diretamente arrecadados pela instituição. “Hoje nós temos para a universidade como um sistema os recursos oriundos do governo federal e estes são o que nós podemos aplicar para a instituição como um todo” (DIRETOR 1, 2008).

As fontes para a UTFPR são finitas, ou seja, o orçamento é único dividido para todos os campi baseado no número de alunos. Isto é a forma que vem do MEC através da SESU e da SETEC este é o orçamento que é composto para a UTFPR. (DIRETOR 2, 2008)

Os diretores dos campi da UTFPR, em relação às fontes de recursos financeiros da universidade endossam a posição descrita e destacam, ainda, que por ser uma universidade tecnológica, esta instituição tem o benefício de receber verbas do MEC, tanto da Secretaria de Educação Superior (SESU), como da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

As fontes de recursos são duas. São dois dinheiros que a universidade tem. O primeiro dinheiro que paga a manutenção, o custeio que é o recurso que você paga as despesas da universidade e o outro recurso que é muito menor, mais esporádico que são os recursos de investimento. E que são de certa forma pela própria institucionalização digamos assim, negociados entre os campi, entre a reitoria

diretamente com os deputados, com bancadas de deputados como formas de emendas parlamentares ao orçamento da União, que é o recurso capaz de dar suporte aos investimentos nos campi. Então são dois dinheiros. Um dinheiro de investimento e um dinheiro de custeios. O dinheiro de custeio é rigorosamente orçado, é rigorosamente pago pelo governo federal para cumprir as metas do dia-a-dia e o dinheiro de investimentos são esporádicos e de quando em quando negociáveis. (DIRETOR 3, 2008)

Hoje nós temos ainda duas fontes que é a SESU e a SETEC que vem os recursos. A maioria dos recursos do custeio vem por número de alunos. Alunos por curso. Curso técnico peso dois, engenharia peso quatro. São recursos já fechados que segundo vem para o campus e aqui nós distribuimos também, número de professores, número de alunos, laboratórios, etc. Este é muito fácil definir. E tem os demais recursos, emendas de bancada, quando vem, a divisão é igualitária. Tem onze campi, se vem um milhão e cem mil reais é cem mil para cada um e tem as emendas individuais, o deputado da região quer colocar o dinheiro. Eu quero colocar no Campus [...], então vem para cá. E a mudança que eu achei como universidade, talvez nem tão externa, mas internamente, você pega recursos de fomentos, editais [...] (DIRETOR 4, 2008)

O que acaba se configurando na fala dos diretores dos campi da UTFPR é que o Governo Federal tem basicamente repassado as verbas do custeio para a universidade. Contudo, quanto as verbas de investimentos, elas são esporádicas e dependem de projetos, da venda de serviços e de negociações políticas com representantes parlamentares. Esta postura está em pleno acordo com as determinações do BM, que visando implementar a autonomia nas universidades, recomenda a adoção de algumas medidas administrativas e financeiras.

As medidas financeiras propostas são: (a) utilizar os impostos do governo central e dos governos locais; (b) compartilhar os custos com as comunidades locais; (c) efetuar doações às comunidades e às escolas sem estabelecer requisitos para o uso de tais doações; (d) cobrar taxas na educação superior; (e) estimular a diversificação das receitas; (f) certificados e empréstimos educativos; (g) financiamento baseado em resultados e qualidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.XXVII)

A UTFPR visando ter um maior controle sobre a distribuição interna dos recursos de seu orçamento total, desenvolveu o Sistema de Orçamento e Gestão (SIORG),

[...] objetivando controlar a descentralização do Orçamento Geral da UTFPR, em que o rateio do orçamento entre os Campi é realizado através de matriz anual, baseada no número de alunos, ponderado por peso do curso do ano anterior [...] com este sistema, foi possível unificar e padronizar procedimentos de compras e financeiro da UTFPR. Este controle se processa desde a descentralização orçamentária, projeto de viagem, cadastro único de fornecedores e materiais, solicitação de compra de bens, materiais ou serviços e na efetivação de seu pagamento. (UTFPR, 2008-d, p.111)

Na tabela abaixo, podemos observar o peso aplicado para cada discente de acordo com o curso em que o mesmo está matriculado. A mesma matriz que o MEC utiliza para definir o montante de recurso que serão destinados a UTFPR, a universidade utiliza para o repasse destes recursos à cada um dos campi. Da mesma forma e com os mesmos critérios é feita a distribuição dos recursos financeiros para os Departamentos e Coordenações em cada campus.

Peso aplicado aos cursos:

CURSO	PESO
Nº Discentes do Ensino Médio	1,0
Nº Discentes Técnico Subseqüente	1,0
Nº Discentes Tecnologia	2,0
Nº Discentes Ciências e Engenharia	2,5
Nº Discentes Mestrado	2,5
Nº Discentes Doutorado	2,5

Fonte: PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional. p. 112.

Assim, seguindo a lógica de mercado, que é a de buscar a acumulação de capital, é possível que os departamentos e as coordenações de cada campus da UTFPR dêem preferência à formatação de cursos nos quais o peso do aluno seja superior podendo gerar, para si, uma maior soma de recursos financeiros.

Nós já temos a mais ou menos uns doze anos que o repasse é feito através de uma planilha. Então o que é que leva em conta esta planilha: o número de alunos matriculados no ensino médio, técnico, o número de matrículas no ensino superior, colocando aí as engenharias, as tecnologias mais a pós-graduação. Então dentro deste número de alunos que cada campus tem matriculado [...] número de professores, número de professores mestres, doutores, número de funcionários técnico-administrativos, com todos estes dados é dado um percentual [...] a universidade recebe a sua fatia do orçamento do MEC através também de uma planilha que leva em conta número de alunos matriculados no ensino superior, no ensino técnico e assim por diante. (DIRETOR 1, 2008)

É critério técnico, como a instituição recebe hoje existe o orçamento que é em função do número de alunos, cada nível de ensino proporciona um valor, que, por exemplo, você pega um aluno de engenharia ele tem peso dois na matriz, um de tecnologia tem peso um e meio é quantificado o valor destes alunos e por um critério técnico uma parcela fica com a reitoria e em função do número de alunos você acaba tendo um orçamento e este é um critério que eu considero justo. (DIRETOR 6, 2008)

Na visão dos diretores, esta forma de redistribuição interna, que já vem sendo seguida é justa e considera critérios técnicos na divisão dos recursos para cada campus. Contudo, os próprios diretores reconhecem que não é viável administrar os campi apenas com os recursos emanados do governo federal, pois estes se destinam basicamente ao custeio. Dessa forma, é preciso considerar outras formas de arrecadação financeira – que estão previstas no art. 55º do Estatuto da UTFPR - para possibilitar que se realizem investimentos no campus e que se desenvolva além de uma educação de qualidade também a pesquisa e a extensão.

Então o orçamento como um todo ele tem a parte finita e tem aqueles que a gente tem que sair a busca [...] que vão compor o orçamento, a receita de cada campus. O que vem do MEC através da SESU e SETEC é distribuído pelo número de alunos, mas o que se busca depende de cada campus. Então eu como diretor também tenho este papel de buscar o deputado através da emenda individual, de buscar os deputados através da emenda de bancada, de buscar o prefeito municipal, comerciantes e industriais. (DIRETOR 2, 2008)

São estes basicamente. Os recursos de custeio que provém naturalmente do governo federal diretamente proporcional ao número de alunos. Os recursos de investimento ora nós conseguimos com negociação direta como s deputados e emendas parlamentares que dão suporte para investimento e uma parte aqueles que eu diria muito menor são recursos que a própria universidade gera através de sua fundação de apoio. (DIRETOR 3, 2008)

Dentre as principais fontes de complementação do orçamento dos campi são citadas pelos diretores a venda de serviços através da Fundação de Apoio, as emendas parlamentares sejam de bancada ou individuais, os projetos encaminhados a órgãos públicos e privados e o dinheiro conseguido através da participação em editais.

Bosi e Reis (2003) enfatizam que o ANDES-SN defende o financiamento integral da educação superior pública no Brasil, amparando tal defesa na luta e nos artigos 206, 207 e 212 da Constituição Federal. Entretanto, o governo federal contrasta com esta posição afirmando que o nosso sistema está errado por depender unicamente do dinheiro público e propõe que haja mais de uma fonte de arrecadação de recursos para as universidades federais modernizando-as. “Modernizar, nessa perspectiva ideológica, significa privatizar e terceirizar [...] (CHAUÍ apud FÁVERO, 1997, p.11).

No momento, embora toda a luta desenvolvida por parte da comunidade acadêmica do ensino superior no Brasil, a postura governamental vem ganhando espaço e se tornando predominante. Prova disto é que nos próprios estatutos e regulamentos das IFES já consta a possibilidade de arrecadação de recurso para a composição do orçamento de outras fontes que não seja o Tesouro Nacional, contribuindo sobremaneira para a privatização das universidades públicas.

O governo apóia seu discurso na afirmação de que, “[...] em países mais desenvolvidos, o sistema funciona com recursos privados para a manutenção de suas universidades e para a promoção da pesquisa e do desenvolvimento científico e tecnológico” (MIRAGLIA; SMAILLI, 2002, p.34).

A problemática de se afirmar tal questão é que

Durante os últimos sete anos, esta falácia obteve aliados dentro da comunidade acadêmica. Isso suscitou uma onda crescente de venda de serviços, obtenção de salários por consultorias e pagamento de mensalidades para cursos de especialização e mestrados profissionalizantes, agredindo o caráter público da universidade e aprofundando o uso de sua capacidade instalada, tanto física quanto intelectual, para ganho privado. Está claro que este processo está articulado com o estrangulamento do orçamento e dos salários, criando um ambiente perfeito para a desobrigação governamental. (MIRAGLIA; SMAILLI, 2002, p.34)

O aceite por parte das universidades federais da utilização de novas fontes de arrecadação na composição de seus orçamentos tem colaborado para que se efetive de acordo

com o ANDES-SN (2003) o conceito de autonomia contido nas várias propostas geradas no governo e que se fundamentam na lógica de mercado.

Essa nova proposta de autonomia defendida pelo governo é parte de um projeto maior de reforma universitária, que estaria em consonância com a política defendida pelo BM.

De acordo com a fala das direções dos campi, a distribuição interna dos recursos em cada campus, depois de efetuar os pagamentos dos custos fixos, é realizada de acordo com a mesma planilha que é utilizada para o MEC repassar recursos a UTFPR e a universidade repassar recursos a cada um dos seus campi. Desta forma, para os diretores o orçamento é descentralizado, cabendo a cada departamento ou coordenação gerenciar seus próprios recursos.

Aqui nós fazemos uma planilha também para cada departamento acadêmico e eu tenho hoje aqui quatro gerências. Destas quatro gerências através de planilhas de envio de recursos humanos a que mais capta recursos é a minha gerência de planejamento e administração por que o gasto que nós temos aqui com manutenção deste campus é elevadíssimo. Daí vem a gerência de ensino com os quatorze departamentos. Depois vem a gerência de relações empresariais e finalmente a de Pós-Graduação que é a mais recente. Agora cada uma delas justifica a sua parcela nesta planilha. Então desta maneira é que a gente vê que as coisas ficam muito claras. Ninguém discute com ninguém por que um ganha mais que o outro, todo mundo entende por que foi apresentado claramente. (DIRETOR 1, 2008)

São todos os gestores do dinheiro, o dinheiro hoje é descentralizado. O dinheiro hoje é descentralizado por unidade gestora dos recursos. Cada coordenação de curso tem o seu dinheiro também distribuído de forma proporcionada ao número de alunos [...] então o recurso já é distribuído para as contas lá, desta forma é que é distribuído e ele é decidido conjuntamente adotando um critério conjunto que é o mesmo critério do MEC, das universidades, da nossa universidade, dos campi e dentro do nosso campus proporcional ao número de alunos. (DIRETOR 3, 2008)

Uma parte considerável dos representantes dos vários segmentos da comunidade acadêmica da UTFPR sabe que a maior parte dos recursos para a manutenção desta universidade vem da União e o montante é calculado de acordo com uma planilha existente. Porém, há também uma parte desses representantes da comunidade da UTFPR que não tem clareza sobre a forma exata como isto funciona e como se define a destinação desta verba.

Normalmente o MEC distribui o dinheiro por planilha, pelo número de alunos e se é do ensino superior, técnico ou tecnológico, existe um peso para cada um e daí o MEC vai notificar por este peso e daí vai ser calculado o orçamento destinado para a instituição [...] Além disso, existe uma fonte de recursos próprios através da Fundação [...] de cada campus. Outra fonte de recursos seria através de projetos [...] (TA 5, 2008)

Olha eu não saberia dizer de onde vem o recurso. Quanto vem da União. Seria até uma falha minha por ser membro do COUNI. Eu sei que os alunos valem alguns pontos [...] Agora quanto, de que forma vem. Isto eu não poderia ter esta informação. (DOCENTE 7, 2008)

Também os representantes dos docentes e dos técnico-administrativos destacaram em suas falas a existência e a importância de outras fontes de recurso no orçamento da UTFPR. Foram lembrados como forma de se angariar dinheiro para a universidade os editais, os convênios e as verbas políticas, conseguidas por intermédio de parlamentares e do Executivo Municipal. Porém, a Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (FUNTEF-PR) foi considerada como a principal fonte de captação de recursos para complementação do orçamento da UTFPR, de acordo com a comunidade acadêmica. De acordo com um depoente, “o que a gente vê, são as fundações. A gente sabe que hoje o dinheiro que esta sendo utilizado mais é o dinheiro das fundações” (DOCENTE 2, 2008).

Hoje basicamente a fonte de recursos é a União, o orçamento vindo do MEC. Existem alguns financiamentos em projetos específicos vindo para professores através de projetos de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) etc., e existem recursos captados na iniciativa privada [...] captados diretamente na sociedade pela prestação de serviços, através da elaboração de projetos de extensão, ao ministrar cursos de extensão que hoje é feito através de uma Fundação universitária. Eu não sei dizer quanto percentualmente do recurso que hoje a universidade gere vem através desta fonte de captação. Mas é uma fonte importante hoje dentro da universidade, porque muitas coisas hoje são feitas com estes recursos. (DOCENTE 6, 2008)

As fundações de apoio das universidades federais tem sido motivo de muita controvérsia, tanto internamente como externamente e há indícios que muitas delas estejam tendo um funcionamento ilegal. Ilustrando a afirmação, trazemos o exemplo, da Fundação de Apoio da Universidade Federal do Pará (FUNDAF), onde

[...] o Tribunal de Contas da União realizou auditoria, baseado em uma amostragem de nove contratos realizados via UNIFAP/FUNDAF e constatou irregularidades como nepotismo, contratação de empresas sem processo licitatório, falta de critérios para a contratação de assessores, não devolução de valores por parte da Fundap à Unifap, utilização do prédio da Unifap, sem pagamento de aluguel, taxas de água e energia elétrica [...] (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.61-2)

O caso da Fundação da Universidade Federal do Pará (UNIFAP) não é o único que acabou na justiça, uma vez que outras denúncias foram acatadas pelo Tribunal de Contas da União ou de determinados Estados. Casos notórios são também os das Fundações de Apoio da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Brasília (UnB).

Considerando que as fundações tem se tornado, supostamente, uma importante fonte de verbas para as universidades públicas e também que existem diversas polêmicas sobre o funcionamento das mesmas, estaremos procedendo uma análise mais específica sobre a relação entre as fundações e as universidades federais no próximo item intitulado: As Fundações de Apoio.

Se boa parte da comunidade da UTFPR sabe quais são os critérios que o Governo Federal utiliza para repassar recursos a esta universidade, o mesmo não ocorre quando se trata de saber de que forma a UTFPR repassa as verbas para os campi.

Somente uma pequena parte desta comunidade tem conhecimento que é utilizada a mesma planilha que o MEC usa para repassar recursos a UTFPR.

Até onde sei [...] é aplicado uma matriz de distribuição de recursos, que repete, esta matriz ela considera os mesmos critérios utilizados pelo MEC para distribuir recursos para a universidade. Ai vai número de professores, alunos [...] mas é uma matriz que é meio fixa, ela não considera de fato as necessidades dos campi, mas considera na verdade o quadro de professores e alunos que tem neste campus. (DOCENTE 6, 2008)

Mesmo alguns dos que têm conhecimento da utilização da planilha, acabam revelando incertezas sobre o processo e se ele continua o mesmo.

Teve uma época, que parece que era feito, pela quantidade de alunos, funcionários, tanto por aluno sabe, não me recordo muito bem se continua sendo assim. Então por exemplo vêm lá uma verba de tantos milhões, tantos mil, então fica tipo assim, eles vêm quais são as necessidades de cada campus para estar distribuindo. (DOCENTE 2, 2008)

Eu acho que é em reunião de diretores na sede em Curitiba de acordo com o tamanho do campus. Número de alunos, de professores, de servidores. Acho que é por aí. Inclusive eu sei que é repartido as vagas de concurso também deste tipo. (DOCENTE 4, 2008)

Contudo, a maior parte dos representantes tanto do segmento dos docentes, quanto do segmento dos funcionários técnico-administrativos realmente não sabe de que forma a universidade repassa as verbas recebidas do Governo Federal para seus campi.

Esta divisão, eu não tenho uma informação muito forte sobre isto. Mas elas são repassadas as Unidades Descentralizadas (UNEDs) de acordo com os projetos que as unidades tem com a instituição como um todo. Então para ser minucioso eu não tenho condição de fazer esta análise para você. (DOCENTE 3, 2008)

Olha provavelmente a gente não fica sabendo. Eu nunca atuei como coordenadora de curso, como é que isto acontece em nível de coordenação. Mas é assim que eu percebo. Como os professores que recebem as informações é que, nós nunca fomos consultados [...] então, o debate que existe do uso dos recursos é na coordenação, com aqueles míseros recursos. O restante dos recursos que chegam não há uma discussão e não há uma transparência também em relação à aplicação deles. (DOCENTE 5, 2008)

É uma pergunta que eu não sei te responder muito não. Eu vou te responder com aquilo que eu tenho de base de conhecimento, porque eu sei que aqui no campus, na UTFPR, como existe Curitiba como central é encaminhado para lá quando vem alguma verba e lá é feita a partilha [...] como é que é feito este rateio exatamente eu não sei. (TA 4, 2008)

Há também os que acreditam que é o COUNI quem define o montante de recursos que cada campus vai receber, outros pensam que as verbas são distribuídas de acordo com a força política dos campi e ainda têm os que atribuem a divisão de verbas a uma reunião de

diretores, em que há discussões ásperas com cada diretor buscando maiores privilégios para seu campus.

Olha, eu sei que cada campus, tem a sua fonte em nível de sistema e a sua fonte a nível individual. Então cada um tem as suas rubricas individuais e tem uma à nível de sistema e lógico que cada campus tem autonomia para procurar politicamente, apoios políticos de deputados, senadores para que haja mais recursos. Então volta e meia o diretor vai a Brasília, vai conversar, pedir mesmo, nós somos infelizmente movidos a recursos financeiros oriundos da União. (TA 2, 2008)

A informação que a gente tem. Eu imagino que os diretores devem se reunir e ai vai ter os *quebra paus* cada um vai querer puxar a *brasa para sua sardinha*. Numa reunião que eu imagino tenha a reitoria, o setor financeiro, não sei se o conselho, mas com certeza os diretores dos vários campi que devem fazer a briga ai. (DOCENTE 1, 2008)

A fala de um técnico-administrativo é elucidativa no sentido de esclarecer, que na UTFPR, apesar do discurso da descentralização do orçamento, isto se torna apenas uma falácia, pois nem as informações mínimas em relação à forma como os recursos são repassados para os campi são de conhecimento da comunidade desta universidade. Se há um processo de transparência em relação ao orçamento da UTFPR, ele limita-se as pessoas que ocupam cargos na estrutura administrativa da instituição.

Eu não tenho todas as informações, porque não tenho participado de funções de direção a mais de dez anos. Quando participei a gente atuava mais próximos embora hoje todo este trabalho seja feito em Curitiba pelo pessoal da área de administração [...] (TA 5, 2008)

Algumas destas informações em relação ao orçamento são possíveis de serem encontradas em extensos documentos que temporariamente são disponibilizados na página da internet da instituição. Porém, não nos parece que apenas a disponibilização, por um tempo limitado, de algumas informações seja suficiente para dar transparência ao orçamento da universidade e torná-lo descentralizado. Para isto seria necessário permitir que a comunidade acadêmica participasse da decisão sobre a aplicação destes recursos que compõe o orçamento. Segundo Gohn (2003) a participação para ser efetiva precisa ser qualificada, não basta apenas possibilitar o acesso é preciso dotar as pessoas de informações e conhecimentos sobre o funcionamento das estruturas. Para a autora, não se trata, em absoluto de integrá-las à teia burocrática. Mas de oportunizar o direito de conhecer esta teia para poder intervir de forma a exercitar uma cidadania ativa.

Quanto à origem dos recursos que compõe o orçamento de cada campus da UTFPR, a comunidade entende que eles são os mesmos que compõe a dotação orçamentária desta instituição, ou seja, a maior parte relativa ao custeio vem de recursos da União e são complementados com verbas conseguidas a partir de representantes políticos em nível

Municipal e principalmente federal. Novamente a Fundação de Apoio é considerada como um elemento importante na arrecadação de fundos para os campi da UTFPR.

Alguns recursos eu sei que do governo federal, nós recebemos recursos também da prefeitura, de alguns deputados. Estas verbas que eles têm lá. Não sei qual o nome. Aqui [...] existem também as verbas de alguns deputados. A prefeitura também ajuda e o governo federal. Têm os cursos de formação. Têm o curso de formação pedagógica que é um dinheiro da fundação, acaba ajudando, por que acaba sobrando algum recurso que acaba sendo investido na instituição, por que não tem mensalidade, são ofertados alguns cursos de especialização para a comunidade e acaba entrando algum recurso. Mas a maior parte é do governo federal e da prefeitura. (DOCENTE 2, 2008)

A verba do campus [...] parte é do governo que o sistema repassa de acordo com as suas necessidades e alguns projetos que são em conjunto com a fundação de pesquisa [...] têm também a arrecadação com algumas taxas. Agora a forma de distribuição no campus eu não saberia dizer diretamente para você. Nós não temos uma participação ativa disto. Nós sabemos que é prestado contas através do setor financeiro e quando necessárias são divulgadas. A gente não participa diretamente, a gente só participa como solicitante de recursos para compra de materiais. Agora visualizar o quanto tem, o quanto é disponível para cada situação nós não temos esta visão. (TA 6, 2008)

Olha, esta definição vem lá da reitoria, a destinação de quanto o campus teria de recursos. Agora [...] aqui dentro cada coordenação recebe de acordo com o número de professores que tem [...] Esse recurso vindo da União é a reitoria que distribui, é uma fatia tal para cada um, mas a gente não sabe, não é claro [...] mas também têm recursos que os professores conseguem através de projetos de pesquisa [...] (DOCENTE 5, 2008)

A dificuldade do acesso às informações e a falta de participação na decisão da aplicação dos recursos, fica evidenciado nas falas dos representantes do segmento dos docentes e dos funcionários técnico-administrativos.

A fala de um dos docentes entrevistados, sobre a composição do orçamento, aborda um ponto complexo da relação que se estabelece entre instituições públicas e a iniciativa privada.

Vem do MEC e de parcerias com empresas com a fundação. De cursos vendidos pela fundação. E esta parceria público-privado ai, que existe uma maquiagem dela que ela beneficia o Estado. A pesquisa mostra que o Estado só saiu perdendo nesta parceria, já que a gente vive numa sociedade capitalista e a lógica do capitalismo é o lucro, a parceria que vai ser instituída vai visar o lucro e não uma solidariedade, uma socialização de alguma coisa. (DOCENTE 4, 2008)

Considerando que o objetivo das empresas privadas, obedece a lógica capitalista que é a de acumulação e que o objetivo de uma universidade pública de qualidade é o de estar “[...] duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF 2000, p.150), torna-se extremamente complexo estabelecer uma relação comercial, também chamada de parceria, entre ambas sem que uma delas tenha que declinar de seus princípios fundantes.

Quanto a aplicação dos recursos financeiros em cada campus de acordo com as direções dos campi, observa-se que inicialmente o dinheiro recebido é utilizado para pagamento dos custos fixos como água, energia elétrica, serviços terceirizados etc. e posteriormente seguindo a planilha, os recursos são distribuídos a cada setor que têm plena autonomia para gerenciar estes recursos. Desta forma a aplicação do orçamento é descentralizada e permite a participação da comunidade acadêmica.

A gente distribui o orçamento respeitando os custos fixos [...] e depois a gente busca distribuir conforme as necessidades das coordenações, respeitando o número de professores, alunos e o trabalho desenvolvido. A direção na verdade fica com quase nada, a gente distribui para todos os segmentos administrar seus recursos [...] então aqui é descentralizado o orçamento. (DIRETOR 2, 2008)

Como eu te falei, tem uma planilha [...] tem o custo fixo, primeira coisa que você vê de recursos é o custo fixo, energia, água, vigilância, limpeza, telefonia. Então este é fixo que fica entre sessenta e oito a setenta por cento do custeio. Os demais recursos é feito uma planilha que é dividida. Hoje mesmo nós temos uma reunião, as pessoas já saem daqui sabendo o que tem para trabalhar durante o ano. (DIRETOR 4, 2008)

Considerando que de acordo com a fala de um dos diretores acima, o custo fixo consome praticamente setenta por cento do orçamento do campus e que a distribuição após o pagamento destas despesas é realizada com base na planilha duas conclusões são possíveis. A primeira é que sobra a cada departamento ou coordenação um montante muito pequeno de recursos para administrar. Segundo que a comunidade da UTFPR não tem qualquer participação na forma como as verbas são distribuídas nem em nível de sistema, nem internamente em cada campus.

Para a maior parte dos docentes e dos funcionários técnico-administrativos entrevistados quem decide a aplicação dos recursos nos campi são as chefias, ou seja, a direção em conjunto com as suas gerências e em alguns casos os coordenadores de curso.

[...] eu acho que é o Departamento de Orçamento, juntamente com a direção e a Gerência de Ensino. Quando, digamos é alguma verba que está relacionada ao ensino, laboratórios, bibliotecas, daí são chamados os coordenadores, eles se reúnem, quando há tempo hábil com os professores, colhem as sugestões, levam para esta reunião como gerente de ensino, diretor e gerente de orçamento, o cara que paga administra a grana. (DOCENTE 2, 2008)

A direção, quando eu falo a direção é o grupo gestor. Eu mesma nunca participei de nenhuma reunião que a gente pudesse saber como é que estes recursos eram repartidos ou opinar sobre eles. Eu desconheço se isto foi sociabilizado em algum momento. (DOCENTE 4, 2008)

É feito uma reunião, quer dizer o conhecimento que eu tenho é feito uma reunião da direção com as gerências e as coordenações e daí é feita a distribuição para cada setor de acordo com as necessidades de cada setor, então tem gerências que tem mais professores, mais laboratórios, vai ter um rateio diferenciado [...] (TA 4, 2008)

Há também um grupo de docentes e funcionários técnico-administrativos que tem conhecimento que parte das verbas são repassadas a cada departamento ou coordenação e que estes podem aplicar seus recursos com liberdade.

O recurso da Fundação especificamente tem uma legislação própria que determina que parcela do recurso fique a cargo da coordenação onde está o professor envolvido no projeto, então existe uma regra própria para isto. Os recursos da União, estes recursos são distribuídos por uma matriz construída pela própria direção, não sei exatamente quais os critérios. É cerca de vinte e cinco por cento do total deste recurso que fica na gerência de Ensino e que é distribuído, também por uma outra matriz construída por esta gerência, distribuído para as coordenações e nas coordenações é que há um debate é onde se pode mudar a aplicação deste ou daquele recurso. Mas de uma maneira geral aonde existe uma possibilidade de intervenção da comunidade para a aplicação de recursos é o dinheiro que vem para as coordenações [...] a grande parte dos recursos é definida pelo corpo administrativo da universidade. (DOCENTE 6, 2008)

[...] Inicialmente era centralizado em Curitiba a gente quando executava a obra o dinheiro vinha de lá, depois em outra fase eles passaram a repassar o valor para nós e nós passamos a administrar aqui, inicialmente num bolo só. Então para fazer de uma forma mais justa a gente iniciou uma divisão já por unidade de administração, que foi melhorada, ampliada e hoje existe até como se fosse o centro de custos, onde são distribuídos os recursos para que cada coordenador chefe possa trabalhar com estes recursos. [...] eu acredito que seja assim, mas eu não tenho esta informação, porque estas informações a universidade não repassa, então há até uma falha de informações, porque estas informações deveriam chegar para todo mundo. (TA 5, 2008)

Para um grupo de professores e servidores técnico-administrativos a forma estabelecida para decidir sobre a aplicação das verbas destinadas aos campi da UTFPR não permite uma efetiva participação da comunidade acadêmica.

Olha não há uma assembléia dizendo assim quais são os recursos que nós temos e como vamos dividir. O que a gente nota é o seguinte, é que os recursos são divididos a medida que algum curso esteja mais deficitário. Por exemplo, mecânica esta deficitária da um certo valor. Nós temos aqui alguns recursos de deputados e esses recursos quando chegam são divididos e normalmente a coordenação que mais agrada a direção, puxa o saco, vamos dizer assim é a que mais arrecada. (DOCENTE 7, 2008)

A gente tem conhecimento por *rádio corredor*, tal área está recebendo tanto ou tal área recebeu isto, tal faz tanto e recebe menos tanto. A gente não tem conhecimento do que vai para curso de alimentos [...] que são os *pratas da casa*, mas a gente não tem conhecimento disto não. (TA 3, 2008)

O que se torna evidente em praticamente todas as falas de docentes e de funcionários técnico-administrativos é a total falta de informações, de clareza sobre a aplicação dos recursos e que a universidade é estruturada de forma a não permitir a participação de sua comunidade na decisão sobre a aplicação dos recursos financeiros da instituição.

De acordo com um dos docentes entrevistados, haveria uma divisão e uma hierarquia dentro da UTFPR entre os departamentos das áreas técnicas e os demais, cabendo aos

primeiros melhores condições de trabalho e também uma maior ingerência na distribuição interna do orçamento.

Os departamentos das chamadas áreas técnicas, estes aí, tudo bem eles são maiores tem maior número de professores, eles muitas vezes sob sua responsabilidade tem laboratórios, equipamentos que são caros, mas é muito evidente que estes departamentos mais técnicos recebem um quinhão proporcionalmente muito maior que os outros departamentos [...] e até mesmo quando aparecem editais de concurso [...] há um certo privilegiamento [...] Proporcionalmente o desnível fica muito grande. (DOCENTE 1, 2008)

Finalmente, em relação ao orçamento nos campi da UTFPR, buscamos saber se os discentes têm clareza sobre quem decide a aplicação dos recursos financeiros no campus e se os discentes participam desta decisão.

Em relação à primeira questão para alguns esta decisão cabe a direção em conjunto com as chefias.

A direção e [...] a diretora de finanças. Mas é assim é feita reunião entre diretor e coordenadores e também a parte financeira, eles decidem onde é que vão ser feitos estes investimentos. Agora quanto a participação de outros, de alunos, ou até de nós dos diretórios acadêmicos não somos chamados. (DCE 2, 2008)

Quem faz a distribuição é o [...] o diretor. Ele recebe a verba total, daí retira a verba de custo, que é água, luz, salário dos professores e o que sobra ele divide por porcentagem para cada setor, para cada departamento [...] daí devido a quantidade de alunos é aumentado a porcentagem [...](DCE 3, 2008)

Porém, a maior parte alega não saber já que isto nunca foi repassado aos alunos. “Nunca foi repassado para os estudantes, nem para a diretoria (DCE) nada foi repassado. A distribuição dos recursos é simplesmente dado os recursos para serem redistribuídos aqui dentro [...]” (DCE 4, 2008). O Presidente de um DCE afirma que realmente gostaria de ter esta informação. “Não, gostaria de saber” [...] (DCE 1, 2008).

Em relação à segunda questão, ou seja, sobre a possível participação dos alunos na distribuição dos recursos financeiros nos campi e se isto ocorre, qual seria a forma utilizada, apenas um representante dos discentes, entendeu que há uma possibilidade de participação, por meio da cadeira disponibilizada ao segmento discente no COUNI, já que caberia a este órgão a tarefa de distribuição dos recursos internamente aos campi.

O COUNI faz isto. A gente teria, tem uma cadeira que a gente não exerce, mas quer exercer. Eu acho, acredito que a prestação de contas não é clara o suficiente, a gente não tem acesso, nem sabe no que a universidade está gastando. Isto foi um dos pontos por que acabou aquela taxa de matrícula, que a pressão, até por que o nosso dinheiro não era para a gente. (DCE 1, 2008)

Para todos os demais acadêmicos entrevistados não há nenhuma participação dos alunos na distribuição dos recursos financeiros nos campi da UTFPR. “Não, o estudante

simplesmente obedecem as regras. Na verdade é dado o recurso financeiro para os cursos, mas os estudantes não têm noção do que é dado para os cursos” (DCE 4, 2008).

Não, a única parte de participação que a gente tem é fazer uma reunião com os representantes de sala e dizer: a gente investiu nisto, nisto. Voto ou conversa com os alunos nós queremos saber tua opinião não existe. (DCE 2, 2008)

Um dos entrevistados creditou ao próprio DCE, como órgão de representação estudantil, a culpa pela não participação dos discentes na distribuição dos recursos financeiros no campus.

Não, eu acredito que até por falta de atividades do próprio DCE mesmo. Talvez seja até uma falha minha da gestão passada. Eu espero que o pessoal que entre seja mais ativo nisto, mas, não sei dizer qual é a acessibilidade, mas eu acredito que o [...] diretor seja bem acessível nestas coisas. (DCE 5, 2008)

Quanto ao financiamento e ao orçamento da UTFPR, é possível afirmar que o Governo Federal, a partir de recursos do Tesouro da União mantém as verbas de custeio da instituição e responsabiliza-se também pelo pagamento da folha de pessoal. Já, em relação às verbas para investimento e melhorias a universidade precisa na maior parte das vezes buscar seus próprios recursos - o que já está previsto em seu Estatuto - com projetos, parcerias, cobrança de taxas e da venda de serviços através da sua Fundação de Apoio.

Também é possível afirmar que as verbas que são repassadas pelo MEC à UTFPR, seguem uma planilha que considera o número de alunos, ponderando um peso para cada discente de acordo com o curso que ele está matriculado. Esta mesma matriz é seguida pela UTFPR para repassar recursos a cada campus e ainda para a distribuição interna nos campi para cada setor.

Os recursos oriundos do tesouro são utilizados para pagar o pessoal e o restante é distribuído às unidades, segundo uma planilha que leva em conta o número de servidores e de alunos de cada unidade [...] a adoção da planilha, porém, não está institucionalizada em nenhum regulamento, é apenas um procedimento combinado entre a Direção-Geral e os diretores de Unidade, visando a reduzir os conflitos na distribuição dos recursos destinados ao Cefet-PR. (SABBI, 2000, p.87)

Ainda de acordo com Sabbi (2000), cabe ao diretor de cada campus a decisão de como são investidos esses valores e também os valores oriundos de serviços e projetos realizados através da Fundação de Apoio. O autor ainda esclarece que os valores advindos da Fundação não fazem parte do orçamento da instituição.

Embora as informações sobre a forma de distribuição de recursos estejam contidas em alguns documentos, que são temporariamente disponibilizados na página na internet da UTFPR, a maior parte da comunidade acadêmica ou não têm nenhum conhecimento sobre como é realizada a distribuição dos recursos financeiros na UTFPR, ou têm um conhecimento parcial e muitas vezes equivocado sobre este assunto.

Em relação à participação dos diversos segmentos da UTFPR tanto na forma como os recursos são redistribuídos internamente, quanto na decisão da aplicação dos mesmos, o que seria fundamental para a democratização da universidade, isto não ocorre de forma efetiva, segundo a fala da maior parte dos representantes dos diversos segmentos da comunidade da UTFPR. Contudo, em algumas situações, já em nível de Departamento ou de coordenações, quase que especificamente o segmento docente possui uma participação parcial na destinação das verbas, ou daquela pequena parcela de recursos que chega ao Departamento ou a Coordenação de curso.

Quanto ao segmento dos funcionários técnico-administrativo e discente, estes não possuem nenhuma ingerência sobre o orçamento da universidade, ou seja, não participam da decisão sobre a destinação das verbas no campus e tampouco sobre a aplicação destes recursos, o que é determinante para que se possa afirmar que o orçamento da UTFPR não é realizado de forma democrática.

Eu acho que uma gestão democrática tem que ser mais participativa para os alunos. Hoje uma questão democrática mais pesada seria problemas com a direção, problemas com os professores, isto é ainda muito restrito ao aluno, muitas vezes nem a gente do Departamento Acadêmico tem acesso a estas informações. Então hoje eu acho que está muito restrito a grandes poderes como o diretor, supervisor, coordenador de cursos, então está muito restrito. O aluno fica meio perdido, ele não sabe de muitas coisas que acontecem por trás. Então, eu acho que se fosse para passar uma gestão democrática que fosse passada para os alunos, para o DCE e os alunos pudessem opinar. Então está muito restrita esta parte burocrática, financeira. Para onde estão indo os recursos da pós-graduação? O dinheiro dos serviços prestados? Não é passado com certa clareza, ainda há uma certa *nuvem* em cima disto. Hoje em dia na parte de eleição, de professores, já tem uma participação boa, mas neste sentido esta muito difícil [...] Esta parte ainda esta falha na parte da democracia. (DCE 3, 2008)

Em resumo, a decisão sobre a forma de distribuição e de aplicação dos recursos financeiros na UTFPR é de responsabilidade quase que exclusiva dos seus gestores, havendo pouquíssima participação da comunidade da UTFPR sobre essas questões.

5.1.3 - As Fundações de Apoio

Na década de 1970, começaram a ser criadas às fundações de apoio às universidades federais, tendo como objetivo uma maior autonomia administrativa, principalmente em relação ao gerenciamento das atividades de pesquisa.

Posteriormente pela redução do aporte de recursos financeiros por parte do governo às IFES e considerando que a diminuição do volume de verbas atinge todas as áreas da

universidade, as fundações de apoio passaram a ser vistas como uma importante fonte de receita para as universidades.

Da mesma forma, frente às dificuldades salariais enfrentadas pelos professores das instituições públicas de ensino superior, as fundações tornaram-se um potencial instrumento de complementação salarial, possibilitando-lhes a venda de seus serviços. O achatamento salarial auxilia no estabelecimento de um processo de sedução dos professores e dos pesquisadores, para que estes “[...] assumam a privatização de seu trabalho, via terceirização e prestação de serviços desenvolvidos pelas fundações internas de apoio (ANDES-SN, 2003, p.39).

Assim, especialmente a partir da década de 1990, as fundações de apoio, passaram a ser utilizadas como “[...] importante veículo de captação de recursos que tinham como principal objetivo a complementação de salários de servidores e de Unidades e Departamentos” (SCHWARTZMAN, 2002, p.193).

Essa crescente desobrigação do Estado em relação ao financiamento das universidades públicas, ocorrido nas últimas décadas, de acordo com o ANDES-SN (2003), teve início com a Lei nº 5540, de 1968. Tendo em vista que essa política governamental tem configurado um quadro desalentador para as universidades, “As fundações seriam, então, a tábua de salvação que permitiria às universidades angariar recursos e melhorar os salários de seus profissionais” (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.57).

Quanto à finalidade e o funcionamento das fundações, de acordo com o Código Civil Brasileiro, em seu Capítulo III, que trata das fundações, fica estabelecido no art.º 62 que: “Para criar uma fundação, o seu instituidor fará, por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina, e declarando, se quiser, a maneira de administrá-la” (BRASIL, 2002, p.8). Ainda, de acordo com o parágrafo único deste artigo “A fundação somente poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência” (BRASIL, 2002, p.8), ou seja, as fundações têm como objetivo, o benefício da coletividade por meio de finalidades eminentemente sociais. Para Pantaleão (2003, p.177), “Os fins fundacionais não podem ser desvirtuados para atender interesses particulares do instituidor, como seria o caso de existir finalidade econômica”.

Segundo Pascual (2004) os dois tipos básicos de fundações existentes são as públicas e as privadas, cuja natureza está dada a partir da origem de sua constituição, administração e fiscalização.

Para o autor há ainda, por sua vez, fundações privadas de utilidade pública, o que acontece quando o poder público reconhece por decreto que ela presta à população serviços

de utilidade pública, motivo pelo qual passará a gozar os benefícios tributários e administrativos.

As fundações privadas de apoio às universidades não estão vinculadas ao Poder Público e não integram a Administração Pública; elas não têm fins lucrativos. Elas devem servir para dar apoio, e daí seu nome, a uma série de atividades ligadas a determinada instituição de ensino superior, O objetivo dessas fundações é auxiliar e fomentar os projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidades federais e das demais instituições de ensino superior, públicas ou privadas. (PASCUAL, 2004, P.68-9)

De acordo com Barbosa (2003) na relação estabelecida entre as fundações privadas de apoio e às universidades públicas, devem ser aplicados todos aqueles princípios consagrados no direito público pátrio, como o da legalidade, finalidade, eficiência, moralidade, publicidade, razoabilidade, proporcionalidade e a supremacia do interesse público sobre o particular, porém, sem desconsiderar as regras de autonomia universitária assegurada na Constituição.

As Fundações de apoio têm várias utilidades para as empresas particulares, como, por exemplo, o seu uso para driblar a CLT e contratar professores mediante a contrapartida de *bolsas* que podem ser pagas a diversos títulos. Quanto à sua presença junto aos estabelecimentos públicos, elas apresentam, aparentemente, um potencial benéfico. Em princípio, as universidades têm controle sobre as Fundações vinculadas a ela. De fato, isso não ocorre. Os problemas referentes ao seu funcionamento em contradição com seus desígnios têm sido veiculados pela grande imprensa, bem como têm sido denunciados pelos sindicatos de docentes das IES públicas [...] Frequentemente, as Fundações beneficiam grupos externos em conluio com grupos particularistas internos às universidades que realizam operações mercantis com proveito recíproco. O resultado desses convênios representa um ganho para a iniciativa privada, que utiliza vantajosamente a força de trabalho, a infra-estrutura e os equipamentos da universidade pública. (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p. 36-7)

Sundfeld e Scarpinella (2003) enfatizam que há limites nos contratos de uma entidade de ensino superior, que não pode delegar a terceiros e nem mesmo à suas fundações de apoio, a atividade docente que lhe é própria, em outras palavras, uma fundação de apoio não pode ser contratada por uma entidade estatal de ensino superior para assumir o cargo de dar aulas e de organizar, segundo seus próprios critérios, a metodologia de ensino e o quadro de professores.

Os autores também afirmam ser ilícito estabelecer uma relação entre a universidade e a sua fundação de apoio objetivando burlar as regras de aplicação dos recursos públicos ou sobre o regime dos servidores públicos. Dessa forma, o repasse de recursos públicos às fundações visando a complementação de salários de professores da entidade responsável pelo repasse do dinheiro e o uso da liberdade de contratar fundações para burlar os deveres do ente estatal, licitar e realizar concurso público são atos ilícitos, podendo ser repreendido pela Corte de Contas e também pelo Judiciário.

As fundações de apoio, de acordo com a Constituição Federal de 1988, contam com imunidade tributária. A Lei n.º 8958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, estabelece em seu Art. 1º que,

As instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão contratar, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, e por prazo determinado, instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisas ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições federais contratantes. (BRASIL, 1994, p.1)

Em vistas da agilidade proporcionada pelos dispositivos contidos em Leis as fundações de apoio transformaram-se em instrumentos ágeis de captação de recursos complementares ao orçamento das universidades. Contudo,

A discussão sobre o papel das fundações de apoio de direito privado, como instrumento na captação de recursos para a universidade pública, bem como a visualização das configurações políticas e pragmáticas decorrentes da relação entre essas instituições devem ocorrer fundamentadas em uma análise do processo macroeconômico global, bem como na necessária identificação da natureza, objetivos e funcionamento da Universidade, durante os últimos anos. (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p. 53)

Assim, nos parece que o papel das fundações de apoio nas universidades tem por objetivo a consolidação das políticas neoliberais determinadas pelos órgãos de fomento, especialmente o BM e o FMI, de implantação de reformas estruturais nas economias periféricas do capitalismo. Para Benjamim e Ribeiro (2003) essas reformas políticas criam um novo ambiente econômico, social, institucional e até cultural os quais favorecem a transformação de tudo em mercadoria.

As políticas neoliberais determinadas pelo FMI e BM e acatadas também pela OMC, acabam gerando nas universidades brasileiras “[...] um processo de acelerada privatização interna, provocando sério comprometimento da autonomia e da democracia da gestão” (ANDES-SN, 2003, p.20). Este processo ocorrido nas universidades faz parte de um projeto maior assumido pelos governos brasileiros principalmente a partir do Governo Collor, que tem o objetivo de *diminuir* o Estado e transferir seus serviços para o capital.

As fundações de apoio das universidades têm se constituído num importante elemento desta privatização, pois ao ampliar o volume de recursos necessários à gestão das universidades públicas, por meio da captação de recursos extra-orçamentários, permite uma maior desobrigação do governo federal no financiamento do ensino superior no Brasil. A possibilidade da utilização de novas fontes de recursos financeiros “diante da situação de falência que se encontram as instituições públicas [...] constitui-se em poderoso argumento de

sedução da comunidade universitária, em especial dos reitores, ansiosos por condições de trabalho mais dignas” (MARTINS; NEVES, 2004, p.97).

Entretanto, apesar da *tentadora* possibilidade do aumento de recursos financeiros às universidades com suas fundações de apoio, esta política pode “[...] viabilizar, de forma definitiva, a subordinação dos objetivos das universidades públicas aos interesses burgueses neste momento de mundialização do capital” (MARTINS; NEVES, 2004, p.98).

Ao analisarmos essa afirmação é importante refletir sobre qual é o verdadeiro montante de recursos financeiros oriundos das fundações de apoio às universidades e quais são os problemas decorrentes das formas de captação destes recursos.

“O levantamento da Revista ADUSP (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo) estimou que o conjunto das fundações de apoio vinculadas à USP movimenta anualmente valor equivalente a cerca de 1/3 da dotação orçamentária da USP” (CORREA; POMAR, 2003, p.161). Mas de acordo com Schwartzman (2002), não existem estatísticas consolidadas sobre o volume de recursos geridos pelas fundações, pois estes variam dependendo do tamanho tanto da fundação quanto das IFES.

Bosi e Reis (2003) afirmam que no caso da USP aproximadamente 1,5% do montante recolhido pelas Fundações é repassado à universidade, mas que parte considerável desta arrecadação fica com docentes que trabalham em projetos vinculados a tais fundações, o que, na prática, implica complemento salarial na ordem de mais ou menos 100%.

A possibilidade do aumento salarial para os docentes pode gerar um desinteresse destes para com suas atividades na universidade, ou seja, as aulas de graduação, bem como os trabalhos de extensão que não gerem ganhos financeiros, e a pesquisa *desinteressada*.

As aulas na graduação, estas podem se tornar desinteressantes para muitos docentes, que vivendo sob os valores que norteiam o sistema capitalista, podem preferir dedicar seu tempo a se prepararem melhor para as aulas ministradas nos cursos pagos, já que esta forma de proceder pode garantir novos *clientes*, o que traria maiores ganhos financeiros. “Tais ganhos adicionais permitem compreender as denúncias feitas por alunos de diferentes institutos quanto à dedicação preferencial de certos docentes às disciplinas dos cursos promovidos pelas fundações privadas de apoio [...]” (CORREIA; POMAR, 2003, p. 165).

A necessidade de captação de recursos financeiros junto à iniciativa privada para o financiamento da pesquisa nas IFES ocasiona um grave problema que é o atrelamento da pesquisa aos interesses do mercado, pois “[...] criará dispositivos em que o mercado definirá a direção e os interesses da pesquisa, no interior de cada instituição” (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.58).

Da mesma forma, a extensão que deveria ter o objetivo de prestar serviços a comunidade, como um instrumento de formação acadêmica, tornando a universidade socialmente referenciada, acaba servindo a captação de verbas aos docentes universitários.

Outros problemas decorrentes da relação estabelecida entre as fundações de apoio e as universidades é que além das primeiras não contribuirão significativamente na arrecadação de recursos para a gestão das universidades, elas ainda acabam se beneficiando das IFES, buscando nelas sua força de trabalho altamente qualificada, suas instalações, seus equipamentos e sobremaneira a força simbólica da *marca* destas instituições. Em relação à venda de cursos pelas fundações de apoio no caso da USP, “O que torna esses cursos particularmente atraentes é que eles oferecem diplomas USP, em geral, legitimados por convênios firmados entre as fundações e as unidades respectivas” (CORREIA; POMAR, 2003, p.163).

Os autores reportam-se também ao fato que “[...] as verbas que ingressam nas fundações privadas de apoio, como remuneração por serviços, consultorias, projetos e cursos, têm origem pública, na maior parte dos casos” (CORREIA; POMAR, 2003, p.163).

Para os autores, às fundações de apoio ainda estabelecem concorrência desleal, com os profissionais lançados no mercado de trabalho e com as demais empresas, pois as fundações operam como empresas de consultoria, conquistam contratos com o setor público sem passar por licitações e ainda deixam de pagar impostos que oneram suas concorrentes.

Em resumo,

A atuação das fundações, no interior das universidades, reflete uma forma de pensar educação enquanto serviço e como objeto de compra e venda, ou seja, mercadoria. Desse modo, valem-se do nome da universidade, enquanto prestígio social, e oferecem os mais diversos tipos de serviços como cursos de pós-graduação, convênios para a graduação, projetos de pesquisa e extensão. Todos voltados para a lógica mercantilista. Essa lógica mercantilista e privatista das fundações quebra a autonomia de gestão, financeira e do saber e, portanto, inviabiliza qualquer discurso acadêmico que justifique a presença das fundações privadas, no âmbito da universidade. A universidade tem material físico e humano qualificado para desempenhar suas tarefas, não havendo nada que justifique a realização das mesmas, através de fundações privadas [...] a presença das fundações tem descaracterizado a dedicação exclusiva e enfatizado a função de ensino, caracterizando-se, assim, de modo extremamente prejudicial para as universidades, haja vista o afastamento do verdadeiro papel da universidade e do tripé ensino, pesquisa e extensão. (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p. 60-1)

Considerando o grave desvirtuamento do papel das universidades em função da existência em seu interior das fundações de apoio, gostaríamos de destacar em relação à forma de atuação das mesmas que “[...] as características mais importantes das entidades autodenominadas fundações de apoio universitárias existentes na USP [...] de acordo com os dados reunidos parecem constituir um padrão no Brasil” (CORREIA; POMAR, 2003, p.160).

5.1.4 - A visão da comunidade da UTFPR sobre a fundação de apoio desta universidade

A UTFPR, como as demais universidades federais, conta com uma fundação de apoio a FUNTEF-PR. De acordo com o Capítulo I, do Estatuto da fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (FUNTEF-PR), que trata da Denominação, Natureza Jurídica, Sede e Duração, fica estabelecido em seu art. 1º que

- A Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – FUNTEF-PR – é uma pessoa jurídica do direito privado, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, com sede e foro na Comarca de Curitiba- PR, instituída por pessoas físicas e/ou jurídicas e se regerá pelo presente Estatuto e pelas demais dispositivos legais pertinentes. (FUNTEF-PR, 2006, p.1)

No Capítulo III, do Estatuto da FUNTEF-PR, que trata dos objetivos fica definido de acordo com o art. 3º, que se constituem objetivos gerais da FUNTEF-PR, tanto apoiar a UTFPR, na consecução dos objetivos desta relacionados com o ensino, a pesquisa e a extensão, quanto o de contribuir para a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, da preservação ambiental e para o aprimoramento das relações entre a UTFPR, a sua comunidade e a sociedade.

Nosso objetivo neste estudo, não é o de realizar uma análise sobre a FUNTEF-PR, até mesmo porque não dispomos de dados suficientes para desenvolver uma análise mais criteriosa. Contudo queremos verificar como a comunidade da UTFPR compreende o funcionamento da sua fundação de apoio, visto que nos últimos anos as fundações de apoio têm sido utilizadas como um instrumento de privatização das universidades concorrendo desta forma para um menor grau de democratização da forma de gestão das universidades. De acordo com Pascual (2004, p.73) “O objetivo dessas fundações seria, conforme a legislação nacional, auxiliar e fomentar os projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidades federais e das demais instituições de ensino superior”.

Em relação aos cursos pagos na UTFPR, principalmente a Pós-Graduação *Lato Sensu*, embora a maior parte dos diretores dos campi entendam que o ideal seria de que estes cursos fossem ofertado gratuitamente, os mesmos consideram o pagamento destes cursos como uma necessidade. Na visão deste grupo, em razão da insuficiência das verbas oriundas do Tesouro da União para as universidades federais, estes recursos conseguidos com a realização de cursos pagos tornam-se essenciais para a manutenção dos laboratórios, aquisições de

materiais e contribuem também para melhorar o salário dos docentes que consideram estar defasado.

Hoje eu vejo que dentro da política atual e da política que nós vivemos do governo federal e do MEC em restringir o recurso financeiro para a compra de equipamentos, para a atualização de laboratórios, então não tínhamos outra saída e as universidades não tinham outra saída a não ser de ter uma arrecadação através destes cursos. [...] aonde o professor também tem possibilidades de melhorar um pouco o seu salário [...] então é um mal necessário, hoje nas atuais condições é um mal necessário. (DIRETOR, 1, 2008)

O meu posicionamento é que na verdade a universidade, ela não tem por parte do próprio MEC, todos os recursos necessários a sua subsistência. Um exemplo bem claro diz respeito aos recursos de investimento. Ora se nós não tivéssemos uma fundação de apoio, se nós não tivéssemos uma forma de implementar alguns cursos que pudessem reunir recursos a universidade estaria sucateada, os laboratórios largados, a fundação não teria seu braço de apoio. (DIRETOR, 3, 2008)

Mesmo considerando que há em curso uma política de desobrigação do financiamento integral das IFES que teve início com o governo militar e que têm se aprofundado nos últimos anos o que tem levado as universidades públicas a uma situação caótica, é preciso considerar que a venda de serviços obedece à lógica da mercadorização da educação e se constitui num mecanismo de privatização interna das IFES, já que “Submetida à lógica empresarial imediatista, a universidade estaria sendo descaracterizada como instituição de caráter público e como instituição a serviço da população brasileira” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.152).

O diretor de um dos campi da UTFPR, que corrobora com a visão da necessidade da entrada destes recursos oriundos dos cursos pagos, destacou ainda a agilidade administrativa conseguida via Fundação, baseado na questão que ela não precisa em muitos casos de licitação para adquirir materiais e equipamentos.

Esta é uma questão também complexa, por um lado a universidade é pública e deveria ofertar toda esta gratuidade que seria desejada, este é um ponto complexo. Agora se hoje o nosso campus [...] deixa de fazer as especializações pouca alteração aconteceria no seu cenário. Agora grande parte das instituições tem uma dependência disto porque o valor arrecadado não é o suficiente. Certa vez eu vi um professor da USP fazer uma colocação dizendo que ele não viria fazer uma atividade fora daquelas em termos da especialização da USP que eles tem os gerentes de City Bank e coisas do gênero, fazer um curso gratuito e que a universidade não pudesse arrecadar e melhorar sua situação e não é nem a questão do próprio professor ganhar, é a montagem de laboratório. Neste sentido no ponto de vista de gestor é um incremento possível que da certas condições. Aqui tem historicamente uma outra cobrança que tinha e deixou de existir que interferiu seriamente na qualidade de ensino, foi aquela taxa escolar⁵⁰ que os alunos acabaram entrando na justiça [...] que

⁵⁰ Havia no CEFET-PR a cobrança de uma *taxa de laboratórios* que era paga pelos alunos semestralmente e que segundo a instituição era destinada a manutenção dos laboratórios, a compra de equipamentos e a reposição de materiais de consumo. Entretanto, um grupo de alunos, baseado na gratuidade do ensino nas instituições públicas de acordo com a Constituição Federal de 1988 ingressou na justiça solicitando o cancelamento do pagamento desta taxa, pedido que após julgamento foi acatado o que a partir de então impediu que o CEFET-PR continuasse

era um valor pouco significativo. [...] Do ponto de vista mais social eu acho que os cursos deveriam ser de graça, do ponto de vista da gestão se você não tem recursos, mecanismos, liberdades. A própria fundação, a fundação da esta liberdade para o gestor que nós temos absoluta tranquilidade [...] ela é um mecanismo mais ágil que te permite fazer avanços onde a universidade necessita o sistema é um pouco engessado. Então do ponto de vista da gestão qualquer flexibilidade e eu to falando do bom uso do dinheiro público [...] O campus aqui [...] é uma referência para a sociedade do bom uso do dinheiro público e ter alguns mecanismos que de autonomia. (DIRETOR, 6, 2008)

Embora a quantidade de recursos destinados pelo Governo Federal seja insuficiente para atender as necessidades das universidades, a gratuidade do ensino nas instituições públicas é um princípio constitucional, ou seja, o ensino público e gratuito é um direito do cidadão.

Quanto a agilidade proporcionada pelas fundações de apoio das universidades isto tem gerado polemicas em muitas IFES, principalmente em relação a aplicação dos seus recursos e existem alguns casos que estão sendo investigados pela Justiça.

A alegação de flexibilidade de gestão propiciada pelas fundações de apoio às universidades deve ser observada com cuidado, pois na medida em que as fundações estão trabalhando com verbas públicas, estas devem prestar contas dos recursos aplicados aos órgãos públicos financiadores. A adoção do regime público de gestão visa evitar a relação de promiscuidade percebida nas fundações de apoio privadas, dentro de instituições públicas, as quais, mesmo destacando em seus estatutos que não operam com fins lucrativos, atuam segundo estruturas e objetivos empresariais, não recolhem tributos e, em várias de suas atividades, usam recursos materiais e humanos da própria universidade, sem remunerá-la. (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.61)

Outro diretor de campus considera essencial a Pós-Graduação *Lato Sensu* para o desenvolvimento regional. Assim, diante da dificuldade da oferta destes cursos gratuitamente é necessário ofertá-los, mesmo com a cobrança de mensalidades.

É uma coisa interessante. Se você me perguntar se nós devemos fazer especialização gratuita acho que devia, desde que nós tivéssemos um número de professores, pudessem ter uma carga horária aumentada seria interessante. Mas se você falar daí se você não tem você não faz, você opta por fazer ela paga? Existe a clientela, existe a necessidade [...] então nós não vamos fazer porque não pode, não pode pagar, não pode cobrar e aí você deixaria de atender. Nós temos até já em alguns estados Santa Catarina, Ministério Público, Controladoria dizendo, mas eu acho uma necessidade, uma necessidade regional de se ter. Seria melhor se fosse gratuito, com certeza, mas eu acho que ela é necessária e ajuda muito no desenvolvimento da região. (DIRETOR, 4, 2008)

Seguindo a mesma linha da necessidade dos cursos pagos nos campi da UTFPR, tanto para gerar recurso que complementem o orçamento da instituição, quanto para a melhoria dos salários dos docentes, um diretor esclarece que caso estes cursos deixem de ser pagos eles vão deixar de existir já que os professores não teriam disponibilidade de tempo para ministrarem

a cobrar a chamada *taxa de materiais*. Em relação a cobrança desta taxa, havia a possibilidade de isenção da mesma para os alunos que comprovassem carência econômica.

estes cursos em função de que sua primeira obrigação é atuar na graduação e na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Para Silva Junior e Sguissardi (2001), a carência de recursos públicos e a aviltante diminuição dos salários nas universidades facilita o avanço rápido de estruturas internas privatizantes representadas pelas conhecidas fundações de apoio.

Para este diretor, outra vantagem destes cursos é o fato que parte da verba arrecadada fica com o próprio setor que realizou o curso e gerou os recursos adicionais.

Se não pagar não vai sair este tipo de curso, eu acho que os professores não vão, salvo alguns, até por questão de tempo, questões estruturais. A questão do dia, do horário de sexta, que ele não tem horários naquele dia. Então um horário além das quarenta horas que ele faz, ele está recebendo [...] acho que a LDB está bem certa que a especialização é um curso a distância. Quanto a questão da especialização [...] muito importante é o seguinte, que o recurso, se entra recurso e isso a Fundação tem uma política bem clara, diferente das outras fundações, grande parte destes recursos volta para o setor gerador [...] então a gente tem muitas melhorias na estrutura, bancada pelos cursos de especialização, mas eu julgo que esta é uma situação bastante complicada e o ideal seria que o governo nos desse condições para fazer tudo. Isto sem a necessidade de cobrança de serviços que atualmente estamos cobrando. (DIRETOR, 5, 2008)

De acordo com a fala deste diretor, parece-nos que já há toda uma estruturação prévia objetivando liberar determinados professores para não ministrem aulas em determinados dias visando facilitar que os mesmos atuem nos cursos de especialização que ocorrem preferencialmente nos fins de semana a partir da sexta-feira.

Quanto ao retorno de partes dos recursos financeiros gerado pelos cursos pagos ao próprio setor que organizou o curso assim se posicionou uma docente da instituição.

Depois das fundações, ampliaram-se os recursos, mas, entretanto, criou nichos dentro da própria instituição de lugares diferentes. Quer dizer aquela isonomia, no sentido de que a escola recebe uma verba e ela tem que ser destinada para toda a escola. Com as fundações, aqueles grupos de coordenações, de departamentos que oferecem cursos e que trazem recursos financeiros para dentro da instituição. Eles têm condições de se organizarem melhor, do que determinadas coordenações. Por exemplo, por ser uma escola tecnológica a gente vai oferecer cursos para as empresas nas áreas de tecnologia estes cursos são vendidos, então reverte dinheiro para a escola, para a fundação e para o departamento no qual ele foi feito. No caso nosso sociólogo, historiadores [...] pessoal da área de humanas até se preocupa em oferecer cursos externos, mas não vende estes cursos, porque a nossa sociedade não valoriza [...] (DOCENTE 4, 2008)

O retorno de parte dos recursos captados com a venda de serviços ao próprio setor que o gerou, acaba criando uma disputa interna dentro da própria instituição entre seus departamentos e coordenações na busca da venda destes serviços o que contribui significativamente no processo de privatização interna da universidade.

Também essa forma de repartição interna dos recursos obtidos com a venda de serviços acaba reproduzindo de modo perverso a lógica de distribuição existente na sociedade capitalista, ou seja, os departamentos e coordenações que possuem maiores recursos técnicos

e assim uma maior possibilidade de venda de serviços tendem a aumentar esta concentração de recursos em detrimento dos demais departamentos que deverão cada vez mais ficar inferiorizados na sua capacidade de concorrerem à venda de serviços. Considerando que cada departamento ou coordenação possa usar seus recursos com autonomia, aqueles que venderem mais produtos ficarão mais capacitados a adquirirem novos equipamentos, manterem seus laboratórios e também facilitar a atualização de seus quadros de professores pela participação em eventos técnicos e científicos. Contrariamente coordenações e departamentos com dificuldades de venderem cursos a cada dia estarão mais enfraquecidos e em piores condições de disputarem o mercado interno da venda de serviços.

Desta forma, nos parece que passaremos a ter não uma, mas duas ou mais universidades funcionando sob o mesmo nome e em condições econômicas bastante diferenciadas, ou seja, “as fundações de apoio [...] estão desempenhando o nefasto papel, no paulatino e sistemático processo de privatização e na precarização do trabalho docente, rompendo com a isonomia salarial e a autonomia universitária” (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.60).

Essa divergência de posições encontradas no interior da UTFPR, sobre a venda de serviços via Fundação de Apoio, revela na verdade um confronto ideológico, com visões políticas profundamente divergentes, ou seja, pessoas que defendem projetos completamente distintos de universidade. De um lado, encontram-se aqueles que defendem a venda de serviços como uma forma de melhoria das condições de trabalho no interior da universidade, mas que demonstram na verdade um profundo alinhamento ao ideário neoliberal, que busca promover a privatização das universidades. Do outro lado, temos parte da comunidade que se coloca em defesa de uma “[...] universidade pública, laica, gratuita, autônoma, democrática [...] comprometida com o desenvolvimento nacional e com os interesses majoritários da população brasileira (ANDES, 2003, p.6).

Para a totalidade dos diretores dos campi da UTFPR, o fato de alguns professores atuarem em cursos de especialização fora de seu horário regular de trabalho não prejudica de maneira alguma a qualidade do ensino de graduação. Alguns diretores consideram ainda que o fato dos docentes ministrarem aulas nestes cursos ainda beneficia a graduação, a pesquisa e a extensão em função de que o professor está em contato com o setor produtivo e atuando com pessoas de melhor formação intelectual o que exige do docente um maior aprofundamento profissional.

Também de acordo com a posição de alguns diretores existe uma regulamentação emanada do COUNI que regula a atuação de docentes para atividades em cursos de especialização, permitindo uma carga máxima para cada docente durante o ano.

Tem os dois aspectos, se o professor profissional, se ele souber administrar bem estas atividades, isto só traz benefícios para a graduação, para a pós, para a sua pesquisa quando ele tem um relacionamento com o setor produtivo. Ele não pode tornar esta atividade como sendo a principal atividade dele, ai realmente não tem condições nenhuma de ele conseguir trabalhar de maneira adequada dentro da graduação, por exemplo, por que ele não vai ter tempo para isto. Só que nós, enquanto gestão, já temos um mecanismo que foi aprovado pelo COUNI que restringiu a uma carga horária anual de atividades de participação na extensão por professor para que evite exatamente este tipo de um professor de 40 horas aqui da instituição estar envolvidos com 40 horas de projeto durante o ano inteiro. Então foi feito um documento aprovado pelo COUNI que a Fundação, que lá é que passam todos estes tipos de curso vai estar atrelada e vai ter lá o banco de dados do professor envolvido. (DIRETOR, 1, 2008)

Se não for muito cuidadoso, se não seguirem os regulamento aprovados pelo COUNI, se isto tudo não for respeitado de fato eu quero crer que chega a prejudicar. Mas isto é uma coisa que a gente tem muito cuidado. Que você implemente cursos até o limite da possibilidade, até o limite onde na verdade não haja nenhum tipo de prejuízo, nem para as ações do ensino, nem tampouco para as ações da extensão e da própria pesquisa. (DIRETOR, 3, 2008)

A visão de que trabalhar nos cursos de especialização não acarreta prejuízos ao trabalho docente e ainda acaba beneficiando os demais trabalhos exercidos pelos professores na universidade é compartilhado por dois membros do COENS.

Não muito pelo contrario, desde que você faça isto atendendo o que é definido em termos de regras de como isto deva acontecer, agrega valor. Isto faz eu ter uma melhor qualidade de ensino, melhor qualidade nossa enquanto universidade e eu diria mais a sociedade tem uma expectativa em relação a isto também, por que hoje a grande demanda é por recursos humanos. [...] **Então existe uma demanda da sociedade é uma contribuição com a sociedade também e eu não posso desvincular isto do resultado que a sociedade espera da universidade e a sociedade eu diria mais, ela não tem restrição nenhuma a estar pagando por este serviço, pelo contrário ela entende que pagando ela também esta ajudando a sociedade estar melhor, ela entende como uma sociedade de enriquecer a universidade. Enriquecer no sentido de dar mais conhecimento [...]** e nós também somos bastante cuidadosos, nós não pegamos serviços que nós estejamos concorrendo com uma empresa constituída ai fora, então nós pegamos aqueles serviços que implicam alguma agregação de valor e que é próprio de uma universidade de estar prestando e estamos muito atentos para que o professor faça este trabalho fora de seu horário de aula. (COENS 2, 2008)

Eu acho que as pessoas não podem abusar, mas eu acho que não prejudica não. Eu acho que as pessoas têm que fazer uma diferenciação do seu compromisso institucional com as suas aulas, com o ensino e pode atuar em diversas áreas. Até você atuando em outras áreas você também adquire uma experiência, uma bagagem e tudo isto soma quando você entra em sala de aula. Imagine você vivenciar só a sala de aula, eu acho que são importantes várias experiências. Agora o fato de você ser remunerado não deve comprometer o seu compromisso com a instituição, com as aulas. Eu pelo menos faço assim. (COENS 6, 2008)

Considerando que os cursos de especialização são tão importantes para a universidade e seus profissionais já que possibilitam um contato com o setor produtivo, ajudam no

desenvolvimento regional e obrigam os docentes a se manterem atualizados em função das cobranças advindas dos alunos, nos parece que estes cursos deveriam receber maior atenção por parte da universidade e acontecerem de forma contínua na mesma proporção que a graduação e a Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Da mesma forma, em função da relevância destes cursos, de acordo com a fala dos diretores dos campi, parece-nos problemático que somente alguns professores possam atuar neles, já que cria mais uma diferenciação no corpo docente da UTFPR. Assim, pela importância atribuída a estes cursos é que se impõe a necessidade de que os mesmos sejam gratuitos, atingindo a todos os setores da comunidade.

Apesar das limitações impostas por meio de regulamentações internas da UTFPR, no sentido de impedir que os professores acabem priorizando seu tempo de trabalho atuando em cursos pagos, o que poderia acarretar prejuízo na qualidade das atividades regulares do seu cotidiano profissional, alguns diretores reconhecem que isto depende muito da individualidade de cada profissional.

Ai vai por aquela questão individualizada de cada profissional. Primeiramente respeito a característica individual do profissional e nós temos que respeitar a característica da instituição em ofertar este curso, porque isto nasce ali da coordenação de curso, dos demais profissionais. (DIRETOR, 2, 2008)

Se não gerenciar com certeza, nós temos aqui até no ano passado um fato concreto, um professor que estava faltando muito nas aulas de graduação e dando muita assessoria na extensão, então o que é que aconteceu. Nós chamamos ele aqui e falamos daqui para frente se você não fizer tua obrigação na graduação, você está impedido de fazer a extensão [...] então você tem que ter controle sim, este é um caso específico que aconteceu em que eu chamei o gerente, ele chamou o professor e fizemos uma reunião. (DIRETOR, 4, 2008)

Nos demais segmentos da comunidade da UTFPR há uma divergência maior de posicionamentos em relação ao funcionamento da fundação de apoio desta universidade. Embora seja possível encontrar representantes nos vários segmentos que corroboram com as posições defendidas pelos diretores, considerando altamente positiva a venda de serviços pela universidade pela fundação e conseguindo não só uma melhoria salarial para os seus docentes, mas também uma fonte de renda que possibilite manter e melhorar a estrutura material da UTFPR e ainda uma ligação com o mundo do trabalho, também encontramos principalmente junto aos docentes aqueles que são radicalmente contra a venda de serviços numa universidade pública através de sua fundação de apoio. Há docentes que ainda questionam a legalidade destes procedimentos.

No COENS, órgão diretamente responsável pela aprovação dos cursos que são vendidos pela UTFPR, encontra-se o maior número de pessoas que consideram este serviço como benéfico à instituição.

Para um grupo a oferta de cursos pagos é aceitável e objetiva ser uma fonte de renda para a universidade.

Eu vejo como uma maneira da universidade sobreviver. Aquilo que vem do governo não é o suficiente e você precisa ter uma outra fonte de renda. E eu acho que isto é uma fonte legal. Você está em contato com a comunidade, com o mercado e as indústrias. Então, eu acho plenamente interessante. (COENS 1, 2008)

[...] eu trato de extensão aqui dentro da universidade, eu sou favorável porque a universidade ela cumpre seu papel social quando ela tem os cursos de graduação o técnico, mestrados, doutorados estes são inteiramente gratuitos, nunca se cobrou e nunca vai se cobrar por isto e aí está o grande contingente de pessoal da casa. E ainda este trabalho que eu faço externamente com empresas, que eu cobro enquanto gerência [...] não é a universidade que cobra, é feito o professor vai lá fora do seu horário de trabalho, isto é uma coisa que nós cuidamos muito aqui [...] **o professor vai fazer uma extensão e esta extensão é cobrada, inclusive a parte contratual é feita pela minha gerência e desta cobrança a maior parte do recurso fica com quem executou o trabalho, o docente ou o técnico-administrativo [...] é com estes recursos que a universidade mantém atualizados os laboratórios por exemplos [...]** Mas não é este o lado mais importante, não é o dinheiro que se ganha, eu vejo como muito mais importante o que a gente extrai. Quando o professor ou técnico-administrativo vai prestar um serviço para uma empresa, ou vai dar um curso para uma unidade, primeiro ele vai ter contato com o pessoal do meio empresarial. Ele vai estar vendo a realidade lá da ponta, quando ele volta para a sala de aula ele tem até um exemplo diferente para ele trabalhar. Ele volta e passa para os alunos, então é uma reciclagem para este profissional. As vezes o valor que entra é bem pequeno, mas o trabalho tem um viés de dar atendimento social muitas vezes, tem trabalho que eu fiz através de convênios, que eu fiz para jovens carentes eu dei uma certa formação, uma perspectiva de vida [...] (COENS 2, 2008)

Em relação ao posicionamento deste membro do COENS, que se refere à venda de serviços pela UTFPR como um trabalho de extensão universitária, a posição do movimento docente é de que

As atividades de extensão, seja pela prestação de serviços à comunidade, seja por outros mecanismo, devem ser concebidas e estruturadas como instrumentos de formação acadêmica, de apoio às atividades de pesquisa e extensão à comunidade, não estando, portanto, subordinadas ao objetivo de captação de recursos para a complementação de verbas na dotação orçamentária. (ANDES-SN, 2003, p.33)

Há também os que além de serem favoráveis à existência de serviços pagos na UTFPR, ainda questionam o montante que fica retido na instituição, considerando que o professor deveria ficar com uma maior quantia dos valores pagos já que ele acaba trabalhando fora de seu horário de serviço.

Eu acho que nós devemos receber se eu estou trabalhando fora do horário meu normal eu acho que a gente tem que receber. Inclusive eu acho que a gente deveria poder dar cursos fora da instituição, inclusive em função da desvalorização do professor [...] desde que fora dos horários de trabalho. E eu acho também que há um desconto muito grande. Quando você ministra um destes cursos, na realidade você ganha muito pouco se você pensar em função do desconto que vai. Têm o imposto

de renda, a fundação, não sei mais o que, sobra muito pouco para o professor. (COENS 5, 2008)

É preciso recordar que na maioria dos cursos são utilizadas as instalações da UTFPR, bem como é a instituição que arca com as despesas de água, luz etc. Também é preciso não perder de vista que muitos profissionais são requisitados para ministrar cursos justamente por estarem atrelados a uma instituição de ensino superior que é considerada nos meios acadêmicos como uma *grife*. “As universidades públicas não podem ser coniventes com a utilização de seus recursos materiais e humanos e de seu prestígio social para o estabelecimento e o enriquecimento de empresas privadas enraizadas no seu interior” (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.60).

Finalmente, a formação acadêmica em nível de Pós-Graduação de muitos dos profissionais que atuam na UTFPR, bem como sua atualização continua é realizada com recursos públicos. Isto ocorre porque em muitos casos os docentes ficam afastados de sua função profissional para cursar sua Pós-Graduação, ou minimamente tem um determinado número de horas semanais de seu trabalho destinadas a estudos da Pós-Graduação e continuam recebendo seus salários integralmente. Da mesma forma ao realizar um curso de atualização o docente afasta-se pelo período necessário e continua recebendo tendo ainda a possibilidade de receber diárias para custear suas despesas de viagem.

Também pelas entrevistas encontramos pessoas favoráveis à que se ministrem cursos pagos numa universidade pública. “Acho normal mesmo, inclusive na captação de recursos, eu acho que seria normal, não teria nada contra esta arrecadação de negócios” (TA 1, 2008). Para este grupo além de ser este procedimento normal, quando comparados aos cursos vendidos por empresas particulares no mercado educacional os cursos da UTFPR apresentam uma qualidade melhor e possuem um preço mais acessível. “[...] tem o custo, tem a melhor qualidade deste curso. Se você fizer uma comparação ao preço que é oferecido no mercado, é ainda um preço irrisório em relação às coisas que você consegue receber de volta” (TA 2, 2008).

Para Oliveira, Costa e Malafaia (2004), as fundações de apoio de direito privado além de apropriarem-se de modo indevido da infra-estrutura pública ainda estabelecem concorrência desleal no mercado de serviços.

Defendendo a existência de cursos pagos na UTFPR, há os que consideram que isto deveria ocorrer apenas em determinadas áreas, aquelas em que seria mais acessível o retorno do investimento financeiro por serem áreas que demandam profissionais qualificados. Esse

grupo também é favorável a venda de cursos destinados às empresas que queiram qualificar seus profissionais no curto prazo.

Bom eu tenho a seguinte opinião, no curso das áreas tecnológicas, onde as pessoas que vão fazer o curso podem recuperar seu investimento então pode ser cobrado, por que o pessoal que vai fazer tem condições de pagar, mas tem áreas nas quais os profissionais das ciências sociais não têm condições de pagar por que não é um investimento por que não vai se capacitar para ganhar mais, isto na área de educação, não existe um professor que vai ganhar mais por ter especialização. Tem especialização que você pode cobrar e cobrar bem por que isto se torna um investimento por que você vai se capacitar, na área tecnológica da para se fazer isto, agora na área formação de professores, teria que ser no aspecto de extensão e inclusão social, por que daí você capacita o professor [...] e tem que ser gratuito ou conseguir financiamento. (COENS 8, 2008)

É uma coisa ruim. Mas é uma forma que os professores têm de complementação salarial [...] eu acho que deveriam ser pagos, como é pago, porque você esta vendendo um conhecimento teu que você lutou, brigou, adquiriu, sofreu para ter. Não que todos os cursos de especialização deveriam ser pagos algumas especializações podem não ser pagas desde que não sejam para empresas. Por exemplo, sejam para comunidades carentes, sejam para alunos carentes, que você realmente veja que há esta necessidade. Agora dar cursos de especialização para empresas que tem como objetivo principal, a empresa lá tem lucro, eu acho que devem ser pagos. (DOCENTE 7, 2008)

Embora esta pareça uma solução mais plausível, em relação à oferta de serviços, principalmente dos cursos de especialização pagos na UTFPR, ela acaba favorecendo a privatização interna e a ingerência dos setores produtivos na universidade. A universidade não pode se tornar refém da iniciativa privada, tornando-se dependente economicamente desta e tendo que submeter-se ao interesses econômicos do mercado em detrimento da sua função social. “Sem um desenvolvimento autônomo da ciência, da tecnologia e da cultura, o Brasil não conseguirá dar um salto qualitativo e, assim, permanecerá no atraso econômico e social que o impede de enfrentar, de forma eficaz, os problemas da fome e da miséria” (OLIVEIRA, 2003, p.96).

Em relação à complementação dos recursos financeiros da UTFPR via Fundação de Apoio assim se posicionou um docente.

[...] eu particularmente acho meio complicado por que você atrela os interesses da universidade muitas vezes aos interesses de grupos empresariais, que são os que têm os recursos. Tudo bem a gente sabe que a instituição não tem o orçamento que deveria ter por questões referentes ao governo federal. Sabe como isto funciona. Mas apelar para a fundação eu acho muito complicado, porque tem muitos interesses aí e quando você toma uma decisão de reestruturar um determinado curso, vem o empresariado e diz: não mas um curso assim, voltado para tal demanda seria interessante. Estes negócios são feitos assim. (DOCENTE 1, 2008)

Para alguns profissionais da UTFPR, esta venda de serviços traz realmente como vantagens melhorar os ganhos salariais dos docentes e aumentar os recursos disponíveis à manutenção e melhoria da universidade, mas ocasiona também alguns prejuízos, visto que é

uma universidade pública deveria ser mantida integralmente com recursos do Governo Federal, de maneira que está havendo uma duplicação no pagamento dos mesmos serviços.

Outra questão que pode trazer graves prejuízos a qualidade dos serviços regulares prestados pela UTFPR é a maior dedicação de alguns dos seus profissionais aos cursos pagos, aqueles que geram um adicional na remuneração.

Olha tem dois pontos no aspecto dos cursos de especialização. Tem um lado benéfico que muitas vezes você trás condições para o departamento, em cada divisão de recursos. Você não tem como gerar recursos e você gera através destes cursos. Mas muitas vezes em alguns cursos isto é deturpado. Então tem alguns professores que quando a aula é paga tem todo o interesse, mas quando é para dar aula na graduação já começa a fazer *corpo mole*, isto eu acho errado. A pessoa tem que entender o seguinte, esta especialização que é paga, as horas trabalhadas deveriam ser totalmente fora da carga horária na instituição. Então se ele tiver que vir no sábado, vai dar aula e vai receber por isto. Não estaria dentro do plano de trabalho, muitas vezes isto não é feito nas unidades, nos departamentos, deveria ser um trabalho totalmente complementar. Então isto que eu acho errado. (COENS 3, 2008)

Eu vejo assim: um ponto positivo e um negativo. O negativo por que é uma instituição pública. Então nós tínhamos que ter estes recursos para estar ofertando estes cursos gratuitamente para a comunidade. Mas por outro lado, a instituição necessita de recursos para funcionar. Então muitas vezes para que estes recursos venham, eles acabam tendo que ofertar estes cursos e cobrar mensalidades para a comunidade externa. (DOCENTE 2, 2008)

Principalmente entre os docentes encontra-se o maior número de pessoas que integram a UTFPR que se posicionam contrárias a existência de serviços pagos nesta universidade.

Para eles além de não haver sentido a cobrança de determinados serviços numa universidade pública isto também acaba sendo ilegal. Há também os que embora não tenham certeza quanto à ilegalidade da cobrança destes serviços, têm a convicção de que a manutenção dos cursos pagos prejudica a qualidade da educação gratuita ofertada na UTFPR.

A fundação é uma instituição privada que se quiser cobrar pelos serviços prestados isto é problema dela. A universidade é uma instituição pública o que não faz nenhum sentido. Aliás, não faz nenhum sentido não, é mais do que isto, cuja cobrança de serviços é ilegal. Esta é minha posição, a universidade não deve cobrar por nada que faz, tendo em vista que já recebe financiamento público para isto e se o recurso que vem não é suficiente para atender todas as necessidades então a questão é maior, é uma luta por melhor financiamento, por maiores recursos, mas não a cobrança de recursos. Então [...] estes convênios que a universidade faz com a fundação, embora possam ser defensáveis do ponto de vista legal, do ponto de vista moral acaba sendo venda de serviços públicos. (COENS 7, 2008)

Eu acho que isto é uma vergonha. Eu acho que uma instituição pública ela deve prestar todo serviço público, **mas aí tem um porém [...] eu dou aula num curso pago aqui na instituição e eu acho que eu faço um papel bom neste curso, porque se eu não estivesse lá fazendo este papel [...] se eu abrisse este espaço de dar estes conteúdos sociológicos, eles iriam colocar qualquer outra pessoa que não tem esta formação. Daí eu dou aula neste curso de formação pedagógica.** Outra coisa que eu acho relevante falar é que o sindicato bate muito nisto que as instituições federais, que é o nosso caso [...] Uma coisa que precisa ser falada é que a gente trabalha numa instituição pública e nós não temos aumento de salário, a reposição da inflação no mínimo, nós seríamos obrigados a receber por lei [...] nós

que vivemos numa sociedade capitalista, agente tem que dar conta das condições impostas pelo capitalismo, moradia, aluguel, comida, vestuário etc. Então eu não estou defendendo nada, mas eu já fiz a minha crítica e as coisas acontecem normalmente. (DOCENTE 4, 2008)

Este é um debate que a gente tem acompanhado na imprensa inclusive. Legalmente isto é passível de crítica porque não há certeza jurídica de fato que a universidade pode fazê-lo. Já existe inclusive jurisprudência de universidades que tiveram que devolver recursos para estudantes, porque a Constituição brasileira é muito clara em um de seus artigos, não lembro exatamente qual deles, mas que o ensino em instituições públicas é gratuito. **O artifício da Fundação que tem sido utilizado e que tem sido largamente usado está caindo em desgraça, por que o Ministério Público começou a perceber, começou de fato a investigar isto e você percebe claramente que a Fundação é uma *barriga de aluguel* nestes cursos e, portanto, é a estrutura da universidade, são os professores da universidade que estão sendo empregados e, portanto, é a universidade que está dando o curso. Então legalmente esta situação é bastante complicada [...]** gora pessoalmente, eu tenho discutido isto com colegas, a maneira como esta sendo feito estes cursos estão sendo priorizado em detrimento de outros cursos, então isto tem acabado trazendo prejuízos para a universidade. Ainda que traga benefícios financeiros, traz prejuízos na qualidade dos cursos gratuitos, por que há uma concentração de forças na oferta dos cursos pagos, porque eles tem retorno financeiro em detrimento daqueles outros que são gratuitos e portanto não trazem ganho para a universidade. Tem uma questão legal que tem que ser avaliada e tem uma questão de que a forma como foi implantada acaba comprometendo a qualidade da própria universidade. (DOCENTE 6, 2008)

Duas questões devem ser destacadas nas falas enunciadas. A primeira delas diz respeito à contradição entre os valores proferidos e os valores vivenciados, mas que pode ser entendida também como o contraditório entre o ideal e o real. Esta contradição é vívida por um dos membros do COENS que embora sendo contrário à realização de cursos pagos numa universidade pública, acaba justificando sua atuação nestes cursos como forma de fazer frente às despesas do seu cotidiano. Segundo o ANDES-SN (2003), não se deve negligenciar o fato de que o projeto neoliberal de privatização das universidades tem obtido um relativo sucesso justamente em função de que inúmeros professores participam ou utilizam-se das fundações, assumindo, inclusive, sua defesa ferrenha em alguns casos.

A segunda questão, diz respeito quase a uma denúncia, quando um docente ex-membro do Conselho de Ensino, refere-se a este conselho como um balcão de negociações onde o econômico se sobrepõe ao pedagógico invertendo completamente os objetivos do Conselho de Ensino.

Temos ainda representantes de determinados segmentos da UTFPR que confessam seu desconhecimento em relação ao funcionamento da venda de serviços na universidade e que também desconhecem como é feita a aplicação das verbas resultantes destes trabalhos.

Naturalmente que eu não vejo com bons olhos isto, mas como eu te falei eu não tenho conhecimento da destinação desta verba, se tem alguma coisa que cobre alguma coisa sobre isto ou não. A gente sabe que tem a fundação aqui, agora se existe a necessidade do aluno pagar tal curso se ele é aluno da escola, eu não vejo

com bons olhos, mas cada caso é um caso, mas eu não posso condenar também por não ter conhecimento. (TA 3, 2008)

Facilitar o acesso as informações e repassá-las de forma clara são condições fundamentais para que se possa instituir uma gestão democrática numa universidade. Desta forma, essas dificuldades relacionadas à informação na UTFPR aparecem como um elemento comprometedor da gestão democrática nesta instituição de ensino superior.

No segmento discente além do nível de desinformação ser bastante acentuado há contradições em suas falas em relação aos cursos pagos a UTFPR. De maneira geral eles são favoráveis à cobrança dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, sendo contrários, todavia, a cobrança em cursos destinados mais especificamente ao segmento discente da graduação.

A Pós-Graduação eu não me recordo de ter ouvido alguma coisa de outras universidades terem aberto isto, mas é a forma mais fácil de fazer entrar dinheiro dentro do campus vindo do exterior. Acho que tem que cobrar vai fazer o que tem custos, tem que fazer investimentos e já contribuí para a abertura. Quanto aos outros cursos [...] dentro da instituição, são cursos que vem para nós num custo caro, [...] Eu já andei também vendo o custo da pós-graduação é caro, mas ta no preço das outras universidades, mas é uma coisa que por ser federal eu creio que deveria ser um pouco mais em conta para dar mais abertura, é difícil também à pessoa que está fazendo Pós-Graduação estar desempregada, mas já que tem um diploma com nome faz uma coisa especial [...] (DCE 2, 2008)

O curso de Pós-Graduação eu acho que tem que cobrar porque gera dinheiro para a instituição, alguns laboratórios que eu sei foram montados graças ao dinheiro da Pós-Graduação. Agora uma coisa em questão de cursos que eu acho errado, é os cursos que são abertos [...] por que o cara que entra numa instituição federal muitas vezes não tem dinheiro para pagar estes cursos. Então eu acho que a universidade deveria abrir mais. Assim, qual o custo da energia, a energia vai sair tanto, porque muitos professores dos cursos que são dados aqui eles são capacitados pela instituição, então eu acho que deveria ter consciência do professor que treinou de graça, a instituição pagou minha diária para que? Para passar ao aluno, então nada mais certo que eu abrir um curso e pagar o custeio da instituição, por que o professor vai perder três horas de um sábado dele, mas o conhecimento vai ficar para sempre. Então não custa nada ele passar por um preço mais acessível este conhecimento. (DCE 3, 2008)

Em relação ao possível prejuízo decorrente da realização de cursos pagos na UTFPR, em que o professor recebe remuneração adicional, aos demais serviços prestados pela universidade pública como a pesquisa, a extensão e principalmente os cursos de graduação há uma acentuada divisão da comunidade da UTFPR.

[...] existe sempre o perigo de que as atividades que captam recursos se sobreponham em importância a outras de natureza acadêmica, competindo com cursos de graduação, tempo para pesquisa e orientação de alunos. Este não é um problema a ser resolvido pela Fundação, já que esta é apenas o meio de que se utiliza a universidade, cabendo a esta última o acompanhamento das atividades de seus servidores. (SCHWARTZMAN, 2002, p.193-4)

Embora a maior parte dos representantes dos diversos segmentos da comunidade da UTFPR entenda que a existência destes cursos traz prejuízos aos demais serviços prestados

por esta universidade, há um número significativo que acredita que o fato dos professores envolvidos nestes cursos receberem remuneração, fora do seu salário mensal, não traz nenhum prejuízo aos demais serviços prestados pela universidade, principalmente as aulas de graduação.

O principal foco nosso é ensino. A graduação, cursos técnicos, a Pós, mestrado e doutorado, mas ela não deve influenciar. Não deveria, por que a gestão sempre coloca isto, a direção, o chefe de departamento sempre coloca como prioridade o ensino normal e deixando após isto os cursos que são pagos. (COENS 1, 2008)

Não, de maneira nenhuma, até porque ele já está recebendo para aquilo, se ele recebe um adicional, o mínimo que ele poderia fazer é se aplicar para dar uma aula com qualidade maior, mas não que isto vai prejudicar a aula dele se o curso não fosse pago, ele tem. Eu acredito que é assim, ele deveria trabalhar numa determinada linha, de uma determinada maneira aquilo que ele, aquilo que foi proposto a ele que fosse correto passar para os alunos. Se ele recebeu alguma coisa a mais, é o algo a mais que o aluno sempre espera do professor, mas não que isto tenha que prejudicar os outros. (DCE 5, 2008)

Em relação ao posicionamento deste grupo favorável à oferta de serviços pagos na UTFPR, duas considerações são necessárias. A primeira é que grande parte deste grupo posiciona-se pela existência de determinadas regras que limitem a participação dos docentes da UTFPR nestes serviços. Assim, este grupo admite o risco de que a venda de serviços possa causar prejuízo à qualidade das demais atividades realizadas pela universidade.

A segunda consideração trata-se mais de um questionamento e refere-se aos benefícios advindos dos cursos pagos de especialização. Caso estes cursos deixassem de ser pagos e se tornassem gratuitos os mesmos benefícios não seriam alcançados? E ainda, por serem gratuitos esses cursos não poderiam atingir um número maior de pessoas, principalmente aquelas pertencentes aos extratos econômicos mais desfavorecidos? Justamente os que mais precisam.

Por fim, em relação ao discurso que se refere à realização de cursos pagos como uma forma de atender as demandas da comunidade, eles parecem articulados à uma política de governo que

[...] sob a égide de FMI, BM e OMC [...] instituiu as fundações como um mecanismo arrecadatório e de gestão, por meio da prestação de serviços ao mercado, sob a alegação de que com este apoio as universidades estariam atendendo à demanda da sociedade e, portanto, cumprindo seu papel social. (OLIVEIRA; COSTA; MALAFAIA, 2004, p.57)

Assumindo posição contrária ao grupo acima, a maior parte dos representantes dos diversos segmentos da comunidade da UTFPR têm convicção que a manutenção de serviços pagos nesta universidade, principalmente dos cursos de especialização, trazem prejuízos aos demais serviços, já que muitos docentes acabam dedicando maior atenção na preparação

destes cursos. A lógica é de que se os freqüentadores destes cursos, ou seja, os *clientes* não ficarem satisfeitos, haverá uma propaganda desfavorável o que não ajudaria na abertura de novas turmas.

Eu não tenho dúvida em relação a isto, porque o professor para realizar estes cursos, ele tem que trabalhar ou no fim de semana, ou então a noite, sem que isto signifique que ele tenha uma redução na carga horária de suas atividades normais. Portanto é trabalho adicional. De uma maneira geral a queixa na universidade é que se está trabalhando muito. Então se ele está trabalhando mais, ele vai ter que deixar de fazer alguma coisa que está fazendo. Então eu não tenho dúvida que pode haver prejuízo a qualidade do serviço [...](DOCENTE 6, 2008)

A pergunta é excelente, porque eu acho que não deveria, mas infelizmente ocorre, a gente observa que tem professores que no ensino regular ele dá *aulinhas*, pseudo *aulinhas*. Até os alunos as vezes comparam e fazem a reclamação, porque tem os alunos que saem dos cursos regulares e vão direto fazer os cursos de pós e o professor que deu aula para ele lá da aula no curso e ele vê o diferencial da aula, sendo que os recursos que a escola tem para as aulas regulares e as outras é o mesmo, o recurso é o mesmo que o professor pode estar utilizando [...] (TA 4, 2008)

A tendência deles é estar fazendo a escolha pelo pago. Teve ai um tempo atrás que professores [...] davam aulas um pouquinho mais magras e davam aulas extra curricular da matéria (risos). Então, este tipo de coisas acontece, mas é complicado a gente lidar com isto. Então eu creio que estrague sim. (DCE 2, 2008)

O grupo contrário aos cursos pagos, por considerar, entre outras coisas, que prejudica a qualidade dos demais serviços, reconhece que estes cursos trazem algumas vantagens. A principal delas a melhoria do nível salarial dos docentes, mas percebem que os malefícios resultantes destes cursos são maiores que os benefícios e que desta forma não deveriam ocorrer, já que “As atividades desenvolvidas pelas fundações de apoio às universidades constituem flagrante violação aos princípios de isonomia, publicidade, transparência e gratuidade previstos na Constituição Federal” (PASCUAL, 2004, p.73).

Quanto ao fato considerado como negativo de que muitos professores dedicarem-se mais aos cursos pagos há um posicionamento de que não ocorreria com todos os docentes, apenas com uma parcela. Porém, já seria significativo no rebaixamento da qualidade dos serviços prestados pela universidade.

Eu acho que pode, para alguns professores que não são muito comprometidos com o ensino. Que isto a gente convive. Obviamente que ele vai, tem um agravante maior que este comprometimento tem haver com o nível de criticidade que os nossos alunos têm, por que a escola é pública, mas ela não é gratuita. Existem cobranças de impostos que é revertido neste serviço público. Então se os nossos alunos tivessem esta visão que a escola é bancada com estes recursos da sociedade, eles cobriam melhores aulas destes professores. Então eu acho que tem este prejuízo, até também em função do professor que não é comprometido e também dos próprios alunos que não tem consciência de cobrar este direito seu. **Tem também um terceiro agravante, o nível de comprometimento do professor com o sindicato, o sindicato também está perdendo força em função destes cursos e quando o sindicato faz assembléia para discutir reposição salarial [...] os professores não comparecem. Por que? Porque esta reposição salarial que viria do governo,**

esta vindo dos cursos pagos. Então está havendo comprometimento da profissionalização do professor. (DOCENTE 4, 2008)

Um docente defende que os cursos de especialização deveriam ser ministrados por professores que por não atuarem na pesquisa ou por não terem um número de aulas significativo na graduação tivessem disponibilidade de tempo para atuar nos cursos de especialização dentro de seu horário de trabalho, logo não deveriam receber por isto.

[...] Veja bem quando se trata de professores que trabalham na pesquisa eu sou muito respeitoso a estas pessoas, por que se tem que dar muito valor aos professores que fazem pesquisa, que publicam seu trabalho. Eu sou da opinião e defendo que a universidade deve dar inteira liberdade de trabalho para estas pessoas e claro que a carga horária destes professores deve ser pequena, por que o pesquisador é um professor que não tem hora nem para chegar nem para sair [...] agora aqueles professores que não desenvolvem pesquisa e que possam trabalhar os cursos de especialização ou de extensão não vejo por que ele tem que receber a parte, se ele tem um salário que se paga pelos serviços que ele presta a universidade. (DOCENTE 3, 2008)

Um dos principais problemas do funcionamento das fundações de apoio no interior das universidades públicas é que elas fomentam “[...] um clima favorável à desagregação do ambiente acadêmico, favorecendo o individualismo, o empresariamento de docentes e pesquisadores, transformando-os prioritariamente em gerentes do ensino, da pesquisa e da extensão” (ANDES-SN, 2003, p.10).

Assim, os cursos pagos parecem ser a estratégia principal encontrada pelos professores para fugir do arrocho salarial. Mas a individualização da luta por melhores condições de trabalho tem “[...] gerado no plano político e sindical, uma fragilização da perspectiva coletiva de organização e defesa de direitos e interesses dos docentes, remetendo as tentativas de solução para problemas salariais [...] para a esfera atomizada do indivíduo [...]” (BOSI; REIS, 2003, p.89-90).

Pela divergência existente em relação ao funcionamento de cursos pagos numa universidade pública como a UTFPR, principalmente dos cursos de especialização, a chamada Pós-Graduação *Lato Sensu* é que se torna importante o posicionamento de um diretor de campus entrevistado. Para ele é preciso uma maior reflexão sobre a formatação dos cursos de especialização, já que o fato de haver cobrança ajuíza-se uma determinada cultura institucional, prevalecente nas universidades federais, não tendo ainda sido discutido pela comunidade.

O curso de especialização vem estabelecido também por uma cultura, porque [...] o condicionado, regular sempre foi a graduação e o *Stricto Sensu* não pagos. A especialização ela veio como uma oferta intermediária e de uma cultura já estabelecida a muito tempo para que todas as instituições pudessem cobrar. Então foi uma linha que todos seguiram, mesmo sem muita análise, continuou seguindo o que já vinha sendo feito. Mas se nós formos analisar dentro de uma instituição

pública, é um tipo de ensino também regular que poderia ser repensado se ofertado gratuitamente ou não, se teria disponibilidade também do quadro docente, porque a prioridade seria a graduação, por que sem a graduação ele não poderia fazer um mestrado, doutorado e nem a especialização. Então a prioridade do quadro de docentes é atender a graduação e o ensino técnico, falando no âmbito interno. Se tiver condições da especialização gratuita eu acho que não é um mau negócio poderia dar continuidade [...] (DIRETOR, 2, 2008)

A participação da comunidade discutindo e tomando as decisões sobre assuntos de relevância da instituição é seguramente o único caminho viável para democratizar a gestão em uma universidade. Para Vieitez e Dal Ri (2005), o poder de decisão e o controle sobre as atividades educacionais, precisa ser realizado segundo processos democráticos diretos e não simplesmente representativos, por aqueles que são efetivamente responsáveis pela educação, ou seja, professores, alunos e funcionários. Nesta perspectiva, a venda de serviços na UTFPR que tem gerado tantas polêmicas precisa ser discutida pelos segmentos tanto interno como externo desta universidade afim de que a decisão, respeitando a legalidade, reflita os anseios da comunidade da UTFPR.

5.2 - O processo de elaboração do novo Estatuto da UTFPR

Com a promulgação da Lei n.º 11.184 de 07 de outubro de 2005, que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em UTFPR, houve a necessidade da “[...] elaboração do documento maior – o **Estatuto** – o qual regerá a vida acadêmica para esta nova concepção de universidade” (UTFPR, 2007, p.4). O estatuto é de acordo com Ranieri (1994) o instrumento da organização didática e administrativa de qualquer universidade, ou seja, o principal documento balizador das ações de uma universidade e desta forma regular tanto o funcionamento da entidade frente a terceiros, como os direitos e as obrigações dos membros e as relações entre eles.

O processo estatuinte da UTFPR, que foi deflagrado pelo COUNI, em outubro de 2005,

[...] foi concebido, planejado e desenvolvido em duas etapas contíguas, objetivando à elaboração destes dois referenciais institucionais: inicialmente o PPI (Projeto Pedagógico Institucional), documento de cunho histórico, filosófico, político e orientador; e, a seguir, o Estatuto, documento de caráter normativo, que objetiva expressar formalmente os princípios que regerão a vida institucional. (UTFPR, 2007, p.5)

De acordo com documentos emitidos pela própria instituição,

A construção do Estatuto da UTFPR, dada sua essencialidade, ineditismo e protagonismo, motivou o pensar, conceber, estruturar e desenvolver um Processo Estatuinte pautado na participação e no pleno exercício da democracia, capaz de mobilizar a comunidade interna – docentes, técnicos-administrativos e discentes – e

comunidade externa, principalmente com as pessoas e entidades com as quais a Universidade interage. (UTFPR, 2007, p.5)

Visando esta democratização, o processo estatuinte foi formulado, considerando as seguintes instâncias colegiadas:

1 • O Conselho Universitário – COUNI – órgão máximo deliberativo, responsável pela aprovação dos documentos normativos do Processo Estatuinte e das propostas do PPI e do Estatuto da UTFPR.

2 • A Comissão Central, instituída pelo COUNI, foi a responsável pela gestão do Processo no âmbito da Universidade, com poder deliberativo na análise dos documentos produzidos pela comunidade e terminativa no encaminhamento das propostas para a apreciação pelo COUNI.

3 • As Comissões dos Campi, instituídas 6 (seis) Comissões pelo COUNI, foram responsáveis pela gestão do Processo no âmbito dos Campi Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Medianeira, Pato Branco/Dois Vizinhos e Ponta Grossa. As Comissões dos Campi foram deliberativas e responsáveis pela consolidação das propostas da comunidade e encaminhadas à Comissão Central. (UTFPR, 2007, p.5)

É inegável que no processo estatuinte foram criados canais que poderiam propiciar a participação para toda a comunidade da UTFPR, pois entre as atribuições da Comissão Central e da Comissão dos campi estava a obrigatoriedade de divulgar ações de sensibilização, esclarecimento e participação da comunidade. As comissões deveriam ainda estabelecer mecanismos de comunicação com a comunidade objetivando disponibilizar informações e colher sugestões. Havia também a previsão que fossem realizadas audiências públicas, oitivas e/ou outros mecanismos para coletar as propostas e sugestões da comunidade da UTFPR e das organizações e entidades que com ela interagem. As comissões dos campi deveriam ainda repassar à Comissão Central todas as sugestões coletadas e sistematizadas em cada campus.

Outro mecanismo de participação utilizado no processo estatuinte ocorreu com os representantes de cada segmento da comunidade da UTFPR que deveriam fazer-se presentes tanto na Comissão Central, quanto nas Comissões dos campi.

Entretanto, apesar da criação de diferentes canais de participação para os diversos segmentos da UTFPR, havia previsão de deliberação apenas nas Comissões dos campi e posteriormente na Comissão Central, ou seja, todos poderiam contribuir com sugestões, mas apenas a Comissão do campus poderia deliberar sobre a relevância ou não de cada contribuição e da mesma forma incorporá-la ou não para que fosse enviada a Comissão Central. Posteriormente, caberia a Comissão Central decidir-se pelo aproveitamento ou não das contribuições oriundas dos campi. Caberia então, ao COUNI a aprovação da proposta de estatuto elaborada pela Comissão Central. Desse modo, não foi estruturado nenhum espaço deliberativo para que a comunidade como um todo pudesse discutir a importância de

determinadas ações e incorporá-las ou não na proposta de Estatuto, que após ser aprovada pelo COUNI, foi encaminhada ao Ministério da Educação – MEC.

A falta de um espaço deliberativo comunitário foi um dos principais problemas encontrados no processo estatuinte para que o mesmo pudesse ser considerado democrático quanto a sua elaboração. Um segundo problema foi em relação à constituição das comissões⁵¹ encarregadas da organização e do funcionamento dos trabalhos da estatuinte. O número de pessoas nas comissões que ocupavam cargos na estrutura administrativa da instituição era extremamente elevado, o que dificultava que o Estatuto elaborado representasse realmente os anseios de toda a comunidade da UTFPR.

Eu posso falar de quem participou bastante neste processo [...] dentro da comissão a participação dos representantes das diferentes classes, que de alguma forma tinham sido eleitos [...] era complicada, porque a grande maioria das pessoas da comissão ocupavam cargos de confiança da direção. Então a comissão estava complicada. (DOCENTE 7, 2008)

Assim, nas Comissões dos Campi, encarregadas pela gestão do processo estatuinte e que foram compostas em torno de dez membros⁵² e presidida pelo Diretor, havia, além do próprio diretor, quatro membros ocupantes de cargos de confiança da direção, o Gerente de Ensino e Pesquisa, o Gerente de Relações Empresariais e Comunitárias, o Gerente de Planejamento e Administração e o Chefe do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação.

Na Comissão Central, composta por vinte e três membros, seis eram diretores dos campi e quatro eram os pró-reitores de Graduação e Educação Profissional, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Planejamento e Administração e de Relações empresariais e Comunitárias.

Desta forma, foram estabelecidos dois filtros de difícil transposição, dificultando que questões relevantes e contrárias aos interesses da reitoria chegassem ao COUNI, órgão máximo deliberativo, responsável pela aprovação do Estatuto.

O segmento discente teve certamente uma participação muito reduzida na elaboração do novo Estatuto da UTFPR. Afirmação evidenciada nas posições dos Presidentes dos DCEs de cada campus.

⁵¹ Os nomes dos Membros Estatuintes das Comissões Central e dos Campi, bem como os critérios de escolha e indicação dos integrantes, foram estabelecidos no documento denominado de DIRETRIZES PARA O PROCESSO ESTATUINTE DA UTFPR, aprovado pelo Conselho Universitário, Deliberação COUNI nº 06/2006, de 05 de maio de 2006.

⁵² No Campus de Pato Branco a Comissão contou com onze membros, com a designação adicional do Gerente do Campus de Dois Vizinhos e a Comissão do Campus de Curitiba contou com treze membros.

O Presidente de um DCE reconheceu que não estava presente naquele momento⁵³ e assim se manifestou, “eu acho que não, é uma gestão nova, nós não estávamos nesta época, mas pelo que eu sei se houve participação dos alunos, foi uma participação mínima” (DCE 1, 2008). Para um segundo Presidente de DCE não houve participação, mas isto ocorreu por culpa dos próprios discentes, “não, teve até, o [...] mandou um memorando para mim para indicar um aluno da universidade para participar e o aluno que foi indicado acabou não indo, não se manifestou e os alunos acabaram ficando de fora” (DCE 5, 2008).

Para os outros Presidentes de DCE e Centros Acadêmicos CAs

Houve, digamos que a parte teórica. Vamos marcar uma reunião com a universidade inteira participando. Mas se eles marcaram deixaram o edital vamos dizer esquecido. Assim, não teve uma participação de passar na sala, fazer o pessoal participar mesmo. Eu me recordo que houve isto uma vez, mas chamaram a gente e disseram vai ter isto, mas é muito vago. Teve uma participação, quem queria podia ir e dar sua opinião. Não me lembro se as reuniões eram bimestrais ou semestrais, mas abertura teve sim, só que não teve divulgação, a participação foi praticamente nula. (DCE 2, 2008)

Até onde eu sei não, foi chamado alguns alunos, mas ai acabou não batendo, não sendo chamado certo, acabou meio que desperdiçando a participação dos alunos. Teve algumas conversas perguntaram algumas opiniões, mas não teve participação efetiva. (DCE 3, 2008)

De acordo com o segmento discente houve alguma possibilidade de participar no processo estatuinte por meio dos representantes dos alunos tanto na Comissão Central, quanto nas comissões dos campi, o que acabou não ocorrendo de forma efetiva tanto por culpa dos próprios alunos que preferiram não participar de maneira geral, quanto pela limitação existente para que os alunos participassem realmente.

A dificuldade e a limitação de participação dos discentes no processo estatuinte é ratificada por representantes dos outros segmentos da UTFPR.

[...] os alunos foi complicado. A gente tinha o DCE, nós chamamos várias vezes o DCE. O DCE não fez processo de eleição, ficou sem, ficou com os representantes falhos, não tinha o ato legal para a eleição. Então os alunos foi bastante complicado. Foi bem interessante a participação dos professores, a participação dos técnico-administrativos. Teve a comissão no campus, onde a gente trabalhava em conjunto com o sindicato dos técnicos e dos professores. **O DCE que devia estar junto foi mais complicado**, as gerências, todo este povo trabalhou discutindo. Foi bem interessante, embora quando a gente ia lá ver as pessoas, a

⁵³ Uma das dificuldades para verificarmos a real participação dos estudantes no processo estatuinte se deve ao fato de que quando realizamos as entrevistas no primeiro semestre de 2008, os estudantes que ocupavam a Presidência do DCE nos diversos campi, não eram os mesmos que constavam nos documentos. Devemos ressaltar que o processo estatuinte foi encerrado em junho de 2007 e portanto, num período anterior a realização das entrevistas. Entretanto, algumas situações trazem questionamentos que não são possíveis de serem respondidos neste trabalho. No campus de Ponta Grossa, onde não houve representante do DCE, de acordo com a portaria n.º 390 de 12 de junho de 1996, o DCE estava em funcionamento e já elaborando o processo de eleição para a escolha da nova diretoria. Nos campi de Campo Mourão, Medianeira e Cornélio Procópio não haviam DCEs, o que causa uma certa surpresa, já que de acordo com a documentação emitida pela própria UTFPR, em sua página na internet, o Presidente destes DCEs participou do processo estatuinte até junho de 2006.

participação era diferenciada. Teve algumas que não foi ninguém, tinha pouquíssima gente, outras tinham mais gente. 80% da comunidade é apática. (DIRETOR 5, 2008)

Nos demais segmentos da comunidade da UTFPR há visões diferenciadas quanto ao nível de participação. Vimos no capítulo anterior que o conceito de participação apresenta significativas diferenças, de acordo com a orientação política de cada membro da comunidade universitária. Para um primeiro grupo houve grande participação. Embora tenhamos neste grupo representante de todos os segmentos, ele é prioritariamente formado pelos diretores dos campi.

Nós tivemos uma participação muito boa, fizemos uma atividade, um cronograma de participações, de reuniões em cada departamento. Foi chamado um representante de cada departamento para ser o nosso coordenador dentro do seu departamento e as contribuições embora ficassem aquém do que imaginávamos, mas elas apareceram. Foi dada a liberdade para as pessoas de opinarem, apresentarem suas sugestões e de serem aproveitadas. (DIRETOR 1, 2008)

Ele foi o máximo, eu quero crer que a estrutura que o COUNI montou a organização da participação foi muito bom. Do ponto de vista da participação, de aspectos de boa vontade de participar, as condições foram criadas. Quem quis participar, desejou participar, teve todas as condições para participar. Agora é a tal da história, uma comunidade grande, e não é fácil você as vezes atender as todas as demandas e propostas e eventualmente ela tem que ter um crivo e o crivo eram as comissões. Tanto as comissões de campus, como as comissões centrais. Mas o processo foi altamente democrático, foi muito participativo, foi muito bom. (DIRETOR 3, 2008)

Foi um processo bonito, porque eu particularmente achei que houve o envolvimento de vários segmentos, inclusive a comunidade externa participou. Os alunos. Então eu achei que foi um processo muito bonito, tanto do estatuto como do processo político-pedagógico. Então eu achei que foi uma coisa assim árdua, mas gratificante em função da finalidade e da forma como foi conduzido o trabalho. (TA 4, 2008)

Também entre aqueles que acreditam ter havido uma grande participação da comunidade é possível encontrar algumas críticas na forma como foi estruturado o processo estatuinte.

Houve participação, inclusive os técnicos formaram em conjunto com os professores, eles tiveram a oportunidade de participar e dar sugestões. O que não houve, talvez, foi tempo hábil. As vezes, por força das atividades normais as pessoas tiveram pouco tempo para atuar [...] se tivessem informações de um tempo antes poderia ter preparado minutas de sugestões. Então quando o tempo é curto a gente tem pouco tempo para participar, opinar. De novo duas observações que eu poderia fazer. Se houve, se não houve nenhuma intenção no prazo, se seguisse todos os preceitos legais ou se o curto prazo...acredito que não houve nenhuma má intenção, acredito que foram seguidos todos os preceitos legais. (TA 5, 2008)

Para um segundo grupo a participação na estatuinte foi limitada e existem divergências quanto aos fatores que impuseram esta limitação.

Eu achei que a participação da comunidade foi limitada, mas limitada por opção institucional [...] chegou a ter uma participação, a ter sugestões. Uma coisa que eu percebi nesta área tecnológica que está inserida esta instituição é que eu cheguei a ouvir dos professores, deixa nós trabalharmos e resolva isto daí, isto não é importante. Uma opinião que eu acho lastimável, mas uma coisa é a oportunidade de participação e outra coisa é a participação. A oportunidade de participação

particularmente aqui foi insistida, foi corrido, foi mandado atrás, foi feito tudo que era possível [...] (DIRETOR 6, 2008)

Eu não diria que o processo foi conduzido de maneira errada. O professor Kowaleski foi o presidente e eu acho que ele fez um bom trabalho em termos de conduzir, mas houve pouquíssima motivação dentro da instituição eu vi poucas pessoas interessadas em se envolver. Então no fundo o que ocorreu foram algumas sugestões pessoais que a maioria delas nem foram levadas em consideração, por que nem eram pertinentes para a elaboração de um estatuto. Então estas sugestões muitas vezes eram descartadas por que não tinham nada a ver com o estatuto. Então eu acho que muito pouco se aproveitou disto. (COUNI 1, 2008)

Nós fizemos reuniões, nós tivemos grupos que defenderam certos pontos que se deveria colocar no estatuto, houve participação. Não foi uma participação massiva é verdade, foi uma participação restrita, poucos professores participaram destes trabalhos de contribuição para a elaboração do novo estatuto da instituição e estas posições foram mandadas para a comissão central. A comissão central que de uma forma ou outra discutiu e tal e levou em consideração algumas propostas, outras já foram descartadas. Houve sim uma pequena participação do nosso colegiado. (DOCENTE 3, 2008)

Um dos motivos apontados para a pouca participação no processo de elaboração do novo estatuto diz respeito à desmotivação existente na UTFPR, pois a comunidade universitária entende estar historicamente alijada dos processos decisórios desta instituição educacional.

[...] o que aconteceu realmente foi o seguinte: houve certa abertura para que os acadêmicos, os servidores, os técnico-administrativos, os professores participassem, porém o que aconteceu foi uma participação muito pequena da comunidade. Não sei qual a razão desta pouca participação, se foi em função de tentar trazer estes segmentos para participar mais, se a divulgação foi pouca, ou a motivação destes segmentos realmente está tão baixa de participar de decisões, de elaboração de alguma coisa referente às decisões da universidade. (COUNI 3, 2008)

Eu até acho que foi muito melhor do que o anterior na aprovação do estatuto anterior que foi em 1999. Na realidade a comunidade não foi nem chamada para participar, na época o Diretor-Geral nomeou uma comissão de três pessoas e esta comissão criou o novo estatuto, aprovou no COUNI, que era um Conselho Universitário muito menos representativo e simplesmente trouxe ele pronto para a comunidade. A comunidade nem sabia que estava sendo discutido o novo estatuto. Desta vez, até por que acredito que havia uma cobrança dentro do Governo Federal de que o processo de criação do estatuto fosse um processo mais democrático, acho que por isto, porque ideologicamente a equipe que estava na direção tem uma distância ideológica com o governo federal então talvez isto fez com que eles tomassem mais cuidados ao construir o novo estatuto, fazendo com que este novo estatuto tivesse sido construído de forma um pouco mais participativa e mais democrática. Então eu acredito que a comunidade foi chamada em diversas oportunidades para discutir o estatuto e eu acredito que houve uma participação pequena da comunidade [...] e digo que isto, **que esta pouca participação da comunidade é justamente por que há o sentimento na comunidade universitária de que não adianta ir lá participar, por que as coisas vão ser decididas independentemente da nossa participação.** Então a comunidade está se sentindo historicamente alijada do processo de decisão e por isto talvez a comunidade tenha participado muito pouco dos vários momentos de debate. Então acredito que foi longe daquilo que se considera o ideal um debate amplo e democrático, mas ainda assim foi melhor do que o anterior. (COUNI 5, 2008)

Desta forma, nos parece que há um sentimento arraigado entre grande parte dos membros da UTFPR de que a possibilidade de participação criada no transcorrer do processo de elaboração do novo Estatuto não resultaria em poder decisório para a comunidade universitária. Assim, as pessoas sentiram-se desmotivadas a participarem, pois entendiam que o que lhes era ofertado era uma falsa participação que serviria apenas para legitimar o processo estatuinte, somente para legitimar as decisões que seriam tomadas em esferas onde havia grande poder de intervenção dos dirigentes da instituição.

Principalmente entre os docentes, há um grupo que se posiciona de maneira mais incisiva em relação à participação da comunidade no processo estatuinte, que para eles foi mínima. Entre os principais fatores apontados está o excessivo número de pessoas participantes da Comissão Central e das Comissões dos Campi que tinham alinhamento ideológico com a reitoria e exerciam cargos de confiança o que praticamente impossibilitava que se aprovassem questões contrárias a posição da reitoria. Também foi citado, como fator limitante à participação, a forma como se deu a elaboração do Estatuto, que segundo alguns docentes era feita com o objetivo de inviabilizar a participação, já que tudo precisava ser decidido rapidamente.

Eu acho que foi muito precário o modo como foi organizada a discussão desse estatuto, ela já foi para inviabilizar mesmo. Porque foi um processo muito rápido, onde foram escolhidas as pessoas que opinaram diretamente [...] então, nós fizemos várias reivindicações, mas a maioria não foi acatada. Por exemplo, uma delas foram os conselhos deliberativos [...] nós até sugerimos muitas coisas, mas como o grupo que estava no conselho, assim de elaborar, não é um conselho não é, é um grupo responsável, tinham mais pessoas da reitoria e da direção, não tem como. É evidente que as idéias deles prevaleceram. (DOCENTE 5, 2008)

Não houve participação, a única participação que teve foi dos membros que foram designados para tal atribuição e senão me engano aqui na unidade eram oito ou nove, mas normalmente o máximo que se reunia era cinco e tudo que é decisão que existia que ia ser feita era colocada em votação, normalmente dava 4 x 1[...] qualquer modificação mais radical, digamos assim, como criar conselhos deliberativos, colocar a palavra gratuita no estatuto era voto vencido [...](DOCENTE 6, 2008)

Foi uma situação que no meu ver ela teve a discussão rápida, foi acionada, neste acionamento só não foi provocado um debate maior, porque foi uma situação que foi escolhida rápida, eu achei que foi rápido demais, alguns conseguem entender desta forma, para outros não. Então você tem que ter uma visão melhor para ver de que forma você pode atuar na alteração do estatuto, que ele foi aberto a todos, isso eu confirmo, só ele não foi tão amplamente discutido no âmbito interno. (TA 6, 2008)

Em relação à estruturação das audiências públicas, estratégia que visava democratizar o processo estatuinte, há uma compreensão de que elas acabaram não cumprindo seu objetivo. Para um dos diretores “no Estatuto, nós tivemos a participação, tivemos a comissão, tivemos várias sugestões por e-mail, por escrito, não houve uma participação grande nas audiências

públicas [...] houve várias sugestões, mas as audiências públicas ficaram um pouco vazias” (DIRETOR 4, 2008).

Talvez a causa deste esvaziamento possa ser entendida tanto em função de que na história da UTFPR, desde seu princípio como Escola de Aprendizes de Artífice, a comunidade sente-se afastada do processo decisório e desta forma sente-se desmotivada a participar, quando existe a possibilidade, ou porque a forma como foram realizadas as audiências públicas realmente não buscavam uma efetiva participação e isto foi percebido pelos diversos segmentos da universidade.

Isto eu posso dizer por um relato que me foi feito pelo chefe do meu departamento [...] quando se colocou o processo, se fez um calendário onde você tinha um esboço inicial tranquilo, elaborado que os departamentos, os professores individualmente se quisessem e os outros segmentos podiam apresentar sugestões, para isto haveria audiências públicas onde isto poderia ser discutido. Bom eu achei que era um procedimento muito bom até. No nosso departamento nós passamos este primeiro esboço, algumas coisas a gente fez, observações a respeito de concepção, organização, fizemos alguma coisa por escrito, elaboramos, tinha uma audiência pública, chegou a data da audiência pública, o chefe do departamento foi participar desta audiência e qual não foi a nossa surpresa. Por que quando você fala de audiência pública você tem a seguinte idéia: você vai apresentar o projeto e as pessoas estão lá e podem colocar suas observações, suas emendas, vamos dizer assim, sugestões, críticas enfim serve para isto. Qual foi a nossa surpresa, que na audiência pública você simplesmente entregava o documento que havia produzido enquanto docente, enquanto departamento, enquanto outro órgão. Entregava e acabou. Então o que eles faziam, simplesmente passavam o pente fino e algumas coisas, principalmente no que diz respeito a concepção a parte filosófica da coisa que aqui não se tem um entendimento muito claro, deixavam isto de lado, uma ou outra sugestão você aproveitava e quando surgia uma segunda versão do estatuto pegava-se, como aquilo que eu te falei, aquilo que não vai de encontro a idéia básica do documento inicial é acrescentado. Não tem discussão é um processo que não houve discussão [...] (DOCENTE 1, 2008)

[...] a forma como foi conduzida a discussão com a comunidade era de que haveria uma consulta informal e aqueles que quisessem se manifestar se manifestassem através de documentos por escrito e que esta discussão, esta documentação depois de organizada e relatada pela comissão haveria audiências públicas. Mas as audiências públicas não eram para que a comunidade pudesse afirmar ou se contrapor aquilo que a comissão relatou, era apenas para que a comissão lesse o documento e a comunidade ficasse sabendo como o documento ficou. Não eram de fato audiências públicas no sentido de que serem audiências para ouvir o que a comunidade tinha para dizer sobre o documento. Eu vejo assim, que o processo não permitiu de fato a participação da comunidade, nem dos professores, nem dos servidores e muito menos dos alunos e mais do que isto do jeito que foi montado não permitiu participação nenhuma da comunidade externa. Internamente já foi difícil, para a comunidade externa muito pior, ou seja, a comunidade de uma maneira geral não teve como opinar sobre o estatuto de uma instituição que é pública. Esta é a minha visão sobre o processo. (DOCENTE 7, 2008)

Em resumo, o processo estatuinte foi estruturado de modo a permitir apenas a possibilidade de uma falsa participação tanto da comunidade interna como externa da UTFPR já que não foi estabelecido nenhum mecanismo que possibilitasse a tomada de decisões em assembléias que contassem com a participação de toda a comunidade da universidade.

Assim, um dos agravantes no processo estatuinte quanto à democratização diz respeito ao nível decisório que ficou restrito inicialmente a Comissão do Campus e posteriormente a Comissão Central e na sequência ao COUNI. Dessa forma a única possibilidade de participação da comunidade era por intermédio de proposições que seriam avaliadas pelas Comissões e em última instância pelo COUNI. Considerando que as Comissões tanto a dos campi, quanto a Comissão Central eram formadas prioritariamente por pessoas que ocupavam cargos na estrutura administrativa da universidade e alinhadas ideologicamente com a reitoria, coube a esta e ao seu grupo de apoio elaborar o novo Estatuto da UTFPR. A mesma situação ocorre no COUNI, um conselho que apesar de ter a maior parte dos seus membros eleitos, apresenta problemas na dinâmica de funcionamento o que permite a reitoria influenciar fortemente nas decisões ali tomadas.

Também as audiências públicas que deveriam se caracterizar como um elemento de democratização do processo estatuinte na UTFPR, foram estruturadas de forma a não permitir a efetiva participação da comunidade, caracterizando-se apenas como um local de recolhimento e leitura de documentos elaborados no transcorrer do processo.

Mesmo a participação dos representantes dos diversos segmentos da universidade não pode ser considerada como democrática em função de que os mesmos não foram eleitos pelos seus pares e sim designados pela direção.

Estas manobras legais que impediram uma real participação da comunidade da UTFPR, independentemente de terem sido elaboradas de forma intencional, concorreram para uma maior concentração do poder do grupo dirigente no transcorrer do processo de elaboração do novo Estatuto da universidade. A concepção de democracia utilizada no processo estatuinte da UTFPR está muito próxima ao conceito de democracia que os “[...] antidemocratas vitoriosos nos Estados Unidos [...] ofereceram ao mundo moderno [...] uma definição em que a diluição do poder popular é ingrediente essencial” (WOOD, 2003, p.185).

Mesmo que se avalie positivamente como avanço a participação ocorrida na estatuinte, a UTFPR desperdiçou uma oportunidade de democratizar-se, portanto abrindo-se para que o poder fosse exercido por toda a comunidade.

5.3 - O novo Estatuto da UTFPR

Após o término dos trabalhos da estatuinte, no dia 6 de junho de 2007, por meio do ofício nº 151 da Reitoria foi encaminhado ao Ministro de Estado da Educação Fernando

Haddad a proposta do novo Estatuto da UTFPR, que foi posteriormente aprovada pela Portaria nº 303 da SESu e publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 17 de abril de 2008, tendo ainda sido alterada pela Deliberação do COUNI nº 08 de 31 de outubro de 2008.

Optamos por realizar uma análise do novo Estatuto de forma comparativa tanto ao antigo Estatuto do CEFET-PR quanto ao Estatuto da UNESP⁵⁴. Também a análise do novo Estatuto da UTFPR busca averiguar o nível de aproximação do mesmo das políticas de caráter neoliberal que tem subsidiado as reformas propostas pelos últimos governos para a universidade brasileira. O novo Estatuto é um documento contraditório que apresenta avanços e retrocessos de acordo com a análise subsequente.

A UTFPR, de acordo com o art. 1º do novo Estatuto é uma

[...] Instituição Federal de Ensino Superior [...] com natureza jurídica de autarquia e vinculada ao Ministério da Educação. Como pessoa jurídica do direito público, reger-se-á pela legislação federal pertinente em vigor, por este Estatuto, pelo Regimento Geral, pelos regulamentos e resoluções internas. (UTFPR, 2009, p.2)

O novo Estatuto da UTFPR, em seu Capítulo I - Dos Princípios, em seu artigo 2º mantém o preceito já existente no antigo Estatuto do CEFET – PR e definido em Lei, tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB de 1996, de gozar de “[...] autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, de gestão financeira e patrimonial” (UTFPR, 2009, p.2) e contém vantagens significativas ao explicitar os princípios pelos quais se regerá esta nova universidade quando, entre outros aspectos, dá

- I. ênfase na formação de recursos humanos, no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, envolvidos nas práticas tecnológicas e na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados, notadamente, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- II. valorização da formação integral do ser humano e de lideranças, estimulando a promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor;
- III. liberdade de pensamento e de expressão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza;
- IV. respeito ao pluralismo de idéias e de pensamento, à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica;
- V. compromisso com a defesa dos direitos humanos, com a preservação dos recursos naturais, do meio ambiente e com a qualidade de vida;
- VI. compromisso com a excelência acadêmica e com a garantia da qualidade educacional;
- VII. vinculação estreita com a tecnologia e o humanismo, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias;
- VIII. desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- IX. integração da geração, disseminação e utilização do conhecimento para estimular o desenvolvimento socioeconômico local e regional;

⁵⁴ É significativa a comparação da nova proposta de Estatuto da UTFPR com o Estatuto da UNESP em função desta é considerada junto às demais Universidades Estaduais de São Paulo as que gozam de maior autonomia e conseqüentemente as que possuem um maior nível de democratização em relação às demais Universidades públicas e privadas do Brasil.

X. aproximação dos avanços científicos e tecnológicos com o cidadão-trabalhador, para enfrentar a realidade socioeconômica em que se encontra. (UTFPR, 2009, p.2-3)

Os princípios contidos no estatuto da UTFPR, embora apresentem algumas contradições, significam um avanço por corroborarem com a defesa de valores intimamente relacionados ao fortalecimento da democracia. Entre eles a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, a formação integral do ser humano com espírito crítico, a liberdade de pensamento, o respeito ao pluralismo de idéias e de pensamentos, o compromisso com a defesa dos direitos humanos e do meio ambiente, a garantia de uma educação de qualidade, o desenvolvimento de uma cultura que estimule o pensar e o fazer, e a possibilidade de ofertar ao cidadão-trabalhador o acesso aos avanços científicos e tecnológicos, permitindo-lhes uma maior inserção na realidade socioeconômica.

Entretanto, alguns princípios enunciados apresentam uma adequação às diretrizes oriundas do FMI e do BM para o ensino superior brasileiro, tais como:

- XI. organização descentralizada mediante a possibilidade de implantação de diversos Campi, inserindo-se na realidade regional, oferecendo suas contribuições e serviços resultantes do trabalho do ensino, da pesquisa aplicada e extensão;
- XII. articulação e integração verticalizada entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e integração horizontal com o setor produtivo e os segmentos sociais, promovendo oportunidades para a educação continuada;
- XIII. organização dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos e tecnológicos; e
- XIV. maximização quanto ao aproveitamento dos recursos humanos e uso da infraestrutura existente pelos diferentes níveis e modalidades de ensino. (UTFPR, 2009, p.3)

Em relação ao Princípio XI, é preciso ressaltar que a possibilidade da implantação de diversos campi, por si só, não é capaz de garantir uma organização descentralizada, já que para ocorrer é necessário que haja uma redistribuição do poder, garantindo aos campi a autoridade decisória sobre as questões relevantes ao seu funcionamento, o que não fica evidenciado no transcorrer do novo Estatuto.

Quanto aos Princípios XII e XIII, que enfatizam uma integração horizontal com o setor produtivo e também uma organização dinâmica e flexível apontam para a consolidação da universidade operacional, que segundo Chauí (1999-b) é um tipo de universidade fruto da modernização e racionalização do Estado. E o pressuposto ideológico dessa proposição é o de que o mercado é o portador da racionalidade necessária ao bem-estar da República, o qual deve ocorrer sob o signo da flexibilização.

Na linguagem do Ministério da Educação, 'flexibilizar' significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por 'contratos flexíveis', isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas

(sobretudo para proteção das chamadas 'outras fontes de financiamento', que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da reforma referentes aos serviços a identificação entre 'social' e 'empresarial'); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos. (CHAUÍ, 1999-b, p.6)

O Princípio XIV, que prevê a maximização do aproveitamento dos recursos humanos e materiais, está em consonância com a política de reestruturação da universidade brasileira e é expresso no REUNI. De acordo com Correia (2009) a lógica que preside o trato da educação na atualidade, acaba criando o confronto entre o direito *versus* mercadoria, caso que o REUNI ilustra ao prever um tipo de expansão sem investimento, fazendo prevalecer a teoria do Estado mínimo.

Para Mariz (2007, p.2)

[...] o aparentemente inquestionável objetivo do REUNI de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto N°. 6.096 cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação.

A preocupação com valores que privilegiam a formação de cidadãos direcionados a uma realidade mais democrática, também está presente no Capítulo II, do Estatuto da UTFPR, no seu artigo 3º, quando trata das finalidades da UTFPR e destaca

- I. estimular a criação cultural, as práticas artísticas e esportivas, e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. diplomar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar e promover o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. promover o aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

- VIII. desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;
- IX. aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e
- X. pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional. (UTFPR, 2009, p.3-4)

Consoante os objetivos da UTFPR, contidos no Capítulo III, artigo 4º estão de acordo com os princípios e finalidades contidas na proposta de Estatuto e intencionam a formação de profissionais capazes de intervir na realidade socioeconômica, atendendo as demandas locais e regionais, interagindo com as comunidades, estando articulado tanto com os setores produtivos, como com os diferentes segmentos sociais.

- I. ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos de Graduação e Pós-Graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e
 - b) cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional.
- II. ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional;
- III. oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica;
- IV. realizar pesquisas, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental; e
- V. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais. (UTFPR, 2009, p.4-5)

Para Correia (2008, p.1), a universidade vive uma crise de *hegemonia, de legitimidade e institucional*, decorrente do

[...] modo de compreender os objetivos da universidade [...] trata-se daquela tese expressa no relatório da OCDE, de 1987. Este documento atribui uma dezena de funções à universidade, compreendendo a educação geral e pós-secundária, a pesquisa, a preparação de mão-de-obra qualificada, oferecer educação e treinamentos altamente especializados, encaminhar mecanismos de seleção para empregos de alto nível por meio de credenciamento, fazer a mobilidade social dos filhos da classe trabalhadora, prestar serviços à comunidade e à região onde se vê inserida, oferecer modelos de políticas públicas nacionais, além de possibilitar a preparação para o desempenho de papéis de liderança social.

Dentre os inúmeros e diferentes objetivos estipulados como pertinentes a serem desenvolvidos pela universidade, de acordo com o relatório da OCDE, e que concorre para que se estabelecesse uma crise de hegemonia e legitimidade institucional, parece-nos que acabou sendo esquecido o da formação para a cidadania. Esse acréscimo tornaria a universidade, uma instituição social exemplar no desenvolvimento da sociedade capitalista.

Segundo Santos (apud CORREIA 2008, p.1),

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. (...) A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivos assumidos. (...) A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.

Dessa forma, as finalidades e objetivos previstos no novo Estatuto da UTFPR englobam uma gama tão diversificada de proposições que podem contribuir para *imersa* esta universidade numa crise que contemple um ou todos os aspectos enunciados por Correia (2008).

No Título II, que trata da Estrutura Universitária, apesar dos avanços detectados, encontramos no novo Estatuto da UTFPR um poder centralizado.

Entre as vantagens poderíamos destacar no Capítulo I, que trata da Organização dos Órgãos Superiores da Administração o COUNI que substitui o antigo Conselho Diretor existente no Estatuto do CEFET-PR. O COUNI apresenta um aumento do número de representantes tanto do segmento dos técnico-administrativos, quanto dos discentes atendendo antigas reivindicações das categorias. O número de representantes dos técnico-administrativos aumenta de um para cinco e o de discentes aumenta de um para três. “Ocupar espaços nos conselhos pode ser uma maneira de estar presente em arenas em que se decidem os destinos das verbas e prioridades na gestão de bens públicos; é uma forma de ser ouvido e de continuar lutando [...] (GOHN, 2003, p.105).

Também em relação aos representantes externos há um avanço em relação ao antigo Estatuto do CEFET – PR, por que enquanto este garantia a presença de apenas representantes da classe patronal, o novo Estatuto da UTFPR, prevê no artigo 9º, § 3º, a presença de

[...] 4 (quatro) representantes externos, e seus suplentes, com mandato de 2 (dois) anos [...] indicados, sob forma de rodízio e respeitada a paridade da representação patronal-trabalhador, pelas Federações da Agricultura, Comércio e Indústria do Estado do Paraná e seus respectivos representantes das Federações dos Trabalhadores das mesmas áreas das Federações Patronais, definidos no Regulamento do Conselho Universitário. (UTFPR, 2009, p.6)

Outro ponto positivo do novo Estatuto da UTFPR está em seu artigo 6º, que prevê a criação de novos conselhos deliberativos especializados, ou seja, o Conselho de Graduação e Educação Profissional; o Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação; O Conselho de Relações empresariais e Comunitárias e o Conselho de Planejamento e Administração. Também foram criados alguns Fóruns Consultivos de abrangências tanto interna como externa. De acordo

com o § 1º, do referido artigo, “O detalhamento da estrutura organizacional da UTFPR e as atribuições de seus dirigentes serão estabelecidos no Regimento Geral” (UTFPR, 2009, p.5).

Na realidade, em relação ao Conselho de Graduação e educação Profissional e ao Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, eles já existiam no Estatuto do CEFET – PR, porém funcionando como Câmaras pertencentes à organização básica do Conselho de Ensino, que era um órgão deliberativo e de assessoramento para assuntos didático-pedagógicos, vinculado a Diretoria de Ensino, que de acordo com o Artigo 27 é “[...] dirigida por um Diretor nomeado pelo Diretor- Geral, é o órgão responsável pelo planejamento, coordenação e execução das ações do ensino de nível básico, profissional e de graduação e daquelas relacionadas ao apoio ao ensino e ao discente” (CEFET-PR, 2003, p.14).

Quanto ao Conselho de Relações Empresariais e Comunitárias ele vem substituir o antigo Conselho Empresarial existente no Estatuto do CEFET-PR.

Art. 10. O Conselho Empresarial é o órgão consultivo do Diretor-Geral e do Diretor da Unidade do CEFET-PR e tem por finalidade assessorá-los na integração do CEFET-PR, por intermédio de suas Unidades, com o complexo empresarial de cada uma das regiões onde estão inseridas, visando ao contínuo aperfeiçoamento dos currículos plenos de seus cursos e à articulação com as empresas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. (CEFET-PR, 2003, p.9)

Entre os novos conselhos criados na proposta de Estatuto da UTFPR, o Conselho de Planejamento e Administração, substitui a Diretoria de Administração e Planejamento, que de acordo com o Estatuto do CEFET-PR (2003) era dirigida por um Diretor nomeado pelo Diretor-Geral, sendo o órgão responsável pela coordenação e execução da gestão orçamentária, financeira e de pessoal, além das atividades relativas à administração de materiais, bens móveis, imóveis e serviços gerais do CEFET-PR.

Tanto o Conselho de Relações Empresariais e Comunitárias como o Conselho de Planejamento e Administração apresentam melhorias em relação aos órgãos que substituíram e que existiam no antigo Estatuto do CEFET-PR. Dentre as vantagens mais expressivas está o fato de serem deliberativos e o fato de que as decisões oriundas destes Conselhos são tomadas por um colegiado que tem representantes eleitos dos diversos segmentos da comunidade da UTFPR.

No entanto, existem algumas limitações nestes Conselhos que podem dificultar que a dinâmica de funcionamento privilegie sua formatação democrática.

A primeira preocupação sobre o funcionamento democrático destes conselhos recai sobre o art. 7º, da Seção I, que trata dos Órgãos Deliberativos, no Título II, da Estrutura Universitária em seu Capítulo I, referente a Organização dos Órgãos Superiores da Administração. Pelo referido artigo “Os conselhos deliberativos da UTFPR possuirão gestão

democrática e os docentes ocuparão, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos assentos, com direito a voto” (UTFPR, 2009, p.6). Mesmo considerando que o disposto neste artigo esta em conformidade com a Lei, não impede que haja uma concentração do poder na categoria docente o que põe em risco a democratização da universidade.

Todavia, a presença de setenta por cento de docentes em cada um dos conselhos com direito a voto não significa necessariamente que todos tenham sido eleitos por seus pares, uma vez que muitos podem ser indicados em razão da função que exercem⁵⁵. Assim sendo, mesmo a ocupação por parte dos docentes da maior parte dos assentos no COUNI, não expressa a garantia efetiva de que eles estejam representando os anseios de sua categoria.

Mas certamente o principal problema identificado no novo Estatuto da UTFPR diz respeito ao fato de não contemplar a criação de nenhum conselho deliberativo nos campi⁵⁶, prevalecendo uma centralização na tomada de decisões, e que restringe as possibilidades de participação da comunidade acadêmica.

Dessa foram, a comunidade dos campi participam das decisões do sistema UTFPR apenas com seus representantes nos Conselhos Deliberativos existentes, já que no campus não há nenhum Conselho nestes moldes. Considerando que a UTFPR é uma universidade em expansão e que atualmente já existem onze campi, teremos uma representação cada vez menos significativa de cada campus, visto que há uma limitação em relação ao número de membros que cada conselho pode ter.

De acordo com o Estatuto da UNESP, no seu Capítulo III, que trata da Administração das Unidades Universitárias, fica estabelecido que estas tenham como um de seus órgãos a Congregação que é um órgão deliberativo e normativo em matéria de ensino, pesquisa, extensão universitária e administração. As competências⁵⁷ (art. 41), determinadas no Estatuto da UNESP à Congregação evidenciam a importância da existência deste órgão e o quanto de poder decisório é transferido para cada campus.

⁵⁵ No Regulamento do Conselho de Ensino do CEFET-PR, dos vinte e três (23) professores que compõe este Conselho, onze (11) eram indicados em função de serem coordenadores cabendo ao Diretor de Ensino conduzir este processo de escolha.

⁵⁶ Durante o processo estatuinte, o professor Gilberto Silvério da Silva, do Campus de Medianeira, propôs a criação de um Conselho de Campus, com base no modelo adotado pela UNESP. Também findado o processo de elaboração da nova proposta de Estatuto da UTFPR, a proposta de criação de um conselho deliberativo nos campi voltou a ser vinculada durante o processo de escolha dos diretores de campus no ano de 2008. Somente no Campus de Pato Branco, dos quatro candidatos a Diretor, três incluíram entre suas propostas a criação de um conselho de Campus com poder deliberativo. Isto significa que apesar desta proposta de criação de um conselho com poder deliberativo nos campi não ter sido contemplada na nova proposta de Estatuto da UTFPR, ela é uma *velha aspiração* da comunidade desta instituição de ensino superior. A criação de Um Conselho de Campus com poder deliberativo estava entre as propostas dos Candidatos João Carlos Chioqueta, João Alfredo Braidá e da Candidata reeleita Tangriani Simioni Assmann.

⁵⁷ Para maior clareza sobre as ações que competem legalmente à Congregação, ler o art. 41 do Estatuto da UNESP, disponível em: http://www.unesp.br/servico/estatuto_19-12-2008.pdf.

O novo Estatuto da UTFPR traz como um importante avanço o enunciado contido no art. 29º ao estabelecer que “Os Diretores de Campi serão escolhidos pelos servidores e discentes, em processo democrático, de conformidade com regulamento aprovado pelo COUNI” (UTFPR, 2009, p.13). A escolha das direções dos campi já vinha sendo realizada através de processo eletivo desde o ano de 2004, mesmo não havendo previsão legal para isto. Porém, é fundamental que a escolha dos Diretores de Campi pelo processo eletivo esteja prevista no novo Estatuto, impedindo desta forma que possa haver um retrocesso e volte a ocorrer indicação política para a função de direção nos campi.

Outras melhorias presentes no novo Estatuto da UTFPR, dizem respeito à obrigatoriedade legal de ser formado em cada curso da graduação e em cada Programa de Pós-Graduação, através do art. 39º e art. 41º respectivamente, um Colegiado de caráter propositivo, que tem a responsabilidade de assessorar a Coordenação no aspecto didático-pedagógico.

A existência de Colegiados de Cursos é uma realidade em alguns campi tanto em cursos de Graduação como em Programas de Pós-Graduação. Porém, pelo fato de até o momento da aprovação do novo Estatuto não haver nenhuma garantia legal da existência destes conselhos, os mesmos poderiam ser desativados por motivos diversos colaborando para que houvesse uma redução no nível de democracia existente na gestão da UTFPR.

Sinaliza-se que o Estatuto poderia ter caminhado na direção de uma universidade mais democrática caso tivesse tornado os Colegiados deliberativos, da mesma forma que o Estatuto da UNESP, que prevê em seu Artigo 54, a existência do Conselho de Departamento “[...] órgão máximo de deliberação nesse nível [...]” (UNESP, 2008, p.32). A UNESP possui outra estrutura administrativa, sendo organizada por Departamentos o que na UTFPR só ocorre no Campus de Curitiba, possuindo os demais campi as Coordenações de cursos⁵⁸.

Em relação ao patrimônio o novo Estatuto da UTFPR, adéqua-se a realidade atual criando novas formas de incorporação patrimonial ao lado das já existentes no Estatuto do antigo CEFET-PR. De acordo com o Título VII, que trata do Patrimônio e Regime Financeiro, fica estabelecido pelo art. 54 que

- O patrimônio da Universidade, administrado pelo Reitor, com observância dos preceitos legais e regulamentares, é constituído:
- I. pelos bens e direitos que integravam o patrimônio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, os quais foram automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, à UTFPR;
 - II. pelos bens e direitos que a Universidade vier a adquirir;

⁵⁸ No momento está em curso um debate na UTFPR visando modificar a estrutura existente nos campi com a criação de departamentos composto por disciplinas afins de um campo do conhecimento.

- III. pelas doações ou legados que receber;
- IV. pelas incorporações;
- V. pelas contribuições e transferências previstas em convênios; e
- VI. pelas marcas, patentes, direitos autorais e outros previstos em lei. (UTFPR, 2009, p.18-9)

Conseqüentemente, em função destas mudanças, há uma previsão no art. 55º VI que trata dos recursos financeiros da universidade, que entre outras fontes, serão utilizadas “receitas provenientes de rendimentos sobre direitos de propriedade, direitos autorais, propriedade industrial, cessão de uso e outros” (UTFPR, 2009, p.19).

Numa análise comparativa entre o novo Estatuto da UTFPR e o Estatuto da UNESP, no tocante aos recursos financeiros, há duas significativas diferenças que dizem respeito à dotação de recursos financeiros e a aplicação dos mesmos.

Em relação à dotação de recursos financeiros, na UTFPR, o art. 55º, I prevê, “dotação que lhe for anualmente consignada no Orçamento Geral da União, créditos especiais e adicionais” (UTFPR, 2009, p.19), já no Estatuto da UNESP, esta previsão de acordo com o artigo 15º, I estabelece “dotações do Governo do Estado consignadas em seu orçamento” (UNESP, 2008, p.6). Enquanto na UNESP há um orçamento determinado em função da arrecadação do Imposto sobre circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), na UTFPR, a cada ano a instituição fica dependente da quantia de recursos financeiros que o governo federal destina a ela podendo sofrer significativas variações.

Esta situação na UTFPR dificulta tanto a previsão de gastos, quanto limita sua autonomia de gestão financeira, considerando, que por ser uma universidade pública, a principal fonte de recursos financeiros dela são as dotações provenientes do Governo Federal através de recursos do Tesouro da União.

Mesmo considerando que os recursos financeiros que compõe a dotação orçamentária da UTFPR dependem do Governo Federal e que a instituição não tem poder para internamente, através de sua legislação, modificar esta questão, ela é determinante em relação à autonomia de gestão financeira da UTFPR.

Em relação à aplicação das rendas obtidas pelos campi, a UNESP, por contar com as Congregações em seus campi, apresenta em seu Estatuto, no artigo 15, Parágrafo Único, uma importante vantagem ao definir que “As rendas geradas ou obtidas pelas Unidades serão aplicadas de acordo com projetos aprovados pelas Congregações” (UNESP, 2008, p.6). Confere-se assim, um importante avanço democrático, pois estabelece que a Congregação, um Conselho do Campus formado por representantes de todos os segmentos da comunidade local

da Universidade definam o destino destes recursos de acordo com projetos aprovados, impedindo ou dificultando que isto se de em função de interesses políticos.

Como na UTFPR não há nenhum conselho deliberativo nos campi a decisão quanto à aplicação da maior parte dos recursos financeiros fica a cargo da direção.

Há dois outros pontos no Estatuto da UNESP, que poderiam ter servido como referenciais ao novo Estatuto da UTFPR e que poderiam trazer a esta instituição de ensino superior um significativo avanço em termos de democratização.

O primeiro ponto diz respeito à criação de uma assembléia Universitária. De acordo com o artigo 103º do Estatuto “A Assembléia Universitária, presidida pelo Reitor, será constituída por representantes do corpo docente, do corpo discente e do corpo técnico e administrativo, na forma estabelecida pelo Regimento Geral” (UNESP, 2008, p.45) e deverá se reunir ordinariamente por convocação do Conselho Universitário para manifestar-se sobre as atividades desenvolvidas pela Universidade, bem como sobre a programação futura.

O segundo ponto, que consistiria em um significativo progresso para a democratização da UTFPR, se tivesse sido contemplado na nova proposta de Estatuto desta universidade, diz respeito ao Título VIII, das Disposições Gerais do Estatuto da UNESP, que no seu artigo 104 prevê a necessidade,

Na criação ou no eventual desdobramento de Unidades Universitárias, as Unidades resultantes deverão atender, no mínimo, aos seguintes requisitos:

I - nível de atividade técnica e científica, definido por linhas de pesquisa, no campo do conhecimento abrangido pela futura Unidade;

II - cinqüenta docentes;

III - vinte e cinco docentes portadores, no mínimo, do título de Doutor;

IV - cinco docentes portadores, no mínimo, do título de Livre-Docente;

V - dois Professores Titulares;

VI - setenta por cento dos docentes em dedicação integral à docência e à pesquisa. (UNESP, 2008, p.45-6)

Esse artigo que impede que ocorra a criação de novos campi apenas por interesses políticos de determinados grupos, obrigando que haja um respaldo do ponto de vista acadêmico, ou seja, o surgimento de novos campi está condicionado à existência de condições que possam assegurar um nível de qualidade acadêmica, obedecendo ao princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão⁵⁹.

⁵⁹ Entretanto, na UNESP foram criados novos campi denominados de Unidades experimentais e que não possuíam para sua implantação os requisitos acadêmicos necessários previstos no Estatuto. Desta forma, é preciso considerar as limitações do Estatuto de uma universidade em virtude de ser uma *lei* à qual muitas vezes é facilmente contornável e que depende para sua aplicação muito mais de vontade política e é determinada pela correlação de forças que se contrapõe.

De acordo com o novo Estatuto da UTFPR a organização, composição, atribuições e funcionamento dos Conselhos constantes serão definidos no Regimento Geral e no regulamento específico de cada um destes Conselhos.

Quanto ao Regimento Geral da UTFPR que é

O instrumento jurídico que orienta o dia-a-dia da Universidade, nos planos administrativo e didático, define a estrutura organizacional da Instituição nos seus diversos níveis hierárquicos, bem com estabelece as responsabilidades, deveres e atribuições da comunidade universitária. (UTFPR, 2008-b, p.4)

E que deve obedecer

Na sua concepção, estruturação e consolidação, além dos referenciais jurídicos próprios, como a Lei de Transformação, o PPI, o Estatuto e as legislações nacionais, o conhecimento tácito acumulado e incorporado no cotidiano da Universidade serão os elementos necessários à construção da proposta do Regimento Geral da UTFPR. (UTFPR, 2008-b, p.4)

O Regimento Geral da UTFPR está em fase de estruturação, sendo que pela portaria nº 1.404 de 28 de novembro de 2008, foi instalada uma Comissão Executiva formada por vinte e dois membros, envolvendo as pró-reitorias, diretorias dos campi, assessores da reitoria, representantes dos sindicatos dos docentes, técnico-administrativos e de alunos dos ensinos técnico e superior com a finalidade de “[...] estudar e elaborar as propostas de Legislações Complementares ao Estatuto da UTFPR” (UTFPR, 2008-c, p.1).

Um provável empecilho a elaboração de um Regimento que represente realmente os anseios da comunidade da UTFPR está no fato de que dos vinte e dois membros designados pela portaria, três são representantes da reitoria, quatro são Pró-Reitores e, portanto cargos de confiança do Reitor e onze são diretores de campi, todos tendo sido apoiados na última eleição pela reitoria. Os demais membros representam os sindicatos de professores, funcionários, o DCE e o Grêmio Estudantil (GECEL).

No momento é vigente o Regimento Geral do CEFET-PR, aprovado pela Portaria Ministerial nº 1133, de 20 de julho de 1999.

O novo Regulamento do COUNI também está em fase de elaboração e desta forma vige no COUNI o Regulamento do antigo Conselho Diretor do CEFET-PR.

Entre os principais problemas encontrados no Regulamento do COUNI, podemos apontar no Capítulo VII, que trata da natureza das sessões, artigo 13, § 3º que “As reuniões ordinárias e ou extraordinárias não serão públicas” (CEFET-PR, 2000-a, p.6). Não há evidentemente nenhuma justificativa para que as reuniões sejam realizadas sem a presença da comunidade interna e externa da UTFPR, principalmente considerando que são elas que sofrerão os reflexos das decisões tomadas neste conselho. O fato das reuniões do COUNI não

serem públicas causa indignação entre os próprios conselheiros que não sabem “[...] quais são os motivos para que as reuniões do COUNI sejam fechadas, ou seja, não são abertas para a comunidade universitária assistir” (COUNI 5, 2008).

Para Dal Ri (1997, p.206), as reuniões dos órgãos colegiados

[...] deveriam ser abertas à comunidade interna e externa. Não há nada que justifique a prática de realização de 'reuniões secretas' verificada nestes órgãos, mesmo porque os assuntos discutidos e votados são do interesse de todos. E, afinal, se os representantes eleitos estiverem discutindo as questões com suas 'bases' e sendo porta-vozes das decisões, não há nada a temer.

Outra questão importante em relação ao Regulamento do COUNI diz respeito a não haver nenhuma limitação quanto ao número de conselhos que um membro do COUNI pode participar. Diferentemente do Estatuto da UNESP, que na Seção I, do conselho Universitário, no § 7º do artigo 17 estabelece que “Não será permitida a participação dos membros do Conselho Universitário em mais de um dos outros conselhos centrais” (UNESP, 2008, p.8).

Desta forma, na UTFPR, corre-se o risco que conselheiros do COUNI participem por indicação ou mesmo de eleições de diversos outros conselhos o que reduz a possibilidade de participação de um maior número de pessoas nos conselhos deliberativos desta universidade.

O novo Estatuto da UTFPR apresente avanços significativos que são expressos em seus princípios, finalidades e objetivos, no que diz respeito à formação do cidadão crítico e atuante socialmente, bem como incorpora melhorias em relação ao processo eletivo para a escolha das direções dos campi e na estruturação de seus conselhos deliberativos. No entanto, concomitante a esses avanços o Estatuto apresenta retrocessos quando se aproxima das políticas de orientação neoliberal, propondo uma universidade voltada para o mercado.

Mesmo reconhecendo que o Estatuto é o principal documento orientador e organizador de uma universidade no balizamento de suas ações, é preciso considerar que é a correlação de forças existentes tanto internamente como externamente que vai ser decisiva no direcionamento que a UTFPR deverá seguir.

5.4 - Processo eletivo e gestão democrática

A forma de escolha dos diretores das instituições de ensino tem sido no decorrer dos tempos um tema polêmico, que tem gerado constantes discussões no meio acadêmico, e mesmo fora dele, e sobre o qual não há consenso.

De acordo com autores como Marés (1983), Zobot (1984) e Dourado (2000) há diferentes modalidades para a escolha dos dirigentes educacionais. Paro (2003) sintetiza estas

formas diferenciadas em três tipos que são a nomeação, o concurso, e a eleição direta, concluindo ainda pela possibilidade de se estabelecer um esquema misto.

Para cada um destes mecanismos de escolha é possível apontar virtudes e falhas. “A nomeação [...] pode dar-se, ou com a exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência, ou por razões político-clientelísticas, ou por combinação dos dois critérios” (PARO, 2003, p.14). Segundo o autor, a nomeação é bastante utilizada na educação brasileira, sendo também a forma que mais recebe críticas. Para Dourado (2000) a livre indicação pelos poderes públicos dos dirigentes educacionais, configura-se como a que mais se coaduna e contempla as formas mais usuais de clientelismo.

Quanto ao concurso público, seus defensores apontam como suas principais virtudes “[...] a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” (PARO, 2003, p.19). Embora Dourado (2000) defenda a realização do concurso público como bandeira a ser empunhada e efetivada como forma de ingresso para a carreira docente, o autor compreende que esta não se apresenta como a maneira mais indicada para a escolha dos dirigentes educacionais. Posição que se explica, visto que a gestão escolar não pode ser reduzida à sua dimensão técnica, configurando-se como um ato político, sendo assim necessário aferir a liderança do candidato diante da comunidade acadêmica.

A eleição direta para escolha dos dirigentes educacionais tem sido apontada como “[...] a mais democrática e, sem sombra de dúvidas, a melhor, mais oportuna e mais viável opção, se compararmos com as citadas anteriormente” (ZABOT, 1984, p.89). Para Dourado (2000, p.84), “A defesa desta modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão”.

A democratização da educação brasileira tem uma estreita vinculação com a escolha dos dirigentes educacionais por meio de processo eletivo na visão do movimento docente, pois eleições diretas “[...] têm sido historicamente, uma das modalidades tidas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento de professores como uma das formas mais democráticas, apesar de se apresentar também como uma grande polêmica” (DOURADO, 2000, p.84). Desta forma, as eleições diretas se constituíram numa das principais bandeiras de luta dos professores. Luta esta que acaba recrudescendo no final da década de 1979, quando começa um período de abertura que poria fim à ditadura militar instalada no Brasil a partir do golpe de 1964.

Na UTFPR, de forma contraditória ao discurso *orquestrado* tanto pela reitoria, como pelas direções dos Campi que enfatizam a democratização da forma de gestão desta universidade, a implantação do processo eletivo para escolha dos diretores dos campi é

bastante incipiente. Este processo ocorreu pela primeira vez no ano de 2004 e, ainda assim, como compromisso de campanha dos candidatos que concorriam à Direção Geral, já que a legislação vigente nesta universidade não contemplava a existência de eleições neste nível.

Cumprindo proposta de campanha, o candidato vitorioso no pleito para a escolha do Diretor-Geral, por meio da Portaria n. 079, de fevereiro de 2004, designou Comissão Especial, composta por quatro servidores, responsável pela elaboração do Regulamento das Eleições dos Diretores das Unidades que compõem o Sistema CEFET-PR, bem como pela organização, realização e apuração das referidas eleições.

Essa Portaria apresentou algumas resoluções importantes e que não poderiam ser alteradas pela Comissão Especial. Entre elas, uma de fundamental importância para o resultado das eleições foi a que se referia ao peso do voto por segmento. A Portaria estabeleceu que funcionários técnico-administrativos e docentes formariam uma única categoria denominada de *servidores*, cujo peso dos votos seria de 2/3 e de 1/3 para o corpo discente, devendo ser calculados considerando o total de eleitores por segmento.

Esta mesma Portaria, emitida no dia 09 de fevereiro de 2004, determinou que a Comissão Especial encaminhasse à Direção-Geral, até o dia 16 de fevereiro de 2004, o Regulamento das eleições para homologação.

Desta forma, uma Comissão Especial composta de apenas quatro pessoas teve a incumbência de, no prazo de uma semana, elaborar o Regulamento de Eleições, e com uma autonomia relativa, já que a própria Portaria trazia diretrizes que deveriam ser observadas.

Mesmo considerando que posteriormente o Regulamento de Eleições deveria passar pelo Conselho-Diretor, o qual poderia realizar modificações se julgasse necessário, a elaboração do mesmo não foi realizada de maneira a propiciar a participação da comunidade acadêmica. A autonomia da Comissão e a participação de representantes dos segmentos da Instituição seriam fundamentais para a elaboração de um regulamento que representasse as aspirações do coletivo. Alguns aspectos do regulamento eleitoral são determinantes para que uma eleição prime pela participação ou pela exclusão.

O Regulamento das Eleições elaborado pela Comissão Especial e homologado pelo Diretor-Geral determinava, no art. 8, que “A comunidade votante abrangerá os professores de ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior e os servidores técnico-administrativos de todas as Unidades do CEFET-PR que pertençam, uns e outros, ao Quadro Permanente de Pessoal da Instituição [...]” (CEFET-PR, 2004-b, p.2-3).

O mesmo Regulamento estabelecia no art. 12 que “Somente poderão concorrer ao pleito, na qualidade de candidato, os docentes [...] que: I) Estiverem com 5 (cinco) anos de

exercício ininterruptos no quadro do pessoal efetivo do CEFET-PR” (CEFET-PR, 2004-b, p.4).

Assim, os professores contratados⁶⁰ que vivem a cotidianidade do sistema, e que são atingidos pelas decisões tomadas pelas Direções de Unidades, foram praticamente excluídos de qualquer forma de participação, podendo no máximo trabalhar na campanha do candidato de sua preferência.

A comunidade da UTFPR tem um posicionamento consensual sobre a questão dos professores contratados não poderem se candidatar a um cargo eletivo. A principal justificativa reside na questão legal, já que a lei permite que o professor seja contratado por um período máximo de dois anos. Desta forma, um professor contratado que fosse eleito para o cargo de diretor de Campus permaneceria na instituição por um período de quatro anos, ou seja, o dobro do que a legislação permite, o que poderia acarretar inclusive a tentativa de efetivação desse professor sem ter prestado concurso público. Entretanto, há divergências em relação ao fato dos professores contratados não poderem votar nas eleições para a escolha dos diretores dos Campi. Embora para a maior parte da comunidade os professores contratados devessem votar, existe um grupo significativo, composto em sua maioria por representantes dos técnico-administrativos que se posicionam justamente de forma contrária.

No meu ponto de vista eu até concordo com isto daí pelo seguinte, porque o professor que é contratado ele fica um determinado tempo ali e a questão da eleição que é mais duradoura, e se ele tem pouco tempo ele não tem aquela condição de saber as pessoas, o perfil [...] eu acho que a gente tem mais propriedade de estar conhecendo os colegas que poderiam estar fazendo parte deste grupo e quem está entrando agora, às vezes não tem muito este embasamento. Então eu concordo. (TA 4, 2008)

Entretanto, em relação ao processo eletivo, quanto mais pessoas tiverem o direito de votar e quanto maior for a valorização de cada eleitor, mesmo considerando as limitações do sistema representativo, mais se avança na construção de uma universidade democrática. Segundo Tavares (2004), quanto maior for o contingente eleitoral, menor são as possibilidades de aliciamento em troca de pequenos favores.

No ano de 2008 ocorreram novas eleições para a escolha das direções dos Campi e manteve-se praticamente o mesmo Regulamento de 2004. No entanto, uma significativa diferença decorreu do fato de que pela instituição ter se transformado em universidade modificou-se a composição dos agrupamentos e o peso dos votos de cada segmento. Pelo fato

⁶⁰ São professores contratados por um período máximo de vinte e quatro meses, de acordo com a Lei nº 8.745 de 9, de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal de 1988 e que, desta forma, não compõe o quadro de pessoal efetivo do CEFET-PR.

do CEFET-PR ter se transformado em universidade, passou-se a aplicar a legislação vigente⁶¹ para a escolha de diretores dos Campi. Assim, na eleição ocorrida em 2008 para diretor, o regulamento, em seu Capítulo II, que trata da comunidade votante e sua composição, estabeleceu, no art.9º, o peso de 70% (setenta por cento) para o segmento dos docentes, 20% (vinte por cento) para o segmento dos técnico-administrativos e 10% (dez por cento) para o segmento dos discentes dos vários níveis de ensino na aferição final dos resultados. Dessa forma, parece ter havido um significativo retrocesso no processo de democratização da UTFPR nas eleições de 2008.

A lei estabelece o peso de 70% para docentes em caso de consulta⁶² à comunidade. No entanto, o Ministro da Educação Fernando Haddad, afirmou em entrevista que cada universidade tem autonomia para definir as regras de eleição dos seus reitores. Segundo ele, esse tema é resultado de um consenso da comunidade acadêmica de cada instituição. "Nós não podemos nos intrometer em assuntos internos da universidade. O que tem ocorrido é que há consultas informais e a maioria dos professores acata o que a comunidade acadêmica decide" (HADDAD apud GUERREIRO, 2008, p.1).

Desta forma, mesmo considerando a necessidade de se *dialogar* com a legislação vigente, parece-nos estranho que na UTFPR, uma universidade cujos dirigentes afirmam ser gerida de forma democrática, um assunto desta relevância e que tem sido motivo de intensas polêmicas, não tenha sido levado à consideração da comunidade acadêmica, para que esta pudesse discutir e posicionar-se.

Na comunidade da UTFPR, como, também, na maioria das universidades brasileiras, não há consenso sobre esse tema. Parte da comunidade concorda que a forma de voto estabelecida no processo eletivo para a escolha dos diretores dos Campi da UTFPR é a ideal. Entretanto, como esta é uma questão polêmica, outra parte da comunidade posiciona-se ao contrário e sugere a paridade no peso dos votos dos diversos segmentos da universidade para impedir que haja concentração de poder nas mãos dos docentes.

Há, ainda, um grupo que acredita ser necessário discutir melhor a questão do tipo de voto utilizado nas eleições para a direção dos Campi. Essa posição apresenta dúvidas quanto a melhor forma de voto para que realmente o “[...] eleito esteja ungido pela legitimidade que o

⁶¹ A escolha dos dirigentes das instituições de ensino superior foi regulamentada pelo Decreto nº 1916, de 23 de maio de 1996, nos termos da Lei n.º 9.192, de 21 de dezembro de 1995, diretriz posteriormente incorporada à LDB.

⁶² Há uma diferença entre as eleições para diretores dos Campi da UTFPR onde o candidato mais votado assume a função para exercício do mandato e a escolha dos reitores e vice-reitores das universidades federais que, após a consulta, é encaminhada uma lista tríplice ao Presidente da República a quem caberá nomeá-los.

cargo exige, bem como pela legalidade que o ordenamento permite” (RAMPINELLI, 2004, p.10) e represente realmente os anseios da comunidade que o elegeu.

Para grande parte da comunidade da UTFPR o estabelecimento de eleições para a escolha dos diretores de campi desta universidade contribuiu significativamente para a democratização da mesma. A integração, a legitimação, o respaldo, o comprometimento entre a direção e a comunidade universitária são os principais argumentos utilizados pelos representantes dos diversos segmentos da UTFPR para relacionarem as eleições para a escolha das direções dos Campi com a democratização desta universidade.

De acordo com os dirigentes,

[...] podemos afirmar com muita certeza que o processo de escolha do diretor através do voto, através deste processo democrático, foi uma das boas coisas que aconteceu na nossa universidade. Porque houve uma integração muito maior daquele diretor eleito com a reitoria e com a sua comunidade. Porque ele respaldava aquela comunidade e era respaldado por ela. Foi um processo altamente significativo para a instituição. (DIRETOR 1, 2008)

A eleição na verdade [...] gera um comprometimento para as pessoas que participam [...] este compromisso assumido [...] gera naturalmente um nível de compromisso, de respeito, de obrigações, por parte do gestor, com relação àquilo que evidentemente foi transformado inicialmente de propostas eleitas [...] pela maioria em ações de mandato [...] Então me parece que é fundamental e não tem como não ser desta forma. (DIRETOR 3, 2008)

Ainda, acrescenta um Conselheiro que,

Estou a vinte e oito anos na universidade e nós tivemos uma série de mudanças aqui e eu vejo a eleição [...] como positiva, porque é uma pessoa que tem a representatividade da comunidade e isto facilita sobremaneira o desdobramento das ações no processo de gestão. (COENS 2, 2008)

Também foram apontados como fatores democratizantes da gestão, gerados pela ocorrência de eleições, o respeito à comunidade que passa a ter o direito de eleger seus mandatários e a possibilidade de cobrança da implementação do projeto apresentado no transcorrer da campanha pelo diretor eleito.

[...] se você não tem a liberdade de escolha você não tem como reclamar e cobrar. Eu acho que você podendo escolher, tendo esta abertura de eleições, depois você pode cobrar com mais rigor. Por que ele sabe que ele pode sair, se ele não cumprir com o papel dele. Daí não dá aquela sensação de comodismo [...] Isto traz uma exigência maior e eu acho que a gente pode cobrar com maior rigor. (DCE 3, 2008)

É democrático [...] apesar de que o posto de diretor de campi [...] é um cargo de muita confiança do reitor. Logicamente que o reitor precisa confiar no diretor destes campi, mas eu acho democrático que as pessoas principalmente do campus elejam esta pessoa, acho super importante. (TA 1, 2008)

Há na comunidade acadêmica da UTFPR os que consideram que o processo de democratização desta universidade poderia avançar mais realizando-se eleições para outros cargos da estrutura administrativa do Campus, como para a Gerência de Ensino, Gerência de

Pós-Graduação e demais cargos que hoje são ocupados por pessoas indicadas pelo diretor do Campus, por serem considerados cargos de confiança.

Considerando que as eleições são benéficas do ponto de vista da democratização da universidade, há pessoas que expressam preocupação com as possíveis interferências no resultado final do processo eletivo para a escolha das direções dos Campi da UTFPR.

Contribuiu [...] porque mesmo havendo uma pressão vigorosa sobre os servidores, mesmo havendo certa disponibilidade do poder econômico para fazer o processo eleitoral, mas mesmo assim precisa passar pelo crivo eleitoral. Precisa vim e fazer um debate com os servidores, então eu acho que contribuiu e bastante. (COUNI 5, 2008)

Um docente destacou que as eleições para diretores dos Campi foi uma conquista obtida com muita luta, e que a reivindicação partiu da base e não das pessoas que ocupavam os postos de chefia na universidade.

Segundo Paro (2000), não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas que parta dos grupos dominantes, sem que haja pressão por parte dos interessados. Em concordância com a posição expressa acima pelo autor, um docente assim se posicionou:

Acho que foi um passo, que foi uma conquista difícil, uma luta que nós empreendemos e conseguimos. Mas partiu da base e não partiu deles. Não partiu do núcleo de diretores, de gestores da universidade. Uma reivindicação da base que foi atendida, já é um primeiro passo. (DOCENTE 5, 2008)

Há posições discordantes em relação ao processo eletivo como fator de democratização da UTFPR, mas, na maioria das vezes, esta discordância encontra-se relacionada a problemas ocorridos no processo eletivo e não propriamente contra as eleições.

Uma das maiores críticas feitas ao processo eletivo é que esta forma de escolha dos dirigentes educacionais causa disputas internas, o que prejudica a harmonia da instituição. Parece-nos ser justamente uma questão favorável à existência de eleições nas instituições de ensino superior, pois o que ocorre durante o transcorrer da campanha é a apresentação e discussão de projetos diferenciados de gestão e de universidade.

A abertura para um diálogo mais franco certamente possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses. O que não se deve porém, é tomar isso como algo negativo, mas considerar o que verdadeiramente se passa, isto é, a eleição de diretores, ao supor um processo de discussão e de exame crítico da realidade e dos interesses em jogo, está apenas fazendo vir à tona conflitos que permaneciam latentes e que só se resolverão de modo positivo pelo exercício do diálogo, e da democracia. (PARO, 2003, p.105)

A vinculação estabelecida entre o processo eleitoral e a democracia faz parte do aparato teórico-prático desenvolvido pela democracia liberal. Embora existam outras formas

de exercer a democracia, como, por exemplo, a democracia direta, foi a democracia representativa que ganhou espaço inclusive como bandeira de luta dos movimentos sociais.

No entanto, a democracia representativa apresenta vários problemas, dentre eles a ausência de vínculo efetivo entre o representante e o representado. Na maioria das vezes, o representante acaba tendo uma atuação muito diferente da prometida em seu discurso. “Assim é que um difuso sentimento de frustração, impotência e de alienação invade o cidadão-representado, que não consegue enxergar nenhum poder de intervenção neste processo, a não ser o de votar em outro candidato da próxima vez” (DAL RI, 1997, p.15).

De qualquer forma, apenas a existência de eleições para cargos superiores numa universidade não pode denotar o grau de democratização da mesma, pois

[...] se a proposta de eleição de diretor for considerada como única garantia de democratização [...] então corre-se o risco de restringir-se à simples substituição de pessoas no poder e, assim, perder de vista o legítimo anseio da democratização [...] enquanto espaço educativo para a participação e a cooperação necessária no exercício da cidadania. (PRAIS, 1996, p.87)

Aparentemente é essa a situação na UTFPR, pois apesar da grande maioria concordar que as eleições para as direções dos Campi constituem-se em parte do processo de democratização da instituição, há quase um consenso de que em termos de gestão não ocorreram modificações importantes quando comparadas às direções anteriores indicadas pelo reitor como cargo de confiança.

Não, não houve porque não foram criados mecanismos diferentes para que isto acontecesse e o diretor eleito atual não se propôs a fazer uma mudança da forma de gestão, continua exercendo o mesmo papel exercido pelo diretor anterior que foi indicado, ou seja, ser um representante da reitoria [...] e não ser um diretor do campus para conversar com a reitoria. (DOCENTE 7, 2008)

As poucas pessoas que afirmaram haver mudanças na forma de gestão em razão das eleições para o provimento do cargo, expressaram dúvidas em suas afirmações e enunciaram mudanças que talvez tenham ocorrido mais em função do perfil pessoal do diretor do que da existência de eleições diretas.

O que o discurso da maioria dos representantes dos diversos segmentos da UTFPR revela é que as modificações que ocorreram entre a direção indicada pelo Reitor e a direção eleita pela comunidade devem-se essencialmente às diferenças individuais e à modificação das condições de infra-estrutura da instituição, que ao se tornar universidade viu crescer o aporte de recursos financeiros. “Como eu falei houve mudanças por causa da pessoa, mas não por causa da eleição. Se fosse a mesma pessoa antes ou depois da eleição não teria ocorrido mudança” (COUNI 1, 2008).

Eu acho que cada direção, cada grupo tem seu estilo de gestão e tem sua visão [...] Agora te dizer que foi por causa do processo de eleição eu não sei te dizer, não tenho

elementos para avaliar. Mas que mudou, mudou, para mais. Uma coisa que foi vital, [...] nós tivemos um aporte de recursos maiores [...] então fica mais fácil você gerir uma instituição com recursos do que sem [...] (DIRETOR 5, 2008)

Mudanças de diretrizes eu diria que não, porque a universidade tem sua linha de diretrizes [...] e as direções nunca saíram desta diretriz da instituição. Vamos chamar estas grandes diretrizes da instituição de cultura da instituição [...] o que parece mesmo é que a gestão atual do campus é muito menos, democrática. A outra também não era, é muito mais centralizadora, muito mais autoritária do que outras gestões que foram indicadas inclusive e não eleitas. Mas daí é um problema muito mais das pessoas que estão na direção e não necessariamente do processo. (COENS 4, 2008)

Contudo, o fato da comunidade poder escolher seus dirigentes, mesmo que isto num primeiro momento não signifique modificações na forma de gestão da universidade já representa um progresso na direção da democratização da UTFPR, pois caso continuasse a prevalecer a indicação política possivelmente muitas pessoas que estão na função de direção não teriam sido indicadas.

Alguns entrevistados pensam não ser possível ainda fazer uma avaliação sobre as modificações na forma de gestão da UTFPR em função das eleições para a escolha dos diretores dos campi. Isso se deve ao fato de que o processo é bastante recente e que ocorreu paralelamente a um momento de profundas transformações na instituição, principalmente em razão de ter passado de CEFET-PR a UTFPR.

Outros, ainda, acreditam que ocorreu um retrocesso na questão relativa à democratização de alguns Campi com direções que foram eleitas quando comparadas a direções anteriores indicadas pela reitoria.

Não, não teve. É evidente que de uma pessoa para a outra na gestão mudam algumas coisas. Então houve mudanças é evidente. Essa mudança não foi qualitativa, em algumas questões houve até um retrocesso da direção atual para a direção anterior. (DOCENTE 5, 2008)

Um dos problemas apontados como comprometedor da lisura do processo eletivo diz respeito à possibilidade do exercício de pressão sobre membros da comunidade acadêmica principalmente sobre os que detêm cargos de confiança na estrutura da universidade. “Fala-se do voto de permuta em oposição ao tradicional voto de opinião, como se o voto fosse também ele uma mercadoria que se compra pagando, ou mais realisticamente prometendo, o equivalente a um preço” (BOBBIO, 2000, p.144).

Em relação a esta questão, um docente, membro do COUNI, assim se manifestou.

[...] na verdade a questão maior que eu vejo no processo eleitoral da universidade é que o elemento pressão em cima dos servidores, professores e funcionários é um elemento muito significativo. Este é um dos principais aspectos que comprometem a isenção do processo eleitoral, todas as pessoas que têm cargo de confiança são convocadas para fazer campanha e uma campanha firme e bastante determinada. (COUNI 5, 2008)

Os processos eleitorais estão sempre sujeitos a vários problemas. Em muitos casos, o processo eleitoral para gestores educacionais é bastante parecido com o que ocorre nas eleições para vereador e prefeito nos chamados *grotões* de nosso país, uma vez que os eleitores podem ser pressionados para apoiarem determinada candidatura ou cooptados com promessas de facilitação da sua vida profissional na instituição.

5.5 - Os conselhos deliberativos na UTFPR

O novo Estatuto da UTFPR apresenta quatro Conselhos Deliberativos especializados, além do Conselho Universitário (COUNI). Contudo, até o presente momento há de fato funcionando na UTFPR apenas dois conselhos com poder deliberativo, o COUNI e o Conselho de Ensino (COENS). Nos Campi não há legalmente nenhum Conselho com poder deliberativo.

Em diferentes situações a comunidade da UTFPR expressou seu anseio pela criação de conselhos deliberativos nos Campi. Durante o processo estatuinte foi encaminhada a proposição da criação de conselho colegiado deliberativo em nível de Campus, entretanto a Comissão do Campus, a Comissão Central e, posteriormente, o COUNI não aprovaram a proposta⁶³, “[...] foi tentado colocar no estatuto esta possibilidade de deliberativo, mas não foi acatado no COUNI” (DOCENTE 6, 2008). No campus de Pato Branco, a criação de um conselho colegiado com poder deliberativo foi proposta de campanha, tanto da candidata eleita no ano de 2008, quanto de dois outros candidatos que disputaram o pleito. Apesar disto, até o presente momento não há nenhum movimento no sentido da implantação desta proposta.

Há docentes que opinam que a formalização de conselhos com poder de deliberação nos Campi, acabaria causando conflito com os conselhos superiores existentes em nível de sistema e poderia prejudicar a gestão na UTFPR.

[...] nós estamos trabalhando multicampi. Na essência do que é multicampi, com uma diretriz conjunta para os Campi que existem no sistema. Se você consegue deliberar num nível que não vai atingir uma política maior, mas se você começar a deliberar coisas que são conflitantes com uma política maior, começa a criar mecanismos de uma gestão não muito clara. Então, tem representantes no CE e no COUNI. Acho que ali é o mecanismo para fazer uma gestão do Campus dentro do sistema. (DIRETOR 5, 2008)

⁶³ Todas as propostas encaminhadas às comissões dos campi, durante o processo estatuinte, mesmo que não acatadas foram encaminhadas inicialmente à Comissão Central e, posteriormente, ao COUNI a quem caberia a aprovação final da nova proposta de Estatuto da UTFPR em nível de instituição.

Embora não exista legalmente a previsão de conselhos deliberativos nos Campi, há algumas experiências na UTFPR de criação de conselhos, que funcionam em nível de Coordenação de Cursos, de Programas de Pós-Graduação, de Departamentos e alguns inclusive com representantes da comunidade externa. “Nós temos um conselho aqui que envolve empresários, alunos e docentes eu não posso te afirmar também qual é a alçada dele, eu não sei te afirmar” (TA 2, 2008).

Para grande parte dos entrevistados estas experiências não significam a existência de conselhos deliberativos nos Campi. Dessa forma, acreditam que a tomada de decisões está centralizada nas pessoas que ocupam cargos na estrutura administrativa, principalmente “[...] em nível de diretoria. Diretoria e gerência para estas deliberações” (TA 1, 2008). Em muitos casos, é preciso esperar por decisões que são tomadas em conselhos em nível de sistema.

A legislação interna não prevê isto. O que existem são órgãos colegiados. Agora existem de forma, do ponto de vista legal da legislação interna não existem, do ponto de vista da prática existem. Vários coordenadores de cursos respeitam as decisões tomadas nos colegiados de cursos, aí então eles são deliberativos. Mas não há segurança nisto porque a legislação não prevê que eles sejam deliberativos [...] não há poder de decisão no Campus [...] todas as deliberações passam por um colegiado que está em Curitiba, tanto o Conselho de Ensino, quanto o COUNI e ainda que tenha representação é uma minoria dentro destes colegiados por que a universidade é multicampi e os Campi não têm autonomia nenhuma no sentido de deliberar sobre as suas questões administrativas. (DOCENTE 7, 2008)

Os técnico-administrativos acrescentam que:

O que é que eu poderia te dizer. Existem as reuniões com os coordenadores de curso, isto é rotineiro, cada 30 dias, 15 dias sei lá, dependendo da necessidade há a reunião com os coordenadores de cursos e eles fazem as decisões. (TA 3, 2008)

Não conselho em si não, tem só as comissões que são formadas através de portarias. Conselho propriamente dito ele não existe. Eu seria a favor da criação do conselho financeiro para que realmente o que fosse destinado para qualquer obra, qualquer melhoria dentro do Campus [...] fosse feito o estudo da viabilidade do que foi gasto. (TA 6, 2008)

De acordo com uma entrevistada há riscos de retrocesso nessas formas de participação, pois elas não constam nos regulamentos da universidade.

Houve, mas depois parece que houve um retrocesso, por que neste primeiro momento o nosso diretor [...] falou que faria eleições para todos os cargos e isto aconteceu, e eu fui eleita coordenadora [...] e só sai quando me afastei para o doutorado. Agora depois quando eu voltei soube que não houve mais eleição, inclusive quando eu saí não houve uma consulta aos colegas. Por exemplo, quem seria o meu substituto, que é o que deveria ter ocorrido, daí foi indicação. Agora eu não sei como é que vai ser [...] (COENS 8, 2008)

Mesmo considerando que os conselhos colegiados com poder deliberativo em alguns Campi da UTFPR signifiquem um avanço na forma de gestão, propiciando a possibilidade de maior participação da comunidade acadêmica, fica evidenciada a fragilidade deste tipo de

democracia, pois as decisões tomadas nesses Conselhos, muitas vezes, acabam sendo desconsideradas, especialmente quando contrariam os interesses das pessoas que ocupam os cargos de chefia.

A criação de conselhos colegiados com poder deliberativo constitui-se em um fator essencial para o processo de democratização de uma universidade. Contudo, de acordo com Gohn (2003), o simples fato de existirem não é o suficiente para que isto ocorra e há questões relevantes para o funcionamento democrático de um conselho colegiado. A autora destaca, dentre elas, a representatividade qualitativa dos diferentes segmentos, o percentual quantitativo em termos de paridade, entendida não apenas como uma questão numérica, mas de certa igualdade de condições de participação, a capacitação dos conselheiros, o acesso às informações e à sua decodificação, bem como o controle sobre os atos dos próprios conselheiros, o poder e a disponibilização de mecanismos necessários a aplicabilidade das decisões do conselho.

5.5.1 - O COUNI

O COUNI, regido pelo Regimento do antigo Conselho Diretor do CEFET-PR⁶⁴, é o órgão deliberativo e consultivo máximo da administração superior da UTFPR. De acordo com o Regulamento, quanto à composição, fica estabelecido em seu art. 5º que:

O Conselho Diretor é integrado por vinte e quatro membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro da Educação e pelo Diretor-Geral do CEFET-PR sendo:

- I - o Ex-Diretor-Geral;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - um representante da Federação da Agricultura do Estado do Paraná;
- IV - um representante da Federação do Comércio do Estado do Paraná;
- V - um representante da Federação da Indústria do Estado do Paraná;
- VI - um representante dos ex-alunos do CEFET-PR;
- VII - um representante do corpo discente do CEFET-PR;
- VIII - um representante dos servidores técnico-administrativos do CEFET-PR;
- IX - dezesseis representantes do corpo docente do CEFET-PR. (CEFET-PR, 2000-a, p.2)

Segundo os Diretores dos Campi, o COUNI tem uma constituição extremamente democrática por contar com praticamente todos os membros internos eleitos por seus pares. A posição dos Diretores em relação aos membros externos é a de que devam ser indicados pela respectiva diretoria de cada órgão, de acordo com o que consta no Regulamento do COUNI,

⁶⁴ Os Conselhos em funcionamento na Universidade são regidos pelos Regulamentos elaborados e aprovados pelo CEFET-PR. Em razão de que o novo Estatuto da UTFPR foi recentemente aprovado e os novos regulamentos que irão reger os Conselhos estão em fase de elaboração.

pois não haveria lógica na UTFPR indicar estes membros. Os próprios conselheiros do COUNI concordam com as afirmações, tanto em relação à forma de escolha dos membros internos, quanto em relação à indicação dos membros externos, que é deixada a cargo das próprias entidades participantes do conselho.

Hoje no COUNI existem os membros natos, os membros indicados e os membros eleitos. O que eu entendo até por ser conselheiro eleito aqui no Campus [...] os membros que vem da comunidade externa, como o representante do comércio da agricultura [...] nós estaríamos atribuindo a eles a responsabilidade de indicar alguém deste segmento, então de certa forma o critério fica para eles. Por exemplo, o da Federação das Indústrias, como é que vem o representante. Ele foi escolhido lá no âmbito deles, então foi dada a vaga a Federação da Indústria. Então, eles vão escolher quem vem para cá [...] agora no âmbito interno a comunidade elege os nossos representantes, que eu acho democrático. Além do Reitor e do Ex-Reitor que tem cadeira no conselho. [...] Agora no âmbito externo eu acho que é uma forma até mais democrática se criar uma vaga e é dado a eles o critério de nos fornecer um membro representando toda a comunidade. (COUNI 2, 2008)

Uma questão levantada por um dos conselheiros do COUNI, e que merece destaque, diz respeito à inexistência de representantes da classe dos trabalhadores,

[...] eu vejo que, por exemplo, nós temos os três conselhos, a federação da agricultura, do comércio e da indústria e não tem nenhum da classe trabalhadora. Então da comunidade externa é preocupante. Eu não sou contra inclusive ter mais pessoas da comunidade externa, porque eu acho que a universidade ela é pública, então deveria ter muito mais representatividade externa no conselho justamente por isto. Porque a quem nós temos que prestar contas é as pessoas que sustentam a universidade. (COUNI 1, 2008)

Também vemos como prejudicial ao funcionamento democrático do COUNI, a pouca representatividade dos discentes e dos técnico-administrativos que contam apenas com um representante de cada categoria.

A constituição do COUNI respeita a lógica democrática de eleição dos seus membros, já que apenas o Reitor e o Ex-Reitor ocupam assentos no Conselho em função do cargo. No entanto, a democracia interna de um conselho é dada muito mais pela sua dinâmica e funcionamento do que pela sua composição. “A qualificação e o desenrolar do processo em que ocorre uma experiência de conselho é o que nos informa sobre sua natureza, e não a existência dos conselhos em si” (GOHN, 2003, p. 107-8).

Assim, a primeira questão que buscamos conhecer em relação à dinâmica de funcionamento do COUNI, diz respeito à distribuição do poder neste conselho.

O COUNI não tem poder, os membros, tem sua representatividade igualitária, ou seja, na aprovação de um projeto, os membros eleitos e indicados, ali eles têm a sua representatividade igualitária. A não ser o Presidente do Conselho que é o atual Reitor, o vice que é o Vice-Reitor, os demais membros possuem característica igualitária na tomada de decisão. (DIRETOR 2, 2008)

Olha o COUNI que nós participamos aqui ele tem uma representatividade do Reitor que é o Presidente, ele tem a participação do vice, eu acho isto extremamente

interessante, você está fora do bloco administrativo, mas você tem uma bagagem do passado, de como funcionou umas coisas, até para que você possa se colocar lá, para o Reitor que não tem nenhuma visão, o Reitor novo tem um vice, nós temos os Campi [...] nós temos os pares eleitos e cada Campus tem um conselheiro ou mais dependendo do número e não adianta se estender muito, eu acho que não dá para discutir com cem, duzentas pessoas para tomar uma decisão, infelizmente. (DIRETOR 4, 2008)

Existe uma posição legalista de que o poder no COUNI é distribuído entre todos os membros de forma igualitária, em virtude de que todos possuem direito a voz e voto.

Legalmente há de fato uma distribuição de poder, visto que o Regimento do Conselho, em seu Capítulo VIII, da Tomada de decisões, no art. 22, estabelece que, “Ressalvadas as disposições expressamente em contrário, as decisões do Conselho Diretor serão tomadas mediante votação e por maioria simples dos membros presentes” (CEFET-PR, 2000-a, p.8). Desta forma, aparentemente o poder está distribuído entre os membros do COUNI, pois cada um tem autonomia para votar de acordo com sua consciência.

Porém, esta posição não é consensual entre os conselheiros e há um grupo que acredita que o poder está concentrado no Reitor e em seu grupo de apoio. “No meu ponto de vista, eu acho que é um grupo e é o grupo que está alinhado com o reitor. Eu não diria que é o presidente, mas é a mesma situação que ocorre com a direção de toda a escola” (COUNI 1, 2008).

Embora não haja entre os conselheiros do COUNI um consenso sobre a possível influência exercida pelo Reitor, há indicações que isto ocorre. Grande parte dos entrevistados, representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica, acredita que a reitoria deva ser considerada como o principal foco de poder na instituição. Para diversos membros do COUNI, o poder no conselho é exercido principalmente pela reitoria e, dessa forma, teria significativa influência nas decisões tomadas pelo Conselho. Assim, compreendemos ser de significativa importância elucidar como o Reitor exerce a presidência do COUNI.

Para um grupo de conselheiros, a conduta da direção é exemplar, sendo exercida de forma democrática, possibilitando amplo processo de discussão das matérias colocadas na pauta e acatando plenamente as decisões tomadas pelo plenário do colegiado.

[...] como membro do conselho eu só tenho que parabenizar, porque a conduta é muito democrática, coloca a participação e o envolvimento de todos, leva todas as pautas para a decisão do conselho. O conselho passa a discutir e a decidir de maneira bem democrática e nunca tomou para si a responsabilidade de decisão unilateral. Então eu acho que foi bem positiva, democrática, toda a condução da conduta do conselho, que eu acredito que deva ser sempre bem democrática e colocar com representatividade de todos e o anseio de todos para tomada de decisão em algo que é tão especial, comandar o COUNI. (COUNI 2, 2008)

Entre os membros entrevistados do COUNI, dois exerciam o cargo de Direção de Campi e, para uma parcela significativa de representantes dos segmentos da comunidade, os diretores de Campi estão alinhados com a reitoria, fazendo parte do seu grupo de apoio.

Há um grupo de conselheiros do COUNI que expressa uma posição divergente da exposta. Para esses conselheiros o Reitor, como Presidente do Conselho, acata o que foi decidido através de votação. Esclarecem, ainda que, mesmo sem cometer nenhuma ilegalidade, há manobras legais que impedem o funcionamento democrático do COUNI e que favorecem a aprovação de matérias de interesse da reitoria. A elaboração da pauta, prerrogativa da direção, é uma das questões que impedem a democratização do conselho, em função de que apenas são votadas matérias “[...] que ela leva para a deliberação e da forma como é votada ela tem que acatar. Agora o filtro está no você fazer a pauta, ali está o filtro” (COUNI 5, 2008).

Eu acredito talvez que uma das falhas do COUNI seja isto. As matérias, os projetos analisados, elas sempre partem da Reitoria, na maioria das vezes partem da reitoria. Este talvez seja um dos pontos negativos do COUNI, não há uma abertura diferente para inclusão de matérias a serem analisadas pelo COUNI [...] o sistema tem uma estrutura de decisão bastante centralizada onde todos os Campi se reportam à reitoria. Desta forma, a definição dos assuntos, das matérias que o COUNI precisa definir, deliberar, sempre parte da Reitoria. (COUNI 3, 2008)

[...] pensando no presidente do COUNI que é o Reitor, atualmente é de uma submissão total praticamente do Conselho para esta direção. Esta direção não tem oposição praticamente. Ela toma as decisões. É claro, eu sei que dentro da maneira mais legítima possível, mas esta legitimidade em termos legais. Mas ela deixa muito a desejar em termos de participação, em termos de discussão por parte dos membros. Mas isto não é culpa só da direção, mas também é culpa do atual Conselho que é praticamente composto por pessoas que estão atreladas, são alinhadas com a direção. (COUNI 1, 2008)

De acordo com o Regulamento do COUNI (art. 8) é um atributo de o Presidente estabelecer a pauta, designar o relator para cada matéria a ser apreciada, bem como constituir Comissões Especiais, designando seus membros, presidentes e relatores, o que lhe possibilita direcionar a dinâmica de funcionamento do conselho.

Muitos conselheiros também expressam dúvidas se as votações no COUNI realmente denotam as posições dos membros de forma autônoma e democrática, sem nenhum tipo de pressão e respaldados unicamente em sua consciência e entendimento do benefício de determinada matéria para a UTFPR.

Sim, mas a direção sempre tem os votos que precisa, nunca houve um caso que houvesse uma decisão que contrariasse a direção do Conselho. Até hoje nunca vi acontecer isto, por que isto no meu entender já vem decidido antes, não é decidido na hora. (COUNI 1, 2008)

Partindo da definição de autonomia como “[...] *direção própria*, dentro dos limites preestabelecidos” (RANIERI, 1994, p. 33), procuramos saber qual o nível de autonomia do COUNI em relação à Reitoria.

Alguns entrevistados acreditam que o COUNI tem autonomia em relação à reitoria, ao afirmarem “[...] olha eu acredito que ele possa interferir e conduzir muita coisa, porque ele é o conselho máximo da instituição. Uma tomada de decisão ali, aprovada [...] o Reitor obrigatoriamente terá que cumprir (COUNI 2, 2008). A autonomia estaria garantida pelo fato de que os membros do órgão são eleitos como representantes dos Campi e a reitoria, legalmente, deve submeter-se às decisões tomadas pelo conselho.

Segundo outros membros, não há autonomia do COUNI em relação à reitoria. “Eu acho que não tem nenhuma autonomia. O COUNI é a reitoria e é o grupo da reitoria” (COUNI 1, 2008). Os principais motivos para a afirmação estão ligados ao fato de que muitos membros do conselho são alinhados politicamente à reitoria, principalmente em função dos cargos que ocupam na estrutura administrativa.

Um conselheiro, ao final da entrevista, explicitou esse atrelamento e o poder que a direção tem sobre um grande número de membros do COUNI, o que garante a aprovação dos projetos que estão em acordo com a visão da reitoria.

Com certeza a direção tem o poder de condução do COUNI significativo. Primeiro por que é ele que faz a pauta. Segundo é ele que escolhe o relator e também porque aquelas pessoas foram até eleitas democraticamente, mas muitas delas têm cargo na estrutura de gestão da universidade. Então acaba tendo um atrelamento com as idéias da direção, se não seguir a direção a direção tira. Não tira do COUNI, mas tira daquele outro cargo onde ele recebe gratificação. (COUNI 5, 2008)

Assim, como muitas pessoas ocupam cargos de confiança, o que já significa um alinhamento *natural* às idéias da reitoria, caso elas se posicionem contra o reitor, podem ser destituídas de seus cargos e ainda passarem a ser consideradas adversárias políticas. A perda desses cargos significa, além de diminuição salarial, perda de poder no interior da universidade.

5.5.2 - O Conselho de Ensino

De acordo com o Regulamento do COENS, no Capítulo I que trata da Natureza e da Organização, art. 1º, consta que “O Conselho de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, constituído segundo Deliberação do Conselho Diretor, é órgão colegiado normativo, deliberativo e de assessoramento para assuntos didático-pedagógicos do CEFET-PR” (CEFET-PR, 2000-b, p.1). E, no art. 14º, lê-se que “As Resoluções do Conselho

de Ensino das quais resultem alteração da política de ensino do CEFET-PR, orçamento ou quadro de pessoal, deverão ser referendadas pelo Conselho Diretor” (CEFET, 2000-b, p.3).

Desta forma, o COENS é um órgão especializado nas questões didático-pedagógicas, mas deve submeter suas decisões ao COUNI.

Uma das primeiras questões apresentada aos entrevistados foi qual seria o nível de autonomia do COENS em relação ao COUNI e em relação à Reitoria.

Um grupo colocou que há total autonomia do COENS tanto em relação ao COUNI quanto à Reitoria, mas observou que legalmente há uma subordinação, especialmente ao COUNI, de acordo com o Regulamento. Esse mesmo grupo de conselheiros acredita que na dinâmica de funcionamento e na relação entre COENS e COUNI não há subordinação. Legalmente “existe uma hierarquia por que todos os projetos do Conselho de Ensino vão para o COUNI, mas as decisões eu não vejo ali uma dependência” (COENS 1, 2008).

A maior parte dos membros do COENS aponta que a autonomia do órgão em relação ao COUNI é apenas parcial, mas considera que há uma boa relação entre os dois conselhos.

Em relação à reitoria, de forma semelhante às respostas dadas acerca do COUNI, vários membros do COENS acreditam haver mecanismos que possibilitam a reitoria exercer grande influência sobre o órgão.

Vejamos como é composto o COENS de acordo com o regulamento vigente.

- Art. 3º - O Conselho de Ensino será constituído por:
- I. Diretor de Ensino;
 - II. Diretor de Pós-Graduação e Pesquisa;
 - III. Gerentes de Ensino e Pesquisa das Unidades;
 - IV. Chefes de Departamento de Ensino;
 - V. Um professor representante dentre os Coordenadores do Ensino Médio;
 - VI. Um professor representante dentre os Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu*;
 - VII. Três professores representantes da área de cursos de Elétrica;
 - VIII. Três professores representantes da área de cursos de Mecânica;
 - IX. Três professores representantes da área de cursos de Civil;
 - X. Dois professores representantes da área de cursos de Ciências;
 - XI. Dois professores representantes da área de cursos de Informática;
 - XII. Dois professores representantes da área de cursos de Química e Biologia;
 - XIII. Três professores representantes da área de Exatas;
 - XIV. Dois professores representantes da área de Humanas;
 - XV. Um professor representante da área de Gestão;
 - XVI. Três alunos representantes dos discentes, sendo um do curso de Ensino Médio; um dos cursos superiores de Ciências, Engenharia e Pós-Graduação e um dos cursos superiores de Tecnologia;
 - XVII. Um servidor da carreira administrativa, representante dos técnico-administrativos. (CEFET, 2000-b, p.1)

A composição deste Conselho já é um indicador claro de influência do reitor no funcionamento do COENS, pois de acordo com o art. 4º do Regulamento, dos cinquenta e dois membros que o compõem, apenas doze membros são eleitos por seus respectivos pares.

Todos os demais conselheiros são indicados em função de cargos ou funções que ocupam na estrutura administrativa. Dessa forma, o número de representantes eleitos é inferior ao número de pessoas que têm assento no COENS em função do cargo que ocupam.

Ainda, de acordo com o art. 6º do Regulamento do COENS, “O processo de escolha dos conselheiros Coordenadores de curso, representantes das diversas áreas de cursos e seus suplentes, bem como do representante dos técnico-administrativos e seu suplente, será conduzido pelo Diretor de Ensino” (CEFET, 2000-b, p.2).

Segundo o art. 16º, do mesmo Regulamento, é de competência do Presidente, entre outras, “I - convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho de Ensino; II – aprovar a pauta das reuniões [...] VI – constituir as comissões” (CEFET, 2000-b, p.2-3).

A presidência do COENS é ocupada pelo Pró-Reitor da Graduação que é um cargo de confiança do Reitor. Ainda, vários membros do conselho ocupam, também, cargos de confiança na estrutura administrativa e são indicados pelo Reitor, o qual pode destituí-los dos cargos caso considere oportuno em função de divergências políticas, o que automaticamente faria com que deixassem de ser membros do COENS. Considerando, ainda, as prerrogativas da Presidência que evidenciam uma centralização do poder, parece inegável a influência da reitoria e de seu grupo de apoio nas decisões emanadas do COENS.

Entre os fatores que permitem que a organização da UTFPR seja controlada por uma estrutura de gestão burocratizada, na qual o poder de decisão está centralizado nas mãos dos diretores dos Campi que respondem, em última instância, apenas ao Reitor, encontra-se a forma de organização semelhante a do setor privado.

[...] a utilização da máquina administrativa como forma de manutenção do sistema de poder existente na Instituição, porque quase toda a estrutura de gestão [...] é ocupada por pessoas escolhidas pelo grupo que está na direção, este grupo tem um apoio cativo por ocasião da consulta que orienta a confecção da lista tríplice para a escolha do Diretor-Geral. Como as decisões estão centralizadas nas pessoas que ocupam cargos de confiança da direção, existe uma parcela de servidores que aceitam as orientações da direção visando à obtenção, ou a não restrição, de benefícios de ordem pessoal. (SABBI, 2000, p.79)

São atributos dos diretores dos Campi, como representantes da Reitoria, decidir sobre a alocação de recursos, aprovação de projetos de desenvolvimento de recursos humanos, cursos a serem ministrados, distribuição de bolsas para pós-graduação, compra e distribuição de equipamentos e a execução do processo de admissão e demissão de servidores e expulsão de alunos, desde que respeitada a legislação vigente. Estas atribuições podem ser delegadas a pessoas que ocupam cargos de confiança, contudo, em última instância, o poder pertence ao diretor. Assim, o controle dos campi pela Reitoria, passa a ser exercido pelos Diretores e seus

chefes imediatos, escolhidos segundo critérios políticos e, necessariamente, comprometidos com o programa político da Reitoria.

A centralização administrativa interessa à classe dominante, pois desta maneira é possível controlar mais facilmente os rumos da instituição e, conseqüentemente, manter no poder algumas pessoas chaves.

Em relação à conduta da Presidência do COENS, ela é percebida de forma positiva pela maior parte dos conselheiros para os quais o Presidente tem pleno conhecimento sobre os assuntos de sua competência. “Excelente, ele domina, encaminha muito bem os projetos sem problema (COENS 1, 2008).

Eu ingressei no COENS faz pouco tempo, no final do ano passado. Pelo contato que eu tive nas participações nas reuniões até agora eu *tiro o chapéu*, vou dizer assim. Por que todo mundo tem que experimentar passar por isto, se candidatar, colocar seu momento de exposição, para entender como é o processo e como é conduzido, dirigido o conselho. Eu achei assim bastante imparcial, bastante justo, sem nenhuma dependência, as coisas que são colocadas são baseadas em questões técnicas mesmo. É o que eu percebi até o momento. (COENS 6, 2008)

Mesmo considerando a conduta da Presidência do Conselho boa, visando o bem da instituição, o que acaba aparecendo constantemente nos discursos dos conselheiros é que muitas questões já chegam praticamente decididas ao Conselho.

Alguns conselheiros enunciam ainda haver mecanismos que impossibilitam um amplo debate sobre as matérias a serem apreciadas nas reuniões do COENS. Entre estes mecanismos destacam-se, de acordo com a fala dos conselheiros, o tempo de duração das reuniões e o tempo possível para apreciação de cada matéria, já que muitas delas precisam ser aprovadas rapidamente para que possam ser encaminhadas aos órgãos superiores,

Bom, particularmente eu acho que é uma conduta que visa o bem da instituição, bem intencionada digamos assim. Talvez tenha algumas questões que não ficam muito claras, mais por uma questão talvez até de prazos. A gente observa que muitas vezes os processos acabam chegando ao Conselho de Ensino já meio pré-decididos por conta das conseqüências que eles vão trazer e por conta dos prazos que eles necessitam [...] Vamos dar um exemplo pontual, caso dos programas de pós-graduação. Muitas vezes o programa chega e tem que ser enviado para a CAPES num prazo bem curto e aí acaba havendo, digamos assim, talvez, não o tempo necessário para fazer toda a análise com mais calma do processo. [...] este é um exemplo. Outros processos acabam chegando em cima da hora e daí dificulta isto dentro do Conselho de Ensino. Mas também a gente tem que ter mecanismos para ser ágil. (COENS 2, 2008)

Desse modo, os conselheiros acabam realizando suas análises sob a pressão dos prazos, o que é bastante comum nas universidades.

Para que possa haver participação efetiva em um determinado conselho, de acordo com Gohn (2003), é preciso que haja equilíbrio entre os diferentes membros da comunidade,

tanto em relação ao número de representantes de cada segmento, quanto às condições de participação, afim de que possam se posicionar e participar efetivamente.

Há conselheiros que percebem que falta um equilíbrio na representatividade das diversas áreas dentro do COENS. Situação atribuída de modo geral à própria característica da universidade, que pelo fato de ser tecnológica, tende a ter um maior número de cursos e professores em determinadas áreas que acabam se sobrepondo às demais.

Também foi considerado por vários conselheiros como fator de desequilíbrio no processo de democratização do COENS a pouca representatividade discente e o número elevado de pessoas que ocupam função dentro da estrutura administrativa.

A maioria dos membros considera como ideal a composição mista do Conselho, na qual alguns membros são eleitos e outros indicados em função do cargo que exercem. Grande parte dos membros que defende a composição mista considera que seria importante rever a proporção já que atualmente o número de indicados é muito superior.

Na verdade os indicados neste caso são aqueles elementos que fazem parte da administração [...] eu acho que é necessário até. Talvez a proporção poderia ser meio a meio, metade de membros natos que eles chamam, os coordenadores de curso, chefe do DECEM, no caso do interior são os chefes de ensino. Eu acho que deveria ter um equilíbrio. (COENS 3, 2008)

Um membro que passou pela experiência de pertencer ao Conselho, na primeira vez por indicação e, posteriormente, por eleição, revela com certa ironia um dos problemas da indicação.

[...] eu passei pelas duas experiências porque hoje eu sou eleito e na época de coordenador eu fui indicado. Hoje eleito a cadeira é minha até o final do mandato, como indicação eu não tive uma experiência muito boa porque eu entrei e dali a seis meses eu fui retirado [...] (COENS 1, 2008)

Alguns diretores e alguns membros do COENS apontam a importância dos membros indicados em função do cargo que exercem. A importância estaria no fato de que os membros que ocupam cargos possuem informações que são fundamentais para o bom funcionamento do Conselho.

Os problemas de comunicação, que restringem o acesso às informações na UTFPR, foram considerados por muitos dos entrevistados dos diversos segmentos, como um dos grandes problemas desta universidade. As próprias pesquisas internas de clima organizacional revelam a dificuldade do acesso às informações. Como o repasse de informação é dificultado, ficando restrito a pessoas que ocupem cargos de chefia, a presença destas pessoas nos conselhos acaba sendo necessária. Porém, esse procedimento configura-se como mais um dos mecanismos de controle da burocracia.

CONCLUSÃO

A proposta deste estudo foi a de analisar o processo de construção da gestão democrática na UTFPR, estabelecendo suas possibilidades e os seus limites e verificar a influência decorrente da forma de escolha dos dirigentes educacionais para a consolidação deste processo.

Entendemos que para a efetivação do processo de democratização da gestão, é fundamental que a universidade preserve a sua autonomia, que se caracteriza como uma luta por parte da universidade, na busca de sua autodeterminação, contra os controles externos exercidos pelo governo.

Porém, a autonomia universitária só tem sentido se obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e se estiver intimamente ligada ao processo de democratização interna da universidade possibilitando que conjuntamente e, de forma democrática, a comunidade universitária tenha condições de discutir e elaborar sua política de ensino, pesquisa e extensão.

A autonomia e democracia interna sempre se constituíram em obstáculos ao controle do capital nas instituições de ensino superior públicas. Na tentativa de implantação do projeto político neoliberal, sucessivos governos, em especial os do presidente Fernando Henrique Cardoso e do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, têm realizado investidas contra a autonomia universitária na busca por restringi-la ou até mesmo aboli-la.

Cabe ressaltar que as medidas restritivas da autonomia universitária tomadas pelos governos dos presidentes FHC e Lula estão em consonância com as orientações emitidas pelos organismos multilaterais de fomento, como o FMI, o BM e a OMC, e encontram ressonância nas elites brasileiras representadas pela CNI e pelo segmento dos empresários educacionais.

Contudo, o que têm sido decisivo para o relativo sucesso na implementação do neoliberalismo nas universidades é a adesão a este projeto de grande parte da comunidade universitária e, principalmente, das pessoas que ocupam os cargos de chefia e que, desta forma, têm o poder decisório nas instituições de ensino superior. Parte significativa da comunidade universitária, em função de não ter uma profunda convicção político-ideológica, acaba sendo cooptada pelo discurso hegemônico, aderindo aos valores neoliberais, defendendo-os muitas vezes de forma intransigente.

A UTFPR, embora seja uma instituição centenária cujas atividades tiveram início no ano de 1909, voltadas para o ensino técnico, foi dotada legalmente de autonomia didático-

pedagógica, financeira e administrativa pela primeira vez apenas no ano de 1959, através da Lei n.º 3.552.

Na UTFPR a autonomia prevista legalmente tem sido utilizada para democratizar a sua forma de gestão estritamente nos limites da democracia liberal representativa. Na verdade, ainda está em curso uma luta interna para a implementação desta forma de democracia, cujo patamar mínimo não foi atingido, visto que para a escolha do Reitor e do Vice-Reitor é realizada apenas uma consulta à comunidade acadêmica e somente nos últimos anos se conseguiu a implantação nesta universidade do processo eletivo para a escolha das direções dos Campi. Ademais, tanto na consulta quanto nas eleições não foi utilizado o voto universal e sim o voto proporcional. Da mesma forma, nos colegiados deliberativos há uma preponderância de representantes do segmento docentes em detrimento de uma participação paritária com os outros segmentos da comunidade universitária. Tanto a utilização do voto proporcional, quanto à prevalência de representantes docentes nos conselhos da instituição estão previstas respectivamente na Lei n.º 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e na LDB de 20 de dezembro de 1996; as universidades federais, entre elas a UTFPR, estão subordinadas ao poder público em vários aspectos de sua vida institucional.

No momento, não há nenhuma indicação de que na UTFPR haja a intencionalidade de se utilizar a autonomia existente para uma efetiva democratização da sua forma de gestão, garantido estruturalmente à sua comunidade os mecanismos de decisão, controle e gestão. O próprio projeto de transformação do CEFET-PR em universidade é inequivocamente autoritário, já que a decisão partiu da direção da Instituição, não havendo qualquer menção à participação da comunidade acadêmica neste processo.

Quanto à estrutura administrativa, a UTFPR, assim como as demais universidades públicas, apresenta uma estrutura dual, na qual, por um lado, há conselhos colegiados com poderes deliberativos que se caracterizam como órgãos potencialmente democratizadores da gestão e, por outro, há um poder concentrado no executivo e na estrutura burocrática da instituição que permite um relativo controle sobre os trabalhos realizados na universidade.

Nos campi a gestão tende a ser mais burocratizada, já que em função da inexistência de colegiados deliberativos o nível decisório máximo cabe a direção, ou seja, o diretor é a autoridade máxima no campus, concentrando, de acordo com o Regimento Geral, a maior parte das decisões sobre o orçamento e devendo prestar contas de suas ações quase que exclusivamente ao reitor.

O exercício da função de direção é marcado por uma contradição, já que o diretor é simultaneamente representante do Estado, que é quem lhe concede sua autoridade legalmente,

sendo responsável pelo cumprimento da lei e da ordem no campus, e representante legítimo da comunidade universitária que o elegeu. Desse modo, há uma disputa pelo poder no interior da universidade que representa interesses antagônicos, restando ao diretor alinhar-se a um dos lados. Para nós, a posição da direção de ampliar os espaços democráticos com a migração do poder decisório para a comunidade, possibilitaria que esta passasse a controlar a instituição, fortalece a própria autonomia da universidade, já que as reivindicações seriam revestidas de um peso mais significativo, pois representariam as aspirações do coletivo da universidade.

Em relação ao papel a ser exercido pelas direções dos Campi na UTFPR, para a maior parte dos representantes da comunidade deve ser essencialmente o de representação da universidade externamente, o de buscar parcerias com a comunidade externa, principalmente junto ao setor produtivo, visando melhorar as condições de trabalho na universidade. Dito de outra forma, seu papel é principalmente o de articulador político junto à sociedade civil. Esta visão reflete a estreita proximidade desta universidade com o setor produtivo, já que no seu processo histórico de desenvolvimento, em diferentes governos com seus diversificados projetos para a nação, a UTFPR teve como incumbência principal fornecer mão-de-obra especializada de acordo com as necessidades da indústria.

Apenas para o segmento discente, o papel do diretor é mais técnico, cabendo a ele gerenciar para que o Campus tenha um bom funcionamento.

Quanto a distribuição do poder na UTFPR, a maior parte da comunidade desta universidade considera que em nível de sistema há uma concentração de poder na pessoa do Reitor e de seu grupo de apoio. Da mesma forma, nos Campi há um entendimento que o poder se concentra no diretor e em seu grupo de apoio. O percentual de representantes da comunidade da UTFPR que tem esta visão atinge quase os noventa por cento das pessoas entrevistadas. Considerando que a centralização do poder de decisão no nível do executivo é uma característica das gestões burocratizadas podemos afirmar que na UTFPR os elementos de gestão democrática apenas agora começam a desenvolver-se

Mas, o que a comunidade da UTFPR entende por gestão democrática? O direito de fazer reivindicações, ou seja, o direito de ser ouvido. As idéias de que gestão democrática não significa fazer o que se quer e de que para haver gestão democrática é necessário que as pessoas estejam conscientes e comprometidas com esta forma de gestão para participarem dela, foram alguns dos consensos encontrados junto a comunidade da UTFPR sobre o significado da gestão democrática.

Contudo, a participação é vista de forma diferenciada. Para o grupo dirigente ela se limita a possibilidade dos docentes, funcionários técnico-administrativos e discentes serem ouvidos, já que a decisão final deve caber ao dirigente em função de que o mesmo é o responsável legal pela instituição.

Como fatores que impedem a democratização da gestão na UTFPR foram citados nas entrevistas a falta de uma cultura democrática, ou seja, de uma cultura participativa, que pode ser decorrência da própria forma com que vem sendo gerida a universidade desde o seu surgimento como Escola de Aprendizes de Artífices em 1909, onde o poder de decisão sempre coube ao grupo dirigente, o que acabou gerando uma apatia por parte da comunidade em relação a sua possibilidade de participação nos processos decisórios da instituição.

Também, foram mencionados como fator de limitação da democratização o medo que as pessoas têm de verem seu poder ameaçado, o que faz com que elas não possibilitem que a comunidade participe e tenha conhecimento e domínio sobre o funcionamento da instituição. Neste sentido o próprio processo eletivo para a escolha dos diretores dos Campi foi citado por um pequeno grupo de entrevistados como um dificultador para a instalação de uma gestão democrática na UTFPR. Isto se daria em função de que eleições gerariam conflitos e como resultados destes, o grupo vencedor conduziria aos cargos na estrutura administrativa da instituição apenas pessoas que os apoiaram durante o período de campanha, independente da sua capacidade profissional. Contrariamente, aqueles que não tivessem apoiado o grupo vencedor no pleito eleitoral teriam sua vida profissional dificultada. Este procedimento *revanchista* acabaria dificultando a participação das pessoas no processo eletivo e acentuando sua apatia quanto a participação na vida institucional.

Finalmente, as falsas forma de participação, que visa minimizar os conflitos existentes no interior da instituição, seria uma outra causa que dificultaria a implantação de uma efetiva gestão democrática na UTFPR.

Entretanto, os gestores da UTFPR enaltecem a gestão democrática desta universidade. O discurso de que a UTFPR é gerida democraticamente encontra ressonância na dinâmica de funcionamento desta universidade em função da existirem nela elementos potencialmente democratizadores da gestão.

O processo eletivo para a escolha das direções dos Campi, recentemente introduzido, e a estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados com poderes deliberativos constituem-se em elementos que contribuem para uma relativa democratização da forma de gestão da UTFPR. Contudo, a simples existência desses elementos não garante a democratização da

gestão de uma universidade, sendo necessárias algumas condições específicas para que isto se concretize.

Assim, ao lado desses potenciais elementos democratizadores da gestão, optamos também, pela análise do financiamento e do orçamento da UTFPR e ainda por verificar como ocorreu o processo estatuinte que foi deflagrado em função da transformação do CEFET-PR em universidade e quais os avanços democráticos decorrentes do novo Estatuto da instituição.

Em relação ao financiamento a UTFPR assim como as demais universidades federais recebem verbas do Tesouro da União, o que é determinado pela própria Constituição. Entretanto, os dois últimos governos brasileiros, com o discurso de ampliação da autonomia financeira têm reduzido o aporte de verbas, obrigando as universidades a buscarem outras fontes para a complementação de seu orçamento anual, ou seja, sob a bandeira de autonomia o governo aponta para a privatização das universidades.

O REUNI que se configura como um plano que reduz drasticamente a autonomia administrativa das universidades, permitindo a ingerência governamental, acabou, com a promessa de um maior volume de recursos financeiros, *seduzindo* as administrações das universidades federais que aderiram ao programa. A adesão da UTFPR ao REUNI se deu praticamente sem nenhuma discussão com a comunidade universitária.

Assim, as verbas de custeio da UTFPR provem do Tesouro da União, sendo que as verbas para investimento têm sido conseguidas por meio de outras fontes como o REUNI, emendas parlamentares, editais e venda de serviços via Fundação de Apoio.

A maior parte da comunidade da UTFPR tem conhecimento das fontes que compõem o orçamento desta instituição. Contudo, em relação aos critérios utilizados para o repasse de dinheiro aos Campi a situação é bastante diferenciada, sendo que apenas uma pequena parcela tem clareza sobre os procedimentos adotados pela UTFPR para redistribuição da verba recebida pelos Campi.

A comunidade da UTFPR não tem nenhuma influência na definição dos critérios utilizados pela universidade para a redistribuição do dinheiro aos Campi. Também é significativo como indício de uma gestão burocratizada a falta de informações que tanto professores, como técnico-administrativos e principalmente os discentes tem sobre a forma como é decidida a aplicação dos recursos financeiros nos Campi.

A própria estruturação da universidade é organizada de forma a não permitir a participação da comunidade na decisão sobre a aplicação das verbas. Apenas o segmento docente tem alguma possibilidade de participação no processo decisório sobre a aplicação dos recursos financeiros, mas apenas sobre aquela parcela destinada as Coordenações ou aos

Departamentos onde atuam e que é um montante bastante diminuto. Já os técnico-administrativos e os discentes estão completamente impossibilitados de exercer qualquer influência sobre a aplicação dos recursos financeiros.

Na visão dos diretores, a Fundação de Apoio que hoje se constitui numa importante fonte de renda auxiliar, possibilita por meio da venda de serviços prover a universidade com os recursos materiais necessários ao seu bom funcionamento, servindo ainda como uma forma de complementação do salário dos docentes, além de ser um meio que permite uma maior aproximação com o setor industrial, ajudando na promoção do desenvolvimento regional.

Contudo, esta visão embora seja corroborada por alguns profissionais da UTFPR, encontra grandes restrições por parte da maior parte da comunidade desta instituição de ensino superior. Essa divergência de posições encontradas no interior da UTFPR, sobre a venda de serviços via Fundação de Apoio, revela na verdade um confronto ideológico, com visões políticas profundamente divergentes, ou seja, pessoas que defendem projetos completamente distintos de universidade. Mesmo sendo a universidade uma instituição capitalista que tende a ser gerida de modo a reproduzir os valores inerentes a esta formação econômico-social, ela também é um espaço que reproduz as contradições inerentes a sociedade. Desta forma, a universidade é permeada pela luta de classes, numa disputa político-ideológica pela direção moral e intelectual da instituição entre grupos sociais com visões antagônicas. O objetivo destes grupos é o de estabelecer alianças, visando firmar a sua hegemonia sobre o conjunto de toda a comunidade universitária com o objetivo de instaurar seu projeto de universidade em detrimento das demais concepções existentes. Para nós, posicionar-se em favor da venda de serviços, via Fundação de Apoio, sejam quais forem às justificativas levantadas, significa adesão ao pensamento neoliberal.

Entre as principais críticas elaboradas ao funcionamento da Fundação de Apoio está o questionamento quanto a sua legalidade, bem como o fato da comunidade reconhecer que ela funciona como uma estratégia privatizante da universidade, auxiliando na consolidação das políticas neoliberais.

Mesmo reconhecendo que a venda de serviços via Fundação realmente traz alguns benefícios materiais tanto para a universidade quanto para os docentes, é preciso ponderar que esta complementação salarial por meio da venda de serviços fragiliza no plano político a perspectiva coletiva, promove o individualismo e a desagregação do ambiente acadêmico e que a somatória destes fatores provocam o comprometimento da autonomia e da democratização da gestão na UTFPR.

Quanto ao processo estatuinte, mesmo considerando que foi realizado de forma mais democrática, quando comparado à elaboração do Estatuto anterior ocorrida no final dos anos de 1990, é possível afirmar que esta democratização não foi significativa.

A participação da comunidade ficou limitada aos representantes, que na sua maioria, nem mesmo foram eleitos e sim indicados pela direção e ao direito de sugerir contribuições que poderiam ou não ser aproveitadas pelas Comissões de Campus, Comissões Central e posteriormente pelo COUNI.

Os dois principais problemas apontados pela comunidade da UTFPR em relação ao processo estatuinte se referiam, primeiramente, as Comissões que eram compostas por um número excessivo de pessoas que ocupavam cargos na estrutura administrativa da universidade. Um segundo problema dizia respeito à falta de um espaço deliberativo coletivo, quer dizer, as pessoas podiam contribuir com idéias, mas não podiam defender suas idéias perante o restante da comunidade e nem esta podia votar pela utilização ou não das idéias sugeridas pelos demais membros da UTFPR.

Desse modo, a comunidade em geral entendeu que a constituinte não foi realizada democraticamente e que foram ofertadas apenas falsas formas de participação que tinham como objetivo apenas legitimar o processo em curso.

Em relação ao novo Estatuto da UTFPR, é possível afirmar que contém avanços e retrocessos, mas que suas melhorias fixam-se nos limites da democracia liberal, já que não foi criada nenhuma forma de tomada de decisões pelo coletivo, ou seja, não foi instituída nenhuma assembléia com poder de decisão que fosse franqueada a toda a comunidade da UTFPR, o que significaria minimamente um rompimento com a democracia representativa.

Entre os principais avanços contidos no novo Estatuto está o aumento dos colegiados deliberativos e um aumento do número de representantes tanto do segmento dos funcionários técnico-administrativos, quanto do segmento discente nestes colegiados. Especificamente em relação ao COUNI é significativo, como melhoria, a paridade que se determinou em relação ao número de representantes da comunidade externa pertencentes à classe patronal e a classe dos trabalhadores.

O grande entrave à democratização dos conselhos colegiados da UTFPR, presente no novo Estatuto, diz respeito à falta de paridade entre os três segmentos da comunidade universitária. O Parágrafo único do art. 56 da LDB de 1996 que estabelece a obrigatoriedade da ocupação pelo segmento docente de setenta por cento dos assentos, com direito a voto nos Conselhos, além de centralizar o poder de decisão nestes órgãos nos representantes do segmento docente, fazendo com que funcionários técnico-administrativos e discentes tenham

representação pouco efetiva no processo decisório, revela, ainda, a explícita intervenção por parte do governo na composição dos colegiados deliberativos das universidades.

Certamente uma das grandes limitações do novo Estatuto da UTFPR é o fato de não ter sido estabelecido nenhum colegiado deliberativo nos campi, principalmente se considerarmos que esta universidade está em constante expansão e assim, a representação de cada campus se torna continuamente menos significativa. Seria fundamental, para tornar a gestão da UTFPR mais democrática, que tivesse sido estabelecido no novo Estatuto a existência de conselhos colegiados nos Campi, com representação paritária entre docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, além da incorporação de representantes da comunidade externa.

A previsão estatutária de processo eletivo para a escolha das direções dos campi da UTFPR, também tende a democratizar a forma de gestão desta universidade. Contudo, o estabelecimento do voto proporcional significa um retrocesso, já que na primeira eleição ocorrida no CEFET-PR utilizou-se a paridade entre os três segmentos na votação. A escolha dos diretores mediante eleições diretas e secretas, mas com a participação, no mínimo paritária entre os segmentos que compõem a comunidade da UTFPR seria essencial para tornar este processo mais democrático.

Na verdade, seria necessário que durante o processo estatuinte tivesse ocorrido uma discussão sobre a possibilidade de estabelecimento do voto universal, princípio clássico e consagrado da democracia liberal tão difundido e defendido atualmente em nosso sistema social.

Ainda, considerando as limitações da democracia representativa, onde a participação do eleitor está quase que exclusivamente limitada ao momento do voto, representaria um avanço, caso constasse no novo Estatuto da UTFPR a possibilidade de exoneração dos diretores eleitos antes do término do seu mandato, mediante a aprovação da comunidade acadêmica. Considerando que esta previsão não está contemplada no Estatuto, seria significativo efetuar esta discussão com a comunidade a fim de talvez vê-la implantada no Regimento Geral ou mesmo no Regulamento das Eleições.

Em relação à distribuição dos recursos financeiros para os Campi e também, em relação à aplicação destes recursos no interior de cada Campus, o novo Estatuto não traz alterações em relação ao que era vigente no Estatuto do CEFET-PR, o que significa que esta questão continua centralizada, cabendo sua definição em nível de sistema ao COUNI, onde a reitoria tem forte ingerência, ficando esta decisão nos Campi a cargo da direção.

O novo Estatuto poderia ter avançado em direção a uma forma de OP, que é um sistema mais democrático sobre a aplicação dos recursos financeiros. Mas também sobre este assunto não houve qualquer discussão durante a estatuínte.

Quanto à elaboração da legislação complementar ao Estatuto, no que se refere principalmente à proposta de elaboração do Regimento Geral, ela ficará a cargo de uma Comissão Executiva nomeada pela Reitoria e composta quase que exclusivamente por pessoas que ocupam cargos na estrutura administrativa da instituição. Ao final dos trabalhos da Comissão Executiva, esta deverá enviar a proposta ao COUNI que é o órgão encarregado da sua aprovação. A participação da comunidade interna e externa da universidade deverá seguir os mesmos moldes do processo estatuínte.

As eleições para a escolha dos diretores dos Campi constituem-se em um elemento potencialmente democratizador da gestão nesta universidade, o que é reconhecido pela comunidade da UTFPR, já que anteriormente cabia a reitoria indicar os diretores dos campi, o que favorecia a predominância de critérios político-clientelistas. Contudo, de forma aparentemente contraditória, a mesma comunidade que considera as eleições um avanço na construção da gestão democrática, aponta que não houve modificações na forma de gestão das direções eleitas em comparação com as direções anteriores indicadas como cargo de confiança da reitoria. As pequenas modificações na forma de gerir a universidade são creditadas às diferenças individuais dos próprios gestores e à mudança da instituição que passou de CEFET-PR à universidade, o que acarretou em um aumento no volume de verbas propiciando melhorias na gestão.

Autores como Prais (1996), Dourado (2000), Mendonça (2001) e Paro (2002), têm repetidamente afirmado que o processo eletivo não pode ser considerado, de maneira isolada, como garantia de democratização da gestão, pois se corre o risco de perder de vista os verdadeiros anseios de efetiva participação da comunidade acadêmica, e podemos passar a ter a simples substituição de pessoas no poder.

Em relação ao COUNI, legalmente e formalmente, ele é o órgão colegiado com poder deliberativo máximo na UTFPR, podendo contrapor-se inclusive às decisões da Reitoria. Também é notório que a quase totalidade de seus conselheiros é eleita o que, em princípio, permitiria uma independência do órgão em relação a outros setores, autonomia e poder decisório. Entretanto, existem diversas indicações de que a dinâmica de funcionamento do COUNI não ocorre de forma autônoma e que há mecanismos diversos pelos quais é possível a reitoria impor suas determinações sobre os membros do COUNI.

No COENS, além de encontrarmos os mesmos óbices que no COUNI, poderíamos apontar, ainda, como problema grave o excessivo número de assentos que são ocupados por indicação de acordo com a função exercida. A principal consequência dessa dinâmica é a concentração de poder na Reitoria da UTFPR.

Desta forma, a existência de conselhos com poder deliberativo e as eleições para a escolha dos diretores dos campi, bem como o novo Estatuto, tornaram a gestão da UTFPR mais democrática. Porém, o processo de democratização ainda encontra-se em curso e apresenta diversas contradições. Dentre elas encontram-se os problemas inerentes a uma democracia representativa e as dificuldades encontradas para o funcionamento democrático dos conselhos gestores.

Estas são as considerações possíveis de se realizar neste estudo buscando analisar os limites e as possibilidades da gestão democrática na UTFPR.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R.B. A gestão democrática na Constituição de 1988. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2002.
- AMARAL, N.C. O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO Brasil: dos jesuítas a FHC. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 30, p.100-109, jun. 2003.
- ANDES-SN. *Cadernos ANDES nº2, Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira*. nº 2, Brasília: Edição atualizada e revisada, out. 2003. Disponível em: http://www.andes.org.br/caderno2_andes.pdf - Acessado em 21 de fevereiro de 2006.
- ANDES-SN. Nota pública do ANDES-SN sobre a análise do Projeto de lei nº. 7200/2006. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/analise_PL7200_06.pdf - Acessado em 25 de julho de 2007.
- ANDES-SN. *REUNI, Universidade Nova e o “professor-equivalente”* 2007. Disponível em: <http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-f1/reuni-universidade-nova-professor-equivalente-andes-sn-t2.htm> - Acessado em 23 de junho de 2008.
- ANDES-SN. Dispõe sobre a história do ANDES-SN (2009). Disponível em: <http://www.andes.org.br/historia.htm> - Acessado em 05 de agosto de 2009.
- APEOESP. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nova LDB): um pouco da história* (1997). Disponível em: <http://www.geocities.com/sociedadecultura/ldbapeoesp.html> - Acessado em 05 de agosto de 2009.
- ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando: introdução a filosofia*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARBLASTER, A. *Democracia*. Lisboa: Estampa, 1987.
- ARIOSI, C.M.F.; DAL RI N.M. Democracia, participação e poder no Cooperativismo Educacional. *Organizações e Democracia*. Marília. v.5, n.1, p.79-104, 2004.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación* – estudio sectorial del Banco Mundial. Versión preliminar. Washinton, D.C.: BM, mayo de 1995. 134p.
- BARBOSA, C.L.de A. *Educação Física Escolar*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997
- BARBOSA, F. da S. Relacionamento de Fundações Educacionais com as Universidades Públicas. In: PANTALEÃO, L. (org.) *Fundações Educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003.
- BELLO, J.L. de P. História da Educação no Brasil: Período do Estado Novo 1937 – 1945. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb08.htm> - Acessado em 22 de março de 2009.

BENJAMIN, C.; RIBEIRO, R.T. *Economia brasileira e política econômica*. Disponível em: <HTTP://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/LinkOutroBrasil/ANALISES/Cesar.08.2003pdf> - Acessado em 16 de setembro de 2007.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDIGNON, G. Políticas e gestão educacional: descentralização ou democratização? *Revista Brasileira de Administração da Educação*. v.8, n.º.1, p.9-41, jan./jun. 1992.

BOSI, A.de P.; REIS, L.F. Autonomia universitária, luta docente e a questão dos repasses mínimos para as universidades. *Revista Universidade e Sociedade*, n.º 30, p.82-91, jun. 2003.

1. BRAGA, L.P.V. *REUNI ou DESUNI?* Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2007/06/15/296303286.asp> - acessado em 22 de abril de 2009

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acessado em 19 de junho de 2009.

BRASIL. Leis, Decretos. **Decreto 7.566**, de 23 de setembro de 1909.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Dispõe sobre a Constituição brasileira de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm – Acessado em 24 de maio de 2009.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Dispõe sobre a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm - acessado em 18 de abril de 2009a.

BRASIL. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dispõe sobre a nova organização do Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75953> – Acessado em 18 de abril de 2009b.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto-Lei 4.037, de 30 de janeiro de 1942. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1942, Rio de Janeiro, v.1, p. 100-117, 1942a. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

BRASIL. Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm - Acessado em 23 de junho 2007a.

Brasil. Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=177755> – Acessado em 23 de junho de 2007b.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm - Acessado em 26 de junho de 2007.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm – Acessado em 12 de junho de 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10b.htm> - Acessado em 19 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm – Acessado em 25 de junho de 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988 – texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pela Emendas Constitucionais d nº 1, de 1992, a 43, de 2004, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. 23.ed, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Deferimento de medida Cautelar de Suspensão do Inciso VIII do art. 178 da Constituição do Estado do Paraná: ADIn nº 606-1/PR Governador do Estado do Paraná e Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Relator: Ministro Octávio Gallotti. 17 de outubro de 1991. [Brasília], out. 1991.

BRASIL. Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/18958_94.htm – Acessado em 06 de maio de 2009.

BRASIL, Maré. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: 1995. www.mare.gov.br (página atualizada em 18/2/1998) – Acessado em 23 de maio de 2006a.

BRASIL, Lei 9.192, de 21/12/1995, altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do> - acessado em 19 de julho de 2007b.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm - Acessado em 19 de julho de 2007.

BRASIL. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, a classificação e as atribuições das entidades mantenedoras de instituições de

ensino superior, bem como a organização acadêmica dessas instituições. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do> - acessado em 19 de julho de 2007

BRASIL. Código Civil Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm – Acessado em 05 de maio de 2009.

BRASIL. Governo Federal. Grupo de Trabalho Interministerial. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Brasília: 2003a. (Digitalizado).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Complementar nº. 118*, de 13/12/2003, Institui a lei orgânica da autonomia universitária e dá outras providências. Brasília: 2003b. (Digitalizado).

BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm - Acessado em 20 de março de 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei: versão preliminar*. Brasília, dez. de 2004. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/arquivos/arquivo_17.pdf - Acessado em 26 jul. 2007b.

BRASIL, Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acessado em 06 de agosto de 2007c.

BRASIL, Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm> - acessado em 24 de julho de 2007d.

BRASIL, Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm - Acessado em 24 de julho de 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior*. Brasília, jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf> - Acessado em 25 de julho de 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://www.leidireto.com.br/lei-11184.html> - Acessado em 12 de maio de 2006c.

BRASIL. Dispões sobre o Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_finalreforma280705.pdf - Acessado em 19 de julho de 2007d.

BRASIL. Congresso. Projeto de Lei nº. 7.200, de 10 de abril de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm. Acessado em 26 de julho de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://200.156.25.73/reuni/D6096.html> - acessado em 24 de maio de 2009.

BRESSER PEREIRA, L.C. *Crise econômica e a reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1996.

CALAMITA, H. O Banco Mundial. *Revista Universidade e Sociedade*. nº31, p.80-7, out., 2003.

CALMON, J. *Sonho irrealizado: Educação Obsessão Nacional*. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1995.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

CEFET-PR. Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. In: CEFET-PR. *Legislação Básica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*. Curitiba: CEFET-PR. 1999.

CEFET-PR. *Regulamento do Conselho Diretor do CEFET-PR*. Curitiba: CEFET-PR, 2000a. (Digitalizado).

CEFET-PR. *Regulamento do Conselho de Ensino do CEFET-PR* - Aprovado pela Deliberação nº 10/2000-CODIR de 04.08.2000. Curitiba: CEFET-PR, 2000b. (digitalizado).

CEFET-PR. *Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*. Curitiba: CEFET-PR, 2003. (Digitalizado).

CEFET-PR. *Portaria n. 079*, 9 fev. 2004. Designa a Comissão Especial para elaboração do Regulamento das Eleições para nomeação dos Diretores das Unidades que compõem o Sistema CEFET-PR. Curitiba, 2004a. (digitalizado).

CEFET-PR. *Regulamento das eleições para escolha dos diretores das Unidades que compõem o sistema CEFET-PR*. Curitiba: CEFET-PR, 2004b (Digitalizado).

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas: In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999a.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Revista Adunicamp*. Associação de Docentes da Unicamp, ano 1, nº 1, jun. 1999, p.6-9. Disponível em: <http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/chau.htm> - acessado em 16 de novembro de 2008b.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CNI – Confederação Nacional da Indústria. *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004.

COELHO, M.F.P. O público e o privado na educação brasileira: uma questão semântica ou um conflito de interesses? In: FONSECA, Por discurso entende-se o conjunto de texto já produzidos sobre uma determinada temática D.M da (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas: Papyrus, 1994.

COGGIOLA, O. Contra essa reforma universitária. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 33, p.13-21, jun. 2004.

CORREIA, C.T.; POMAR, P.E. da R. Fundações privadas na USP, a privatização insolente. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 29, p.158-68, mar. 2003.

CORREIA, W.F. REUNI: vamos continuar calados? *Revista Espaço Acadêmico*. nº 82, ano VIII, mar. 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/082rea.htm> - Acessado em 18 de fevereiro de 2009.

CUNHA, L.A. *A Universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA FERRAZ, A.C. A autonomia universitária na Constituição de 05/10/1988. *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*. Edição Especial. 1988.

CURY, C.R.J. A questão da autonomia universitária. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 2, p.25-9, Nov. 1991.

DAL RI, N.M. *Sindicato, Autonomia e Gestão Democrática na Universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAL RI, N.M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI N.M.; VIEITEZ, C.G. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone/FAPESP, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, CIPEDS, 1999.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS, J.M. Dispõe sobre a gestão matricial. Disponível em: <http://cogir.blogspot.com/2006/08/gesto-matricial.html> - acessado em 09 de abril de 2009

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil In: FERREIRA, N.S.C (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, L.F. (Org.) *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia –GO*. Goiânia: Alternativa, 2003.

DURHAM, E. *Os desafios da autonomia universitária*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo: Documento de trabalho nº 2, 1989.

FÁVERO, M.L.A. Autonomia universitária: desafios histórico-políticos. *Revista Educação e Sociedade*. nº 12, fev. 1997

FÁVERO, M.L.A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000a.

FÁVERO, M.L.A. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, V (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000b.

FERRER, W.M.H. *O Fórum Nacional em defesa da escola pública e a nova LDB*. 1996. 84p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.

FINGER, A.P. (Org.). *Gestão de Universidades: novas abordagens*. Curitiba: Champagnat, 1997.

FINLEY, M.I. *A política no mundo moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FONSECA, D.M da. Gestão e educação. In: FONSECA, D.M da (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas: Papyrus, 1994.

FÓRUM Nacional da Livre-Iniciativa na Educação. *Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior*. Brasília: 2005. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Download/Associados/Publicacoes/Cadernos/15/Cadernos15.pdf> - Acessado em 12 de junho de 2008.

FUNTEF-PR – *Estatuto da Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Curitiba: FUNTEF-PR, 2006. (Digitalizado).

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

GENTILI, P. A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOHN, M, da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, J.M. A trajetória do FMI e do Banco Mundial e suas relações com o Brasil. *Revista Universidade e Sociedade*. nº31, p.32-49, out., 2003.

GRACINDO, R.V.; KENSKI, V.M. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Cord.) *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1991.

GUADILLA, C.G. Identificação das mudanças no discurso sobre a universidade na América Latina. In: PAIVA, V.; WARDE, M.J. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994. p.59-99.

GUERREIRO, G. Haddad diz que o novo reitor da UnB terá condições de dialogar com os estudantes. *Net*. São Paulo. 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u392005.shtml>. Acesso em: 14 de abril de 2008.

GUESSER, A.H. Bancos multilaterais: inteligência artificial e reformas neoliberais. *Revista Universidade e Sociedade*. nº31, p.50-8, out., 2003.

GUTIERREZ, G.L.; CATANI, A.M. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N.S.C (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. A (contra) reforma universitária do Governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado. (Prefácio) In: NEVES, L.M.W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. *FMI e BIRD: estratégias do poder financeiro*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa. 2002. 404p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIMA, K.R.de .S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *Revista Universidade e Sociedade*. nº31, p.145-53, out., 2003.

LIMA, K.R.de S. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de Público Não-Estatal. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p.23-46.

LISBOA, A.de M. O modo de produção de poder dentro da universidade. In: RAMPINELLI, W.J. *O preço do voto: os bastidores de uma eleição para reitor*. Florianópolis: Insular, 2004.

LICHA, I. Mudanças no sistema de pesquisa das universidades: implicações para a América Latina. In: PAIVA, V.; WARDE, M.J. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994. p.43-57.

MACHADO, L. R. S. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACPHERSON, A. B. *A democracia liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J.dos R. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. *Revista Universidade e Sociedade*. nº33, p.32-47, jun., 2004.

MARES, C. Eleições de diretores e democracia na escola. *Ande*. São Paulo: v.4, nº 8, p.49-53, 1983.

MARIZ, T. F. *REUNI: para onde caminha a universidade? Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)*. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/news.php#5716> – Acessado em 25 de novembro de 2007.

MARTINS, A.S.; NEVES, L.M.W. A proposta de autonomia universitária do Governo Lula. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p.91- 110.

MARTINS, F.J. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MAUÉS, O. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 33, p.22-31, jun. 2004.

MELCHIOR, J.C. de A. *A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil*. 1981. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIRAGLIA, F.; SMAILI, S. O financiamento público para a universidade pública é necessário. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 26, p.32-6, fev. 2002.

NATHER, M. Universidade (pública) para todos. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 33, p.48-52, jun. 2004.

NEGRÃO, J.J. *Para conhecer o neoliberalismo*. São Paulo: Publisher, 1998.

NEVES, M.C. Decreto do governo do Paraná gera atrito com a universidade (TORTATO, M.). Net. Curitiba, jun. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u301607.shtml> - Acessado em 07 de junho de 2007.

OLIVEIRA, R.de; SCHMIDT, B.V. Autonomia Universitária condições e desafios. *Revista Universidade e Sociedade*, nº 19, v. 9, p.7-14, mai/ago. 1999.

OLIVEIRA, M.M.de. A mercantilização dos direitos e os novos dilemas da educação brasileira. *Revista Universidade e Sociedade*, nº 30, p.92-9, jun. 2003.

OLIVEIRA, M.M. de. Ciência e Tecnologia no governo Lula: a inovação do mesmo. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p.73-89.

OLIVEIRA, M.S; COSTA, A.J.M.da; MALAFAIA, D.B. O papel das fundações de apoio no processo de privatização da universidade pública. *Revista Universidade e Sociedade*. Nº 33, p.53-63, jun. 2004.

PADILHA, P.R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: MEC. *Construindo a escola cidadã: Projeto Político Pedagógico*. Brasília: v.5, mai, 1998.

PANTALEÃO, L. Fundações Educacionais e o novo Código Civil. In: PANTALEÃO, L. (org.) *Fundações Educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003.

PARANÁ. Tribunal de Justiça. Mandado de Segurança, processo nº 19.082 – 1. Medida Liminar. Dispõe sobre a suspensão da consulta para indicação de diretores de estabelecimentos da rede estadual de ensino. Governo do Estado do Paraná e Supremo Tribunal Federal. Relator: Ronald Accioly. 25 de novembro de 1991. Curitiba, 25 nov. 1991. In: PARO, V.H. *eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARANÁ. Decreto nº 848, de 16 de maio de 2007. Publicado no D.O. nº 7475 de 21/05/75. Súmula: Define competências na efetivação de despesas, Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – SEAP. Net. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/casacivil/legislacao.shtml> Acesso em 14 de junho de 2007.

PARO, V.H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, V.H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, V.H. *eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PASCUAL, A. Os caminhos da privatização interna na universidade pública brasileira: o caso das fundações de apoio. *Revista Universidade e Sociedade*, nº 33, p.68-74, jun. 2004.

PETEROSI, H.G. *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo: Loyola, 1980. 112p.

PRAIS, M. L.M. *Administração colegiada na escola pública*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

QUELUZ, G. L. História do Cefet: a escola de aprendizes artífices do Paraná 1909-1922. *Tecnologia & Humanismo*, n.14, p.29-33, 1º set. 1995.

RAMPINELLI, W. J. *O preço do voto: os bastidores de uma eleição para reitor*. Florianópolis: Insular, 2004.

RANGEL JUNIOR, A.G. Eleições nas universidades: um debate atual. *Revista Universidade e Sociedade*. nº10, p.119-124, jan., 1996.

RANIERI, N.S. *Autonomia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 1994.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, nº.34, jan./abr., p. 120-136, 2007.

RODRIGUES, M. *O REUNI e suas controvérsias*. Disponível em: <http://www.vestibular.br/brasil/educacao/especial/o-reuni-suas-controversias.htm> (2008) - acessado em 22 de abril de 2009.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 19.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, 267p.

SABBI, V. *A influência da ideologia do Banco Mundial nas políticas educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*. 2000. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.

SANTOS, M.R.S. *Autonomia, participação popular e educação em contexto da reforma do Estado*. 2007, 281p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília.

SÃO PAULO. Decreto nº 29.598 de 2 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. Disponível em:

WWW.adunesp.org.br/decretos/DECRETO_29_598.pdf - Acessado em 16 de fevereiro de 2008.

SCHWARTZMANN, S. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V.; WARDE, M.J. *Dilemas do Ensino superior na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1994.

SCHWARTZMANN, J. O financiamento do ensino superior no Brasil na década de 90. In: SOARES, M.S.A. (Org.) *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SGUISSARDI, V (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, O.E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHUMPETER, J.A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. São Paulo: Zahar, 1984.

SILVA, M.A. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas.

SILVA JUNIOR, J.dos R.; SGUISSARDI, V. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p.155-77.

SILVA JUNIOR, J.dos R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, I.G. *Democracia e participação na "reforma" do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

SILVA, J.M .da. Escolas Democráticas: fatos e idéias. *Organizações e Democracia*. Marília, v.5, n.1, p.41-54, 2004.

SILVA, N. Universidade Tecnológica: uma alternativa? In: LIMA FILHO, D.L.; TAVARES, A.G. *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006. p.62-80.

SILVEIRA, I.A. Um olhar sobre a gestão. *Revista Gestão em Rede*. Mar., p.19-21. 2005.

SIQUEIRA, A.C.de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p.47-71.

SOZIN, J. De martelos e tesouras a chips. *Revista Inovação*. Ed. Especial, p.3-4 out. 2005a.

SOZIN, J. Agora, Universidade Tecnológica! *Revista Inovação*. Ed. Especial, p.8-9 out. 2005b.

SUNFELD, C.A.; SCARPINELLA, V. Fundações Educacionais e Licitação. In: PANTALEÃO, L. (org.) *Fundações Educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003.

TAFFAREL, C.Z. Morte anunciada: educação superior pública. *Revista Universidade e Sociedade*. nº33, p.9-12, jun., 2004.

TAVARES, E. O voto universal – conservadorismo ou radicalidade? In: RAMPINELLI, W.J. *O preço do voto: os bastidores de uma eleição para reitor*. Florianópolis: Insular, 2004.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 3.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

TRATEMBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

TREVISAN, N.F. Universidade Tecnológica: a evolução ou o fim da Escola Técnica. In: LIMA FILHO, D.L.; TAVARES, A.G. *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006. p.81-5.

TRIGUEIRO MENDES, D. O governo das universidades. *Estudos e Debates* .nº 3, Brasília: Crub, p.48-65, 1980.

TRIGUEIRO, M.G.S. Governo e gestão da educação superior. In: SOARES, M.S.A. (Org.) *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

TRINDADE, H. *Educación Superior y Sociedad*. Caracas: v.5, nº.1 e 2, CRESALC-UNESCO, 1994.

TRINDADE, H. A autonomia segundo o MEC: fragilidade política w ambigüidade conceitual. In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000

UHLE, A.B. A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, D.M da (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas: Papirus, 1994.

UNESP. Dispõe sobre o Estatuto da UNESP. Disponível em: http://www.unesp.br/servico/estatuto_19-12-2008.pdf - Acessado em 18 de março de 2009.

UTFPR. Dispõe sobre o Histórico da UTFPR. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/materia.php?page=historico&tipo=estatico> (2006) - Acessado em 28 de setembro de 2006

UTFPR. Dispõe sobre o Relatório Final do processo estatuinte na UTFPR (2007). Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/documentos/relatorio_final_processo_estatuinte_utfpr.pdf. Acessado em 18 de março de 2009.

UTFPR. Dispõe sobre o Plano de Qualificação Institucional da UTFPR. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/proppg/arquivos/arq_piqdtec/arq_editalpiqdtec/PQI_UTFPR.pdf (2008) – acessado em 23 de março de 2009a.

UTFPR. Dispõe sobre as diretrizes para o processo de elaboração da legislação complementar ao Estatuto da UTFPR. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/documentos/legislacoes_complementares.pdf (2008) – acessado em 13 de março de 2009b.

UTFPR. Portaria 1.404 de 18 de novembro de 2008 que designa a comissão para estudar e elaborar as propostas de legislações complementares ao Estatuto da UTFPR. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/documentos/portaria_1404_08.pdf (2008) – acessado em 13 de março de 2009c.

UTFPR. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UTFPR, 2004 - 2008. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/documentos/PDI1041207.pdf> (2008) – Acessado em 23 de abril de 2009d.

UTFPR. Dispõe sobre o Regulamento das Eleições para a escolha dos Diretores dos Campi da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: HTTP://www.pb.cefep.br/Regula_DIRE_Campi.pdf. (2008) Acessado em: 12 de agosto de 2008e

UTFPR. Dispõe sobre o Estatuto da UTFPR. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/documentos/estatuto_utfpr.pdf (2009) – acessado em 13 de março de 2009.

VESSURI, H.M.C. Acadêmicos empresários: por que e como alguns professores escolhem trabalhar com o setor produtivo a partir do meio acadêmico. In: PAIVA, V.; WARDE, M.J. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994. p.101-24.

VIEITEZ, C.G; LODI, L.H. Sobre a autonomia universitária. *Revista Universidade e Sociedade*. nº 2, p. 39-40, nov., 1991.

VIEITEZ, C.G.; DAL RI, N.M. A Contra-reforma universitária e o movimento democrático. *Educação*. Maceió, ano 13, n. 22, p.13-44, jun., 2005.

WEBER, M. Os três aspectos da autoridade legítima. In: ETZIONI, A. (org.) *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas, 1967, p.17-26.

WEBER, M. *Economia y Sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. 2.ed. Fondo de Cultura Econômica. 1979

WOOD, E.M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo. 2003.

ZABOT, N. Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.2, n.1, p.89-91, jan./jun., 1984.

ZANETTI, M.A. *Política educacional e LDB: algumas reflexões*: Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm> - Acessado em 05 de agosto de 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista realizada com os Diretores dos Campi da UTFPR que fizeram parte desta pesquisa

1. Qual é a forma de gestão da UTFPR?
2. Qual é a forma de gestão no Campus⁶⁵?
3. A existência de eleições para a escolha do Diretor nos Campus da UTFPR contribuiu para democratizar a forma de gestão? De que maneira?
4. Houve mudanças na gestão do Campus em relação à gestão anterior onde o diretor não era eleito? Quais? Essas mudanças ocorreram por causa das eleições diretas?
5. Quais eram as principais propostas da sua gestão?
6. Quais destas propostas visavam tornar a gestão do Campus mais democrática?
7. E das propostas que visavam democratizar a gestão no Campus quais não puderam ser efetivamente implementadas total ou parcialmente? Por quê?
8. Qual a sua visão em relação ao tipo de voto definido para a eleição dos diretores de Campus da UTFPR?
9. Você é favorável à utilização do voto universal para a eleição do Reitor e dos Diretores de Campus na UTFPR? Por quê?
10. Há conflitos no Campus? Quais? No seu entendimento quais são as causas que originam estes conflitos?
11. Qual a sua posição em relação ao fato de os professores contratados não poderem se candidatar e nem votar na eleição para diretor de um Campus na UTFPR?
12. Na sua visão, quais segmentos da comunidade universitária puderam participar no processo de construção das normas que regem as eleições para a direção de Campus da UTFPR? De que forma?
13. Você é favorável a existência de eleições nas unidades da UTFPR, para preenchimento dos cargos que hoje são indicados pela direção local? (Gerência de Ensino, Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, etc.). Por quê?
14. Qual é o papel do diretor de um Campus na UTFPR?
15. Qual é a fonte de recursos financeiros da UTFPR?
16. Quem decide como é feita a distribuição dos recursos financeiros a cada Campus da UTFPR?
17. De onde se originam os recursos financeiros para o Campus?
18. No Campus quem decide como é feita a distribuição dos recursos financeiros?
19. De quem é o poder máximo na UTFPR?
20. De quem é o poder máximo no Campus?
21. Docentes e funcionários da UTFPR, do Campus, tem boas condições para realizarem aperfeiçoamento profissional?
22. Além do Conselho de Ensino e do COUNI, existe algum outro Conselho colegiado com poder de deliberação na UTFPR? Quais?
23. No campus existem Conselhos colegiados com poder deliberativo? Em caso afirmativo: quais são e quais suas funções?

⁶⁵ Tanto nas entrevistas realizadas com os diretores dos Campi da UTFPR, como nas demais entrevistas realizadas com os representantes dos diversos segmentos da comunidade desta universidade, sempre que alguma questão se referia a um determinado Campus, ela era complementada com a indicação do nome do Campus ao qual pertencia o entrevistado.

24. Você seria favorável ao COUNI ou ao Conselho de Ensino ser composto apenas com pessoas eleitas? Ou indicadas? Por quê?
25. Como é distribuído o poder no Conselho de Ensino, na sua visão?
26. Na sua visão, como é distribuído o poder no COUNI?
27. Qual é o nível de autonomia do Campus em relação à UTFPR como um sistema?
28. Na sua visão, como foi a participação dos diversos segmentos do Campus no processo de elaboração do novo estatuto da UTFPR.
29. Qual a sua posição sobre a existência de serviços pagos pelos discentes na UTFPR (especializações *Lato Sensu*, cursos de curta duração, etc.) e realizados via Fundação?
30. Na sua visão, a existência de tais serviços, pelos quais os professores recebem remuneração adicional, pode prejudicar a qualidade dos demais serviços prestados pela universidade pública. (aulas da graduação, orientação de alunos, pesquisa, etc.).
31. Qual a sua concepção de Gestão Democrática?

APÊNDICE B – Entrevista realizada com o membro eleito do COUNI com a maior votação em cada um dos Campi da UTFPR que fizeram parte desta pesquisa.

1. Qual é a forma de gestão na UTFPR?
2. Qual é a forma de gestão do Campus?
3. A composição do COUNI é representativa da comunidade acadêmica? Ou há algum setor que tenha maior representação e/ou que detenha maior poder no COUNI?
4. A forma da escolha dos membros do COUNI é adequada? Todos os membros são eleitos? Alguns são indicados? Quais?
5. Você seria favorável ao COUNI ser composto apenas com pessoas eleitas? Ou indicadas? Por quê?
6. Como é a conduta da direção do COUNI?
7. A direção do COUNI acata e delibera o que é decidido pelo colegiado do conselho?
8. O COUNI é influenciado em suas decisões por algum setor da UTFPR? Se sim, qual (ais)?
9. Há conflitos nas tomadas de decisão dentro do COUNI? Que tipos de conflito? Como você encara a existência desses conflitos?
10. O COUNI já se reuniu durante o tempo do seu mandato por iniciativa própria (sem que a iniciativa para a convocação parta do Presidente)? Se sim, por quê?
11. Quem exerce o poder dentro do COUNI?
12. Quem exerce o poder na UTFPR?
13. Quem exerce o poder no Campus?
14. A existência de eleições para a escolha do Diretor nos Campus da UTFPR contribuiu para democratizar a forma de gestão na sua unidade? De que maneira?
15. Houve mudanças na gestão do Campus em relação à gestão anterior onde o diretor não era eleito? Quais? Essas mudanças ocorreram por causa da existência de eleições diretas?
16. Na sua visão, quais segmentos da comunidade universitária puderam participar no processo de construção das normas que regem as eleições para a direção de Campus da UTFPR? De que forma?
17. Na sua visão, como foi à participação dos diversos segmentos do Campus no processo de elaboração do novo estatuto da UTFPR.
18. Você é favorável a existência de eleições nas unidades da UTFPR, para preenchimento dos cargos que hoje são indicados pela direção local? (Gerência de Ensino, Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, etc.). Por quê?
19. Qual o nível de autonomia do COUNI em relação à Reitoria?
20. Qual a sua concepção de Gestão Democrática?

APÊNDICE C – Entrevista realizada com o membro eleito e mais votado em cada área do COENS da UTFPR.

1. Qual é a forma de gestão da UTFPR?
2. Qual é a forma de gestão no Campus?
3. A composição do Conselho de Ensino é representativa da comunidade acadêmica? Ou há algum setor que tenha maior representação e/ou que detenha maior poder no Conselho de Ensino?
4. A forma da escolha dos membros do Conselho de Ensino é adequada? Todos os membros são eleitos? Alguns são indicados? Quais?
5. Você seria favorável ao Conselho de Ensino ser composto apenas com pessoas eleitas? Ou indicadas? Por quê?
6. Como é a conduta da direção do Conselho de Ensino?
7. A direção do Conselho de Ensino acata e delibera o que é decidido pelo colegiado do conselho?
8. O Conselho de Ensino já se reuniu durante o tempo do seu mandato por iniciativa própria (sem que a iniciativa para a convocação parta do Presidente)? Se sim, por quê?
9. O Conselho de Ensino é influenciado em suas decisões por algum setor da UTFPR? Se sim, qual (ais)?
10. Nas reuniões do Conselho de Ensino costuma haver conflitos para as tomadas de decisão? Que tipo de conflitos? Como você encara a existência desses conflitos?
11. Quem exerce o poder máximo dentro do Conselho de Ensino?
12. Quem exerce o poder máximo na UTFPR?
13. Quem exerce o poder máximo no Campus?
14. A existência de eleições para a escolha do Diretor nos Campus da UTFPR contribuiu para democratizar a forma de gestão na sua unidade? De que maneira?
15. Houve mudanças na gestão do Campus em relação à gestão anterior onde o diretor não era eleito? Quais? Essas mudanças ocorreram por causa da existência de eleições diretas?
16. Você é favorável a existência de eleições nas unidades da UTFPR, para preenchimento dos cargos que hoje são indicados pela direção local? (Gerência de Ensino, Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, etc.). Por quê?
17. Qual a sua posição sobre a existência de serviços pagos pelos discentes (especializações *Lato Sensu*, cursos de curta duração, etc.) e realizado via Fundação?
18. Na sua visão, a existência de tais serviços, pelos quais os professores recebem remuneração adicional, pode prejudicar a qualidade dos demais serviços prestados pela universidade pública. (aulas da graduação, orientação de alunos, pesquisa, etc.).
19. Qual o nível de autonomia do Conselho de Ensino em relação à Reitoria e ao COUNI?
20. Qual a sua concepção de Gestão Democrática?

APÊNDICE D – Entrevista realizada com o Presidente do Sindicato dos Docentes ou o seu representante e com o Delegado do sindicato dos funcionários Técnico-administrativos ou o seu representante em cada um dos campi da UTFPR que fizeram parte desta pesquisa.

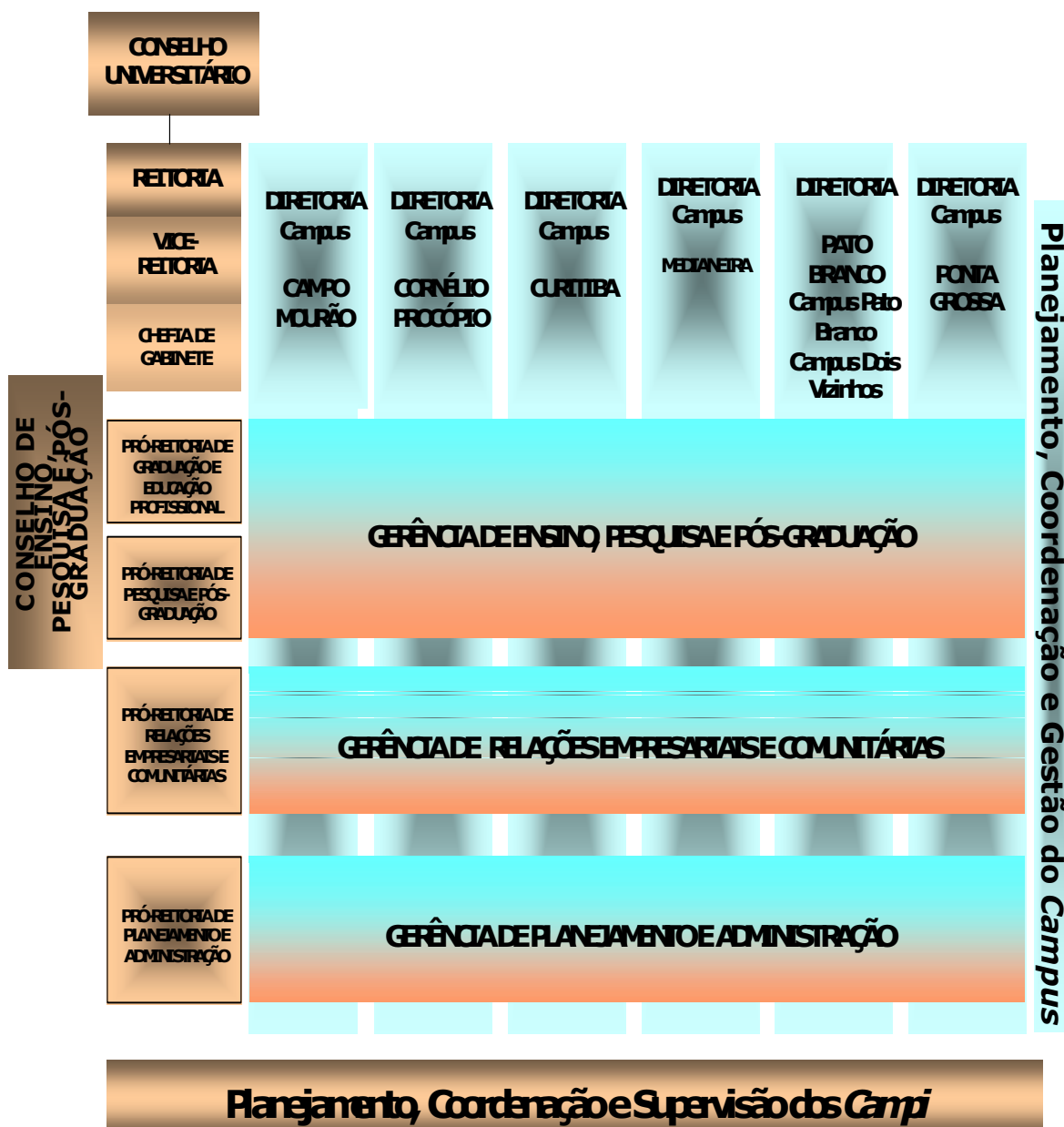
1. Qual é a forma de gestão da UTFPR?
2. Qual é a forma de gestão no Campus?
3. Quem representa o poder máximo na UTFPR?
4. Quem representa o poder máximo no Campus?
5. Qual é o papel do Diretor no Campus? Ele cumpre bem este papel?
6. A existência de eleições para a escolha do Diretor nos Campus da UTFPR contribui para democratizar a forma de gestão na sua unidade? De que maneira?
7. Houve mudanças na gestão do Campus em relação à gestão anterior onde o diretor não era eleito? Quais? Essas mudanças ocorreram por causa da existência de eleições diretas?
8. Qual a sua visão em relação ao tipo de voto definido para a eleição dos diretores nos Campus da UTFPR?
9. Você é favorável à utilização do voto universal para a eleição do Reitor e dos Diretores de Campus na UTFPR? Por quê?
10. Qual a sua posição em relação ao fato de os professores contratados não poderem se candidatar e nem votar na eleição para reitor ou diretor de um Campus na UTFPR?
11. Há conflitos no Campus? Quais? No seu entendimento quais são as causas que originam estes conflitos?
12. Na sua visão, quais segmentos da comunidade universitária puderam participar no processo de construção das normas que regem as eleições para a direção de Campus da UTFPR? De que forma?
13. Você é favorável a existência de eleições nas unidades da UTFPR, para preenchimento dos cargos que hoje são indicados pela direção local? (Gerência de Ensino, Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, etc.). Por quê?
14. Qual é a fonte de recursos financeiros da UTFPR?
15. Quem decide como é feita a distribuição dos recursos financeiros a cada Campus da UTFPR?
16. De onde se originam os recursos financeiros para o Campus?
17. No Campus quem decide como é feita a distribuição dos recursos financeiros?
18. Além do Conselho de Ensino e do COUNI, existe algum outro Conselho colegiado com poder de deliberação na UTFPR?
19. No campus existem Conselhos colegiados com poder deliberativo? Em caso afirmativo: quais são e quais suas funções?
20. Qual o nível de autonomia do Campus em relação à UTFPR como sistema?
21. Docentes e funcionários da UTFPR, do Campus, tem boas condições para realizarem aperfeiçoamento profissional?
22. Qual a sua posição sobre a existência de serviços pagos pelos discentes (especializações *Lato Sensu*, cursos de curta duração, etc.) e realizados via Fundação?
23. Na sua visão, a existência de tais serviços, pelos quais os professores recebem remuneração adicional, pode prejudicar a qualidade dos demais serviços prestados pela universidade pública. (aulas da graduação, orientação de alunos, pesquisa, etc.).
24. Na sua visão, como foi a participação dos diversos segmentos do Campus no processo de elaboração do novo estatuto da UTFPR.
25. Qual a sua concepção de gestão democrática?

APÊNDICE E – Entrevista realizada com o Presidente do DCE ou seu representante em cada um dos Campi da UTFPR que fizeram parte desta pesquisa.

1. Qual é a forma de gestão no Campus?
2. Quem representa o poder máximo no Campus?
3. Qual é o papel do Diretor no Campus? Ele cumpre bem este papel?
4. Você achou importante a existência de eleições para Diretor do Campus a partir de 2004? Por quê?
5. Os discentes puderam participar no processo de construção das normas que regem as eleições para a direção de Campus da UTFPR? De que forma?
6. Como se deu a participação dos alunos nas eleições para Diretor no Campus em 2004?
7. A existência de eleições para a escolha do Diretor nos Campus da UTFPR contribuiu para democratizar a forma de gestão na sua unidade? De que maneira?
8. Houve mudanças na gestão do Campus em relação à gestão anterior onde o diretor não era eleito? Quais? Essas mudanças ocorreram por causa da existência de eleições diretas?
9. Qual a sua visão em relação ao tipo de voto definido para a eleição dos diretores nos Campus da UTFPR?
10. Você é favorável à utilização do voto universal para a eleição do Reitor e dos Diretores de Campus na UTFPR? Por quê?
11. Você é favorável a existência de eleições nas unidades da UTFPR, para preenchimento dos cargos que hoje são indicados pela direção local? (Gerência de Ensino, Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, etc.). Por quê?
12. Há conflitos no Campus? Quais? No seu entendimento quais são as causas que originam estes conflitos?
13. No Campus os acadêmicos (estudantes) têm participação na distribuição dos recursos financeiros? De que forma?
14. No Campus quem decide como é feita a distribuição dos recursos financeiros?
15. O DCE recebe alguma verba da UTFPR? Ela é suficiente? Em que é utilizada esta verba?
16. Qual a sua posição sobre a existência de serviços pagos pelos discentes (especializações *Lato Sensu*, cursos de curta duração, etc.) e realizado via Fundação?
17. Na sua visão, a existência de tais serviços, pelos quais os professores recebem remuneração adicional, pode prejudicar a qualidade dos demais serviços prestados pela universidade pública. (aulas da graduação, orientação de alunos, pesquisa, etc.).
18. No processo de elaboração do estatuto da UTFPR, houve efetiva participação dos acadêmicos do Campus? De que forma?
19. No campus existem Conselhos colegiados com poder deliberativo? Em caso afirmativo: quais são e quais suas funções?
20. Em quais destes conselhos há efetiva participação dos discentes do Campus? De que forma ocorre esta participação?
21. A participação dos discentes no COUNI é representativa? Como se dá esta participação?
22. A participação dos discentes no Conselho de Ensino é representativa? Como se dá esta participação?
23. No Campus os alunos participam nas decisões importantes sobre os assuntos de seu interesse? De que forma?
24. Qual a sua concepção de gestão democrática?

ANEXOS

ANEXO A – Organograma da UTFPR – Modelo matricial abrangência – até o nível de gerências.



Aprovado pela Deliberação nº 04/2006 do COUNI em 16/03/2006⁶⁶.

⁶⁶ A UTFPR, em decorrência da Lei no 11.184, de 7 de outubro de 2005, teve seu Estatuto aprovado no mês de abril de 2009 e encontra-se em processo de elaboração do seu Regimento e Regulamentos. Assim, o Conselho

ANEXO B – Organograma simplificado dos campi da UTFPR – Abrangência até o nível de Departamentos

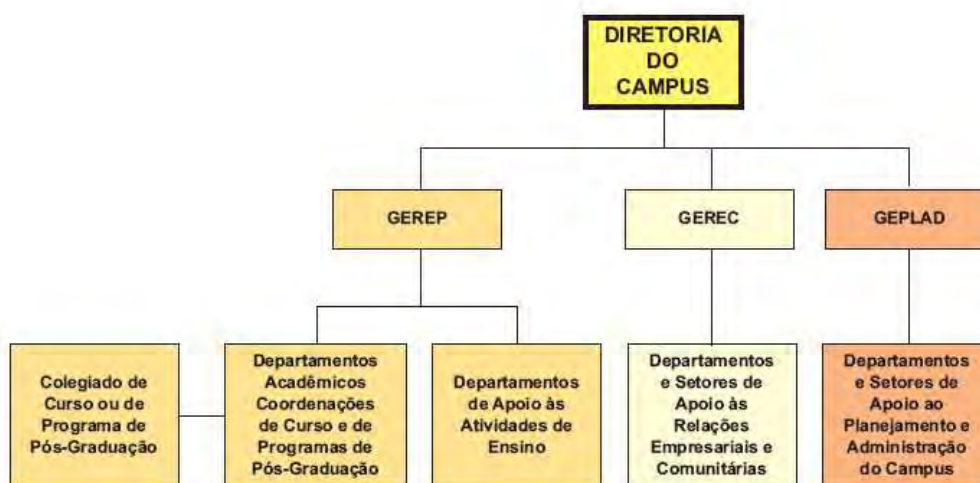


Figura 3 - Organograma dos Campi

Universitário aprovou o organograma apresentado na figura abaixo, definido até o nível de Gerências, o qual estará vigente no período *pró-tempore*.