



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAÍS ANDRADE HORIYE

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a TANIA DA COSTA FERNANDES

**Londrina
2018**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina
2018**

THAÍS ANDRADE HORIYE

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania da Costa Fernandes

Londrina

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Horiye, Thaís Andrade.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA : UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA /

Thaís Andrade Horiye. - Londrina, 2018.

161 f.

Orientador: Tania da Costa Fernandes .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação Superior - Tese. 2. Políticas Educacionais - Tese. 3. Gestão Universitária - Tese. 4. Colegiados Superiores - Tese. I. Fernandes , Tania da Costa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

THAÍS ANDRADE HORIYE

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia da Costa Fernandes

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania da Costa Fernandes

UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz

UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Jani Alves da Silva Moreira

UEM – Maringá – PR

Dedico este trabalho ao meu filho Pedro,
razão de tudo, ao meu esposo Erik e aos
meus pais, Marcio e Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Certamente não encontraria as palavras certas e que expressassem suficientemente toda minha gratidão às pessoas que estiveram ao meu redor durante este processo, me incentivando e ajudando a vencer todos os obstáculos, mesmo assim, fica aqui a minha tentativa.

Agradeço ao meu filho Pedro, por me motivar cada dia ser uma pessoa melhor, pela compreensão quando eu pedia “brinca quietinho porque a mamãe tem que estudar”. Por entender que “a cadeira marrom, é marrom”.

Ao meu esposo Erik, que ao estar trilhando o mesmo caminho (do mestrado), sempre compreendeu perfeitamente as minhas lutas, meus dilemas, minhas fraquezas. Assim, me dando forças, incentivo, seus ombros pra eu chorar quando foi preciso. Obrigada também por compartilhar tantas descobertas e conhecimento. Obrigada pelo amor, carinho e cuidado a mim dispensados em todos estes momentos. Foi maravilhoso seguir por estas veredas ao seu lado.

Aos meus pais, Marcio e Beatriz, aos meus irmãos Marcelo e Patricia, por sempre acreditarem na minha capacidade e por me apoiarem nas minhas escolhas.

Aos meus amigos, todos eles, que sempre me faziam lembrar que tinha alguma coisa por fazer, algum trabalho para entregar, algum texto para ler, ao perguntarem “e o mestrado?”. Por entenderem quando recusei algum convite, quando estive ausente. Obrigada por torcerem por mim.

À minha orientadora Tania, sobretudo pela paciência. Por acreditar em mim, por compartilhar tantos conhecimentos, experiências, por ser tão amigável e ao mesmo tempo rigorosa, demonstrando seu compromisso e ética com o trabalho docente. Muito obrigada.

Às professoras, Eliane e Jani, por aceitarem compor a banca de qualificação e de defesa, por contribuírem de forma tão significativa com o aprimoramento da pesquisa, especialmente à professora Eliane, que esteve presente desde a estruturação do projeto de pesquisa. Obrigada por dividir tantos conhecimentos.

Aos conselheiros que aceitaram fazer parte desta pesquisa, à Secretaria Geral dos Órgãos Colegiados Superiores (SGOCS), na pessoa de sua secretária Deise, por disponibilizar os dados solicitados.

Aos professores de todas as disciplinas que cursei, como estudante especial e como estudante regular. Todos, de certa forma, fizeram parte desta pesquisa, pois os conhecimentos adquiridos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Mas em especial, à Professora Maria José, por ampliar e transformar minha visão de mundo e de sociedade por meio de seus ensinamentos na disciplina que cursei ainda como estudante especial. À professora Marta Silene, por tanta empatia e sabedoria compartilhada.

Não poderia deixar de expressar aqui o meu agradecimento às “Cristinas”, da PROPLAN e da SAUEL. Pelas horas dispensadas para me ajudar coletar os dados necessários para esta pesquisa.

Às pessoas queridas que conheci no decorrer desta caminhada, Maria Nilse, Kátia e Rafaela. Obrigada por tornarem o caminho mais alegre. Obrigada pelas informações compartilhadas.

Ao Programa de Estudos Complementares em Currículo e Gestão da Educação (PROEGE), por proporcionar importantes discussões e reflexões que foram essenciais para este estudo.

Aos professores José Augusto e Ângela Palma e à professora Ana Maria, pelo incentivo, pela confiança desde os primeiros passos desta caminhada, na graduação, na iniciação científica.

Acima de tudo, agradeço ao meu DEUS, criador de todo o universo, por me trazer até aqui, em meio a dificuldades e muitas vezes em meio ao desânimo. Obrigada por me sustentar e nunca deixar, em meio a tantas teorias, que eu duvidasse da sua existência. Obrigada Pai, por me fazer ser quem eu sou, e por ser quem és em minha vida, a Ti toda honra e toda glória.

“É obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade (de pensar e agir), preparar os jovens para que sejam pensantes e não meros reprodutores do pensamento dos outros. Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens têm dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da verdade, aos vastos campos abertos para a pesquisa [...]. Em vez de fracos escolarizados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplitude de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas convicções.”

(E. G. White)

HORIYE, T. A. **Gestão Universitária**: Um estudo sobre o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual de Londrina. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2018.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Resumo: Esta pesquisa se desenvolveu a partir de preocupações com o momento de precarização que a universidade passa neste tempo histórico, vinculada aos estudos realizados no Programa de Estudos Complementares em Currículo e Gestão da Educação (PROEGE) e ao Grupo de Pesquisa, CNPQ, Políticas Públicas, Currículo, Gestão e Sociedade da Universidade Estadual de Londrina (UEL), teve como objeto de estudo a análise da gestão universitária. Considerando que as instâncias gestoras das instituições são espaços privilegiados para a tomada de decisão e encaminhamentos destes procedimentos, e que isso implica ideologias distintas, questionamos: em que modelo de Gestão Universitária está pautada a UEL? Como objetivo, pretendemos identificar, de modo mais específico, em que modelo de gestão estão pautadas as práticas gestoras do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Utilizamos como método de pesquisa o materialismo histórico dialético. Trata-se de um estudo qualitativo e, inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática da gestão e, posteriormente, uma análise em documentos legais que subsidiam a educação no país e naqueles que orientam a organização da universidade, a fim de identificar em quais modelos de gestão estes documentos estão amparados. Na sequência, identificamos também em quais modelos de práticas administrativas e organizacionais se pauta a *práxis* gestora da UEL. Para isso, procedemos a uma pesquisa de campo, utilizando os seguintes instrumentos: observação de reuniões no CEPE-UEL, análise de suas atas e entrevistas semiestruturadas com representantes deste órgão. Por fim, foram analisados os resultados encontrados, com o intuito de identificar aproximações e distanciamentos entre o que é estabelecido legalmente e o que foi revelado nas representações dos entrevistados, bem como as contradições e, ainda, as potencialidades e fragilidades desta gestão. Como conclusão da pesquisa, constatamos que a UEL adota um sistema de organização colegiada, favorecendo espaços de discussão e deliberação coletiva, característica do modelo de gestão democrática, estando assim, em conformidade com os princípios declarados nos documentos nacionais de orientação para gestão. Também identificamos que persistem alguns elementos da gestão gerencial, que merecem ser revistos para que se possa efetivar uma democracia plena na gestão universitária da UEL.

Palavras Chave: Educação Superior. Políticas Educacionais. Gestão Universitária. Colegiados Superiores.

HORIYE, T. A. **University Management: A study about the Teaching, Research and Extension Council (CEPE) of the State University of Londrina.** 2018. 173p. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, PR, 2018.

UNIVERSITY MANAGEMENT: A STUDY ABOUT THE TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION COUNCIL (CEPE) OF THE STATE UNIVERSITY OF LONDRINA

Abstract: This research has developed from concerns about the moment of precariousness that the public university is going through in this historical time. Linked to the studies carried out in the Program of Complementary Studies in Curriculum and Education Management (PROEGE) of the State University of Londrina (UEL), the object of study was the university management analysis. Considering that the management organs of the institutions are privileged spaces for the decision making and referrals of these procedures, and that this implies different ideologies, we question: in which model of University Management is ruled the State University of Londrina (UEL)? The objective was to identify, in a more specific way, in which management model are based the management practices of the Teaching, Research and Extension Council (CEPE). We used the dialectical historical materialism as a research method. This is a qualitative study and initially, a bibliographic survey was carried out on the management theme and, later, an analysis of legal documents that subsidize education in the country and those that guide the organization of the university, in order to identify in which management models these documents are based. In the sequence, we also identify in which models of administrative and organizational practices the management praxis of the UEL is based. To do this, we conducted a field survey, using the following instruments: observation of meetings at CEPE-UEL, analysis of your protocols and semi-structured interviews with representatives of this organ. Finally, the results were analyzed with the aim of identifying approximations and distances between what is legally established and what was revealed in the interviewees' representations, as well as the contradictions and also the potentialities and weaknesses of this management. As a conclusion of the research, we find that UEL adopts a system of collegial organization, favoring spaces for discussion and collective deliberation, characteristic of the democratic management model, thus being in accordance with the principles stated in the national management guidance documents. We also identified the persistence of some elements of managerial management, which deserve to be reviewed in order to achieve a full democracy in the university management of UEL.

Keywords: Higher Education. Educational Policies. University Management. Higher Colleges.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tese e Dissertações utilizadas	31
Quadro 2 – Composição e competências do CEPE	77
Quadro 3 – Os conselheiros entrevistados	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categoria Administrativa das IES	45
Gráfico 2 – Composição do CEPE	78
Gráfico 3 – Modelo de Gestão da UEL e do CEPE, de acordo com a concepção dos conselheiros entrevistados	98
Gráfico 4 – Distribuição do poder na UEL e no CEPE	110
Gráfico 5 – Conflitos nas reuniões do CEPE	114
Gráfico 6 – Natureza dos conflitos no CEPE	115
Gráfico 7 – Resolução dos conflitos	115
Gráfico 8 – Autonomia do CEPE	118
Gráfico 9 – Contribuição do CEPE para o Ensino, para a Pesquisa e para a Extensão	123
Gráfico 10 – Concepção de gestão universitária dos conselheiros	133

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Parte da Ata da reunião n° 606 do CEPE, realizada no dia 15/12/2016.....	85
Imagem 2 – Parte da Ata da reunião n° 607 do CEPE, realizada no dia 19/01/2017.....	87
Imagem 3 – Parte da Ata da reunião n° 608 do CEPE, realizada no dia 16/02/2017.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APIESP	Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/CC	Conselho Estadual de Educação – Casa Civil
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CPS	Conselho da Previdência Social
CU	Conselho Universitário
EAD	Educação à Distância
FIES	Financiamento Estudantil
FUEL	Fundação Universidade Estadual de Londrina
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RH	Recursos Humanos

SAUEL	Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Londrina
SGOCS	Secretaria Geral dos Órgãos Colegiados Superiores
TC	Tribunal de Contas
TIDE	Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
UB	Universidade do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	27
2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	37
2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO	37
2.2 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA LEI Nº 9.394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	46
2.2.1 A Universidade Enquanto <i>Lócus</i> de Formação Humana	49
2.3 MODELOS DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS IDEOLOGIAS	57
2.3.1 Gestão Universitária: Gerencial, Sob a Ordem do Capital, e Democrática Para Além do Capital	60
3. LEGISLAÇÃO E MODELOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	66
3.1 GESTÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL	66
3.2 GESTÃO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	67
3.3 GESTÃO NO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO	69
3.4 GESTÃO NO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ	71
3.5 GESTÃO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UEL	72
4. A GESTÃO NA UEL: UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	75
4.1 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPE	75
4.2 REUNIÕES E ANÁLISES DAS ATAS DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	83
4.3 REPRESENTAÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE GESTÃO DOS MEMBROS DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	91
4.4 APROXIMAÇÕES GERAIS DA SEÇÃO.....	136
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

APÊNDICES

APÊNDICE 01	151
APÊNDICE 02	155
APÊNDICE 03	157

ANEXOS

ANEXO A	160
---------------	-----

1. INTRODUÇÃO

Pensar o contexto em que se situa a educação superior, em particular as universidades públicas, requer, inegavelmente, compreender seu foco na produção e disseminação do conhecimento científico e intelectual, na socialização da cultura, historicamente, produzida já que este é um dos principais espaços de debate e de troca de experiências sociais e culturalmente reconhecidos.

Para Goergen (2014, p. 562), a universidade, além da responsabilidade social de gerar e difundir o conhecimento, também deve priorizar a formação crítico-reflexiva e o “cultivo do pensamento como elemento central da educação superior”. Pensamento este que necessita ser promovido livre de interesses, livre de dominação e que deve levar à autonomia político-ideológica. Neste sentido, o estudo sobre como a universidade se organiza administrativamente para promover, ou não, esta formação, faz-se importante e necessário.

Organizar pressupõe um conjunto de ações planejadas com um determinado fim, a adoção de estratégias bem definidas e condições de realização. Para Libâneo (2003), toda organização se utiliza de elementos materiais e conceituais previamente elaborados.

Sendo assim, os espaços educacionais públicos devem ser locais de organização coletiva que visam a atender objetivos pré-estabelecidos e que são legalmente assegurados para garantir a qualidade da educação. Sua organização é orientada por políticas e concepções que definem a gestão universitária, fenômeno que será objeto deste estudo, e que vem, cada vez mais, sofrendo diversas contradições no que diz respeito aos modelos gestores que, de forma distinta e até mesmo contraditória, subsidiam as ações no interior das instituições públicas.

O interesse pelo objeto deste estudo se deu ao iniciar o curso de mestrado, momento em que a universidade passava (e ainda passa) por uma fase preocupante de reivindicações, por conta de sua crescente precarização. Funcionários e docentes iniciaram uma greve e as notícias, entre elas as informais, chegavam a declarar o perigo iminente do fechamento da universidade, pois não havia recursos materiais necessários e suficientes para dar continuidade, com qualidade, às atividades acadêmicas.

O visível ataque à autonomia da universidade, o sucateamento do bem público e a precarização do trabalho docente e dos profissionais técnico-administrativos nos causaram desconforto e preocupação. Após longos diálogos e reflexões realizadas com a orientadora da pesquisa, concluímos ser interessante nos aproximar da questão da gestão universitária, em particular da UEL, para compreender como esta se desenvolve diante desta realidade e, na medida em que uma pesquisa de mestrado permite, por suas limitações temporais e outras, colaborar com a sistematização de dados e análises que venham a contribuir para a necessária reflexão de educadores e de todos os envolvidos no processo. Pensa-se, também, na possibilidade de se desvelar possíveis ações a serem realizadas para se modificar este contexto, pretendendo-se a continuidade da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

De acordo com Chauí (2003, p. 5), “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Sendo assim, é visível no interior desta instituição a pluralidade de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que demonstram diferenças e contradições da sociedade. Entendemos ser bom mencionar que as práticas educacionais, que acontecem no interior da universidade, não ocorrem desconectadas de um contexto mais amplo, ou seja, as concepções de educação perpassam, antes, por concepções de ser humano, de mundo e de sociedade. É por isso que carecemos de compreender e analisar quais transformações sociais e políticas estão por detrás das transformações presentes no contexto educacional e, em especial, na educação superior.

Para tanto, consideramos importante analisarmos as relações de produção vigentes no contexto atual. A organização societária é caracterizada pelos princípios capitalistas que atendem às demandas da classe dominante burguesa, tendo por objetivo a produção de capital excedente por meio do trabalho alheio.

As mudanças que ocorreram nesta sociedade capitalista nas últimas décadas, influenciaram a maneira de administrar o Estado, em geral, o brasileiro e as instituições públicas, posto que tais movimentos não acontecem somente no Brasil, mas caracterizam-se por uma tendência de reformas de vários países. Consolidam-se tais mudanças sob orientações econômicas e técnicas de organismos financeiros internacionais, principalmente o Banco Mundial (LIBÂNEO, 2004).

São apresentados, na década de 1990, novos olhares sobre a administração do setor público baseados nos preceitos do neoliberalismo. Anderson (1995, p.9), define o neoliberalismo como “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Um dos principais precursores da ideologia neoliberal, Friedrich Hayek, afirmava que era necessário superar uma crise, e que segundo ele os motivos desta crise eram os gastos que o Estado dispensava com políticas sociais, portanto, era necessário reformá-lo. E foi baseada nesta teoria que se deu o contexto das reformas.

Buscando tais mudanças, foi criado no Brasil o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, e novas práticas administrativas são adotadas pelos setores públicos, as quais caracterizam a gestão gerencial de empresas privadas, com o discurso de garantir maior eficiência.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p.7).

Constatamos que a gestão gerencial, sugerida para o setor público por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, tem um discurso de descentralização e defende que o poder deve chegar ao cidadão, no entanto, precisamos analisar criticamente a que tipo de descentralização o documento se refere. A descentralização tem, na verdade, objetivo de diminuir a responsabilidade do Estado em relação aos custos da educação e demais políticas sociais, conforme explicita o documento:

O objetivo principal do Programa de Reestruturação e Qualidade na Administração Pública Federal é orientar e coordenar a implantação de projetos de Reestruturação e Qualidade nos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, compatibilizando e fortalecendo as iniciativas já existentes e estimulando novos esforços em busca da melhoria da ação governamental, em especial no que se refere à racionalização e redução dos custos de operação do aparato estatal e à melhoria da qualidade e da eficácia dos serviços disponibilizados à população, dentro da observância dos princípios da Qualidade (BRASIL, 1997, p. 23).

Este processo é caracterizado pela publicização que significa a manutenção do setor público não exclusivamente pelo Estado, estratégia proposta pela reforma

para a implantação da gestão gerencial, que transfere os serviços para o setor não estatal e organizações sociais. É neste sentido que se dá a descentralização do poder (BRASIL, 1995).

Para Carvalho (2007):

A interação entre o Estado e estas organizações sociais se daria por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização. O documento preconizava a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas (CARVALHO, 2007, p.95).

Nossa pesquisa não detalhará o processo que culminou com a reforma do Estado, embora, em alguns momentos possa destacar alguns elementos que forem necessários para as nossas reflexões, mas, de forma mais cuidadosa, contemplará, no interior desta reforma, a questão da gestão e, em especial, da gestão universitária.

Em contraposição a este modelo de gestão indicado pela Reforma do Aparelho do Estado, propõe-se uma perspectiva de gestão democrática e participativa, que tem como princípio a participação efetiva e responsável de todos os envolvidos no processo educativo de determinada instituição, pressupondo o exercício de autonomia, ou seja, a faculdade do indivíduo de autogovernar-se, decidir, traçar seu próprio caminho, individual e coletivamente. (LIBÂNEO, 2003).

Neste estudo, identificamos a concepção de gestão universitária declarada nos documentos e a gestão que está sendo adotada, conscientemente ou não, pelos sujeitos envolvidos na administração da Universidade Estadual de Londrina, por meio do estudo sobre o Órgão Colegiado Superior CEPE. Refletimos, também, sobre como esta política poderá interferir no alcance da missão desta instituição como entidade pública gratuita, que é:

A gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Paraná e do Brasil. Busca garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a igualdade de condições de acesso e de permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por

valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social (PARANÁ, 2016, p.141).

Trouxemos à análise os movimentos complexos que determinam a *práxis* gestora da UEL, que poderão contribuir com a realização dos objetivos e missão da Universidade, no que diz respeito à oferta de uma educação superior pública de qualidade que visa à formação humana de sujeitos críticos e politizados, ou, ao contrário, comprometer tal concretização.

Numa breve recapitulação histórica, destacamos que a Universidade Estadual de Londrina foi criada com a junção de cinco faculdades: Faculdade Estadual de Direito de Londrina, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, sob o decreto número 18.110, do dia 28 de janeiro de 1970, ainda como Fundação Estadual, que contava com recursos das mensalidades do alunado e do Governo Estadual (TAROCCO FILHO, 2014).

Em 1987, em nível de graduação, foi implantado o ensino gratuito sendo transformada em Autarquia, passando a ter autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, mas, financeiramente dependente do Governo Estadual, para assegurar sua operação e manutenção (TAROCCO FILHO, 2014).

A UEL agrega estudantes de diversas regiões do Brasil, mas principalmente de Londrina, da região Norte do Paraná e municípios do estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. De acordo com avaliações do Ministério da Educação (MEC), a UEL está entre as melhores universidades do país, o que comprova sua relevância no contexto nacional.

O Índice Geral de Cursos (IGC) é um indicador de qualidade, baseado nas avaliações das Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em consideração a média dos Conceitos Preliminares de Cursos do último triênio, a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível e a distribuição dos estudantes entre os níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*. Este índice classifica as Instituições de Ensino Superior (IES) em conceitos de 1 a 5. Em consulta ao site do Ministério da Educação (MEC),

constatamos que a UEL, na avaliação de 2016, recebeu o conceito 4 no IGC. (BRASIL, 2016).

Uma pesquisa feita por uma entidade internacional em 81 universidades latino-americanas e publicada pela 'Times Higher Education', da Inglaterra, colocou a UEL (Universidade Estadual de Londrina) como a melhor instituição de ensino estadual do Sul do Brasil. Entre as universidades brasileiras, apenas a UNICAMP (Universidade de Campinas), a USP (Universidade de São Paulo), a UNESP (Universidade Estadual Paulista) e a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) aparecem na frente (MACHADO, 2017, s/p).

Neste tempo histórico, a instituição tem sofrido uma crise de ordem política e organizacional. “O ataque à universidade por parte dos Estados rendidos ao neoliberalismo foi de tal maneira maciço que é hoje difícil definir os termos da crise que não em termos neoliberais” (SANTOS, 2011, p.63). Desta forma, entendemos ser necessário compreender-se como este espaço público tem organizado e administrado as diversas e adversas situações enfrentadas.

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, afirma-se que um dos princípios que deve servir de base para a educação no país é o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2012). Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96, no artigo 56, é explicitado 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 institucional, local e regional” (BRASIL, 2017).

Ao realizar discussões mais abrangentes sobre as políticas de gestão da educação superior, Dourado (2011, p.57) nos ajuda a compreender que a LDBEN, “foi precedida por edição de leis, de decretos e portarias que a nortearam”, é uma lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional. Esta política assegura diversos dispositivos educacionais, como a gratuidade no ensino público e a gestão democrática em todos os níveis de ensino, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros.

O Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece diversas metas para o decênio 2014 a 2024, com vistas a garantir a qualidade da Educação no país. Na meta 19, trata da gestão democrática e objetiva:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014 p. 59).

Assim, podemos perceber que os documentos legais afirmam, defendem e orientam uma gestão pautada na participação e descentralização de poder, que são os princípios da gestão democrática, logo, as ações administrativas das instituições públicas de educação superior necessitam se desenvolver, atendendo a estes pressupostos.

Na década de 1990, o fenômeno da globalização foi um marco na história e acarretou transformações nas relações sociais e econômicas em todo o mundo, mesmo que em condições diferentes em cada país. Este fenômeno ameaça não apenas os direitos adquiridos até então, como também coloca a soberania do Estado em jogo. Diminui seu papel do nas competências que lhe eram atribuídas, reduz a base social e aumenta a eficácia para servir o capital, acentuando as desigualdades de classes (SILVA, 2001).

Neste contexto, orientados por uma ideologia neoliberal, explicitada na Reforma do Estado e permeada por uma lógica puramente capitalista, alguns modelos de administração, inapropriadamente, conquistam espaço no interior de instituições sociais, inclusive na educação, implantando práticas que são peculiares das empresas capitalistas. Isto caracteriza uma imensa contradição, já que os fins, ou objetivos da educação institucionalizada, nada têm a ver com os do mercado capitalista, logo, não é coerente utilizar os mesmos meios.

Paro (1999, p.101), ao discutir o conceito de gerência da qualidade total, que vem da lógica de gestão empresarial, elucida que:

as recentes tentativas de aplicação da “gerência da qualidade total” às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista.

Entendemos, no entanto, que os modelos de gestão universitária não podem se desenvolver nos moldes dos mecanismos de controle social e econômico do capital que estabelecem caminhos com o fim de gerar força de trabalho alienada. Para evitar estes processos, é necessário o engajamento em uma forma de gestão

que permita a participação nas decisões de todos os atores sociais envolvidos neste trabalho (RUIZ, SANDANIEL, 2014).

Conforme analisamos na LDBEN, a gestão na educação superior é assegurada a constituição de órgãos colegiados nas instituições públicas. Os colegiados são órgãos de deliberação coletiva, instituídos como um mecanismo para se efetivar a gestão democrática da educação superior pública. Trata-se de espaços privilegiados de discussões e tomadas de decisões sobre os encaminhamentos a serem dados para a universidade. Os órgãos colegiados superiores possibilitam a participação por meio da representatividade de todos os segmentos da comunidade universitária.

Enquanto meio para a realização da gestão universitária democrática, os órgãos colegiados superiores merecem atenção, pois consideramos ser por meio do estudo de seu funcionamento e caracterização que iremos melhor compreender a gestão da universidade. A UEL conta com os seguintes órgãos colegiados superiores:

- Conselho Universitário
- Conselho de Administração
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Conselho de Interação Universidade-Sociedade
- Câmara de Legislação e Recursos do Conselho Universitário
- Câmara de Orçamento e Finanças do Conselho Universitário
- Câmara de Graduação do CEPE
- Câmara de Pós-Graduação do CEPE
- Câmara de Extensão do CEPE
- Câmara de Pesquisa do CEPE

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) torna claro o papel institucional da UEL, no que diz respeito à promoção de uma educação de qualidade, bem como no que se refere a sua inserção na sociedade. Procura definir qual a função social da UEL e quais transformações a Universidade pode e deseja promover na comunidade. Todas estas discussões provenientes de como, legalmente, estão pautados os objetivos e missão desta instituição serão mais

adiante analisadas, tendo em vista o objetivo, nesta pesquisa, de explicitar e estabelecer as relações entre o legal e o real.

Considerando a Universidade um espaço social, que é composto por diversas pessoas que trabalham juntas para um objetivo comum, que necessitam dialogar, participar, deliberar coletivamente sobre assuntos diversos, para alcançar um propósito final, a saber, a educação superior pública de qualidade, inquieta-nos a seguinte indagação: em que modelo de Gestão Universitária está pautada a Universidade Estadual de Londrina?

Para responder a esta questão, temos como objetivo geral na pesquisa identificar em que modelo de gestão estão pautadas as práticas gestoras do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Sendo objetivos específicos deste estudo:

- Analisar a legislação externa (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional da Educação 2014-2024 e Deliberação n.001-2005 do Conselho Estadual de Educação) e a legislação interna (PDI da UEL, Estatuto da UEL, Regimento Geral da UEL, Regimento da Reitoria, Regimento do CEPE e atas de reuniões) que determinam e orientam a organização e gestão da Universidade Estadual de Londrina.
- Compreender como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Londrina se constitui e explicitar quais as concepções de gestão dos sujeitos que ali atuam.
- Analisar os modelos de gestão identificados na literatura e na legislação externa que orientam a gestão a ser adotada nas instituições de educação superior públicas e a efetivação desta prática de gestão na UEL, a partir do estudo relativo ao CEPE-UEL, a fim de identificar as aproximações e distanciamentos, bem como as contradições e, ainda, as potencialidades e fragilidades desta gestão.

Não seria possível, neste estudo, abarcar a análise de todos os órgãos colegiados superiores da UEL, portanto, fez-se necessário eleger um deles para realizar nosso estudo. Por se tratar de uma pesquisa na área da Educação, entendemos ser mais adequada a escolha de um conselho que discute questões de cunho pedagógico. Destacamos, no entanto, que não nos deteremos nas questões específicas, relativas à didática, ao ensino e aprendizagem, mas naquelas

relacionadas às condutas administrativas e gestoras que as amparam. As leituras do PDI nos possibilitaram compreender quais são as competências de cada órgão colegiado superior da UEL. Assim, constatamos que o CEPE nos dará os subsídios necessários para alcançar os objetivos estabelecidos. Ademais, suas deliberações estão atreladas a questões diretamente ligadas aos processos didático-pedagógicos da universidade, com os quais, conforme já afirmamos, estamos mais diretamente envolvidos como educadores. Por esta razão, elegemos este órgão e seus representantes para realizarmos a pesquisa.

Consideramos importante ressaltar que as esferas administrativa, financeira e pedagógica da gestão universitária são indissociáveis, posto que todas elas contribuem para o funcionamento da universidade. Novamente esclarecemos que o fato de termos escolhido o órgão colegiado superior CEPE não implica discussões específicas do campo pedagógico, como, por exemplo, processos de ensino e aprendizagem. Nossa intenção é compreender como se dão os processos de deliberação da universidade em suas atividades gestoras.

1.1 Metodologia de Pesquisa

Percorreremos neste estudo os caminhos da pesquisa qualitativa, com objetivo de compreender as relações estabelecidas entre os homens contextualizados histórica, política, social e economicamente, em determinada situação. Para Freitas (2002, p. 29), “o enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social”. A pesquisa qualitativa com fundamentos no materialismo histórico-dialético, segundo Triviños (1995, p.130), “parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social”.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Esta pesquisa se desenvolveu sob os princípios do método materialista histórico, que, de acordo com Gamboa (2012, p.127), “considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua historicidade. Para serem compreendidos, é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação”. Este método também nos ajuda a analisar as contradições existentes na realidade em questão, compreendendo-a “como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2000, p.8).

O problema que nos propomos estudar é atual, o que não significa que ele se limita ao seu próprio tempo. Cumpre-nos analisar o percurso histórico que registra o seu passado, já que os fenômenos estão em constante movimento. Neste sentido, analisar a história no processo de construção do conhecimento sobre determinado fenômeno é um momento importante da pesquisa.

De acordo com o método adotado, é necessário um estudo do objeto de pesquisa que, partindo da aparência, visa a alcançar a essência deste objeto. De acordo com Netto (2011, p.22):

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.

Trata-se, portanto, de compreender a gestão da educação superior em sua dinâmica própria, considerando os aspectos históricos, políticos e ideológicos que a permeiam. Ao longo da dissertação, apropriamo-nos das categorias propostas por Cury, a saber, hegemonia, reprodução, mediação, totalidade e contradição, para alcançar melhor compreensão do nosso objeto de estudo. “O uso de determinadas categorias e sua valorização indicam o modo pelo qual se procura entender o fenômeno educativo” (CURY, 1995, p.53). Numa abordagem dialética, buscaram-se as categorias para auxiliarem a compreensão da essência do objeto pesquisado.

É imprescindível neste método de pesquisa a contextualização do objeto com os aspectos mais amplos que o envolvem. Por isso, não há como compreender a gestão da educação superior de forma isolada. Sobre o método em questão, Lefebvre (2009, p. 38) nos diz que:

A análise permite assim reencontrar o movimento real em seu conjunto, portanto o expõe e compreende a totalidade concreta vigente na atualidade, isto é, a estrutura econômica e social atual. O conhecimento dessa totalidade, através de seus movimentos históricos e de seu devir, é um resultado do pensamento, mas não se trata absolutamente de uma reconstrução abstrata obtida por um pensamento que acumularia conceitos externos aos fatos, às experiências e aos documentos.

É importante compreender que o objeto concreto vem a priori, e, depois, o pensamento, as teorias e abstrações sobre o próprio objeto. O método dialético “não toma de modo abstrato elementos abstratos obtidos pela análise. Sabe que eles possuem, em sua qualidade de elementos, um sentido concreto e uma existência concreta” (LEFEBVRE, 2009, p. 37).

Entendemos, portanto, que a realidade existe independente de teorias. É a partir das condições concretas que uma teoria se constitui. Sendo assim, não é nossa teorização sobre a gestão da educação superior que a torna como é. Ao contrário, é sua existência concreta que determinará as abstrações daqueles que a analisam. Da mesma forma, não é a consciência dos indivíduos que determina quem eles são, mas seu ser social é quem determina sua consciência. Partimos sempre do real para o abstrato. Em relação ao ser social, no materialismo histórico, é considerado como ser prático.

Entendemos a *práxis*, conforme Vázquez (1977), como uma atividade conscientemente orientada, implicando não somente os aspectos objetivos, mas também os subjetivos da ação. Ou seja, a *práxis* não é apenas atividade social transformadora da natureza, que cria objetos, instrumentos, tecnologias, mas é atividade que também transforma o próprio homem que, na mesma medida em que atua sobre a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Tal premissa do materialismo histórico nos leva a apreender o sentido de o homem como ser criativo, que cria a realidade e que, portanto, compreende a realidade na sua totalidade. É esta capacidade que o diferencia das outras espécies. A *práxis* é atividade que se produz historicamente, sendo um modo específico de ser do humano. *Práxis* é ação consciente que transforma (KOZIK, 1976).

E a *práxis* se expressa por meio do trabalho que é atividade criadora, produtora, realizadora. Por isso o trabalho é essencialidade humana e o elemento fundamental de constituição da sociabilidade. Por meio dele o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros

seres humanos, transformando a realidade que o cerca e a si mesmo (MASCARENHAS 2014, p. 178).

No entanto, os indivíduos não fazem sua história dentro das condições que eles mesmos escolhem. Em sua ação de modificar a natureza para produzir sua existência (trabalho), cada indivíduo encontra condições produzidas pelas relações sociais que se estabelecem. Estas relações que ele trava com a natureza e com os outros indivíduos podem inibir sua atividade livre, consciente e plena, promovendo uma passividade. Tal processo é denominado como alienação, que trataremos mais a diante neste estudo, ou seja, a organização do trabalho influencia na construção do ser social.

Na sociedade atual, esta organização, ou modo de produção, é marcado pela desigualdade estrutural. Organizada em classes sociais, a sociedade capitalista apresenta diversas contradições que interferem no modo de organizar a educação. É com esta perspectiva que faremos nossas análises nesta pesquisa.

O primeiro momento metodológico desenvolvido na pesquisa consiste na apresentação do “Estado do conhecimento”, em que revisamos os conhecimentos científicos já produzidos sobre a temática desta dissertação, com o intuito de melhor conhecermos as preocupações dos pesquisadores da área e reconhecermos no que esta pesquisa poderia avançar e colaborar para ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações [...] (ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

Considerando este procedimento uma fase importante para a pesquisa, realizamos buscas por dissertações e teses que tratam da temática deste estudo. Recorremos ao site de busca Google, aos bancos de dados: Biblioteca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Neste levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: Educação Superior, Ensino Superior, Gestão, Gestão Educacional, Gestão Universitária, Gestão Democrática e Colegiados Superiores. Ao fazermos isso, percebemos uma vasta produção científica acerca de diversas questões relacionadas à educação superior, e também do campo da gestão na educação básica, no entanto, quando buscamos estudos sobre gestão na educação superior, o número se reduziu consideravelmente, revelando a importância do estudo sobre este tema. Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos os que mais se aproximaram da temática desta pesquisa, sendo eles:

Quadro 1: Dissertações e Tese utilizadas.

Data	Autor	Categoria	Título	Instituição
2003	Paulo Batista de Souza	Dissertação	O papel dos Órgãos Colegiados na Gestão Educacional dos Institutos Isolados de Ensino Superior	UNICAMP
2005	Edileuza Marina Silva de Farias	Dissertação	Concepções e práticas de gestão: Investigando a Universidade de Pernambuco	UFPE
2008	Noadia Munhoz Pereira	Dissertação	Modelos de gestão na Universidade Pública: Um estudo a partir do Conselho Universitário e do Conselho Diretor da UFU	UFU
2008	Gabriela Souza Rêgo Pimentel	Dissertação	Clima Organizacional e Gestão Democrática no contexto de uma Universidade Pública	UCB
2009	Marlei Terezinha Coradini	Dissertação	Gestão Universitária numa concepção democrático-participativa: O caso da UFSM	UFSM
2009	Osney Marcos Cardoso	Tese	Gestão Democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UNESP

Fonte: Elaboração da autora, com base nas dissertações e tese selecionadas na busca pelo “Estado do conhecimento” em banco de dados e, posteriormente utilizadas na composição do texto desta dissertação.

Na dissertação “O papel dos Órgãos Colegiados na Gestão Educacional dos Institutos Isolados de Ensino Superior”, de Souza (2003), o autor discorre sobre a necessidade de uma mudança no modo de administrar as instituições de educação superior e propõe uma superação do modo de gestão tradicional para o modelo gerencial, ou modelo de qualidade total. Para ele:

A utilização de modernas técnicas e abordagens gerenciais vindas da área empresarial é uma das formas de buscar maior agilidade organizacional e qualidades dos serviços educacionais produzidos. A abordagem da gestão voltada para a qualidade é certamente uma contribuição importante, ao introduzir no espaço educacional uma nova filosofia gerencial caracterizada pelo trabalho centrado na qualidade dos produtos/serviços e sua mensuração, conceito de cliente interno e externo, satisfação do cliente, trabalho em equipe e qualidade como busca permanente (SOUZA, 2003, p. 3).

A importância deste trabalho para nosso estudo é de auxiliar na compreensão do modelo de gestão gerencial e suas características, e contrastar, dialeticamente, com o modelo democrático.

Farias (2005), em sua dissertação intitulada: Concepções e práticas de gestão: Investigando a Universidade de Pernambuco, realiza uma pesquisa que muito se aproxima do nosso trabalho, com objetivo de identificar em qual modelo de gestão está pautada a Universidade de Pernambuco. A autora recorre à entrevista semiestruturada com intuito de identificar a concepção de autonomia e de gestão dos gestores da instituição. Em sua pesquisa, ela constata que o discurso é democrático, mas a prática é gerencialista, ajustando-se, assim, aos princípios neoliberais e refletindo a política governamental do Brasil.

Utilizando esta mesma metodologia de pesquisa e com o mesmo objetivo, mas na Universidade Federal de Uberlândia, Pereira (2008) desenvolve sua dissertação pautada em discussões acerca dos modelos de gestão abordados na área da administração clássica e sobre as políticas públicas da educação superior no contexto de desenvolvimento da globalização e do neoliberalismo. Esta pesquisa que tem como título: Modelos de gestão na Universidade Pública: Um estudo a partir do Conselho Universitário e do Conselho Diretor da UFU, trouxe para análise a concepção de gestão de membros de dois Colegiados Superiores da instituição em que foi realizada. A partir deste estudo, percebeu-se que as políticas neoliberais orientadas pelas reformas ocorridas nos anos de 1990, marcam de forma significativa as concepções e práticas gestoras nesta universidade.

A dissertação de Coradini (2009) tem como preocupação analisar de que maneira a gestão se efetiva no cotidiano das instituições de educação superior públicas. A autora afirma haver uma produção significativa sobre os modelos de gestão, mas que ainda são poucas as que analisam o que de fato acontece no ambiente das universidades públicas. Para isso, foi realizada uma pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria, intitulada “Gestão Universitária numa concepção democrático-participativa: O caso da UFSM”. Coradini aborda a questão da participação como meio para uma gestão de qualidade e que promova a qualidade da instituição, envolvendo toda comunidade no processo de tomadas de decisão.

Em sua tese de doutorado: Gestão Democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cardoso (2009) teve como objetivo analisar o processo de construção da gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Como um dos procedimentos metodológicos, foi utilizada a entrevista semiestruturada. O autor discutiu sobre o conceito de democracia desde o seu surgimento na Grécia antiga até os dias atuais. Também discorreu sobre o funcionamento da democracia no interior das instituições de educação superior públicas brasileiras. O autor conclui que o processo de democratização ainda se encontra em curso na UTFPR e identifica diversas contradições.

Este momento da pesquisa nos deu o aporte necessário para compreendermos o que vem sendo produzido acerca do tema que nos propusemos a estudar. Percebemos que há uma grande preocupação com o nível superior de ensino em diversos outros aspectos que não a gestão, quando encontramos uma quantidade muito significativa de produções a este respeito. No entanto, quando se trata de gestão na educação superior, a produção é reduzida, carecendo de mais estudos que revelem como vêm sendo organizadas as práticas administrativas das instituições públicas de educação superior para alcançar seus fins acadêmicos, de produção e disseminação do conhecimento e formação humana.

A fase seguinte compreendeu uma pesquisa documental descrita nas Seções 2 e 3 desta dissertação, em que analisamos os documentos legais, a saber, a Constituição Federal (1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional da Educação (2014-2024) e a Deliberação nº 001/05 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, identificando se nesta legislação há

indicações de como as Instituições de Educação Superior devem organizar e realizar sua gestão.

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p.431).

Posteriormente, foi analisada a legislação interna da (UEL). Para tanto, estudamos seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2016-2021), Estatuto da UEL (2004), Regimento Geral da UEL (2004) e Regimento da Reitoria (2003), com vistas a investigar de que maneira se organizam e se constituem os Órgãos Colegiados Superiores da Universidade Estadual de Londrina e em que modelo de gestão estão pautados legalmente.

Tendo o necessário respaldo teórico e compreendidas as orientações legais externas e internas à instituição no que diz respeito às concepções de gestão na Educação Superior, iniciamos a fase do estudo, que compreende a averiguação das práticas reais, no contexto concreto da gestão nesta instituição, em campo. Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos:

- **Observação** das reuniões do CEPE.
- **Entrevista semiestruturada** com sete (7) membros dos quarenta e oito (48) que compõem o conselho.
- **Análise de documentos** produzidos por este órgão, especificamente as Atas de reuniões.

De acordo com Vianna (2007, p. 12), a observação é um importante meio de coletar dados e informações nas pesquisas qualitativas em educação. Para este autor, “sem acurada observação, não há ciência”. Portanto, nos apropriamos desta fonte de informações para coletar os dados necessários ao nosso trabalho.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista dá voz àqueles envolvidos diretamente com os temas/objetos investigados, possibilitando ao pesquisador, por meio dos discursos, alcançar um nível mais elevado de compreensão da realidade, sendo

apropriada para investigações que objetivam entender como as pessoas percebem o mundo. Para Fraser e Gondim (2004, p.140), uma das vantagens desta técnica de pesquisa é:

favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais.

As entrevistas realizadas com os membros do CEPE foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada um, sem prejudicar seus compromissos e horário de trabalho, e em local conveniente para eles. Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi utilizado um mecanismo de gravação por meio de *smartphone* e, posteriormente, foi realizada a transcrição literal das falas dos entrevistados.

A transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala (Günther, 2006, p.206).

Trata-se, portanto, de se realizar uma sistematização e análise da estrutura organizacional da Universidade Estadual de Londrina, na dimensão do CEPE, tendo em vista o que é compreendido e declarado pelos que realizam a administração da IES e, daí, identificar os modelos de gestão universitária adotados pela instituição.

Após a coleta de dados, foi elaborado o relatório de estudo, para organizar as informações obtidas e analisá-las, expondo e analisando os resultados encontrados, estabelecendo relações entre eles e entre nosso referencial teórico. Ao fazer isso, propusemos, na medida do possível, encaminhamentos a serem tomados na perspectiva de uma compreensão crítica sobre a questão da gestão e, ainda, com a intenção de colaborar com uma *práxis* gestora que tenha como objetivo a realização de uma educação de qualidade e emancipatória.

O estudo foi organizado em quatro seções. Na Seção 1, apresentamos a introdução e metodologia de pesquisa. Na 2, discorreremos brevemente sobre o histórico e a função social da Educação Superior no Brasil, buscando identificar, na literatura, que modelos e concepções de gestão universitária em geral têm sido acolhidos na Educação Superior, descrevendo suas características, bem como analisando as ideologias vinculadas a estas concepções.

Na Seção 3, analisamos a legislação mais ampla nacional e estadual (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional da Educação 2014-2024 e Deliberação nº 001/05 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná) no que diz respeito às diretrizes para a gestão da Educação Superior no país. Da mesma forma, estudamos a legislação interna institucional (PDI – UEL, Estatuto da UEL, Regimento Geral da UEL e Regimento da Reitoria) que constituem e direcionam a organização e gestão da Universidade Estadual de Londrina, destacando, nestes documentos, as orientações dadas para gestão na Educação Superior, e, num terceiro momento, analisamos aproximações e/ou distanciamentos entre a legislação nacional e a institucional.

A Seção 4 investiga o órgão colegiado superior Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, para descrever como este se constitui, a partir do seu regimento e do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEL; apontar qual a sua dinâmica de funcionamento a partir das observações de reuniões realizadas neste órgão no período de dezembro de 2016 a junho de 2017 e esclarecer quais as concepções de gestão defendidas e praticadas pelo CEPE de acordo com a ação e representação dos membros que o compõem e foram entrevistados.

Em um momento conclusivo, na seção 5, analisamos as concepções de gestão apresentadas no referencial teórico abordado nesta pesquisa, as legislações nacional e institucional que orientam o modelo de gestão adotado na Educação Superior e a *práxis* gestora do CEPE a partir das representações de seus membros e das observações realizadas nas reuniões deste órgão, a fim de identificar aproximações, distanciamentos, contradições, potencialidades e fragilidades desta gestão.

A partir da sistematização de dados, dos estudos e de análises, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir de forma significativa com a reflexão de educadores e gestores, pois, de acordo com os resultados, poder-se-á obter uma avaliação mais contextualizada acerca da influência das políticas de gestão na orientação teórico-prática de procedimentos educacionais concretos da Universidade Estadual de Londrina.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste momento, o objetivo é refletir sobre a educação superior no que diz respeito ao seu percurso histórico, sua função social e os modelos de gestão que têm sido adotados neste nível de ensino, pois entendemos que é fundamental compreender a totalidade do objeto de estudo, relacionando as partes com o todo. Buscou-se explicar o objeto de estudo em seus aspectos mais amplos para compreender como este contribui para produção ou reprodução das relações sociais existentes. Cury (2000, p.36) explica que:

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção.

A educação superior não é algo que possa ser visto como tendo uma existência em si própria, mas, sim, como um processo de criação. Sua estrutura é uma produção social do homem, marcada por contradições em uma sociedade capitalista. Portanto, compreender sua essência implica analisar sua historicização, sua função social, para então compreender como se desenvolvem as práticas gestoras neste contexto. Eis que assim se dá o desenvolvimento deste capítulo.

2.1 Breve Percurso Histórico

O objetivo deste item é contextualizar historicamente a educação superior em nosso país. De acordo com o método de pesquisa adotado, consideramos que a historicidade é um princípio universal para compreender o objeto de estudo. Portanto, trataremos aqui do percurso histórico da educação superior no Brasil, desde sua origem até os dias atuais.

Sabe-se que, por quase 300 anos, o Brasil, colonizado por Portugal, tinha como atividades escolares apenas a catequese dos indígenas, conduzida por sacerdotes Jesuítas. Estas práticas aconteceram até 1792, ano em que houve a expulsão dos Jesuítas do Brasil. “Quem possuía Educação Superior ou era estrangeiro ou era membro de famílias brasileiras abastadas, enviado para uma

educação em outros países, principalmente Portugal” (Humerez e Jankevicius, 2015, p.1). A história conta que a população brasileira era totalmente desprovida de educação superior.

Segundo Martins (2002 p.4):

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Fávero (2000) diz que até o final do período imperial havia no Brasil seis estabelecimentos de educação superior, ainda sem configuração de universidade, sendo eles a Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto.

Nos primeiros anos do período republicano, surgem novas escolas superiores: as Faculdades de Direito da Bahia, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas de Engenharia do Recife e Mackenzie em São Paulo, as Escolas Politécnicas de São Paulo e Bahia e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre (FÁVERO, 2000).

De acordo com os estudos de Martins (2002), notou-se, após os anos 1850, um aumento sutil no número de instituições educacionais superiores, quando foram criados alguns centros científicos, dentre eles, o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. Segundo Boaventura (2009), duas faculdades de Direito foram instituídas em 11 de agosto de 1827, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Até 1889, ano da proclamação da república, Martins (2002, p.4) afirma que a educação superior se desenvolveu de forma muito lenta, “seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados”. Esta formação destinava-se ao preenchimento de cargos em um mercado de trabalho restrito, garantindo-se, assim, posições de prestígio social.

Humerez e Jankevicius (2015, p. 4) nos ajudam a obter um panorama geral da educação superior de 1808 (ano em que chega a Família Real Portuguesa ao Brasil) a 1898:

1.808-Faculdade de Cirurgia da Bahia-Salvador
 1.808-Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
 Em 1822, ocorreu a Independência do Brasil, encerrando-se o período colonial com a criação das Faculdades:
 1.827-Faculdade de Direito de Olinda
 1.827-Faculdade de Direito de São Paulo
 1.839-Faculdade de Farmácia de Ouro Preto
 1.876-Escola de Minas-Ouro Preto
 Em 1889 ocorreu a Proclamação da República continuando a criação de Faculdades em outros Estados.
 1.891-Faculdade Nacional de Direito - Rio de Janeiro
 1.892-Faculdade de Direito- Belo Horizonte
 1.893-Escola Politécnica-São Paulo
 1.896-Escola de Engenharia Mackenzie-São Paulo
 1.898-Faculdade de Direito de Goiás.

Vale salientar, ainda, que, além destes espaços educacionais, foram também criadas algumas instituições científicas e tecnológicas, revelando uma preocupação com a pesquisa. Observou-se, ainda, um investimento em cultura com a criação de diversos teatros espalhados pelo território brasileiro (HUMEREZ E JANKEVICIUS, 2015).

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920 (MARTINS, 2002, p. 4).

De acordo com nossas leituras, compreendemos que houve um desenvolvimento da educação superior de forma muito morosa. É o que defende Orso et al (2011)

Contudo, apesar do atraso na sua criação e mesmo com os descasos com que ela tem sido tratada pelos sucessivos governos, principalmente nas últimas décadas, algumas universidades brasileiras tem se destacado e conquistado seu espaço, sendo uma referência em termos de ensino superior pelo mundo a fora (ORSO et al, 2011, p.44).

Percebemos que, desde os primórdios deste nível de ensino, algumas áreas têm sido mais valorizadas em detrimento de outras, como a Medicina, o Direito e a Engenharia. Sobre isso Teixeira (1989, s/p) discorre:

Uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional: não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas escolas profissionais superiores, deixou de ter o órgão matriz da cultura nacional, a qual se elabora pelo cultivo da língua, da literatura e das ciências naturais e sociais na universidade, ou nas respectivas escolas superiores do país. Como se poderia elaborar a cultura nacional apenas com escolas de Direito, Medicina e Engenharia? Foi isto que tentou o Brasil, como se fosse possível uma cultura de simples ciências aplicadas, sem as bases em que ela tem de se apoiar.

A existência da universidade, da forma como é organizada atualmente, é muito recente na história da educação brasileira, visto que tem menos de um século, iniciando por volta da década de 1920, mesma década em que se comemorava o centenário da Independência do Brasil. Neste período, na América do Norte já existiam 76 universidades e na América do Sul 26, totalizando 102 universidades (ORSO, 2011).

O governo federal instituiu a primeira universidade pela reunião das três faculdades federais existentes no Rio de Janeiro: Medicina, Direito e Engenharia. Surgiu, dessa maneira, a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, na então capital do país. Foi na reunião de faculdades, escolas e institutos que se encontrou a maneira de organizar as universidades (BOAVENTURA, 2009, p. 80).

Sobre o papel da universidade neste tempo histórico, Fávero (2000) afirma que havia funções claras. Alguns defendiam que à universidade caberia desenvolver pesquisa científica e formação profissional, enquanto que outros acreditavam que a prioridade era somente a formação profissional. Ainda havia também a defesa de que a universidade deveria ter, como foco, a cultura, disseminação de ciência adquirida e criação de da ciência nova.

A esta época, no Estatuto das Universidades Brasileiras, a questão da autonomia universitária era ainda muito restrita, pois a escolha do reitor e dos demais representantes administrativos das universidades era função do governo, lembrando que o poder do Estado influenciava todas as instâncias da organização do ensino (FÁVERO, 2000).

Exatos 7 anos depois, em 7 de setembro de 1927, foi organizada pelo presidente de Minas, Antônio Carlos de Andrada, e pelo secretário de Justiça e Interior, Francisco Campos, a Universidade de Minas Gerais, da mesma forma que no Rio de Janeiro, com a junção das Escolas de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia (BOAVENTURA, 2009).

A década de 1930 foi marcada por uma maior conscientização dos problemas da educação. A ideia de que a reforma da sociedade só seria possível se houvesse uma reforma da educação é fortalecida, no entanto, também há um movimento de centralização de poder, fazendo surgir um aparelho de Estado que concentra o poder em si. Ainda nesta década, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (FÁVERO 2000).

Em 1931 Francisco Campos, ministro da educação, anunciou uma reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, o que mais adiante resultaria na criação da Universidade do Brasil (UB), que, pelo Poder Legislativo, foi instituída em 5 de julho de 1937 pela Lei nº 425, já pelo, então, ministro Gustavo Capanema e em meio a muitas controvérsias. A UB foi criada para ser o modelo de universidade no país, reunindo nela todos os cursos superiores regulamentados por lei, e para receber estudantes de todo Brasil. Em 1965, passa a chamar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro (FÁVERO 2000).

Em 1933, ano em que se passou a contar com as primeiras estatísticas sobre educação, o setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, proporções que não se modificaram de maneira substantiva até a década de 1960 porque a expansão do ensino privado foi contrabalançada pela criação das universidades estaduais e pela federalização com anexação de instituições privadas. No período 1940-1960 a população do país passou de 41,2 milhões para 70 milhões (crescimento de 70%), enquanto que as matrículas no ensino superior triplicaram. Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527 (MARTINS 2002, p.5).

A primeira Universidade Brasileira, fundamentada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, foi a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. De acordo com Orso et al (2007, p.56)

inspirada numa cultura liberal, a USP não estava voltada para o conjunto da população, nem apenas para a cultura, para a ciência e para a técnica, mas [...] deveria harmonizar e unificar os interesses antagônicos, regular as tensões de classes, converter as lutas em comunhão e harmonia, formar e reciclar as elites dirigentes, formar quadros e devolver a São Paulo a liderança na direção dos destinos do país.

Na década de 1950, inicia-se, mais efetivamente, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa de forma institucionalizada. É criado, então, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), com objetivo de coordenar o desenvolvimento tecnológico e científico do Brasil, e também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), que coordena a formação de docentes e pesquisadores. Desta forma, “as atividades de pesquisa são formalizadas e financiadas em programas específicos visando o desenvolvimento científico e tecnológico” (HUMEREZ E JANKEVICIUS, 2015, p.6).

É criada, em 1961, a segunda Universidade moderna no Brasil: a Universidade de Brasília (UnB). “Em 1965, a CAPES inicia a regulamentação da Pós-graduação, aprovando 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado” (HUMEREZ E JANKEVICIUS, 2015, p. 6).

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade (MARTINS, 2002, p.5).

Com a ditadura de 1964 a 1985, ocorreram diversas transformações em um período marcado por ataques aos direitos humanos, coincidindo com o processo de privatização das instituições públicas de educação superior no país e expansão do setor privado, favorecido pela primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que regulamentou esta ampliação (BOAVENTURA, 2009).

Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%⁴. Deve-se salientar que a opção

do setor público por universidades que aliassem o ensino à pesquisa elevou os custos do ensino público, restringindo sua capacidade de expansão, e abriu o espaço para o setor privado atender a demanda não absorvida pelo Estado (MARTINS, 2002, p.5).

O Brasil, depois de um período de retrocessos, retorna à democracia por volta de 1985 e “em 1988, uma nova Constituição possibilitou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Após um período de exceção, tem-se uma Constituição regeneradora com protestos de respeito aos direitos humanos e à cidadania” (BOAVENTURA, 2009, p.96).

No entanto, o Estado nacional sofre, de acordo com Santos (2011, p.47), um ataque neoliberal. Sobre isto, ele afirma que:

A globalização neoliberal lançou um ataque devastador à ideia de projeto nacional, concebido por ela como grande obstáculo à expansão do capitalismo global. Para o capitalismo neoliberal, o projeto nacional legitima lógicas de produção e de reprodução nacional [...] Acresce que a caucionar essas lógicas está uma entidade política, o Estado nacional, com poder de império sobre o território, cuja submissão a imposições econômicas é, à partida, problemática em função dos seus interesses próprios e os do capitalismo nacional de que tem estado politicamente dependente.

As duas últimas décadas foram marcadas por uma tentativa de democratização do acesso à educação superior. Foram criadas políticas públicas que favoreceram mais ainda a expansão do setor privado de educação superior, por meio de decretos¹ que concederam autonomia para os centros universitários e regulamentaram a educação à distância (EAD), bem como programas de bolsas e financiamentos para acesso à educação superior privada, como PROUNI e FIES². Com estas políticas, os estudantes passam de cidadãos para consumidores.

Esta forma de acesso à educação superior provoca um desinvestimento nas instituições públicas, enquanto que, por meio das bolsas concedidas e dos empréstimos, os recursos do governo vão para as instituições privadas. Estes processos apontam para o que Santos (2011, p.107) diz:

Em face disto, a reforma da universidade como bem público tem de pautar-se por este princípio: compete ao Estado fomentar a

¹ Decreto no 4.914, de 11/12/2003 – que concede autonomia aos centros universitários e Decreto no 5.622, de 19/12/2005 – que regulamenta a Educação a Distância (EAD) no Brasil.

² Programa Universidade para Todos - Medida provisória nº 213, de 10/09/2004 e Fundo De Financiamento Estudantil instituído nos termos da lei nº 10.260, de 12/07/2001.

universidade pública, não lhe compete fomentar a universidade privada; a relação do Estado com esta última deve ser qualitativamente diferente: uma relação de regulação e fiscalização. Num período de austeridade financeira, não se justifica que fundos públicos sejam canalizados para o setor privado.

É evidente que isto também se deve ao fato de que o Estado, estando a favor das políticas neoliberais, posiciona-se ao lado da mercantilização da universidade, favorecendo os interesses do capital e fomentando o crescimento do setor privado.

Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado (SGUISSARDI, 2008, p. 1013).

De acordo com pesquisas realizadas pelo Censo da Educação Superior em 2016 e publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), o número de instituições privadas cresce consideravelmente, como mostram a tabela e o gráfico a seguir:

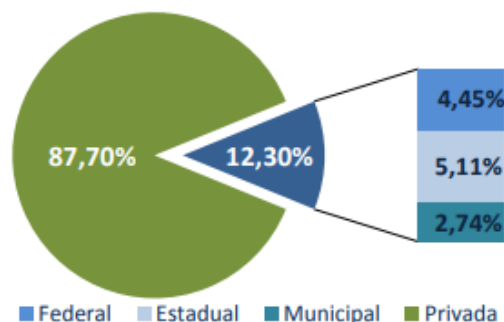
Tabela 1. Número de IES por organização acadêmica e categoria administrativa

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

(a) Não se aplica.

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas (BRASIL, 2016, p.4).

A partir destes dados, levantamos algumas estatísticas. No Brasil, das 2.407 IES existentes, 2.111 são privadas e 296 são públicas. Das 296 IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66). A maioria das universidades é pública (54,8%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%), quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets (BRASIL, 2016).

Gráfico 1. Categoria Administrativa das IES

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas (BRASIL, 2016, p.4).

O gráfico nos apresenta a realidade das IES no Brasil no que diz respeito à categoria administrativa (pública ou privada). As IES administradas pelo setor privado correspondem a 87,70% e, dentre as regidas pelo setor público, 4,45% são federais, 5,11% são estaduais e 2,74% são municipais, somando 12,30% do total de IES no país.

Nesta conjuntura atual brasileira e diante destes dados encontrados, o “descompasso dos indicadores é de fato uma contradição que deve ser considerada para efeito de análise de políticas públicas para a educação no que se refere à nova forma histórica das relações entre o público e o privado” (ORSO et al, 2007, p.91).

Santos (2011, p.104) nos induz a uma importante reflexão quando se trata desta realidade. “Quanto à universidade privada, e, partindo do princípio de que a universidade é um bem público, a grande questão é saber se e em que condições pode um bem público ser produzido por uma entidade privada”.

As contradições marcam a realidade presente da educação superior no Brasil. Numa sociedade capitalista em que os bens públicos não estão a favor do homem, mas do mercado, com o objetivo de se obter lucro, perde-se a identidade essencial da educação pública, que é oferecer um ensino de qualidade e formar homens não somente para atuar no mercado de trabalho, mas também preparados para atuar no mundo complexo onde vivem, de forma consciente e transformadora.

A universidade está perdendo sua autonomia cada vez que se recusa a resistir às forças e aos interesses neoliberais e mercadológicos, os quais visa a “ocupação, perversão e usurpação do seu campus, da sua visão, do seu papel

humanizador e social, da sua missão e esfera de intervenção” (BENTO, 2014, p.691).

Percebemos que o setor privado de educação superior se expandiu de forma considerável, ao mesmo tempo em que a educação superior pública vem sofrendo ataques à sua autonomia, perdendo sua identidade, ao ser controlada por um estado a serviço do capital. Sobre o papel da universidade brasileira neste contexto, trataremos no próximo item.

2.2 A finalidade da Educação Superior na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, revogando as leis anteriores que embasavam a educação, quer sejam: Lei 4.024 de 1961, Lei 5.540 de 1968; Lei 5.692 de 1971; e a Lei 7.044 de 1982.

A análise sobre a educação superior não pode dispensar uma reflexão sobre o processo que desencadeou a configuração atual e complexa deste nível de ensino. A partir do movimento político e social que resultou na LDBEN, a educação superior brasileira tem se organizado em um grande número de instituições com cursos de diversas áreas.

No Capítulo IV, nos artigos 43 ao 57 da LDBEN, é regulamentada a educação superior.

A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados 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 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 - suscitar o desejo permanente de 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 - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2017, p.32-33).

A partir da LDBEN, compreendemos qual é o papel social, legalmente expresso, da educação superior no Brasil. As finalidades asseguradas pela lei e citadas no excerto apontam para a efetivação de uma universidade pautada no ensino, pesquisa e extensão, cujo objetivo é a produção e difusão do conhecimento cultural, científico e tecnológico, conhecimento este que deve ser construído a partir do pensamento reflexivo e deve promover a autoconsciência dos sujeitos e a consciência do mundo onde vivem, identificando os problemas nele existentes.

Este movimento deve contribuir com a formação de profissionais que poderão atuar na sociedade numa relação de reciprocidade. É papel da universidade também beneficiar a comunidade, estendendo-lhe as conquistas culturais, científicas e tecnológicas alcançadas pela instituição e, ainda, colaborar com o aprimoramento da educação básica aproximando estes dois níveis de ensino.

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época (MASSON, 2012, p.8).

Que a universidade deve produzir e difundir conhecimento cultural, científico e tecnológico o documento nos deixa muito claro, no entanto, encontramos alguns pontos passíveis de reflexão acerca do papel da universidade no contexto atual. Há indícios na LDBEN que direcionam para uma proposta de formação emancipadora quando se preconiza o pensamento reflexivo no inciso I, o desenvolvimento do entendimento do homem e do meio em que vive, no inciso III, e estímulo do conhecimento dos problemas do mundo, presente no inciso VI. Todavia, em nenhum

momento é proposto que esta formação deve culminar na resolução destes problemas.

Em contrapartida, “a produção da ciência, da tecnologia e da inovação parece posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico e todo o sistema educacional é subordinado à economia [...]” (ORSO et al, 2007, p.101).

Para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente, que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia (SANTOS, 2011, p.26-27).

Esta questão é um desafio posto à educação pela sociedade atual, sociedade de classes do tipo capitalista. Os objetivos traçados pelas políticas públicas estão a favor da classe dominante, que não tem interesse algum em transformar esta estrutura social, e, ao contrário, se empenha em manter e preservar o seu domínio.

A relação interna ou expressiva entre a universidade e a sociedade é a que, ademais, explica o fato de que a universidade pública sempre foi, desde o início, uma instituição social. Isto é, uma ação social, uma prática social baseada no reconhecimento público da sua legitimidade e das suas atribuições, fundada em um princípio de diferenciação que lhe assegura autonomia com respeito a outras instituições sociais (BERNHEIM; CHAUI, 2003, p.18).

Em relação às suas funções sociais, a universidade sofre uma desorientação, pois as políticas de autonomia e descentralização universitárias tiraram o foco dessas funções para os problemas nacionais, o que causou uma crise de identidade que se instalou no pensamento crítico e no espaço público da universidade (SANTOS, 2011).

Faz-se, então, necessário pensar numa mudança da universidade pela perspectiva da formação e da democratização, superando o que Chauí (2003) denomina de universidade operacional, regida por contratos de gestão, avaliação por índices de produtividade e flexibilização.

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da

crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUI, 2003, p.12).

Há uma questão central que deve ser superada, uma questão de hegemonia que dela depende de como a universidade poderá alcançar sua legitimidade, de acordo com Santos (2011, p.64-65):

O grande problema da universidade neste domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isso foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde autodesignar o seu produto com universidade sem ter de assumir todas as funções desta, selecionando as que se lhe afiguravam fonte de lucro e concentrando-se nelas.

Entendemos, desta forma, que a função social da educação superior deve ir além do caráter técnico. Nas políticas públicas, fica claro que o objetivo do Estado é incentivar o capital, fazendo com que a educação deixe de ser uma forma de emancipação humana e sirva de instrumento para manutenção da sociedade de classes. Este modelo de sociedade tem influenciado diretamente as universidades. A consequência é que o conhecimento se torna força produtiva, sendo a universidade, muitas vezes, desviada de sua função social no que diz respeito à universalidade, à autonomia e ao constituir-se como bem público.

Sobre as influências do Estado neoliberal no processo de formação humana na educação superior, discutiremos a seguir, analisando as contradições, a alienação e a função ambígua da educação, que, ao mesmo tempo que serve ao capital, pode também ser uma poderosa ferramenta de conscientização e transformação.

2.2.1 A Universidade enquanto *lócus* de formação humana

Neste item, temos como propósito realizar uma análise das possíveis contradições que permeiam os objetivos traçados pelas políticas educacionais para a educação superior, expressos na LDBEN, considerando-se os ideais das políticas neoliberais que orientam uma sociedade capitalista hegemônica. Entendendo que um dos principais objetivos da educação superior é promover formação humana crítica e emancipadora, questiona-se como isto poderá ser alcançado numa

sociedade em que a lógica alienante do mercado vem se infiltrando nos currículos e práticas educativas, norteando-os.

Cury (1989, p. 54) nos esclarece que “a hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade é o momento consensual das relações de dominação”. Sendo assim, todos os espaços sociais são também espaços políticos que revelam a contradição das relações de dominação.

A conjuntura a ser aqui analisada está marcada pela intensa reforma na gestão pública ocorrida no Brasil nos anos de 1990, já citada anteriormente neste estudo, que foi explicitada por meio de um documento oficial (Caderno MARE) em que ideais do neoliberalismo ficam evidentes e se tornam, cada vez mais, a concepção orientadora das políticas públicas do país. O Estado e suas ideologias se posicionam ao lado do sistema capitalista e “o que parece predominar são os interesses em jogo da classe dominante, os quais necessitam do apoio mais ou menos ativo do Estado” (PANIAGO, 2012, p.61).

Com a globalização, transformações importantes nas relações sociais e econômicas em todo o mundo aconteceram. Este fenômeno acarretou um retrocesso dos direitos garantidos até então, diminuindo o papel do Estado aumentando-se seu apoio à lógica do capital, acentuando-se as desigualdades de classes.

No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que aconteceu com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (SANTOS, 2011, p.17).

Cury (1989, p.56) afirma que “essas novas funções contraditórias do Estado condicionam a educação”. Sendo este ágil e eficaz, exerce uma dominação em nível de consenso, no sentido de uma hegemonia social que irá fazer com que a educação se torne um meio de reprodução das relações de dominação e poder da sociedade capitalista.

Neste contexto e dentro da perspectiva neoliberal, Noma e Czernisz (2010, p.96) afirmam que:

a educação deixa de ser processo de formação do ser social em sua totalidade no sentido do desenvolvimento humano-genérico e se transmuta em algo apenas instrumental e operacional, destinada a atender as demandas do mercado de trabalho.

Segundo Libâneo (2004, p.100), em relação à organização da educação, seja qual for o nível de ensino, “é uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios afim de alcançar os objetivos da instituição”. No caso da educação superior pública, esta se organiza para alcançar a produção e disseminação do conhecimento científico e intelectual, para socializar a cultura, historicamente produzida e também, e tão importante quanto, para formar e emancipar o homem, enquanto ser social.

Tal formação, para Netto e Braz (2008), consiste num processo de humanização, considerando que este homem é capaz de realizar atividades orientadas, objetivadas mental e materialmente; de comunicar-se pela linguagem articulada, sendo capaz de refletir, ter consciência e autoconsciência, ter liberdade de escolha, socializar-se, universalizar-se; ser criativo e autoprodutivo. No entanto, conforme as condições históricas e estruturas sociais/econômicas em que este homem está inserido há uma inversão deste processo de humanização, culminando, inevitavelmente, na alienação.

A alienação é um fenômeno resultante das sociedades capitalistas fundadas na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção fundamentais, que estimula a regressão do ser social, a exploração do homem pelo homem e a humanização desigual, o que tem custado o sacrifício da maioria dos homens (NETTO; BRAZ, 2008).

Netto e Lucena (2016, p.58) elucidam que “a educação na sociedade capitalista é um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante, a qual determina o seu caráter de acordo com seus interesses particulares”. Sendo assim, como formar um homem emancipado, consciente, criativo, reflexivo, livre, autoprodutivo, num modelo de sociedade que preza pelo acúmulo de capital nas mãos de poucos, por meio da exploração de muitos? Percebe-se, portanto, que, de acordo com os autores, a educação, ao invés de cumprir seu caráter emancipatório, formador do ser social para promover a humanização, tem feito o caminho inverso: o do aprofundamento da alienação, de forma a contribuir com a continuidade do projeto societário capitalista.

Pensar nos objetivos da educação de forma geral, compreendendo que a educação vem servindo como meio de manutenção do sistema capitalista, suscita-nos a algumas reflexões, entre elas: como os ideais mercadológicos capitalistas se infiltram nas instituições de educação superior e interferem no processo de formação

humana, culminando na alienação dos homens? A análise a seguir pretende abordar esta questão.

Entendemos que as instituições educacionais, em qualquer nível de ensino, organizam-se para atingir determinados fins, e que um deles é a formação dos sujeitos para o pensamento reflexivo. No entanto, também sabemos que este objetivo da educação, legal e legitimamente assegurado, não vem se cumprindo, pois, ao contrário a educação está, cada vez mais, atendendo à ordem social vigente, ao capitalismo e a suas demandas.

Em relação à educação superior e às influências do capitalismo, Goergen (2014, p.567) afirma que

com o enquadramento da universidade na lógica do mercado, legitimada pela ideia de êxito, acabam-se a independência do pensamento e o poder de resistência crítica da universidade, cada vez mais subserviente às expectativas do mercado. Avesso a qualquer inconformismo não produtivo, o aparato sistêmico impõe suas exigências econômicas como alternativa única de futuro.

Quando o autor afirma que a consequência desta adequação da Universidade aos moldes do mercado é o fim da independência do pensamento e do poder de resistência crítica, remete-nos, justamente, ao processo de alienação dos sujeitos, ao qual nos referimos anteriormente. Lembremos que a alienação é uma ferramenta para que o sistema se mantenha e, enquanto não houver homens que pensem de maneira crítica e reflexiva, homens que não tenham consciência de si próprios e do modelo de sociedade em que estão inseridos, a qual promove relações de desigualdade e exploração, estará garantida a permanência deste sistema capitalista.

Ao discutir sobre a totalidade da educação e sua função de reproduzir as relações sociais, Cury (1989, p.69) destaca que:

A educação carrega consigo contradições que existem nela, mas não nascem só dela. Na articulação de seus elementos com os elementos que estão nela é que se pode visualizar a função específica da educação e qual sua parte de contribuição para a (re)produção de (velhas) relações sociais no conjunto das relações sociais de produção existentes.

Identificamos que as relações de produção não são criadas pela educação, mas a educação é um elo de mediação que permite a manutenção de uma estrutura

ideológica de determinado modo de produção. No caso do capitalismo, a educação tem servido para assegurar as relações de dominação de classe pela hegemonia.

Na perspectiva de Frigotto (2011, p.247), “houve um deslocamento da Universidade concebida antes como instituição pública ligada ao Estado, para uma organização social vinculada ao mercado”, tornando-se, agora, uma Universidade operacional, avaliada não mais de acordo com sua função social e cultural universal, mas a partir do atendimento às particularidade e demandas do mercado.

A educação está contextualizada histórica e socialmente, para Lombardi (2010, p.13)

como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classes.

O papel do Estado, nesta relação entre Educação e Capital, vem sendo o de justamente promover esta educação mercantil movida por interesses perversos de uma classe detentora de poder, que visa ao acúmulo do capital a qualquer custo, ou melhor, às custas da exploração da classe desvalida. Sobre esta intervenção do Estado Paniago (2012, p.70) defende que:

O Estado moderno, portanto, na essência, apresenta-se como uma mediação política cuja função é a realização das prioridades reprodutivas do capital, e para tanto tem que se adaptar a cada circunstância histórica, ou melhor, encontrar os meios mais apropriados a cada fase específica do desenvolvimento capitalista, definindo diferentes conformações históricas segundo os mesmos interesses dominantes.

Neste Estado Capitalista, o modo de produção tem como base a manutenção da diferença entre as classes e, segundo Tonet (2012, p.22), produzir desigualdades sociais não é um defeito da produção capitalista, mas é essencial da sua natureza, portanto “é impossível construir uma autêntica comunidade humana sobre a base do capital”. Lombardi (2011, *apud* Netto e Lucena, 2016, p.65) afirma que “em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia”.

Estas afirmações nos auxiliam a compreender as relações que se estabelecem entre a Educação, o Estado e o Capitalismo, já que o Estado está a favor do capital e defende o interesse da classe dominante burguesa. Braverman

(1987) considera o Estado como “desenvolvedor” do sistema capitalista, posto que sua intervenção na educação acontece de maneira a favorecer os interesses do mercado, em detrimento da formação humana emancipadora. “Aqui a educação deixa de ser concebida como uma mediação para a constituição de uma sociabilidade³ plenamente emancipada” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p.208).

No que diz respeito à universidade, o pensamento mercantil operacional tomou conta por completo e esta se submete, cotidianamente, a critérios de mensuração mercantil. O conhecimento produzido e expandido na universidade se tornou mercadoria, alienação em ato (FRIGOTTO, 2011).

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização (FRIGOTTO, 2011, p.251).

Todas estas consequências são resultantes de um processo que, por um lado, revela um enorme e plausível desenvolvimento da riqueza, mas, por outro, acentua as desigualdades e os problemas sociais. Neste sentido, observa-se uma profunda crise estrutural no sistema capitalista, na qual não é possível perspectivar uma “autoconstrução autenticamente humana do homem” e a tendência é um agravamento das desigualdades e contradições sociais (TONET, 2012, p. 23).

Com relação a esta estrutura econômica, o papel da educação, segundo Paro (2012, p.138), “é o de dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção”. No entanto, o desenvolvimento da produção capitalista resulta em uma desqualificação de uma das classes (trabalhadora) devido à divisão pormenorizada do trabalho. São poucos os que detêm o conhecimento intelectual elaborado, e muitos os que necessitam somente dos conhecimentos elementares para serem úteis à produção do capital por meio da venda da sua força de trabalho (PARO, 2012).

Esta situação influencia na seleção dos conteúdos a serem ensinados em todos os níveis da educação. A preocupação passa a ser com qualidades cognitivas, sociais e comportamentais, que são exigidas para a construção das

³ Processo de formação do homem contemporâneo que envolve as formas de pensar, de viver, de se relacionar com outras pessoas nos marcos do sistema social vigente (NOMA e CZERNISZ 2010, p.194).

competências desejáveis pelos novos contextos de trabalho e emprego, e não tanto com os saberes disciplinares (NOMA; CZERNISZ, 2012).

A partir destas considerações, entendemos que há uma dificuldade em se efetivar uma educação emancipadora, já que este sistema de produção capitalista vigente se incrustou nas instituições públicas por meio do Estado, e este último não viabiliza o que ele mesmo legaliza por meio de documentos oficiais.

Mais um exemplo disso é o fato de que estão sendo implantadas reformas educacionais com o discurso de garantir a qualidade, mas cujo objetivo é a adequação às transformações resultantes de uma economia globalizada. Esta qualidade, de acordo com Libâneo (2004), tem o mesmo sentido da qualidade total, termo empregado nas empresas, retirado da concepção da economia neoliberal.

Enfim, esta qualidade total difere-se completamente da qualidade que se busca no interior das instituições de ensino, que é a qualidade social. Libâneo (2004, p.66), a partir das considerações do sociólogo Pedro Demo, propõe que a qualidade é um atributo genuinamente humano e que, “desta forma, qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de fazer sujeito, deixando a condição de objeto ou de massa de manobra”. A qualidade da educação, sob esta ótica, está aliada à promoção da emancipação humana, educação que deve promover a formação de sujeitos, e não objetos de massa de manobra, como elucida o autor.

Para que haja mudanças significativas nas políticas e práticas da educação de forma geral, e, especificamente, na educação superior, acreditamos ser necessária uma mudança no projeto societário.

Netto e Lucena (2016, p.79) defendem, de acordo com sua base teórica, uma proposta de educação que se configure como uma das ferramentas para possibilitar um projeto revolucionário, ferramenta no sentido de que deve ser a “bandeira do movimento proletário” para as lutas políticas, tendo como finalidade a conquista da garantia da educação de qualidade para todos. A formação política, nesta perspectiva, torna-se imprescindível nas instituições educacionais para se efetivar uma *práxis* educadora em prol da emancipação humana.

Mas, para que isso ocorra, a universidade tem de ser dotada das condições adequadas tanto financeiras como institucionais. Ao contrário do que o capitalismo educacional faz crer, as deficiências no desempenho da responsabilidade social da universidade não decorrem do excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da falta dela e dos meios financeiros adequados (SANTOS, 2011, p.89).

Percebemos implicações profundas do modo de produção e dos interesses políticos e ideológicos que orientam uma sociedade capitalista em políticas, currículos e práticas educacionais. A educação de forma geral e, em específico a educação superior, vem sendo desenvolvida não mais na perspectiva de cumprir seu papel social de formação humana e emancipatória, mas, contraditoriamente, e tem contribuído para um processo educativo alienante que atende, quase que exclusivamente, às demandas do capital.

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada neste sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor (SANTOS, 2011, p.89).

O Estado, por meio de seus instrumentos político-legais, ao invés de estruturar administrativa e pedagogicamente as instituições de ensino para contribuírem com uma formação crítica que culmine na conscientização dos sujeitos, tem desempenhado um papel de promotor e mantenedor dos interesses da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. Nota-se um abismo entre o que está legal e legitimamente posto, como objetivos das instituições de educação superior, e o que, de fato, tem sido efetivado no contexto real destas instituições.

Neste sentido, defendemos aqui a necessidade de se repensar e se propor mudanças estruturais no modo de produção da sociedade, visto que esta dimensão de produção e manutenção da vida interfere em todas as dimensões do convívio social, inclusive na educação formal. Fica evidente a incompatibilidade entre um sistema de educação, cujos fins almejam a emancipação humana e formação integral do ser social e um projeto societário capitalista de exploração do sujeito. Enquanto houver um sistema que promove a desigualdade de classes, em que pouquíssimos participam da distribuição do lucro, que é atribuído apenas a uma minoria (detentores dos meios de produção), é incoerente pensarmos na formação de sujeitos políticos, críticos e emancipados, ou mesmo numa educação que leve a este fim.

De acordo com nossos estudos, a educação superior mostrou-se um meio importante na promoção de mudanças necessárias para alcançarmos uma sociedade mais igualitária. Em tempos de retrocessos explícitos, de projetos que

pretendem negar uma consciência crítica e política aos estudantes, faz-se necessário nos envolvermos na luta pela realização de uma educação emancipadora, ou então, estaremos correndo o risco de permitir o aprofundamento da alienação, da manipulação de ideias e práticas que mantenham a desigualdade entre os homens, seja na universidade, seja em outros espaços da sociedade.

2.3 Modelos de gestão universitária e suas ideologias

Pretendemos aqui apresentar os modelos e concepções de gestão universitária, analisando suas características, e as ideologias, implícitas ou explícitas, vinculadas a estes modelos. Sabe-se, de acordo com os estudos de autores que abordam este assunto – Vitor Henrique Paro, Luiz Fernandes Dourado e José Carlos Libâneo, que existem dois principais modelos de gestão, a saber: gerencial e democrático. Discorreremos, a seguir, sobre os contrapontos e conflitos ideológicos que permeiam estes modelos de gestão e as consequências para a qualidade da educação, com ênfase na educação superior.

A gestão pode ser entendida também como administração, ou formas de organização de determinadas instituições, sejam elas públicas ou privadas. Nossa atenção aqui é para a gestão das instituições de educação superior públicas, a qual será analisada não de forma isolada, mas contextualizada, num processo que se desenvolve historicamente e é influenciado pela forma como se organiza a sociedade como um todo.

É preciso esclarecer que a gestão que nos propusemos a estudar nesta dissertação é a gestão universitária. De acordo com Vieira (2007), é necessário revermos alguns conceitos simples, no que diz respeito à gestão e suas abrangências. O contexto mais amplo da gestão é o que chamamos de gestão educacional, que se refere às ações governamentais em relação à administração da educação em todos os níveis de ensino no país. Em contextos micros, temos a gestão escolar (mais propriamente vinculada à educação básica) e a gestão universitária, que são as formas de organização próprias das instituições de educação superior.

[...] a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja

em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência (VIEIRA, 2007, p.63).

Da mesma forma, a gestão universitária situa-se no âmbito da universidade e envolve a forma de administrar, organizar os recursos necessários para se alcançar os fins da educação superior.

Paro (2012, p.24) observa que a administração, conforme é concebida hoje, “traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”. Ou seja, aos moldes da organização social, organizam-se as demais instituições, sendo assim, também as educacionais.

As políticas educacionais em âmbito internacional passam por intensas mudanças, visando ajustá-las às demandas da atual fase do capitalismo, conforme necessidades e realidades de cada país. A tendência das reformas educativas é de reagregar a educação à economia [...] (LIBÂNEO, 2004, p.241).

Concordamos que “o modelo de gestão gerencial é adotado no curso da Reforma do Estado capitalista com a finalidade de adequar as instituições educacionais às exigências da modernidade” (RIBEIRO; CHAVES, 2012, p.7). Neste modelo de gestão, é exigido que as instituições adotem os mesmos princípios das empresas capitalistas: flexibilização, eficiência, eficácia e produtividade, os quais são incorporados pelas instituições educacionais para que estas tenham êxito, não necessariamente numa qualidade de ensino legítima, mas dentro de uma perspectiva empreendedora, a favor do capital.

Para os precursores desta reforma no Brasil, o modelo de administração, típico de empresas, é também eficaz nas instituições públicas, pois se reconhece que as novas funções do Estado num contexto globalizado, exigem novas estratégias. Este modelo empresarial, incorporado no âmbito educacional, traz como consequência as políticas de gestão voltadas para a centralização do poder.

A reforma da administração e do Estado aconteceu apoiada em matrizes teóricas neoliberais, para se adequar ao modo de produção vigente, o capitalismo. No entanto, segundo Paro (2012, p. 107):

No atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos, a transformação social precisa ser entendida num sentido que

extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada.

Para alcançar esta superação, propõe-se, então, a democratização da gestão universitária, prezando-se pela autonomia e possibilitando uma maior e efetiva participação de todos que estão envolvidos no processo educativo nas discussões e deliberações com objetivo de melhorar a qualidade das instituições de ensino públicas.

Dourado (2001) afirma que a gestão democrática implica resgatar a participação cidadã e a concepção da educação não somente como prática educativa institucionalizada, mas como prática social, que não deve se submeter à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir sua função social, que é a formação humana.

Consideramos que o modelo de gestão mais presente nas instituições de ensino é o gerencial, e este está ancorado nos ideais e objetivos mercadológicos do capitalismo, e que esta forma de gestão dos processos educacionais, possivelmente resultará em prejuízos para a formação humana de qualidade. Já a gestão democrática tem como princípio a participação efetiva e responsável de todos os envolvidos no processo educativo, preconizando o exercício da autonomia, permitindo a estes, decidir e traçar seus próprios caminhos, individual e coletivamente.

Para haver transformação social para além da ordem do capital, acreditamos ser necessário superar a forma de gestão vigente, que está pautada pelo autoritarismo e concentração de poder nas mãos de poucos, evoluindo para uma organização de participação coletiva que propicia a distribuição da autoridade e das tomadas de decisões.

Tendo em vista estas relações, iremos analisar a seguir como se organiza a universidade numa sociedade capitalista, com o intuito de compreender os modelos vigentes de gestão. Também iremos discutir sobre o modelo de gestão que vem sendo proposto para superar a ordem do capital e alcançar uma *práxis* gestora de transformação social.

2.3.1 Gestão Universitária: Gerencial, sob a ordem do capital, e democrática para além do capital

Nesta sociedade capitalista, o que se presencia é uma ordem social que se baseia em três fundamentos: econômico (globalização), cultural (pós-modernismo) e político (neoliberalismo). Na economia, a globalização, que é a superação de limites de território, conquista novos espaços alcançados por meio do avanço tecnológico, na cultura, mudanças paradigmáticas no modo de se pensar a sociedade e suas instituições e, na política, apresenta-se o neoliberalismo, ideologia que defende a lógica do mercado capitalista e a expansão do modelo de gestão gerencial.

A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização, privatização. Uma das críticas essenciais é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CARVALHO, 2007, p. 92).

Este modelo moderno de gestão, aplicável a empresas que têm como princípios competição, produtividade, eficiência e qualidade com fins de garantir lucros e a expansão do capital, tem sido incorporado pelas universidades. . No entanto, a finalidade da universidade não se aproxima do previsto para as empresas, configurando-se uma grande contradição utilizar os mesmos meios para alcançar objetivos diferentes.

Como já apontamos anteriormente, um projeto de educação não está desvinculado de um projeto maior de sociedade. E, sendo assim, estas relações influenciam fortemente as políticas educacionais de gestão.

Logo, sendo o mercado o enfoque de toda a organização econômica e política num sistema capitalista, as universidades, que são instituições públicas e aparelhos do Estado, vêm se adaptando a esta lógica. O modelo de gestão a ser adotado se assemelha ao da empresa capitalista, e suas ações devem ser voltadas para o cumprimento de metas definidas por diretores de forma centralizada (RIBEIRO; CHAVES, 2012). A universidade, então, assume um papel mercadológico.

Sobre isso, Cardoso (2009, p. 17) afirma que a universidade vem adotando um modelo de gestão que colabora com a manutenção das ideologias e das relações de dominação, características da sociedade capitalista. Este autor considera 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”.

Este modelo, denominado de gestão gerencial, sob influência das políticas neoliberais, acaba por comprometer o cumprimento das funções sociais da universidade, transpondo seus objetivos para a lógica mercadológica e capitalista.

A dimensão da vida social universitária se vê cada vez mais usurpada pelas demandas do modo de produção capitalista que desarticula a administração humana das manifestações sociais. O que é aplicável para o capital são regras e normas de uma organização empresarial e nessa lógica, a instituição social se transforma numa organização, abalando sua identidade institucional (PEREIRA, 2008, p. 94).

Cardoso (2009) afirma que, na universidade, esta forma de organização e administração, a gestão gerencial, tem centralizado o poder de decisões na figura do reitor, que é o gestor central, portanto, muitas vezes restringindo a atuação autônoma dos órgãos colegiados. Refere-se a um poder autoritário, que podemos comparar ao poder que chefes e gerentes exercem nas grandes empresas. Neste modelo, este gestor faz a mediação entre a instituição e os interesses externos e não assume o compromisso de garantir o princípio fundamental da gestão universitária, que é a participação autônoma e efetiva dos órgãos colegiados.

Dourado e Oliveira (1999, p. 18), em seus estudos constatam que, mesmo com discurso de expansão da educação superior, as políticas públicas apresentadas pelo governo neoliberal acabam por

romper com princípios e diretrizes construídos historicamente, tais como indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento do ensino superior pelo setor público, autonomia universitária, gestão colegiada e democrática e padrão unitário de qualidade.

A gestão gerencial caracteriza-se pela fundamentação nos critérios da competitividade, eficiência e centralização do poder. Este modelo é ideal para política neoliberal, que tem por objetivo a manutenção do modelo de sociedade

capitalista. De acordo com Souza (2003, p.3), autor que estuda gestão universitária e defende o modelo gerencial,

A utilização de modernas técnicas e abordagens gerenciais vindas da área empresarial é uma das formas de buscar maior agilidade organizacional e qualidades dos serviços educacionais produzidos. A abordagem da gestão voltada para a qualidade é certamente uma contribuição importante, ao introduzir no espaço educacional uma nova filosofia gerencial caracterizada pelo trabalho centrado na qualidade dos produtos /serviços e sua mensuração, conceito de cliente interno e externo, satisfação do cliente, trabalho em equipe e qualidade como busca permanente.

Sobre estes princípios, que clara e explicitamente seguem a ordem mercadológica, percebemos que, com o objetivo de se alcançar a qualidade, defende-se a utilização dos mesmos meios utilizados por empresas, que é a produtividade, agilidade, satisfação do cliente, resultados mensuráveis. Não negamos, de forma alguma, que a gestão deve ter como objetivo a qualidade e valemo-nos do que defende Libâneo (2004, p.65-66), pois nos ajuda a compreender a diferença entre a qualidade buscada pelas empresas (qualidade total) e qualidade que deve ser buscada pela educação (qualidade social).

Tem sido bastante difundida a noção de qualidade retirada da concepção neoliberal da economia, a qualidade total. Aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento das pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos. [...] Em resumo, a qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática.

Opondo-se a este conceito, o autor propõe a qualidade social. “A qualidade social é, genuinamente, um atributo humano, e o que representa melhor a marca humana é o desenvolvimento humano.” Sendo assim, em essência, qualidade é o que expressa o fazer-se sujeito historicamente, deixando este a condição de objeto, tendo capacidade de agir e intervir na realidade, capacidade de participar (LIBÂNEO, 2004, p.66).

Adotar um modelo de gestão com vistas a fortalecer a lógica mercadológica tem enfraquecido o real papel da universidade enquanto instituição social de formação humana. Estas análises nos permitem inferir que o modelo de gestão adotado pelas universidades, sob a ordem do capital, tem colocado em risco não

somente o exercício da democracia participativa, mas a própria identidade da instituição influenciando no padrão de qualidade do ensino por ela ofertado.

A gestão democrática vem sendo proposta como meio de socializar a participação dos agentes envolvidos nos processos pedagógicos, nas discussões e deliberações que tramitam no âmbito universitário, superando o modelo gerencial. Trata-se de incorporar, na realidade concreta da universidade, a essência da democracia, enquanto paradigma norteador de sua organização.

Sobre a concepção de democracia que defendemos neste estudo, concordamos com Mendes (2009, p. 69) que:

A ampliação do conceito de democracia na atualidade pressupõe o alargamento das possibilidades de inserção do cidadão em processos decisórios. Podem ser muitas as formas de participação do cidadão nas deliberações na sociedade.

No âmbito educacional, especificamente na educação superior, a participação é uma forma de exercer autonomia, possibilitando que todos possam compartilhar ideias, tomar decisões e exercer plenamente sua cidadania. A forma democrática de conduzir a gestão universitária pressupõe esta participação individual e coletiva não somente para o exercício da autonomia no meio universitário, mas também para a intervenção social, ou seja, visando mudanças tanto no interior da universidade, quanto da sociedade, de acordo com o pensamento de Dourado (2001, p. 79),

[...] a gestão democrática é entendida 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.

A gestão democrática na universidade, por um lado, é uma atividade coletiva que implica a participação de sujeitos com objetivos comuns, que devem coincidir com o objetivo da educação superior. É, também, ação de promover a consciência da necessidade de superação do modo de produção desta sociedade, que resulta na exploração de trabalhadores e na manutenção de privilégios de poucos. Paro (2012, p.206) afirma que “é preciso, pois, resgatar na teoria e na prática, a administração como momento fundamental no processo de transformação social”.

As universidades, para garantirem sua identidade, devem ofertar um ensino de qualidade, resgatar a sua especificidade de formação humana e política, não se submetendo aos ditames do capital, por isso é necessária e urgente, uma mudança em sua forma de organização. É neste sentido que defendemos, neste estudo, o modelo de gestão democrática.

A gestão democrática, portanto, não está construída e determinada, mas é um processo em construção que se contrapõe às políticas neoliberais que reduzem a autonomia à possibilidade de a universidade buscar novas formas de aquisição de recursos no mercado. Uma gestão democrática requer a presença do Estado a serviço da instituição pública, gratuita e de qualidade, que conjuntamente com a sociedade, possa reorientar as suas ações pelas escolhas de prioridades advindas das demandas sociais, além do que os compromissos políticos educacionais devem refletir os interesses da maioria e não de pequenos grupos políticos e econômicos defensores da universidade gerida por grupos empresariais e pautada sob princípios economicistas (RIBEIRO; CHAVES, 2012, p. 4).

Compartilhar responsabilidades, obrigações, direitos das pessoas faz parte da vivência democrática e, neste processo, cada pessoa assume seu papel de forma responsável, justa e ética. A democracia, quando exercida em qualquer espaço, público ou privado, requer aprender a dialogar, a conviver em harmonia, a trabalhar de forma coletiva, e, acima de tudo, aceitar diferenças, contornar obstáculos e superar divergências (CORADINI, 2009).

Os traços da organização, na perspectiva da gestão democrática, cedem ao apelo da organização hierárquica para a horizontalidade do poder de comando e autoridade. A realidade é percebida por sua visão de totalidade, ciente dos objetos que foram construídos na coletividade. A fragmentação do trabalho cede lugar à visão integral da organização rumo à consolidação de espaços formadores da reflexão crítica dos processos de trabalho (PEREIRA, 2008, p.47).

A gestão universitária democrática implica a distribuição igualitária do poder de decisões. E tomar decisões coletivamente abre espaços para discussões e troca de conhecimentos, sem qualquer influência do autoritarismo. “A ampliação da participação coletiva de forma qualificada nos colegiados pode ser entendida como uma estratégia capaz de superar a administração autoritária até então vigente na escola” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p.95).

Faz-se necessário, então, romper com este modelo de gestão gerencial, superando a administração mercadológica e avançando para uma gestão de caráter

participativo e democrático, em que todas as pessoas que estão envolvidas no processo educativo, de forma consciente e responsável, possam discutir e decidir os rumos da universidade com vistas a melhorar a qualidade do ensino público e gratuito ofertado em nível superior.

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. (CURY, 2002, p. 173).

Defendemos, portanto, esta concepção de gestão democrática como possibilidade de ultrapassar o modelo de gestão vigente, resgatando a função social, política e institucional da universidade enquanto agência de formação humana e transformação social.

3 LEGISLAÇÃO E MODELOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste momento, analisamos documentos legais nacionais, com objetivo de compreender quais as orientações neles expressas no que diz respeito ao modelo de gestão a ser adotado na Educação Superior. Os documentos analisados foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional da Educação 2014-2024. Da mesma forma, analisamos a legislação estadual por meio da Deliberação nº 001/05 do Conselho Estadual de Educação do Paraná e também a legislação interna institucional (PDI – UEL) que constitui e direciona a organização e gestão da Universidade Estadual de Educação Superior. Num terceiro momento, analisamos as aproximações entre a legislação nacional, estadual e a institucional.

A análise deste conjunto de leis nos permitiu compreender quais são as concepções do poder legislativo no que diz respeito à forma de organizar e administrar as instituições de educação pública, especificamente as de educação superior.

3.1 A gestão na Constituição Federal

A Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada no dia 05 de outubro de 1988, sendo considerado um marco no processo de democratização do país depois de mais de duas décadas de um regime político ditatorial.

Garantindo direitos fundamentais à população brasileira, a Constituição Federal, no seu capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), na Seção I, artigo 206, inciso VI, aponta para a gestão no ensino público. Neste documento, está explícito o modelo de gestão a ser adotado pelas instituições de ensino público, inclusive as de nível superior quando, na forma de lei, é garantido o princípio da gestão democrática. Nesta Constituição, a redação do texto encontra-se da seguinte forma:

[...] Capítulo III Da Educação, Da Cultura e do Desporto Seção I Da Educação
Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

VI – gestão democrática do ensino público, na forma de lei; (BRASIL, 1988)

Esta é a única referência à gestão da educação pública encontrada no documento, mas que deixa claro que o modelo de gestão a ser adotado no ensino público, em qualquer nível de ensino, é aquele que permite a participação efetiva de toda comunidade envolvida no processo educativo, na administração e nas tomadas de decisões necessárias para que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para educação.

Para Albuquerque (2011), a gestão democrática, uma vez definida como princípio constitucional na Constituição Federal de 1988, abriu um extenso processo de institucionalização deste modelo de gestão no ensino público na forma de lei, sendo expresso, então, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que iremos analisar a seguir.

3.2 A gestão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Relativamente à gestão, este documento, que é considerado a legislação educacional mais importante do país, no Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), no seu Artigo 3º, inciso VIII, garante a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

O processo de institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no poder Legislativo demonstrou ser um processo atravessado por lutas em torno das concepções de gestão da educação. As tensões e disputas iniciadas no processo constituinte prosseguiram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em suas duas etapas – na Câmara dos deputados e no Senado Federal (ALBUQUERQUE, 2011, p.165).

Em se tratando da Educação Superior no país, o Capítulo IV da Lei 9.394/96, no Artigo 56, parágrafo único afirma 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 institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias

e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 2017, p.39).

Neste documento, as indicações são para que seja adotado na educação pública, e, especialmente na educação de nível superior, o modelo de gestão democrática, sendo que uma das estratégias desta gestão, neste nível de ensino, é a existência de órgãos colegiados deliberativos que envolvem a participação de toda comunidade acadêmica.

Cabe aqui ressaltarmos que, mesmo com a indicação de uma gestão democrática na educação superior, utilizando como mecanismo desta gestão a administração colegiada, quando o documento se refere à composição dos órgãos colegiados, indica que setenta por cento dos assentos devem ser destinados aos docentes. Pode-se considerar, desta forma, que a distribuição desigual dos assentos revela uma contradição, pois, sendo o princípio norteador a democracia, os assentos deveriam ser distribuídos de forma paritária entre docentes, discentes e servidores.

Sobre esta questão, trazemos à reflexão as palavras de Paro (2016, p.212) que, em seu estudo, trata sobre a gestão democrática no âmbito da educação básica. No entanto, elas cabem também no contexto da educação superior:

Numa administração democrática, todos os amplos setores envolvidos no processo precisam ser considerados. Quanto ao corpo discente, ao mesmo tempo em que é preciso estimular os alunos a se interessarem e a tomarem parte na solução dos problemas administrativos da escola – o que lhes tem sido historicamente negado [...].

É um fator essencial para a democratização da universidade a sua organização em conselhos colegiados com poder deliberativo. No entanto, só a existência destes não garantirá que a democracia seja plenamente exercida, visto haver questões relevantes para funcionamento democrático de um órgão colegiado.

Gohn (2002, p.24) destaca que, dentre estas questões, um elemento importante é a representatividade qualitativa dos diferentes segmentos nos conselhos, apesar de seu estudo sobre conselhos não se relacionar aos universitários, mas aos municipais. “Em relação à paridade, ela não é uma questão apenas numérica, mas de condições de uma certa igualdade no acesso à informação, disponibilidade de tempo, etc.”. A autora também defende a capacitação dos conselheiros “que possibilite a todos os membros do conselho uma visão geral da política e da administração”.

Há uma luta inversa ao que propõe a LDBEN, em que se defende a igualdade política. Isso fica claro nos movimentos de eleição de reitores nas universidades federais do Brasil: 44% delas usam a consulta paritária, sendo que os votos não têm diferença de peso, independente do segmento universitário do eleitor. Mais adiante, iremos analisar como se dá esta distribuição de assentos no CEPE, já que continuaremos estas discussões ao longo da pesquisa.

3.3 A gestão no Plano Nacional da Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) define as diretrizes para a política educacional, estabelecendo metas e estratégias para um período de dez anos.

O Ministério da Educação se mobilizou de forma articulada com os demais entes federados e instâncias representativas do setor educacional, direcionando o seu trabalho em torno do plano em um movimento inédito: referenciou seu Planejamento Estratégico Institucional e seu Plano Tático Operacional a cada meta do PNE, envolveu todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos (BRASIL, 2014, s/p.).

A própria Constituição Federal de 1988, quando se refere à educação, define que seja elaborado de forma decenal um Plano Nacional de Educação, tendo como finalidade traçar objetivos, diretrizes, metas e estratégias para o ensino público. Assim, o PNE direciona as políticas públicas em educação nos entes federativos e nos municípios, sendo que as iniciativas deverão estar de acordo com este documento.

No artigo 9º, a LDBEN legaliza o Plano Nacional de Educação: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” (BRASIL, 2017).

O Plano Nacional de Educação representa um momento importante na educação brasileira. Saviani (2011) afirma que a ideia de um plano educacional aparece já em 1932, no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, tendo como objetivo reconstruir a educação no contexto nacional, fundamentada em um sistema educacional. Esta ideia, de acordo com o autor, influenciou a Constituição Brasileira de 1934, que previu a formação de um Conselho Nacional de Educação que teria como função elaborar o Plano Nacional de Educação.

Os Planos Nacionais de Educação, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 111-112),

destinam-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares. No Brasil, onde a tradição autoritária suplanta, frequentemente, os procedimentos democráticos, os planos educacionais aproximam-se da política e assumem sua feição mais genérica, ficando a salvo do cumprimento de metas definidas em função dos problemas a resolver. As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país.

No Artigo 2º da lei, no inciso VI, é apontada como uma das diretrizes do PNE a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

Nessa direção, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2014, p.59).

O PNE, assim como os demais documentos oficiais que analisamos, também nos direciona para um modelo de gestão democrática. Neste documento, percebemos, de forma mais ampla, a concepção de gestão, sendo que uma das vinte metas estabelecidas pelo plano é:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p.59).

O PNE, além de estabelecer metas, também propõe estratégias para alcançá-las. Para a meta 19, que diz respeito à gestão democrática, foram descritas oito estratégias:

A gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano. A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7). Para a consecução dessa meta e de suas estratégias, é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social (BRASIL, 2014, p. 59 e 60).

Novamente a gestão democrática é defendida para o ensino público do país, seja qual for o nível ou modalidade. Constatamos que, legalmente, em nível nacional, há um esforço em direcionar a gestão para o modelo democrático, utilizando princípios de autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação. De acordo com os autores estudados nesta pesquisa, este modelo defendido pela legislação brasileira é o mais adequado para alcançar os fins estabelecidos para educação.

3.4 A gestão no Conselho Estadual de Educação do Paraná

Analisamos a Deliberação nº 001/05 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, aprovada em 14 de fevereiro de 2005 pela Câmara de Educação Superior do estado do Paraná, que fixa as normas para a Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no que diz respeito ao modelo de gestão indicado por este documento.

O Art. 2º do Capítulo II, que trata dos princípios da Educação Superior, o CEE/PR, com base na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição do Estado do Paraná, define, no inciso VI, como um dos princípios da Educação Superior no Paraná a gestão democrática e colegiada (PARANÁ, 2005).

Esta indicação vem ao encontro das Leis e Diretrizes mais amplas do país, que também consideram o princípio da gestão democrática como norteador para a administração das instituições de educação superior públicas.

Ainda neste documento percebemos a preocupação para que este modelo de gestão se efetive. No capítulo VII, Art. 27º, que trata da avaliação realizada in loco para fins de reconhecimento de cursos e habilitações das instituições, um dos aspectos que deve ser levado em conta, como consta no inciso VIII, é a efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados (PARANÁ, 2005).

Como já apresentamos nesta pesquisa, a organização em órgãos colegiados, enquanto instâncias deliberativas, é um mecanismo proposto pela LDBEN para realização da gestão democrática. Consideramos, assim, que este documento atende às exigências da legislação brasileira no que se refere ao modelo de gestão em que se devem pautar as instituições públicas de educação superior.

3.5 A gestão nos Documentos Institucionais da UEL

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento norteador das ações de planejamento e desenvolvimento da UEL. Constituído em conjunto com o Projeto Pedagógico Institucional, incorporou as diretrizes para o ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão elaboradas e discutidas nas Câmaras de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão (PARANÁ, 2016).

O período de 2016 a 2021 estará representando o momento que a Instituição vivencia atualmente, marcado pela necessidade de operacionalização dos seus planos, atualização de suas políticas e linhas estratégicas de atuação, compreendendo as diretrizes educacionais e promovendo a discussão de metas e planejamento de ações, enfim implementando uma política de gestão e de continuidade, respeitando as metas do PNE específicas à Educação Superior. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), como parte integrante e indissociável do PDI, orienta todas as políticas originadas nos segmentos e instâncias institucionais acadêmicas que foram nele consubstanciadas (PARANÁ, 2016, s/p.).

O PDI é o documento que direciona o projeto pedagógico da instituição. Ao analisá-lo, constatamos haver indicações para um modelo de gestão a ser praticado pela universidade, o qual é indicado logo no início do documento quando é explicitada a missão da instituição:

Gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e à transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Paraná e do Brasil. Busca garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a igualdade de condições de acesso e de permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social (PARANÁ, 2016).

Sobre as diretrizes contidas no projeto político institucional, são orientadas pelos princípios do Estatuto da UEL, seu principal instrumento normativo. No Estatuto da UEL, no Título I, Art. 2º e inciso VIII, no que diz respeito aos princípios da universidade, o documento regulamenta a gestão democrática e colegiada (PARANÁ, 2004).

Quando as Câmaras – instâncias onde ocorrem as discussões e são tomadas as decisões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) – sistematizam as diretrizes e propostas encaminhadas pelos colegiados e demais fóruns acadêmicos, têm como referência princípios, como: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a garantia do ensino público de qualidade; o compromisso com a equidade social e a igualdade de condições para acesso e permanência discente.

Mais que isso, o processo de elaboração do documento observou o princípio da gestão democrática e colegiada (PARANÁ, 2016, p.141).

Percebe-se que há uma preocupação no PDI em observar o princípio da gestão democrática, ao dar os encaminhamentos necessários para funcionamento da instituição, desde o estabelecimento da missão até a constituição dos documentos que orientam os processos pedagógicos da universidade.

No que se refere aos princípios gerais que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição, um dos objetivos mencionados é: “a gestão democrática e colegiada” (PARANÁ, 2016, p.143).

Nas análises e leituras do PDI, constatamos que a gestão democrática também está claramente assegurada pela legislação interna da UEL, estando de acordo com a legislação mais ampla nacional, que, conforme discutimos anteriormente, aponta para este modelo de gestão, e, em conformidade com o Estatuto da universidade.

A partir das leituras dos documentos aqui referidos, percebemos uma concordância entre eles no que se refere ao modelo de gestão que deve ser praticado nas instituições públicas de ensino. A legislação pátria vigente, embora possa apresentar insuficiências, em todos os documentos analisados, apresentou a gestão democrática como princípio norteador dos processos administrativos do setor público educacional.

Consideramos que há uma coerência entre os documentos apreciados, visto que todos propõem o modelo que defendemos nesta pesquisa, o da gestão democrática, apontando para uma administração educacional que assegura os princípios da democracia, que é a participação de todos nas deliberações e decisões no interior da universidade.

Apesar do respaldo legal, efetivar o processo de implementação da gestão democrática tem sido um grande desafio em meio às incertezas de uma tradição política de governo calcada no autoritarismo e na centralização das decisões. Além desse aspecto, vale ressaltar que o contexto econômico e político atual, segundo a concepção de Estado e de acordo com seus aspectos ideológicos neoliberais, entendem que o controle sobre diversos setores sociais garante a implementação de suas políticas (SOUZA, p.3).

Entendido que legalmente a gestão democrática está assegurada, mas que os desafios para concretizar a gestão democrática são reais, propusemo-nos a analisar a seguir como esta gestão tem sido praticada no contexto concreto da Universidade Estadual de Londrina, por meio do estudo do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

4. A GESTÃO NA UEL: UM ESTUDO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Neste capítulo, investigaremos o órgão colegiado superior Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, para relatar como este se constitui, a partir do seu regimento, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEL, do Estatuto da UEL, do Regimento Geral da UEL e do Regimento da Reitoria e, ainda, qual a sua dinâmica de funcionamento por meio das observações das reuniões realizadas neste órgão no período de dezembro de 2016 a junho de 2017. Além disso, destacaremos as concepções de gestão, de acordo com as ações manifestadas e a representação dos membros que compõem o CEPE e que foram entrevistados. Neste momento da pesquisa, o objetivo é compreender como se dá, de fato, a *práxis* gestora da universidade por meio do estudo deste conselho.

4.1 O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE

A UEL apresenta uma gestão colegiada, atendendo às exigências dos documentos legais que orientam a educação superior pública no país, contando com a participação de todas as instâncias institucionais que compõem a universidade. O CEPE é constituído por representantes da reitoria, das categorias de docentes, técnico-administrativos e estudantes. Trata-se de um órgão consultivo e deliberativo em matérias referentes às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com o Estatuto da UEL, no seu capítulo V, no Art. 59, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão compõe-se das seguintes câmaras deliberativas: Câmara de Graduação, Câmara de Pesquisa, Câmara de Pós-Graduação e Câmara de Extensão.

Em nossas pesquisas, consultamos o patrimônio documental da UEL com intuito de investigar quando foi constituído o CEPE. Em visita ao centro administrativo Reynaldo Ramon, do Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL), recebemos o auxílio da arquivista responsável, que foi muito solícita e prestou toda ajuda necessária para nossa busca. Tivemos, então, acesso aos documentos originais da universidade, emitidos desde a sua fundação, como estatutos, regimentos, atas e boletins oficiais, onde Para completar nossa pesquisa, consultamos documentos que foram digitalizados e disponibilizados por meio do site da universidade.

Ao analisarmos estes arquivos, encontramos o Ato Executivo 126/71, publicado pela então chamada Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL) no dia 12 de novembro de 1971, o qual reproduzimos. No uso de suas atribuições legais, o reitor Ascêncio Garcia Lopes resolve, no Artigo 9º, que:

Proceda-se a constituição do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, formado pelo Reitor, Vice-Reitor, Coordenadores de Cursos e um estudante escolhido por eleição específica em Assembleia Geral [...] no dia 18 de novembro de 1971. PARÁGRAFO ÚNICO – Fica marcada a data de 7 de dezembro de 1971, as 9 horas para a instalação e posse deste Conselho, na Reitoria (PARANÁ, 1971, p.4).

Constatamos que a constituição do CEPE acontece logo no início das atividades da universidade, que foi fundada em 1970, e que a representatividade é bem menor, se comparada ao modelo que temos hoje. Ainda de acordo com nossas análises, nos documentos consultados, encontramos indicação dos órgãos colegiados superiores desde os primeiros documentos da universidade, sendo que os que aparecem desde os primeiros registros são o Conselho Universitário e o Conselho de Administração.

De acordo com o seu regimento atual, aprovado em 10 de novembro de 2005, o CEPE conta com 48 conselheiros representantes da comunidade universitária, os quais são indicados por integrantes de suas respectivas classes, dentre estes, os pró-reitores são os únicos que não têm direito a voto e não têm sua presença computada nas reuniões para efeito de quórum (PARANÁ, 2005).

As reuniões acontecem ordinariamente uma vez ao mês, podendo ser convocadas reuniões extraordinárias, caso haja assuntos urgentes a serem tratados, sendo que a convocação deve acontecer com setenta e duas horas de antecedência (PARANÁ, 2005).

O reitor é quem preside o conselho e fica responsável por convocar e presidir as reuniões, fixar as pautas e encaminhar os assuntos que serão apreciados, dirigir e coordenar as reuniões, concedendo a palavras aos conselheiros, intervindo quando necessário, entre outras atribuições. Na sua falta ou impedimento, será substituído pelo vice-reitor (PARANÁ, 2005). A seguir, o quadro com a composição e competências do CEPE.

Quadro 2. Composição e competências do CEPE

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Reitor, como Presidente; - Vice-Reitor; - Pró-Reitor de Graduação; - Pró-Reitor de Extensão; - Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; - 01 docente de cada Centro de Estudos, membro da Câmara de Graduação; - 05 docentes da Câmara de Pós-Graduação; - 05 docentes da Câmara de Pesquisa; - 05 docentes da Câmara de Extensão; - 05 representantes dos Diretores de Órgãos Suplementares; - 09 representantes de estudantes de graduação, sendo 01 de cada Centro de Estudos; - 03 representantes de estudantes de pós-graduação; - 02 representantes dos servidores técnico-administrativos de nível superior, indicados entre os pares, e representando diferentes Câmaras do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
COMPETE CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
<ol style="list-style-type: none"> I. Apreciar e homologar o Calendário Acadêmico da Universidade; II. Aprovar a criação e a extinção de cursos de graduação e pós-graduação, ouvido o Conselho de Administração; III. Estabelecer e avaliar as políticas globais para ensino, pesquisa e extensão e capacitação docente na Universidade; IV. Aprovar normas, regulamentações e instruções vinculadas às atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão da Instituição; V. Propor à Reitoria o orçamento para as atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão da Universidade; VI. Autorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação fora da sede, ouvido o Conselho de Administração; VII. Decidir sobre todos os aspectos acadêmicos não previstos dentre as atribuições de suas Câmaras; VIII. Aprovar a criação e a organização de atividades pedagógicas, ouvido o Conselho de Administração; IX. Aprovar o número de vagas para cada curso de graduação, ouvido o Conselho de Administração; X. Aprovar normas de avaliação de ensino e de promoção de estudantes; XI. Baixar normas sobre a forma de ingresso de candidatos aos cursos de graduação; XII. Aprovar normas para concurso público de docentes; XIII. Elaborar políticas para fixação do quadro docente da Universidade; XIV. Deliberar sobre a equivalência de títulos universitários e revalidação de diplomas estrangeiros, respeitada a legislação pertinente; XV. Aprovar os projetos político-pedagógico dos cursos, no âmbito da sua competência; XVI. Deliberar, originariamente ou em grau de recurso, sobre qualquer outra matéria de sua esfera de competência; XVII. Julgar os vetos a ele encaminhados; XVIII. Emitir parecer sobre a criação, extinção, agregação e ampliação de Centros ou Departamentos; XIX. Aprovar normas de concessão de bolsas.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – UEL 2016

Na LDBEN, encontramos também indicações sobre o papel dos órgãos colegiados superiores de ensino e pesquisa. O Art. 53, parágrafo 1º, afirma que, para garantir a autonomia didático-científica das universidades, cabe aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir sobre:

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II - ampliação e diminuição de vagas;
- III - elaboração da programação dos cursos;
- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores

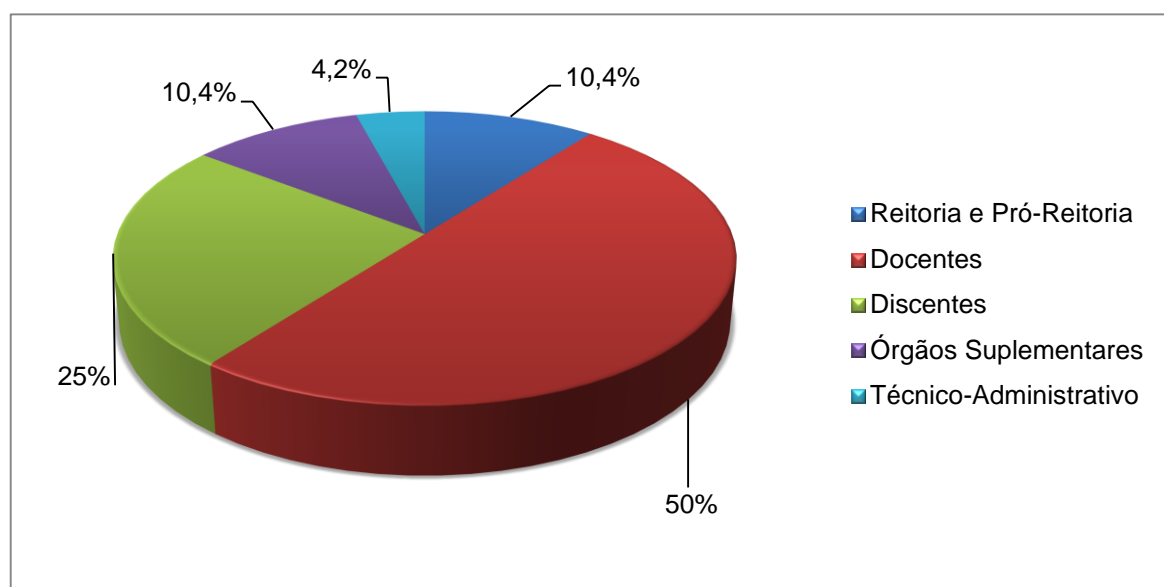
VI - planos de carreira docente (BRASIL, 2017, p.38).

Desta forma, verificamos que o CEPE, no que diz respeito às suas atribuições, está em conformidade com o que a LDBEN propõe para os colegiados de ensino e pesquisa das instituições de educação superior.

As análises feitas em relação à composição do CEPE mostram que a distribuição dos assentos neste órgão superior se aproxima do que a LDBEN normatiza quando indica que setenta por cento (70%) dos assentos nos órgãos colegiados tem que ser ocupados por docentes.

Para melhor compreender esta distribuição, a ilustramos por meio do gráfico a seguir.

Gráfico 2. Composição do CEPE



Fonte: Elaboração da autora de acordo com os números de representantes no CEPE.

No Regimento Geral da UEL, no Título VII, referente à Administração Superior da Universidade, no Capítulo II, Art. 106, encontramos que, além dos membros natos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que são: Reitor como presidente, Vice-Reitor, Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Extensão e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, o restante dos membros é escolhido da seguinte forma:

- I. a Câmara de Graduação indicará, entre seus membros, um (1) docente de cada Centro de Estudos;

II. a Câmara de Pós-Graduação indicará, dentre seus membros, cinco (5) docentes, sendo que deverão ser de diferentes Centros de Estudos;

III. a Câmara de Pesquisa indicará, dentre seus membros, cinco (5) docentes, sendo que deverão ser de diferentes Centros de Estudos;

IV. a Câmara de Extensão indicará, dentre seus membros, cinco (5) docentes, sendo que deverão ser de diferentes Centros de Estudos;

V. os Órgãos Suplementares indicarão, entre seus Diretores, quatro (4) docentes de diferentes áreas do conhecimento, sendo um (1) da Câmara de Graduação, um (1) da Câmara de Pesquisa e dois (2) da Câmara de Extensão;

VI. em cada Centro de Estudos, os respectivos diretórios acadêmicos indicarão, em conjunto, um (1) representante do Centro;

VII. os alunos de Pós-Graduação indicarão, através de eleição especialmente convocada para esse fim, três (3) representantes, sendo que deverão pertencer a diferentes Centros de Estudos;

VIII. os servidores técnico-administrativos indicarão, através de eleição especialmente convocada para esse fim, dois (2) servidores técnico-administrativos, sendo que deverão pertencer a diferentes Centros de Estudos (PARANÁ, 2004, p.32-33)

Em nossas investigações, constatamos que os dois assentos reservados aos representantes dos servidores técnico-administrativos estão, atualmente, vagos, revelando que, mesmo havendo a possibilidade de todas as categorias da universidade fazerem parte da equipe gestora, nem todos assumem esta posição, mas não sabemos o motivo de tal vacância. Sobre esta realidade, Libâneo (2004, p.103) afirma que:

Para se formar uma equipe, não basta existir um grupo de pessoas, é necessária, em primeiro lugar, a adesão do grupo de profissionais que assumem conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido.

A compreensão de que todos têm importante participação no processo educativo faz-se necessária. Paro (2016, p.212) assim se posiciona sobre isso:

Os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais. Em vista disso, sua participação na gestão da escola deve levar em conta, não apenas sua colaboração no empreendimento, mas também seus interesses e reivindicações como trabalhadores que são.

Quanto à representação discente, o Estatuto da UEL, em seu Capítulo II, define que:

Art. 86 O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados da Universidade e nas comissões constituídas na forma do disposto neste Estatuto e no Regimento Geral.

Parágrafo único. A representação discente será constituída e indicada segundo a forma estabelecida neste Estatuto e no Regimento Geral.

Art. 87. Os estudantes indicados para representação nos Departamentos, Colegiados, Conselhos de Centro, Órgãos Deliberativos Superiores e suas Câmaras e Comissões, por ocasião das reuniões oficiais não poderão ser penalizados em suas atividades escolares, bem como, terão justificadas suas ausências nas aulas, mediante comprovação de participação. Art. 88. Só poderá exercer mandato de representação discente o estudante regularmente matriculado no período correspondente ao seu mandato.

Parágrafo único. O estudante indicado para qualquer representação perderá seu mandato se, no decorrer do respectivo exercício, deixar de satisfazer as condições deste artigo.

Art. 89. Os representantes discentes terão mandato de um ano, permitidas reconduções.

Ao verificarmos neste documento a questão da participação dos estudantes nos processos decisórios na universidade, entendemos que há avanços históricos, pois esta participação já foi antes negada. A *práxis* gestora, enquanto ação humana transformadora poderá contribuir com a formação política destes estudantes. De acordo com a regulamentação da UEL, os discentes têm mandato de um ano, podendo ser reeleitos.

Em relação à composição do CEPE e às indicações da LDBEN, levantamos a seguinte reflexão: É possível considerar uma democracia plenamente exercida quando a representação dentro dos Órgãos Colegiados não é distribuída de forma igualitária? Neste sentido, percebemos que, apesar da tentativa de se exercer uma gestão participativa e democrática, alguns aspectos necessitam ser ainda revistos e discutidos.

As relações de poder que se estabelecem neste campo precisam ser explicitadas e compreendidas. Neste sentido, Carvalho (2013, p.355) nos revela que:

[...] a relação de poder na universidade brasileira tem estreito vínculo com a relação de poder na sociedade, pois, ao mesmo tempo em que a universidade exerce a função de reprodutora das relações sociais de produção constitui-se em espaço que, ao produzir conhecimento e reflexões críticas, influencia as transformações sociais. [...] Os acontecimentos estruturais de uma sociedade acabam por determinar os rumos de suas instituições e, ao mesmo tempo, são influenciados por estas, em conformidade com o poder dos sujeitos sociais nos processos de tomada de decisão.

A partir dos dados apresentados, vemos que o número de docentes que compõem o CEPE é bem maior em relação aos demais membros deste conselho, o que pode caracterizar uma desigualdade na representação da comunidade universitária neste órgão gestor. A questão da paridade na representação deve ser analisada com cuidado e, por isso concordamos com Gohn (2002, p.24), quando afirma que:

As questões da representatividade e da paridade constituem problemas cruciais a serem melhor definidas nos conselhos gestores de uma forma geral. Os problemas decorrem da inexistência de critérios que garantam uma efetiva igualdade de condições entre os participantes.

Nos documentos que analisamos sobre a composição do CEPE, não encontramos justificativas para a definição do número de representantes de cada segmento da universidade. Isso vai ao encontro do que Gohn (2002) afirma sobre a inexistência de critérios. Por exemplo, se o critério fosse proporcional ao número de representados, os estudantes, com certeza, teriam muito mais assentos. Podemos pensar na possibilidade de ser de acordo com a diferença entre o tempo que os docentes permanecem e o tempo que os estudantes permanecem na universidade. Mas, se este fosse o critério, os representantes dos servidores técnico-administrativos também teriam mais assentos, pois estes também podem permanecer na universidade por um longo período de tempo. Sobre a representação estudantil, trazemos a fala de um dos estudantes entrevistados nesta pesquisa:

[...] inclusive eu não sei se sempre foi assim, mas nós estamos numa gestão de estudantes que falam, são estudantes que não se omitem [...]. A maioria das vezes se consegue uma discussão em que se entre num termo bom, até porque no CEPE, é... Nós consideramos uma vitória e poderia ser ainda melhor, o fato de termos doze estudantes, nove da graduação e três da pós [...]. Não é o ideal ainda, ainda mais pensando em toda comunidade estudantil da universidade, que é o maior número. Então, assim, a gente ainda não considera que é o ideal, mas a gente considera que é importante todo mundo ocupar as cadeiras pra que possa existir essas discussões [...] (C4).

Entendemos, assim, que a composição dos órgãos colegiados, tendo em vista os princípios da democracia, sem temer que ela seja de fato praticada, poderia ser repensada. A paridade poderia, neste caso, ser uma alternativa para melhor distribuir o poder de decisão na universidade, podendo evitar que interesses de

determinado segmento sejam valorizados em detrimento de outros devido à distribuição desigual e desproporcional do poder de escolha, expresso na desigualdade quantitativa.

Todavia, para ocupar estes espaços, faz-se necessário um posicionamento consciente e responsável diante da grande responsabilidade que é administrar uma universidade. Ainda sobre estas questões, trazemos o pensamento do conselheiro C4, que muito colabora com nossas reflexões e análises sobre a paridade nas representações dos conselhos universitários em prol da gestão universitária democrática.

[...] eu acho que devia ter uma diversidade maior de pessoas, tanto de professores, quando de servidores, quanto de estudantes pra ocupar essas cadeiras, só que em prol de um ganho político efetivo, não adianta também jogar um monte de indivíduo diferente lá, cada um ficar gritando “ah eu sou isso, eu sou aquilo” e não se construir nada. Por exemplo, os estudantes, eu acho que seria lindo se a gente conseguisse ter uma variedade ainda maior de estudantes ocupando essas cadeiras. Mas para ocupar essas cadeiras o estudante tem que ter uma participação no movimento estudantil, ter uma certa consciência do que é a universidade, também não adianta pegar o “Zezinho” que não tem interesse, ou que tem interesse individual, e botar ele ali, porque ele não vai agir em prol da comunidade. É isso que eu penso, então assim, se a gente pudesse ter mais cadeiras, ser mais democráticos, mais diretos, seria melhor ainda né, pra representar ainda mais (C4).

Em contrapartida, percebemos que nem sempre há interesse em ocupar estas posições de deliberação. Mesmo com poucos assentos no CEPE, o segmento dos funcionários técnico-administrativos não está representado, pois os dois assentos reservados a eles não estão ocupados.

A ação participativa se qualifica quando a argumentação apresentada não ignora a possibilidade do contraditório e, quando, pela aceitação da diversidade, abandonam-se posições maniqueístas. Na verdade, a participação de cada um ajuda a construir o cotidiano da instituição, o qual se produz na dialética de conservar e transformar, de reafirmar e criticar (SOUZA, 2003, p.40).

A universidade se constitui como espaço de debates, de divergências de opiniões, situações que, naturalmente, geram conflitos, mas que, a despeito disso, deve ser valorizada por promover a liberdade de ideias, principalmente, por garantir o direito de participação coletiva e consciente na construção deste espaço. Este é o

papel dos órgãos colegiados superiores, ou seja, este é, ou deveria ser, o papel do CEPE.

4.2 Reuniões e análise das atas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

Com objetivo de compreender como são dados os encaminhamentos nos processos deliberativos nas reuniões do CEPE, utilizamos a observação como instrumento de pesquisa. Foram observadas reuniões no período de dezembro de 2016 a junho de 2017. A partir das observações, foram realizados os devidos registros escritos dos diálogos ocorridos nestas reuniões, descrevendo-se os processos e encaminhamentos, identificando-se intenções, relações, embates e conflitos.

De acordo com os estudos em pesquisa da educação de Vianna (2007, p.59), “o observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa do que foi constatado no período da observação”. Desta forma, as ações foram todas registradas e descritas no momento da observação de forma narrativa para que não se corresse risco de esquecimento.

As reuniões observadas foram 6 de caráter ordinário e uma 1 de caráter extraordinário. Todas aconteceram em quintas-feiras na sala dos Conselhos. Em todas elas foi atingido o quórum, começando sempre com no mínimo quinze minutos de atraso do horário marcado, que era sempre às 14h00.

É de responsabilidade da Secretaria Geral dos Órgãos Colegiados Superiores (SGOCS), conforme consta no regimento interno do CEPE, encaminhar aos conselheiros a convocação, bem como a pauta das reuniões com, no mínimo, setenta e duas horas de antecedência em relação à data marcada para a reunião. É de responsabilidade dos conselheiros lerem as pautas e documentos que serão levados à apreciação durante a reunião para que sejam feitos possíveis apontamentos sobre os assuntos a serem deliberados. Sobre isto, o Regimento da Reitoria orienta no Capítulo III e Art. 10:

- À Secretaria Geral dos Órgãos Colegiados Superiores, vinculada ao Reitor, compete: preparar a agenda dos trabalhos dos órgãos colegiados da administração superior da Universidade;
- a) convocar sessões, conforme indicação do Reitor;
 - b) convocar os membros das câmaras dos órgãos colegiados superiores por solicitação de seus respectivos presidentes;
 - c) secretariar as sessões dos órgãos colegiados superiores;

- d) lavrar atas das reuniões;
- e) redigir atos e demais documentos que traduzam as decisões tomadas pelos órgãos colegiados superiores;
- f) guardar, em caráter sigiloso, todo material da secretaria e manter atualizados os respectivos registros (PARANÁ, 2003, p.4).

As reuniões são públicas, podendo, além dos conselheiros, qualquer membro ou não da comunidade universitária assistir a ela, porém, sem direito a voto e à voz, exceto quando convidado para expor algum assunto pertinente à discussão em pauta.

A partir da observação das reuniões, pudemos perceber que há participação efetiva dos conselheiros do CEPE. Em alguns momentos, quando se trata de processos predominantemente burocráticos, como, por exemplo, mudança de data de formatura, mudança na redação do Projeto Político Pedagógico de determinado curso, aceitação de títulos obtidos por estudantes em outros países, abertura de cursos de pós-graduação, entre outros, nota-se que os conselheiros votam sem grandes manifestações ou comentários. No entanto, quando as deliberações envolvem conflitos ideológicos ou políticos, as discussões são mais intensas. Foi nesses momentos de tensão que pudemos melhor compreender o funcionamento deste conselho, portanto, relatamos aqui três destas situações, como foram resolvidas/encaminhadas, bem como foram registradas em atas.

Para sabermos como são feitos os registros formais das reuniões do CEPE, se, de fato, o que ocorre nas reuniões é registrado e de que forma o é, foram feitas análises das atas referentes às três reuniões citadas no item anterior. Analisamos, abaixo, especificamente o registro dos momentos descritos, por se tratar de discussões mais intensas, que implicaram conflitos e divergências de opiniões.

As atas elaboradas para/em/a partir de reuniões, podem ser qualificadas enquanto registros formais de um encontro promovido por um órgão, associação, entidade ou grupo de sujeitos, tanto com seus pares quanto subordinados, visando deliberar sobre assuntos de interesse comum ou repassar informações (ESQUINSANI, 2007, p.104).

As atas são disponibilizadas por meio do site da SGOCS. No entanto, não de forma atualizada. Para ter acesso a estes documentos, encaminhamos, via e-mail, um pedido para a secretária, que prontamente nos encaminhou as três atas solicitadas.

Analisemos, então, a descrição das reuniões e suas respectivas atas.

Situação 1: A primeira situação aconteceu na primeira reunião observada, que era de caráter extraordinário, no dia 15 de dezembro de 2016. Tendo sido votados os doze primeiros itens da pauta, seguiu-se para o item “Calendário”. Foi discutida a questão das férias na graduação e pós-graduação. Então, um conselheiro representante dos estudantes abre um debate em relação à paralisação de três dias promovida pelo movimento estudantil que havia sido discutida, proposta e votada na reunião anterior. Foi votado pelo apoio à paralisação, no entanto os estudantes alegavam que professores “furaram” a paralisação, inclusive aconteceram avaliações nestes dias. Vários conselheiros representantes da categoria discente colocaram suas preocupações em relação a faltas e notas. Eles sugeriram que fosse feito um amparo formal do CEPE que assegurasse que estes estudantes que aderiram às paralisações não fossem prejudicados. Após longas discussões, foi proposto que o CEPE elaborasse uma recomendação por escrito aos colegiados para que fossem consideradas as paralisações e que estudantes não saíssem com prejuízos por terem participado das mesmas. Foi votada a recomendação. Com três votos contrários e três abstenções, foi aprovada a recomendação pela maioria dos conselheiros, amparando formalmente os estudantes.

Imagem 1: Parte da Ata da reunião no 606 do CEPE, realizada no dia 15 /12 /2016

4 **Processo nº 25609/2016 – Proposta de readequação do**
 5 **Calendário Acadêmico de 2016 dos Cursos de Graduação da**
 6 **Universidade Estadual de Londrina.** O Conselho aprovou com 2
 7 (duas) abstenções de votos, a readequação do Calendário Acadêmico
 8 de 2016, dos Cursos de Graduação da UEL. Ver Resolução CEPE nº
 9 105/2016. O Conselho aprovou ainda, com 3 (três) abstenções de
 10 votos e 3 (três) votos contrários, dos Conselheiros Taufik Abrão, Mara
 11 Lúcia Luiz Ribeiro e Temis Chenzo da Silva Rabelo Pedroso, uma
 12 recomendação aos Colegiados de Cursos, de atenção ao Artigo 3º da
 13 Resolução CEPE nº 088/2016, no que diz respeito à paralisação dos
 14 estudantes nos dias 12, 13 e 14 de dezembro de 2016, ainda que não
 15 haja alteração de calendário. Os Conselheiros que votaram contrários,
 16 declararam que assim o fizeram por entenderem que já existem
 17 mecanismos formais para isso. **17) Processo nº 20495/2016 – Dá**

Fonte: Arquivo da UEL, disponibilizado por e-mail.

As discussões levantadas pelos conselheiros discentes nesta reunião tinham como principal preocupação um amparo formal para que as atividades acadêmicas que foram realizadas durante a paralisação dos estudantes não prejudicassem

aqueles que aderiram à paralisação, já que a mesma tinha sido aprovada/apoiada em reuniões anteriores pelo CEPE. Percebemos, no entanto, que foi registrado de forma sucinta o pedido dos estudantes e a aprovação da recomendação.

Compreendemos que este momento se caracteriza como um importante processo de participação, em que os conselheiros discentes têm o seu espaço para expressar suas necessidades e opiniões, e, de maneira democrática, esta necessidade foi atendida, sendo que a recomendação aos colegiados de curso foi votada e registrada em ata, formalizando a posição do CEPE em relação à paralisação dos estudantes.

Para Libâneo (2004, p.102), a participação é o principal meio de se garantir a gestão democrática. É a participação que possibilita o envolvimento nos processos de deliberação da universidade, exercendo sua autonomia [...] “que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida”.

Situação 2: A segunda situação diz respeito ao primeiro item da pauta da segunda reunião observada, no dia 19 de janeiro de 2017. O item se referia, assim como na primeira situação, ao Calendário da UEL. As discussões aconteceram em relação ao excesso de feriados e recessos em 2017, que seriam cinco recessos nas sextas-feiras por conta de feriados nas quintas-feiras, o que acabaria por prejudicar o cumprimento do ano letivo. Um docente propôs que fosse anulado um dos feriados para compensar excesso de recessos. A sugestão deste docente foi de anular um feriado que não é oficial para o município, que é o feriado da Consciência Negra. É feita então uma colocação pelo mesmo docente em relação à laicidade da universidade e os dias santos, propondo então que se anulasse um feriado religioso. Este foi um dos momentos mais tensos presenciados durante esta fase de observação. Um discente defende sua opinião, que é contrária à do outro membro, expondo o significado e os processos de conquista que envolvem o feriado da Consciência Negra. Ainda outro docente se manifesta sugerindo que fosse anulado um recesso de sexta-feira, ao invés de feriados. Foi levada a questão para votação, e, por decisão da maioria, permaneceu o feriado da Consciência Negra, não foi anulado nenhum feriado religioso, mas um dos recessos. Neste momento, pudemos perceber os conflitos ideológicos que permeiam as decisões neste conselho, no entanto, consideramos que estes são importantes e pertinentes para um espaço

democrático onde é natural a divergência de opiniões, e, neste caso, foi deliberado de acordo com a opinião e voto da maioria.

Imagem 2: Parte da Ata da reunião nº 607 do CEPE, realizada no dia 19 /01/2017.

5 **2) Processo nº 20302/2016 – Pró-Reitoria de Graduação.**
 6 **OF.Prograd 070/2016. Projeto de Resolução que estabelece o**
 7 **Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação**
 8 **para o ano letivo de 2017.** Sueli Édi Rufini relatou que trata de
 9 proposta do calendário das atividades de Ensino dos Cursos de
 10 Graduação para o ano letivo de 2017, informando que a respectiva
 11 proposta, minuta de resolução, foi apreciada e aprovada pela Câmara
 12 de Graduação do CEPE em vinte de dezembro de 2016. Na
 13 seqüência houve questionamentos, esclarecimentos e sugestões de
 14 alguns ajustes com relação aos recessos propostos; Foi colocado a
 15 necessidade de retirar duas sextas-feiras no primeiro semestre e uma
 16 segunda-feira no segundo semestre, em decorrência da insuficiência
 17 destes dias letivos (duas sextas-feiras e uma segunda-feira), para
 18 proporcionar assim o fechamento das trinta e seis semanas. Após a
 19 apreciação e discussão o Vice-Reitor, Professor Ludoviko Carnasciali
 20 dos Santos colocou em votação as seguintes sugestões propostas: 1)
 21 Em decorrência da insuficiência de um dia letivo (segunda-feira) no
 22 segundo semestre: Favoráveis para que se retire da minuta de
 23 resolução proposta, o recesso acadêmico: Do dia vinte de novembro
 24 de 2017 (segunda-feira): Foram quatro votos favoráveis; E Do dia
 25 dezoito de dezembro de 2017 (segunda-feira): Foram vinte e cinco
 26 votos favoráveis. Portanto está aprovado a retirada do recesso
 27 acadêmico do dia dezoito de dezembro/2017 (segunda-feira); 2) Em
 28 decorrência da insuficiência de 2(dois) dias letivos (sexta-feira), no
 29 primeiro semestre: Primeira votação: os favoráveis de que a reposição
 30 de aulas deverá ser realizada nos dois dias excedentes, na terça-feira
 31 e quarta-feira, foram dezoito votos favoráveis; E segunda votação: os
 32 favoráveis para que seja retirado dois recessos acadêmicos (sexta-
 33 feira) no primeiro semestre, foram sete votos favoráveis e uma
 34 abstenção. Assim foi aprovado que em decorrência da insuficiência de
 35 dois dias letivos (sexta-feira), no 1º semestre, a reposição de aulas
 36 deverá ser realizada nos dois dias excedentes (terça-feira e quarta-
 37 feira). Bruno Mendonça Rabaioli justificou sua abstenção por
 38 discordar da forma de votação das propostas. E por fim o Vice-Reitor
 39 Professor Ludoviko Carnasciali dos Santos colocou em votação a
 40 Resolução que estabelece o Calendário das Atividades de Ensino dos
 41 Cursos de Graduação, da Universidade Estadual de Londrina para o
 42 ano letivo de 2017, com as alterações acima aprovadas. Foi aprovado
 1 com vinte e oito votos favoráveis, nenhum voto contrário e uma
 2 abstenção. Resolução CEPE nº 002/2017. **3) Processo nº**

Fonte: Arquivo UEL, disponibilizado por e-mail.

Nota-se que as sugestões postas durante a reunião são registradas, bem como os encaminhamentos ali deliberados, no entanto os intensos embates ideológicos, especialmente sobre a questão núcleo do debate não aparecem nas

atas. Conclui-se que os registros são somente formais, portanto não representam detalhadamente as falas e opiniões daqueles que estiveram no debate, muito menos se tem um registro detalhado capaz de expressar o que ali foi vivenciado.

Situação 3: O terceiro momento que iremos narrar aqui se trata do encontro em que foi discutido o sistema de cotas da universidade. Uma reunião ocupada por estudantes cotistas não conselheiros, a sala dos Conselhos foi tomada de faixas e cartazes colocados por estes estudantes (ver anexo 01). A primeira discussão foi sobre a transmissão ao vivo da reunião feita pelos discentes por *smartphone* em redes sociais. A reitora, a princípio, não concordou com a ideia, várias opiniões foram colocadas e abriu-se para votação. Considerando que as reuniões são públicas e abertas à comunidade, com seis votos contrários, vinte e dois votos a favor e cinco abstenções, foi aprovada a transmissão ao vivo da reunião. O sistema de cotas é de deliberação do Conselho Universitário, no entanto a votação no CEPE seria de aconselhamento, nada seria deliberado sobre cotas naquele momento, contudo, o Conselho Universitário (CU) que é a instância responsável por esta deliberação atenta-se às sugestões e contribuições do CEPE, ainda que estas sugestões não sejam decisivas. Foi apresentado o relatório de avaliação do sistema de cotas da UEL e também foi discutido sobre o processo histórico de desenvolvimento deste sistema, que tem a UEL como pioneira. Em seguida, foram apresentadas as três propostas (descritas abaixo na Ata nº 607 do CEPE) de reforma da política de cotas, abrindo-se, então, para discussão. Houve diversas sugestões e foram feitos muitos questionamentos. Em seguida, foi levada para votação a reforma da política de cotas. O docente que representa o CEPE no CU deixa claro que sua opinião pessoal difere do que foi decidido pela maioria, mas que na reunião do CU ele levaria o posicionamento final do CEPE. Por ampla maioria, decidiu-se pela manutenção das cotas com aumento do número de vagas, diferenciando cotistas negros dos cotistas negros advindos de escola pública.

A forma como se deram os encaminhamentos, sobretudo nestas três reuniões aqui narradas, em que houve conflitos, divergências de opinião e embates ideológicos, aponta para uma gestão subsidiada por princípios democráticos. Observamos o CEPE, enquanto espaço de discussões, de deliberações e de tensões, em que todos que ali estão têm voz e direito de participação no exercício de representação das ideias de seus pares. Realizam-se as deliberações por

votação, sendo acatadas as decisões da maioria. Consideramos que, dentro deste formato, há grandes possibilidades e tendência de se exercer e realizar uma gestão democrática.

Imagem 3: Parte da Ata da reunião nº 608 do CEPE, realizada no dia 16 /02/2017.

36 **Santana. 2ª PARTE. 1) Discussão e votação da ata da reunião nº**
37 **604. Aprovada com 3 (três) abstenções de votos. 2) Processo nº**
38 **1659/2017 – Relatório da Comissão Permanente de**
39 **Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL e**
40 **Minuta de Resolução que estabelece a reserva de vagas no**
41 **Processo Seletivo Vestibular para candidatos oriundos de**
42 **instituições públicas brasileiras de ensino e para aqueles que se**
1 **autodeclararem negros.** O Presidente da Comissão de
2 Acompanhamento e Avaliação da Política de cotas na UEL,
3 apresentou o relatório elaborado pela Comissão. O Conselho discutiu
4 amplamente o assunto e foram apresentadas e votadas as seguintes
5 propostas: Proposta 1 - Manutenção do Sistema de cotas na
6 Universidade Estadual de Londrina (27 votos favoráveis). Proposta 2 –
7 Manutenção da política atual do sistema de cotas (3 votos favoráveis
8 e 24 votos contrários). Proposta 3 – Apresentada pela Comissão: “1)
9 Manutenção do sistema de reserva de vagas no formato de cotas
10 alterando a proporcionalidade para: 20% do total das vagas para
11 estudantes oriundos de Instituições de ensino público, 15% do total
12 das vagas para estudantes negros de instituições de ensino público e
13 5% do total das vagas para negros de forma irrestrita, independente
14 do percurso de formação, totalizando 40% das vagas reservadas para
15 Ações Afirmativas; 2) Que o sistema de reserva de vagas vigore por
16 10 anos letivos, ou até que os índices do IBGE – Instituto Brasileiro de
17 Geografia e Estatística de desigualdade socioeconômica e raciais
18 demonstrem a superação destes problemas; 3) Que o
19 acompanhamento e avaliação do sistema de cotas seja constante
20 porém, que alterações nos percentuais ocorram apenas a partir do 10º
21 ano de implantação deste sistema de cotas, respeitando o mínimo de
22 40% de reserva de vagas para ações afirmativas, sendo metade
23 destas para negros; 4) Que o Conselho Universitário inicie os debates
24 a respeito de Ações Afirmativas para a pós-graduação; 5) Que as
25 Ações Afirmativas sejam estruturadas na forma de Pró-Reitoria,
26 Coordenadoria ou Diretoria no organograma da Universidade; 6) Que
27 a Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação promova
28 em parceria com o GEPE, PROPE e NEAB a formação continuada
29 dos docentes com relação a diversidade étnico racial; 7)
30 Considerando que a evasão ocorre com estudantes originários de
31 todas as formas de ingresso, recomenda-se criar novas políticas de
32 permanência e fortalecer as existentes, em todas as dimensões do
33 estudante como: pedagógica, econômica, psicossocial, dentre outras”.
34 (6 votos favoráveis). Proposta 4 – Apresentada pela Câmara de

35 Graduação: proporcionalidade de 40% das vagas reservadas para
 36 estudantes de escola pública, sendo que metade destas para negros
 37 oriundos de escola pública e mais 5% das vagas reservadas para
 38 negros de qualquer percurso escolar, totalizando 45% de vagas para
 39 Ações Afirmativas. A Câmara manteve as outras recomendações da
 40 Comissão, adicionando a recomendação de que o Conselho
 41 Universitário inicie os debates a respeito das Ações Afirmativas, no
 42 Processo de Transferência Externa. (21 votos favoráveis). Proposta 5
 1 – Acrescentar 1 (um) representante da Comissão Permanente de
 2 Avaliação na Comissão Permanente de Acompanhamento e
 3 Avaliação da Política de Cotas na UEL. (26 votos favoráveis e 1
 4 contrário). Proposta 6 – Alteração do Art. 11 para passar a vigorar
 5 com a seguinte redação: “que o sistema de reserva de vagas vigore
 6 por 15 anos letivos”. (8 votos favoráveis, 16 votos contrários e 3
 7 abstenções - indeferido). Proposta 7 – Exclusão do parágrafo único
 8 do Artigo 11 “o percentual de vagas definido no caput do Art. 1 poderá
 9 ser revisado e alterado a partir do 10º ano de implantação do sistema,
 10 respeitando o mínimo de 40% das vagas para ações afirmativas,
 11 sendo que metade delas para autodeclarados negros”. (2 votos
 12 favoráveis e 27 votos contrários – indeferido). Com base nestas
 13 votações, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão recomendou
 14 ao Conselho Universitário: 1) manter o sistema de cotas na
 15 Universidade Estadual de Londrina (unanimidade); 2) alterar a política
 16 do atual sistema de cotas sendo: 40% das vagas reservadas para
 17 estudantes de escola pública, sendo que metade destas para negros
 18 oriundos de escola pública e, mais 5% das vagas reservadas para
 19 negros de qualquer percurso escolar, totalizando 45% de vagas para
 20 ações afirmativas (proposta da Câmara de Graduação); 3)
 21 acrescentar 1 (um) representante da Comissão Permanente de
 22 Avaliação na Comissão Permanente de Acompanhamento e
 23 Avaliação da Política de Cotas da UEL (Art. 10 da minuta de
 24 Resolução); 4) manter as demais recomendações da Comissão. 3

Fonte: Arquivo UEL, disponibilizado via e-mail.

Compareceram a esta reunião muitos docentes e discentes representando o grupo que defendia a ampliação do sistema de cotas. Lembremos que, na UEL, há um núcleo - NEAB⁴ - que desenvolve estudos e pesquisas relativos à questão de políticas afirmativas. Diversos cartazes foram pendurados pela sala dos conselhos (ver anexo A). Como este contexto não fica registrado nas atas, corre o risco de se perder na história.

As informações registradas são, sobretudo, as de caráter quantitativo, revelando o número de conselheiros que participaram das reuniões, quantos votos a favor, ou contra determinadas propostas, número de abstenções, números estes que são registrados de forma precisa, possibilitando ao leitor uma compreensão do

⁴ O NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) tem por objetivo desenvolver estudos afro-brasileiros, africanos e da diáspora em geral.

que foi deliberado. Embora tais dados sejam registrados, cuidadosamente, aquele que não participou da reunião, ao ler a ata, não terá como saber as questões ideológicas por trás das decisões tomadas. As atas podem ser valiosas fontes de informações históricas e, por isso, quanto mais ricas em detalhes, mais poderão contribuir com as investigações sobre o tempo histórico que nelas se relata.

4.3 Representações e percepções sobre gestão dos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

Foram realizadas entrevistas com sete conselheiros, sendo eles quatro docentes, dois discentes e o vice-reitor. Para conseguirmos entrar em contato com estes conselheiros, solicitamos à secretaria dos Conselhos que nos disponibilizasse o e-mail dos mesmos para que pudéssemos realizar o convite. No entanto, este acesso nos foi negado. Foi sugerido que encaminhássemos o convite para a secretaria dos Conselhos que seria encaminhado a eles pela secretaria. Assim foi feito. Recebemos o retorno de dois deles, que, prontamente, se disponibilizaram a participar da pesquisa. Os demais foram convidados pessoalmente durante reuniões do Conselho.

As entrevistas foram, previamente, agendadas com cada conselheiro, dentro das dependências da universidade, em horário que não lhes comprometesse os afazeres. . Antes de iniciar a gravação, que foi feita utilizando um aplicativo de *smartphone*, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias.

A entrevista de caráter semiestruturado nos permite dialogar com os entrevistados, de forma a aproveitar as falas dos mesmos para elaborar novas questões. Também possibilita que o entrevistador auxilie o entrevistado na compreensão das questões. Em diversos momentos, foi necessária a intervenção da pesquisadora, neste sentido, para melhor aproveitamento dos dados coletados com esta ferramenta.

Em seguida, no quadro 03, segue a amostra de entrevistados com suas respectivas identificações e características enquanto gestores.

Quadro 3. Os conselheiros entrevistados.

Conselheiro	Área de Formação	Tempo de UEL	Departamento	Órgãos Colegiados Superiores em que atua	Tempo como gestor nos órgãos colegiados superiores
(Vice-Reitor)	Letras	36 anos	Gabinete da Reitoria	Todos	11 anos
(Docente)	Educação Física	32 anos	Estudos do Movimento Humano	Câmara de Pós-Graduação e CEPE	7 anos
(Docente)	Direito	11 anos	Direito Privado	CEPE e CU	2 anos
(Docente)	Psicologia	10 anos	Ciências Sociais	CEPE e CU	1 ano
(Docente)	Psicologia	8 anos	Psicologia Geral e Análise do Comportamento	CEPE e CU	CEPE 1 ano CU 3 meses
(Discente)	Educação Física	4 anos	Estudos do Movimento Humano	CEPE	1 ano
(Discente Pós-Graduação)	Jornalismo	5 anos	Comunicação	Câmara de Pós-Graduação, Conselho Administrativo e CEPE	1 ano

Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados por meio das entrevistas realizadas.

Apresentaremos, neste momento, as representações dos conselheiros acerca do modelo de gestão adotado na UEL e no CEPE. Antes, consideramos relevante discutir sociologicamente o conceito “representações”. De acordo com método de pesquisa que adotamos, as representações são criadas pelos homens que produzem e reproduzem a sua existência, estabelecendo relações e práticas sociais.

As representações, portanto, originam-se nas relações e práticas do dia a dia dos homens, estando, pois, atreladas à realidade concreta. A consciência do indivíduo e suas ideias expressam a realidade que vivem e as relações que estabelecem uns com os outros e com o meio.

Existem as representações reais ou verdadeiras, isto é, aquelas que são oriundas das relações materiais dos homens reais, vivos em suas relações sociais entre si e a base material, concreta, e também, as ideologias, representações ilusórias, produzidas a partir de indivíduos determinados, as quais não expressam ou não estão diretamente vinculadas ao movimento real da sociedade. Então, pode-se dizer que tais representações ilusórias são fruto das contradições entre as forças e as relações de produção, do antagonismo dos interesses e relações existentes entre as classes sociais, que também pode se dizer das consequências da divisão social do trabalho (COSTA, 2015, p.139).

Entendemos, assim, que as representações são pensamentos fortemente ligados às relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, sendo estas atreladas e ancoradas às questões concretas e sociais. A partir desta concepção, analisemos então os pensamentos e concepções dos entrevistados sobre gestão.

Questão: A seu ver, qual é o modelo de gestão adotado nas instâncias administrativas da UEL? Qual o modelo de gestão adotado no CEPE?

Eu entendo que é uma gestão participativa, onde todos têm oportunidade de colaborar e ela é uma gestão descentralizada. Não fica limitada ao que se decide internamente dentro da menor esfera, no caso, departamento ou mesmo dentro do centro. No CEPE, é uma gestão democrática participativa, por representação, né... (C1).

Eu acho, assim, eu não sei dar nome, definir uma coisa bem clara, mas eu acho que tem sido o modelo democrático e representativo, apesar dos votos de alguns conselheiros não ser representativo, por que o que que a gente faz? A gente discute em departamento e leva a posição para o representante de departamento, e o representante

de departamento leva para o centro. Aí no centro se discute, fecha uma posição do centro e o conselheiro leva essa posição do centro para as câmaras e para o CEPE, mas às vezes, lá na hora acaba votando com a sua concepção pessoal e não a concepção que ele deveria representar. (No CEPE) é o mesmo, apesar de ter essas discrepâncias. (C2).

Percebemos que, no entendimento dos conselheiros C1 e C2, a gestão da UEL e do CEPE é democrática e participativa. O conselheiro C2 acrescenta que é representativa, no entanto faz uma importante colocação, **“apesar dos votos de alguns conselheiros não ser representativo [...] às vezes, lá na hora acaba votando com a sua concepção pessoal e não a concepção que ele deveria representar”**. Esta afirmação é um tanto quanto séria, pois revela uma falta de compromisso de alguns conselheiros ao exercer seu papel de representante dos seus pares. Como o mesmo conselheiro apontou, algumas posições são tomadas pelos departamentos e pelos centros, posições estas que devem chegar ao órgão colegiado superior para deliberação, conforme a votação dos pares, e não de acordo com a opinião pessoal do conselheiro.

Vejamos a seguir a posição do conselheiro C3 em relação ao modelo de gestão da UEL e do CEPE.

Eu sinto que, é... a ideia mesmo seja o democrático e por hora é o democrático, mas eu sinto que é um processo né, é... dentro dessa gestão que tem levado a gente a atingir esse outro modelo, gerencial. Tirar decisões como, é... afinal tipo a escolha da reitoria é feita pelo governador né, tipo, você pode até fazer a votação aqui, mas se ele não quiser ele pode colocar outra pessoa no lugar, isso já é uma questão gerencial dele, tipo, ele impôs lá de cima pra baixo [...] No CEPE é... É democrático. (C3).

Observamos na fala deste gestor que a gestão na UEL, na sua compreensão, está em processo entre a gestão gerencial e a gestão democrática. Ele cita a influência do governo do Estado em decisões importantes que deveriam, na sua percepção, ser tomadas exclusivamente por meio de votação pela comunidade acadêmica. Sobre a gestão no CEPE, ele considera estar pautada no modelo democrático.

O gestor C4 afirma que:

Teoricamente, mais ou menos no democrático. Mas eu não sei se a democracia na prática é plena, é plenamente executada. Mas é democrático porque tem a representatividade de todas as instâncias.

(No CEPE) É a linha democrática também, só que o CEPE é aconselhamento, então eu acho que ele é um dos Conselhos que é mais difícil essa prática democrática efetiva. O CU por exemplo, que é o conselho universitário, você vê que os conselheiros têm maior poder de decisão, porque ali realmente tudo que é deliberado ali, é última instância então fica decidido. O CEPE muitas vezes, a gente é colocado pra votar e fazer aconselhamentos e fazer proposições, isso acaba meio suprimido assim, tipo, ah, ok, aconselhou, mas vai pro CU ou já foi para o CU, então a nossa deliberação fica meio travada. A importância do CEPE é porque ele consegue, ele consegue fazer comunicar os três nichos da Universidade né, que é a pesquisa, a extensão e o ensino da graduação e da pós. Então o importante dele é que ele consegue tudo isso, porque na verdade a maioria das coisas vão sendo deliberadas de baixo pra cima e, quando chega lá, já está assim, a maioria das pessoas respeitam o que foi, por exemplo, o da graduação vai respeitar o que foi deliberado na câmara de graduação. É que a minha dificuldade de explicar é assim, por exemplo, você me mostrou os dois modelos, eu não acho que seja gerencial, definitivamente eu não acho que o CEPE seja gerencial, mas eu acho que ele não é plenamente democrático. A gente já teve decisões muito importantes pra universidade que eram concernentes ao CEPE única e exclusivamente e que por conta de não agradar a administração e ao alto escalão da universidade, foram chamadas novas reuniões, outros tipos de argumentos, pressão em cima dos conselheiros, até que eles vão mudando a opinião deles, então eu não acho que isso seja plenamente democrático. A minha resposta é assim, teoricamente ali no papel, é, mas na prática não é, a gente já passou por situações complicadas em que eu me senti burlada, alguns conselheiros um pouco coagidos acabam que mudam de opinião, então já teve uma situação muito grave no ano passado que foi justamente a situação da greve, mudaram a suspensão do calendário, primeiro suspende, depois não suspende mais, e suspende de novo, então eu não acho isso democrático, porque pra mim decidiu está decidido, deliberou, está deliberado. Eu acho inclusive que isso fere a autonomia universitária, que é uma coisa que a gente vive discutindo aqui (C4).

Importantes discussões o conselheiro C4 traz para nossa análise. Sobre a gestão na UEL, ele afirma ser democrática devido à representatividade, no entanto não a considera plenamente democrática, e, ao longo da sua fala, conseguimos compreender o porquê. A primeira questão a ser levantada a partir das representações deste conselheiro é a hierarquia entre as instâncias, e a dificuldade de deliberar sobre determinados assuntos, sendo que, ao chegar na instância máxima, que, segundo o conselheiro, é o Conselho Universitário, estas deliberações ficam “suprimidas”. Apesar desta hierarquia, o conselheiro considera que definitivamente o CEPE não adota o modelo gerencial, mas também não o considera plenamente democrático. Esta posição é exemplificada por meio de situações

práticas em que deliberações que cabiam ao CEPE serem feitas pelo fato de “**não agradar a administração e ao alto escalão da universidade, foram chamadas novas reuniões [...] pressão em cima dos conselheiros, até que eles vão mudando a opinião deles**” (C4). Percebemos que esta forma de manipulação faz com que o conselheiro questione o exercício pleno da democracia no CEPE.

O conselheiro C5 afirma que a gestão na UEL é:

Democrática, isso sem dúvida. E funciona de fato. (No CEPE) É, se forem nesses dois modelos, eu diria que no modelo democrático. Eu acho que como toda questão política, né, há uma tendência também da mesa, no caso a reitora, direcionar, como que ela direciona, como que ela coloca a votação, como é que inclusive formula, faz a formulação das perguntas quando se coloca em votação, essas coisas influenciam né, por exemplo, nós discutíamos na época das cotas né, “quem é contra a inclusão de?”... não “quem é a favor”, é “quem é contra uma política de cotas raciais?”. Fica muito constrangedor alguém levantar a mão e dizer eu sou contra né. É claro que a mesa direciona. Mas eu acho que na última reunião do CU isso ficou muito claro né, a mesa tentar direcionar alguma questão que foi derrotada no voto e num voto... voto final, na votação final, então diria que funciona assim né, em... claro, levando em consideração que isso não é uma particularidade da UEL quem gerencia a reunião sempre tende também a colocar as questões direcionadas de uma maneira né, mas eu acho que o número de membros e isso também depende da combatividade dos membros né, vão fazer esbarrar esses direcionamentos.
(C5).

Constatamos na fala deste conselheiro algumas relações que se estabelecem quase que veladas entre os membros que compõem a mesa que preside as reuniões, composta pela reitoria, no modo como são colocadas as questões em votação, que, de certa forma, pode coagir os conselheiros e direcionar os resultados das votações. Quando este conselheiro afirma que “**É claro que a mesa direciona. Mas eu acho que na última reunião do CU isso ficou muito claro né, a mesa tenta direcionar alguma questão que foi derrotada no voto**”, identificamos que, mesmo em meio a uma organização que favorece a democracia, este tipo de influência revela um exercício de poder, que não condiz com os encaminhamentos democráticos. Ainda assim, este conselheiro considera as gestões da UEL e do CEPE democráticas.

Em relação ao modelo de gestão da UEL e do CEPE, vejamos a posição dos conselheiros C6 e C7:

Com certeza eu respondo democrático. É louca uma pessoa que está na função achar que ela vai tomar decisões e achar que ela pode tomar decisões e que os demais membros vão acatar aquilo. Hoje em dia isso não é mais possível, então, está todo mundo muito atento, todo mundo acho que não é a palavra adequada, mas muitas pessoas que fazem parte das instâncias superiores estão atentas, então eu acho que isso não é mais possível não. Penso que é o democrático. No CEPE é democrático (C6).

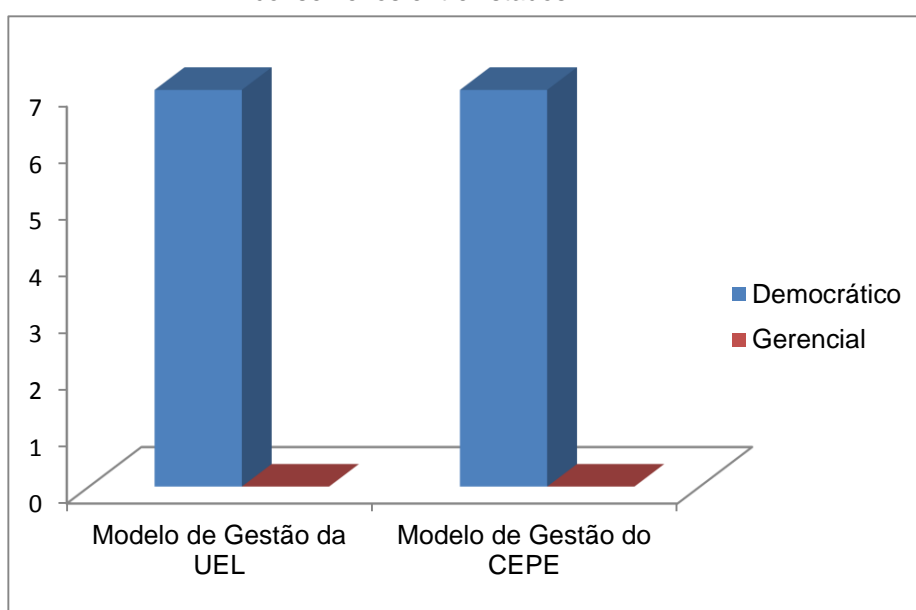
É no caso eu costumo falar para o pessoal que o reitor não manda nada. Porque é de fato bastante democrático aqui e alguns querem mais democracia ainda, não se contentam com esse modelo de gestão que você falou de é... unidades de representação que seriam nossos... nossas reuniões nesses centros, conselhos e tal, que você viu. Há pessoas que acham que tem que ter mais, mais liberdade ainda só que nesse modelo de gestão, esse é... de unidades de representação vamos dizer assim é... nós somos bastante, todos os reitores, nós somos bastante ligados a esse modelo para que ele não... não seja destruído ou não seja minimizado ou que se dê mais poder para o reitor. Hoje é... principalmente o reitor atua e todos os outros, eles atuam principalmente aqui dentro, mas fora da UEL negociando com o governo do estado. Só que quando o reitor vai negociar com o governo do estado ele já vai com orientações do conselho universitário. Então nem isso, bom isso na nossa universidade né? Algumas não funcionam assim não, mas aqui na UEL esse modelo é bastante defendido, [...] nunca vi alguém defendendo um outro modelo ou tentando diminuir o número de conselhos ou de conselheiros. O que tem acontecido é até aumentado o número de conselheiros é[...] para que houvesse mais representação dentro dos conselhos, conselho universitário tem representação da sociedade né? E agora tem[...] se usa o conselho de integração universidade e sociedade, que não é deliberativo, mas é para a gente escutar as pessoas da sociedade, tentar uma aproximação, não é nada fácil. Mas aqui na UEL muito dificilmente, essa gestão em níveis de decisão, dificilmente sairíamos disso, o reitor bem que iria gostar viu? Seria mais fácil. (C7).

De acordo com os conselheiros C6 e C7, a gestão é democrática e afirmam, categoricamente, que o é. O conselheiro C6 afirma que **“muitas pessoas estão atentas”** e que não é possível pensar que alguém possa tomar algum tipo de decisão sozinho no modelo de gestão adotado pela UEL e pelo CEPE. Os conselheiros C6 e C7 afirmam que, de forma alguma, o reitor tem poder para decidir qualquer coisa na universidade, contrariando o que o conselheiro C4 e o C5 afirmam sobre algumas influências que a **“administração de alto escalão”** ou a **“mesa”**, como eles se referem, exercem sobre determinadas decisões. Pimentel (2008, p.75) afirma que **“a descentralização é construída, praticada, configurando uma**

dinamicidade de ações que convergem em uma mudança organizacional necessária à manutenção da gestão democrática”.

De acordo com as respostas a esta questão, todos os sete conselheiros consideram os modelos de gestão da UEL e do CEPE mais vinculados aos princípios democráticos do que gerencialistas, conforme ilustramos no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Modelo de Gestão da UEL e do CEPE de acordo com a percepção dos conselheiros entrevistados



Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados.

No entanto, percebe-se nas falas dos entrevistados que alguns elementos como: hierarquia, manipulação, interferência do Estado, relações de poder, têm impedido o exercício pleno da democracia nesta universidade. É o que defende Farias (2005):

A gestão das universidades se localiza no espaço estrutural do capitalismo que, de um lado, tem suas leis de manutenção de poder, por outro, ele tem que coexistir com formas de resistência que se amparam na busca da autonomia, da participação, da representatividade e na autoridade compartilhada. (FARIAS, 2005, p. 49).

A gestão democrática pensada dentro de um contexto estrutural capitalista tem seus desafios, já que há uma luta de interesses envolvida neste processo, como

a autora Farias (2005) esclarece. Neste sentido, consideramos haver uma tentativa de democratização da gestão na UEL, embora alguns pontos ainda devam ser colocados em xeque para que, de fato, esta democratização se concretize. Paro (2016, p.210) afirma que: “a Administração Escolar, em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto que se possa aplicar como uma receita [...]”.

Questão: Na sua percepção, de quem (sujeito ou instância) é o poder máximo na UEL? E no CEPE?

Conselho Universitário. Dentro do CEPE, bom na verdade depende né? Porque na verdade nós temos aí funções diferenciadas para o CEPE e para o CU. É [...] Dentro do CEPE eu entendo que todos têm o mesmo voto, né [...] Então por isso que ela é democrática, não tem um curso ou um representante ou uma câmara que tenha mais poder que a outra (C1).

De acordo com o conselheiro C1, a instância máxima de poder na UEL é o Conselho Universitário, mas relativiza, afirmando que não há instância, mas que na verdade, as funções são diferentes para cada uma delas. Já em relação ao CEPE, considera que todos têm o mesmo poder, característica do modelo democrático de gestão.

O poder máximo é do Conselho Universitário, apesar de as pessoas acharem que a reitoria tem o poder máximo, ela ainda está subordinada ao Conselho Universitário, que acaba sendo o poder máximo, que é um grupo. No CEPE, as decisões no CEPE são acatadas pela reitora, mas ela ainda tem o poder de fazer algumas modificações, mas o CEPE é soberano (C2).

É o CU. É o CU, porém, é [...] enfim, eu diria que a reitora não tem tanto poder assim, a reitora, nossa reitora, excelentíssima reitora, não tem tanto poder. No CEPE. A mesa né. A própria reitora ela conduz e vota. Isso é algo que, é [...] ao meu ver não é muito válido. (C3).

O conselheiro C2 afirma que a instância que detém o poder máximo na universidade é Conselho Universitário e que a reitoria está subordinada a ele, porém, ele afirma que **“as decisões no CEPE são acatadas pela reitora, mas ela ainda tem o poder de fazer algumas modificações”**. Na fala do conselheiro C3, constatamos que, em relação à totalidade gestora da UEL, o CU é soberano e não sofre interferência da reitoria, mas que, no CEPE, esta exerce maior poder, que,

segundo ele, não é o adequado. Identificamos uma desinformação deste gestor em relação às atribuições da reitoria no CEPE, conforme já vimos no regimento deste conselho, esta não tem direito a voto.

Acreditamos que, para se efetivar a democracia na gestão universitária, a equipe gestora deve estar preparada para exercer suas funções nos órgãos deliberativos. Faz-se necessária uma capacitação destes gestores, para que estes possam efetivamente compreender seu papel e as implicações de suas ações nos processos decisórios da universidade. É fundamental para todos os gestores entenderem a dinâmica de funcionamento das instâncias administrativas em que atuam, e é elementar conhecer o regimento destas instâncias.

Em relação à distribuição de poder, o conselheiro C4 afirma:

Teoricamente [...] Não, eu acho assim, tanto teoricamente como na prática isso acaba ficando bloqueado numa administração de alto escalão. Eu acho que a reitoria intervém de uma forma muito efetiva, e eu acho que é por uma questão política, porque a reitoria é a única voz que vai negociar com o governo do estado, a universidade é uma universidade estadual, então é... É difícil ultrapassar isso, é difícil. A gente não tem muito diálogo com a nossa reitoria, e eles são um pouco, essa postura dessa gestão é um pouco [...] é [...] como é que fala?... Ah, eu não quero usar a palavra tirana, porque eu não acho que seja tirana, mas é [...] linear, é o que eles mandam assim, é muito difícil você ter essa conversa, o diálogo. Eu acho assim, se pretende [...] Se pretende na teoria, na prática as pessoas que constroem o CEPE, você vê muito jogo de poder. Principalmente bloqueado nessa instância máxima que eu estou chamando de reitoria, na figura deles, que quando não agrada muda, muda frase, muda não sei o que [...] e de certa forma, um pouco mais velada, nas próprias relações dos conselheiros. Logo que eu tomei posse, vieram me perguntar se meu mestrado era *stricto sensu*, de onde que eu vinha, porque que eu estava ali, como é que eu fui eleita para estar ali, então você já vai se sentindo um pouco coagida enquanto estudante. Mas assim, de uma forma teórica, eu tenho tanto poder de voto quanto os outros, mas é na forma em que as relações se estabelecem assim, e não da parte de todos também, tem muitos professores que respeitam, servidores que respeitam, é que ali é um jogo político de indivíduos falando pelo social né (C4).

Os apontamentos trazidos pelo conselheiro C4 na seguinte afirmação “**tanto teoricamente como na prática isso acaba ficando bloqueado numa administração de alto escalão. Eu acho que a reitoria intervém de uma forma muito efetiva, e eu acho que é por uma questão política, porque a reitoria é a única voz que vai negociar com o governo do estado**” nos induzem a importantes reflexões. A relação que o conselheiro estabelece entre o poder da reitoria e a submissão ao

poder do governo do estado revela um retrocesso no processo de democracia e autonomia da universidade. Sobre a dificuldade de diálogo com a reitoria, e a afirmação de que são eles quem mandam é preocupante quando se pretende alcançar um modelo democrático de gestão, já que a centralização do poder revela uma forte tendência ao modelo de gestão gerencial. No que diz respeito ao CEPE, o conselheiro C4 ainda afirma que a reitoria tem o poder, ao conduzir as reuniões, de manipular as decisões. Também discute sobre as relações de poder estabelecidas entre docentes e discentes, que acontece de forma “velada”, como ele mesmo afirma, mas que, de certa forma, coagem os discentes. De certa forma, tal pensamento coaduna-se ao que defendem Ribeiro; Chaves (2012).

Desse modo a democracia com participação e autonomia institucional se torna mera expressão legal, pois na lógica neoliberal a gestão apresenta como características o controle, centralidade no gestor, resultado produtivista, dentre outros que correspondem aos interesses mercadológicos (RIBEIRO; CHAVES, 2012, p.10).

De acordo com o conselheiro C5 sobre esta questão,

Instância seria o CU né. Eu acho que sim né, tem a reitora, a gente vê que a reitora tem algum grau que inclusive foi discutido no CU, ela às vezes toma as decisões sem levar todas necessariamente ao CU, por exemplo, em relação a entrega de alguns dados do Meta-4⁵. Agora a gente sabe que tem pessoas que não são formalmente, estão nestas instâncias, mas elas têm poder grande em relação às

⁵ O *software* Meta-4 é um Sistema de Recursos Humanos para gestão de folhas de pagamento utilizado pelo governo do Paraná desde 1990. Desde 2012 o governo tenta implantar este sistema nas universidades estaduais. Em 2015, por meio do Decreto 25 (Diário Oficial nº. 9363), definiu as normas para a execução orçamentária e financeira. Destacamos os seguintes artigos: Art. 33. Os acréscimos de despesas de pessoal, entre um mês e outro, somente poderão ser implantados após justificativa do Órgão atinente, mediante expressa autorização da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. 1º Entende-se como acréscimos as novas implantações de salários, vencimentos, promoções, progressões, outras alterações funcionais, implantações ou alterações de vantagens fixas e eventuais de qualquer natureza, celebração de convênios e termos de parceria, que impliquem em despesas de pessoal, assim como a formalização de aditivos. 2º Quando solicitado, os Órgãos do Poder Executivo encaminharão à SEAP, no prazo por ela estabelecido, planilha analítica comparativa da despesa de pessoal do mês em relação ao mês anterior, acompanhada da justificativa em caso de crescimento. Art. 34. As despesas de pessoal dos Órgãos da Administração Direta, Órgãos de Regime Especial e Autarquias, incluídas as Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, deverão processar as respectivas folhas de pagamento mediante utilização do Sistema RH Paraná – META-4. As universidades que reagiram contra esta submissão ao governo, o fizeram amparadas na Constituição Federal de 1988: Art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BALTAR, 2017, s/p).

decisões que são tomadas na universidade, meramente assessores né, é[...] que a gente ouve falar, e observa como eles estão presentes, pressionando, ou sei lá, ou direcionando algumas coisas que não são levadas necessariamente ao CU. E porque também né, eu acho que esse exercício, ele se dá de maneira muito diferente e em instâncias diferentes, por exemplo, vemos como toda universidade, conselhos universitários, tomam decisões de se opor a essas políticas de governo nesse momento em relação ao Meta-4. Eu acho que tem figuras que são influentes. Acho que não se trata de ter o poder máximo, a reitora, ou que a mesa, pode ser derrotada dependendo muito da discussão e votação, mas acho que faz parte da característica democrática isso aí né. Tem figuras que eu acho que tem é [...] certos posicionamentos depende muito da forma retórica como algumas questões são colocadas, depende também como se articularam os votos previamente né, então [...] tem uma articulação que está extra o momento ritual da reunião do CEPE né (C5).

Embora o CU e qualquer outro conselho estejam legalmente acima da reitoria, percebemos, mais uma vez, conforme afirmação do conselheiro C5, que seus representantes tomam algumas decisões sem ao menos levar a discussão para os Conselhos. Isto nos revela mais uma vez a centralização do poder. Em relação ao CEPE, o conselheiro também afirma que há influências da reitoria por ser quem preside a mesa e a depender de como esta coloca as questões, pode, de certa forma, direcionar as votações. Quando o conselheiro afirma que **“ela às vezes toma as decisões sem levar todas necessariamente ao CU, por exemplo, em relação à entrega de alguns dados do Meta-4”**, nos traz uma preocupação. Isso porque a reitoria é um órgão executivo e não cabe a ela tomar decisões sem que estas passem pelos conselhos. Esta ação caracteriza o modelo de gestão gerencial. Portanto, apesar de a gestão universitária da UEL estar organizada em conselhos deliberativos, isso não a torna necessária e plenamente democrática. De acordo com os estudos de Gohn (2003, p. 107-108), “A qualificação e o desenrolar do processo em que ocorre uma experiência de conselho é o que nos informa sua natureza, e não a existência dos conselhos em si”.

Mas tais ações preocupam mais quando se trata da natureza da decisão que foi tomada sem consulta aos conselhos: A entrega dos dados solicitados pelo governo para incluir a UEL no sistema de recursos humanos Meta-4, tomando uma posição contrária do que a comunidade acadêmica havia assumido, é exemplo disso.

Os conflitos de interesses individuais e corporativos reforçam a limitação de papéis na universidade, proporcionando uma insatisfação generalizada. Urge reforçar um sentimento de reciprocidade, de pertencimento à universidade, possibilitando um diálogo entre as pessoas e uma participação consciente para a construção da autonomia universitária (PIMENTEL, 2008, p. 82).

A comunidade acadêmica se posicionou contra estas medidas do governo, por se tratar de uma possível ameaça à plena autonomia legalmente assegurada às universidades. Em resposta à postura do governo do estado do Paraná, em reunião histórica dos Conselhos Universitários das sete universidades estaduais, foi formulada uma carta, reafirmando o compromisso com a Autonomia Universitária. Por considerarmos este momento importante e pertinente às nossas discussões sobre gestão universitária, segue abaixo o teor da carta.

Reafirmam que o sistema de ensino superior do Estado é um PATRIMÔNIO DO POVO DO PARANÁ que não pode ser destruído por discursos e práticas que ataquem as bases de um sistema solidamente construído, ignorando todos os resultados apresentados por nossas instituições ao longo do tempo, inclusive os resultados econômicos e a geração de riquezas que resultam em receitas ao tesouro do Estado.

Para restringir a apenas dois aspectos mais recentes desse ataque, um do Governo e outro do TC, cumpre-nos destacar a ação que objetiva descaracterizar o TIDE docente como Regime de Trabalho e firmá-lo como gratificação de caráter transitório. Tal medida, assentada na interpretação forçada da lei, pode ferir de morte a estrutura desse sólido sistema de Educação, Ciência e Tecnologia, conduzindo à precarização do trabalho com regimes parciais de atuação docente, transformando as Universidades em instituições unicamente de ensino, sem possibilidades do desenvolvimento da pesquisa, da extensão e da inovação. Outra iniciativa, oriunda do Governo e apoiada pelo TC, é a inclusão das universidades no sistema RH Paraná META 4, sob a falácia de que falta transparência em nossas Instituições. O referido sistema objetiva implantar práticas de controle que desrespeitam a autonomia administrativa, financeira e de gestão definida pelas constituições federal e estadual. A transparência que se reclama está assegurada pelo repasse mensal de todas as informações de pessoal que é feito pelas Universidades diretamente à Secretaria de Administração em formato definido pela própria secretaria. Além disso, os portais da transparência de nossas Instituições deixam claro os pagamentos realizados a cada um dos servidores; e temos sistemas de gestão de pessoal em nossas Universidades que são nucleadores de um conjunto de sistemas de gestão que superam em muito a qualidade do META 4. Se falta transparência é sobre como e quanto o Estado paga por este sistema de folha de pagamento que pertence a uma empresa espanhola e quanto teve que investir para poder incorporar os servidores das universidades. Neste sentido, a comunidade acadêmica do Estado do Paraná, composta por mais de 100 mil pessoas, reage a este estado de coisas reafirmando a defesa incontestada do princípio

constitucional da autonomia universitária e, como tal, dentre outras ações, não aceitará a adoção do META 4 em nome da falácia da falta de transparência, nem outras medidas de ataque ao patrimônio material e moral que representam nossas instituições exigindo a tomada de providências para que a UENP e a UNESPAR sejam retiradas do sistema META 4 e possam assumir a plena gestão institucional, sujeitas à fiscalização do Estado nos termos da lei. Da mesma forma, reafirmamos a defesa do teor do Ofício 68/2017-APIESP que, com vasta argumentação técnica e jurídica, requer a revogação imediata do Ofício CEE/CC 310/2017, bem como da deliberação 01/2017-CPS, na medida em que se entende que o encaminhamento dos dossiês solicitados pela deliberação supra referida viabiliza a implantação do META 4, que fere a autonomia Universitária (BALTAR, 2017).

A universidade perde sua autonomia quando resistir a forças e interesses neoliberais e mercadológicos do Estado, no entanto a reforça quando resiste aos ataques que ela sofre. Pereira (2008, p.98-99) esclarece que:

[...] os pressupostos da gestão democrática são entendidos como conquista de espaços de luta política inseridos em estruturas de poder e relações sociais em diversos tempos e movimentos. Nesta perspectiva, as políticas de democratização são orientadas por manifestações que expressam interesses e decisões que visam atender às demandas sociais para o cumprimento das necessidades do cidadão.

Esta reação dos Conselhos Universitários das sete universidades estaduais do Paraná, em conjunto, marca um momento histórico que retrata o que é, de fato, a gestão universitária democrática. Nesta situação, identificamos todas as características da gestão democrática debatidas neste estudo. Por meio de discussões e deliberações coletivas, as universidades, em forma de conselhos exercendo seu direito de defender o bem público, posicionam-se contra o ataque neoliberal à autonomia universitária prevista em lei.

Os colegiados superiores não têm hierarquia, tem a pessoa que preside o colegiado, que é a reitoria né, o reitor e o vice-reitor, mas assim, não tem [...] a gente respeita a hierarquia no sentido de que eles são os presidentes dos trabalhos, mas em momento algum é [...] eu posso dizer que aquilo que eles querem, ou aquilo que eles desejam ou desejariam as pessoas que têm assento naquele lugar fazem o que eles querem. Não posso. Com todos senões que tenha essa reitoria, mas não pode. A resposta é não, não tem uma pessoa, por isso que é democrático. Às vezes um debate muito acalorado de um determinado assunto e vai no voto, e aí ainda que a minha vontade não foi contemplada, eu preciso caracterizar que eu perdi no voto, mais pessoas queriam aquela outra coisa, não a minha vontade. E aí cumpre-se, gostando ou não gostando. Eu e

quem quer que presida o conselho. Então por isso que não tem uma... a hierarquia é só na presidência dos trabalhos, eu não diria que a vontade de quem preside é que fica. Ela pode estrebuchar lá, ela pode falar o que ela quiser, mas se os membros entenderem que não deva ser, não vai acontecer. Como em muitos casos, ela vinha lá com uma conversinha mole, e tenta né, tenta. Mas aí é nesse sentido que eu digo que algumas pessoas estão atentas, porque fala “mas aonde vai dar isso? Não, as coisas não são assim não, calma lá”. Então eu acho que não tem essa figura. (Entre as instâncias) Existe, porque aí é regimental. A hierarquia já está, gostando ou não, quando eu digo assim: “ah, vamos mudar o artigo do tal do regimento”, não é assunto do CEPE, então já está estabelecido no próprio regimento da universidade que quem muda regimento é o conselho universitário, que é a instância máxima. “Ah o fulano lá levou uma advertência porque roubou”, por exemplo, pegou indevidamente uma coisa que não era dele, foi provado e ele foi mandado embora, e ele entrou com recurso, não é assunto do CEPE. Então isso já está estabelecido que é assunto do Conselho Universitário. “Ah um curso alterou os ementários da disciplina”, o CU pode espernear que não é assunto de CU, é assunto do CEPE. Então isso já está [...] esta organização de poder, qual conselho decide o que, isso já está estabelecido no regimento. Então tem, mas não é que tem porque o CU falou que [...] ou, esses membros que estão hoje falaram: “Não, nós é que vamos ser mais fortes”. Aí passa essa gestão, entra um grupo mais forte no CEPE, isso não vai se alterar. Não importa as pessoas que estão representando nesses lugares, porque o que é de cada conselho já está estabelecido. Então eu diria que tem essa organização, mas estabelecido regimentalmente. (C6)

De acordo com a posição do conselheiro C6, entendemos não haver hierarquia entre as instâncias administrativas da universidade. O que há é uma atribuição de assuntos sobre os quais cada uma delas deverá deliberar e que estas atribuições estão asseguradas regimentalmente.

Conforme discutimos anteriormente, fundamentando-nos em estudos de Cardoso (2009), a gestão da maioria das universidades está pautada no modelo gerencial, caracterizado pela centralização do poder de decisões na figura do reitor, que é o gestor central, portanto, muitas vezes restringindo a atuação autônoma dos órgãos colegiados. Trata-se de um poder autoritário, semelhante ao que os chefes, gerentes detêm nas empresas. Neste formato de administração, o gestor faz a mediação entre a instituição e os interesses externos do Estado, não assumindo o compromisso de garantir o princípio fundamental da gestão universitária, que é a participação autônoma e efetiva dos órgãos colegiados.

Desta forma, Cardoso (2009, p. 17) afirma que este modelo de gestão, em que o poder é centralizado, colabora com a manutenção das ideologias e das

relações de dominação que são características da sociedade capitalista. 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”.

Ao analisar as representações e entendimentos dos conselheiros sobre a distribuição do poder na UEL e no CEPE, consideramos haver um avanço em relação à centralização do poder. Isso porque nem todos os conselheiros concordam que há uma centralização do poder nas mãos da reitoria, parece-nos uma tentativa de se efetivar uma gestão democrática em determinados aspectos, embora haja elementos da gestão gerencial ainda presentes na gestão da UEL e do CEPE, de acordo com a percepção de alguns conselheiros.

As análises que se seguem estão relacionadas a conflitos e divergências de opiniões que podem e devem ocorrer num modelo de gestão em que todos têm direito de expressarem suas ideias, opiniões e ideologias.

Questão: Como é distribuído o poder no CEPE, na sua visão?

Por representação, por órgãos, por câmaras, é... De todos os setores acadêmicos da universidade (C1).

A representação docente acaba sendo quase totalitária, tem a representação dos funcionários, mas são poucos os membros, e tem a representação dos estudantes que também é menor. Se a gente for olhar a distribuição entre as categorias, a grande maioria é docente. Tem alguns funcionários e alguns estudantes. O problema do CEPE é que o ano passado estava sem representação dos estudantes, então não tinha participação deles, eles não enviaram nenhum representante, agora esse ano está tendo. (Sobre o poder da reitoria). Algumas decisões ela tem poder de tomar decisão sem consultar o CEPE ou sem consultar o CU, mas só pra alguns casos específicos, senão as decisões cabem aos conselhos (C2).

Sobre a distribuição do poder no CEPE, os conselheiros C1 e C2 respondem que é por representação. Conforme já exposto anteriormente, o CEPE, de fato, é composto por representantes dos diversos segmentos da universidade. Quanto à questão da representatividade, Coradini (2009, p. 29) explica: “Na democracia representativa, a sociedade tem o direito e deve cobrar visibilidade de poder, transparência nas ações e decisões tomadas pelos representantes escolhidos e que dizem respeito à coletividade”.

Um importante fator de discussão neste momento é a ausência dos estudantes mencionada pelo conselheiro C2. Ao defendermos a gestão universitária democrática, entendemos que a participação dos gestores deve se dar de forma responsável e comprometida. O fato de serem garantidos os assentos aos representantes discentes no CEPE não garante o exercício da democracia, se não forem ocupados.

Não cabe de forma alguma, no modelo de gestão democrática, a afirmação **“algumas decisões ela (reitoria) tem poder de tomar sem consultar o CEPE ou sem consultar o CU”**, a não ser que estas decisões sejam atribuídas a outros conselhos, e estes sejam consultados. Segundo Coradini (2009):

O processo democrático, para que não se perca sua essência, precisa estar em permanente construção e melhoramentos que são efetivados por ações desenvolvidas nos espaços educacionais, voltados para práticas participativas e responsáveis das pessoas que fazem parte desses espaços. Sabe-se que a gestão democrática é um processo de troca de experiências, de constante aprendizagem, de criação e viabilização de ambientes para uma efetiva participação no gerenciamento da instituição de ensino. Por isso, numa instituição que tem uma preocupação com o coletivo, que tem como princípio adotar um modelo democrático, todos os envolvidos devem ter participação efetiva no seu planejamento, na solução de problemas e na tomada de decisões (CORADINI, 2009, p.32).

O conselheiro C3 afirma que o voto no CEPE tem o mesmo peso, mas que os argumentos dos estudantes nem sempre têm o mesmo valor do que o de um professor, durante as discussões.

O poder, bem, o voto tem o mesmo peso, o valor que os grupos se dão e se interferem assim é diferente, até porque a argumentação de um aluno às vezes pode estar bem argumentado da mesma forma que de um professor, mas tem menos peso às vezes para convencimento (C3).

O conselheiro C4 também afirma que os direitos são iguais para os conselheiros, no entanto, existem relações políticas que acabam por hierarquizar o poder no CEPE, pois, segundo ele, este poder **“fica bloqueado ali no centro da mesa, na figura da reitoria”**. Ainda, que existe diferenciação, dependendo do segmento que o conselheiro representa.

Eu acho assim, existem regras que dão direitos iguais pros conselheiros, mas para além dessa tentativa administrativa de

organização, existem as relações políticas, então eu acho que é hierarquizado sim, que fica muito bloqueado ali no centro da mesa, na figura da reitoria, da administração, do jurídico e etc. e tal, e os outros conselheiros, a gente tem voz, tem tudo, mas, dependendo do indivíduo, tem uma pressão, “ah você é estudante, você é servidor, você é professor” (C4).

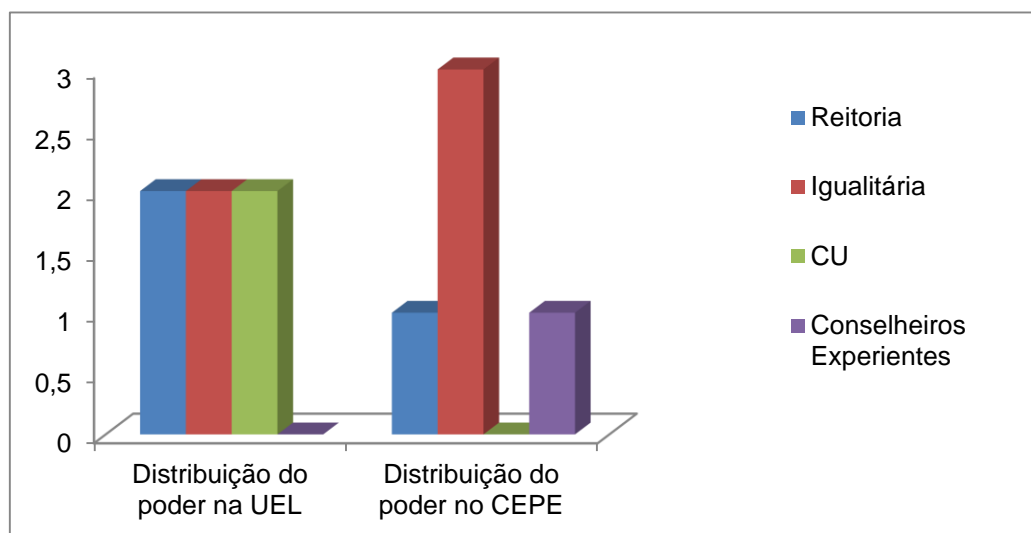
Olha é [...] Ele tem a questão da representatividade né? [...] Então acho que não dá para dizer que os alunos não estão bem representados, talvez o que não está representado, mas aí não tem nada a ver, são os funcionários porque é uma questão mais pedagógica, né? Que há uma possibilidade de votação quando as cadeiras são todas de fato ocupadas acho que ele é distribuído mais o menos quantitativamente, porque o problema é quando essas cadeiras não são ocupadas. [...] Precisamos ocupar esses espaços. Que são espaços de representação e de tomada de decisões (C5).

O problema da ocupação de assentos é mais uma vez mencionado. Na fala do conselheiro C5, também é mencionado o modelo de representatividade ao se discutir sobre a distribuição do poder. Ele afirma também que o número de estudantes representando seus pares é suficiente, mas que os representantes técnico-administrativos têm poucos assentos, que inclusive estão vagos, mas que a seu ver, não “tem nada a ver” estes representantes ocuparem os assentos no CEPE, por se tratar de um conselho voltado para questões pedagógicas. Entendemos que o ensino, a pesquisa e a extensão são o cerne da universidade, portanto todos os envolvidos de qualquer setor da instituição devem atuar em favor deste tripé. Assim, devem estar ligados às discussões realizadas para garantir que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam oferecidos à sociedade com qualidade.

Eu diria que é o membro do conselho que é um pouco mais velho de casa e de conselho, que tem uma experiência de como o conselho funciona, essa pessoa que vai preparada para a reunião. O que eu observo é que algumas pessoas não leem a pauta ou leem parcialmente, dá uma leitura rápida só, tem processo que tem trezentas páginas, quatrocentas páginas, quem que vai ter paciência de ler? Mas também precisa aprender a ler esses processos né, porque logo que você entra e você abre lá e fala: “Nossa! Vou ter que ler tudo isso!” Então conforme você vai entendendo a mecânica do CEPE e você sabe que tem um relator, o que que você faz? Você tem que aprender a ler os processos, então você tem que começar a ler o processo de baixo pra cima, você tem que ler da última capa para a primeira capa né, porque os documentos vão se repetindo muito, porque cada mesa que aparece anexa de novo uma resolução não sei das quantas, o processo que já foi, um processo análogo, enfim, e aí aquela coisa toda você não precisa ler mais de uma vez. Então você vai lá no

final, começa a ler, entende o que é, e aí isso te dá uma certa tranquilidade de participar da reunião, e aí, é claro, que a hora que você fala, a hora que você verbaliza, a hora que você vai lá na página tal, porque você sabe o que está tratando. E o que eu observo é que alguns membros do CEPE que são novos, que estão chegando nesta gestão, e que dão uma lida superficial na pauta, às vezes deixam as coisas acontecerem também, para aquele que está mais preparado. E eu diria também, que o relator do processo tem uma certa influência, porque dependendo da forma que ele relatar o processo, ele encaminha para onde ele quer, e é aí que pega as pessoas que estão menos avisadas, que estão menos preparadas para aquele processo (C6).

De acordo com o conselheiro C6, as relações de poder que se estabelecem dentro do CEPE são ligadas ao conhecimento prévio dos assuntos a serem deliberados nas reuniões do conselho. Ele reconhece que é necessária uma preparação dos conselheiros por meio da leitura das pautas, previamente, encaminhadas para haver os subsídios necessários para discutirem durante as reuniões. Afirma ainda que este preparo é característico dos conselheiros que atuam há mais tempo, sendo assim, na visão do conselheiro, estes têm maior poder no CEPE. A leitura da pauta e dos processos a serem deliberados nas reuniões é obrigação dos conselheiros, já que as reuniões são os espaços para discussão, sugestão, crítica e deliberações. Se os conselheiros não o fazem, não estão cumprindo seu papel. O poder, neste caso, mencionado pelo conselheiro, consideramos que é o de convencimento, pois o peso do voto, independente se o conselheiro foi preparado ou não para reunião, é o mesmo. Sobre esta distribuição do poder indica o gráfico abaixo.

Gráfico 4: Distribuição do poder na UEL e no CEPE

Fonte: Elaboração da autora de acordo com os dados coletados.

Questão: Existem conflitos e divergências de opiniões durante as reuniões? Se sim, são significativos? De cunho pedagógico, administrativo ou ideológico? Geralmente, são considerados importantes e discutidos ou negligenciados? De que forma são resolvidos?

O modelo de gestão universitário democrático prevê a participação dos indivíduos que estão, de alguma forma, envolvidos no processo educativo. Esta participação prevê uma pluralidade de ideias, interesses conflitantes, múltiplas opiniões, o que naturalmente causa conflitos nos processos decisórios. Desde que estes conflitos aconteçam de forma respeitosa, são saudáveis no exercício da democracia. São momentos de trocas, de aprendizado, de tomada de consciência sobre os mais diversos assuntos, e, no CEPE, assuntos condizentes com os processos pedagógicos da universidade. Considerando esta possibilidade, procuramos entender como são dados os encaminhamentos nos processos de deliberação do CEPE que envolvem estes conflitos e divergências.

Ao ser questionado sobre a existência desses conflitos, se são significativos, que qual natureza de que forma são resolvidos, o conselheiro C1 afirma:

Sim! “Uuuxi!” Sim. Ambos. Todos os três. Discutidos à exaustão muitas vezes, é [...] Às vezes, a gente percebe que chega num ponto que até a reunião não consegue caminhar em razão das divagações de cada um a respeito de determinados assuntos. Por votação (C1).

Discutir opiniões, principalmente quando estas são contrárias às nossas, de fato é exaustivo. No entanto, aos conselheiros cabe a compreensão de que estas discussões são a essência da democracia, a voz, o direito de expressar ideias, de escolher, de decidir, é o que dá sentido à existência dos órgãos colegiados superiores na universidade. Defender e expor ideias não é mera divagação, mas exercício de cidadania.

Existe, sempre tem. Que eu acredito que isso faz parte da democracia, de ter opiniões divergentes e serem debatidas, isso qualquer tema mais polêmico levanta longos debates. São, são significativos, tem bastante contribuição de diferentes pontos de vista. Administrativo e ideológico, nunca pedagógico. Os conflitos são discutidos e eu acho que quando não tem uma posição consolidada é levado para votação e aí a maioria decide, mas eu acho que os pedagógicos acabam sendo negligenciados (C2).

De todos os lados. São significativos e são construtivos em grande maioria né [...]. Os conflitos em geral são ideológicos, mas ainda assim é [...] você identifica também os cunhos pedagógicos (C3).

Os conselheiros C2 e C3 compreendem os conflitos enquanto significativos. O conselheiro C2 entende que estes conflitos fazem parte da democracia e contribuem nas decisões, pois são expostos diferentes pontos de vistas. Ambos os conselheiros afirmam que os conflitos são, na maioria das vezes, de natureza ideológica, e o conselheiro C3 diz que as questões de cunho pedagógico são negligenciadas, o que contradiz a própria função do CEPE, que é deliberar justamente sobre questões pedagógicas. Mas, de acordo com as observações que fizemos das reuniões deste conselho, de fato, percebemos que os processos em pauta eram votados sem discussões, no entanto, quando os processos, ainda que pedagógicos, envolviam também questões ideológicas explícitas, os conselheiros exerciam seus direitos de opinar, discutir, sugerir, criticar, se opor, concordar. Mas independentemente das situações, os conflitos sempre são resolvidos por meio do voto e decisão da maioria.

Depende muito do assunto, quando é o dia a dia, corriqueiro e são deliberações que estão passando desde as câmaras até o CEPE, não. No geral, a gente concorda, nas partes mais administrativas, agora quando são assuntos mais políticos e mais polêmicos, são assuntos que envolvem o dinheiro da universidade, pagamentos de salários, ou benefícios para os estudantes, cotas, greve, aí geralmente tem mais discussão. Já tivemos momentos importantes, eu acho um dos mais marcantes foi a “suspensão da suspensão” do calendário, foi um dia que o CEPE tremeu ali, foi um dia muito difícil pra gente. A grande maioria é questão político-ideológico, às vezes passa pela questão pedagógica, mas sempre pelo viés político-

ideológico que também permeia esta área. São bastante discutidas, são consideradas importantes [...]. Algumas que derivam da pauta e são muito polêmicas para a reitoria, e a reitoria tenta de alguma forma burlar ou vetar, nunca é descarado, tipo: “Ah, vocês votaram por isso, mas eu não estou a fim, então [...]” Não, é sempre “Ah, muda essa palavra, porque assim vocês não podem fazer porque o jurídico vai vir pra cima”, ou, “Vocês têm que levar em consideração que vocês podem receber processo [...]”. Fica sempre uma coisa assim. (C4).

A resposta do conselheiro C4 acrescenta que, durante estas discussões, a reitoria interfere nas decisões dos conselheiros com argumentos condutores. **“Algumas que derivam da pauta e são muito polêmicas para a reitoria, e a reitoria tenta de alguma forma burlar ou vetar [...]”**. Percebemos que é recorrente na fala dos gestores a influência que a reitoria pode exercer ao conduzir as discussões, presidindo a mesa das reuniões do CEPE.

Sim claro. Eu acho que alguns são. De cunho ideológico, para mim é muito claro isso. E esse ideológico perpassa questão administrativa e perpassa questão pedagógica né? Eu acho que se deixar tem pessoas que são a favor da privatização né? Ou são pessoas que são a favor de cobrar na universidade. Isso gera embates. Agora não sei, talvez na [...] Como isso se projeta na questão pedagógica né? Porque eu acho que também muitas das questões que se discutem aqui, por exemplo, a questão da mudança curricular elas [...] Às vezes, tem apenas uma função cartorial né? Pouco se discute de fato e eu acho. Eu lembro que teve algumas discussões sobre ampliação de criação de programa de doutorado que eu coloquei, assim: Ué? Nós estamos criando programas de doutorado, mas não temos contratações. Como é que você consegue né? Criar coisas que vão colocar maior carga horária [...] Tendo a mesma estrutura? Eu falei não estou me colocando contra a criação exatamente contra o projeto que está sendo votado, mas contra [...] Questionando que sentido tem a gente continuar se expandindo né? Com uma estrutura que não se expande. Se isso não implica uma precarização das condições nossas de trabalho. [...] Aí que está um pouco a função cartorial que muitas vezes assume nessas instâncias. Do jeito que ela foi conduzida por um lado se sentiu todo mundo aliviado, vamos rápido, vai acabar logo. [...] São resolvidos na votação (C5).

As afirmações do conselheiro C5 também mostram que há conflitos e divergências de opiniões durante as reuniões, e conflitos de cunho ideológicos. No entanto, este conselheiro expõe sua posição com um exemplo de uma reunião que tinha como um ponto de pauta a criação de um programa de doutorado em tempos de falta de professores para os cursos e programas já existentes devida à não contratação. Este tema jamais deve ser tratado de forma cartorial, sem amplas

discussões sobre a atual situação da universidade. Por ser composto por representantes de todos os segmentos da universidade, por ser espaço de discussões, o CEPE deve promover, nestes momentos, importantes reflexões sobre a dura realidade da universidade no sentido de fortalecer a comunidade acadêmica e lutar por este bem público, propondo possíveis encaminhamentos e posicionamentos perante a crise que vem enfrentando a universidade pública.

O tempo todo. São significativas. O pedagógico sempre no CEPE. Então, aí tem as convicções no pedagógico, no CEPE, de olhar aquilo que o colegiado tá propondo, se de fato contribuirá com a formação do estudante. Se a gente tá apertando demais o estudante, se tá deixando a coisa muito solta. Então, também as pessoas têm saberes por trás. Quando ela começa a verbalizar se ela é a favor ou contra aquilo que tá sendo votado, ela tá se posicionando inteiramente naquilo que é a partir dos conhecimentos que essa pessoa tem. E aí, é claro que nós não somos iguais, principalmente porque somos de áreas tão distintas, né? Porque lá tem todas as áreas. E aí acontece a divergência mesmo. No caso do CU é muito mais ideológico, porque quando a gente fala em política as divergências aparecem muito mais no campo político. No campo pedagógico aparece, mas a gente consegue amenizar, resolver, equilibrar. Então se não fizer assim, faz assim... Vai até metade do caminho, contempla a maioria. [...] Então é inevitável as divergências, acontecem em quase que 100% dos assuntos, é muito raro isso não acontecer. A grande maioria, importantes. No voto, por isso democrático. É... No voto e na voz, eu diria. Então de que forma se resolve... é sempre no voto. O término do assunto é sempre no voto (C6).

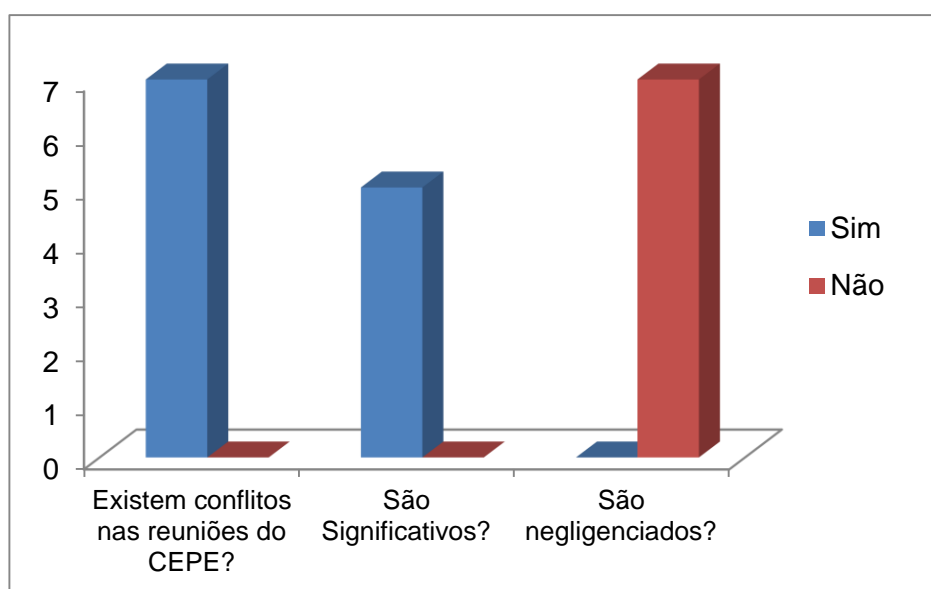
Divergência tem muito. Tem muita divergência, por exemplo, às vezes nas concepções dos cursos, alguém propõe um curso de uma maneira e quando vai ao CEPE, o curso é bastante criticado às vezes não é aprovado, porque contraria, por exemplo, diretrizes pedagógicas, diretrizes acadêmicas. Então o projeto volta para uma reformulação. Olha de cunho ideológico tem. Porque conforme [...] conforme o posicionamento político né? E daí ideológico também, da pessoa ela vai é [...] pensar em coisas diferentes, por exemplo, é claro que nós temos no CEPE pessoas que acreditam que o ensino deve ser pago, isso está dentro de uma linha político ideológica, e é obvio que tem outros também que acreditam que o ensino deve ser [...] o ensino público deve ser gratuito, então tem essas disputas ideológicas são muitas é... são muitas. Voto. Normalmente é [...] Os que pensam de um jeito apesar de discussão toda continuam pensando daquele jeito os que pensam do outro jeito continuam pensando. Então a maioria dos problemas ideológicos, principalmente ideológicos, quando são problemas acadêmicos né? E pedagógicos né? Às vezes, até há convencimento, por exemplo, esse da computação da licenciatura, a pessoa que estava lá foi argumentando, argumentando e aí a votação foi bem expressiva para aprovar, acho que só o “Y” e mais um ou dois que votaram

contra o resto tudo votou a favor por que ali foram convencidos. Mas as ideológicas “é difícil”. Não vai mudar a concepção política em uma discussão, então essas coisas são resolvidas no voto, mas é muito difícil haver consenso quando a discussão é político-ideológica (C7).

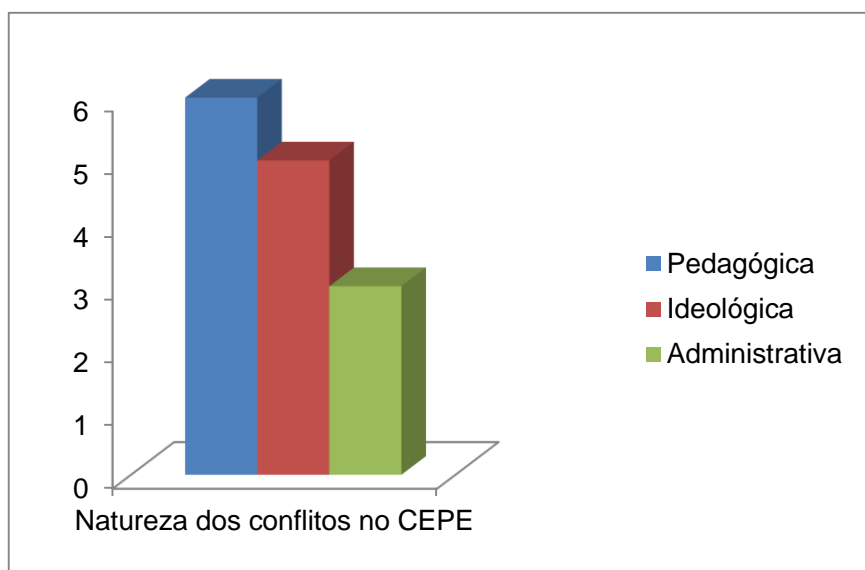
Os conselheiros C6 e C7, além de afirmarem que existem conflitos tanto de cunho pedagógico quanto ideológico no CEPE, apontam que isso se dá devido à diversidade de sujeitos que compõem o conselho, já que cada um traz consigo sua cultura, seus conhecimentos, suas ideologias. De acordo com Mendes (2009, p.136), “ser sujeito da decisão política significa, ao mesmo tempo, contribuir com a experiência individual e apropriar-se de novos elementos, enriquecendo a própria experiência”. Os conselheiros afirmam que estes conflitos, ao serem levados em consideração e discutidos, sempre são resolvidos por meio do voto e fica deliberado o que for decidido pela maioria.

Os gráficos a seguir ilustram, de maneira quantitativa, as discussões que foram desenvolvidas em relação aos conflitos e divergências de opiniões no CEPE.

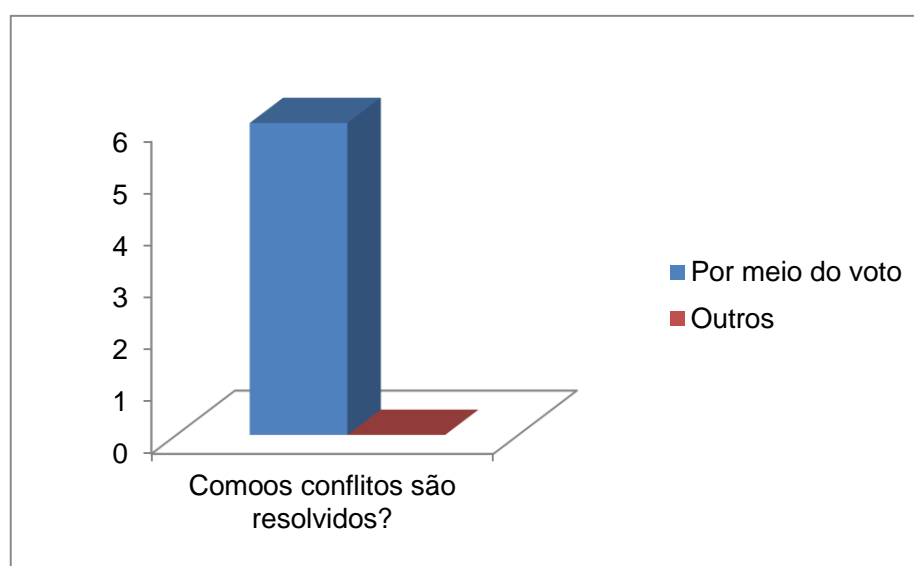
Gráfico 5: Sobre os conflitos nas reuniões do CEPE.



Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados.

Gráfico 6: Sobre a natureza dos conflitos no CEPE

Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados.

Gráfico 7: Resolução dos conflitos.

Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados.

A partir destes dados, entendemos que o CEPE se constitui, enquanto espaço de discussões de ideias e ideologias distintas, que estas discussões são significativas e não são, na maioria das vezes, negligenciadas. Como qualquer decisão tomada no CEPE, a resolução destes conflitos se dá por meio de voto.

Questão: Qual é o nível de autonomia do CEPE em relação à totalidade gestora da UEL?

Olha eu que acho que ele tem bastante autonomia, se você compreender a competência a que está restrito. O que às vezes nós já percebemos algumas vezes acontecer, é um cerceamento de deliberações por questões que fogem àquele assunto que o CEPE tem que ficar restrito que é efetivamente a academia. [...] Mas aí é você ficar realmente voltado até para o próprio estatuto da universidade que estabelece o que que nos compete (C1).

O CEPE é o que finaliza toda política de Ensino, Pesquisa e Extensão. Então o CEPE tem o poder de definir as políticas públicas da universidade para o ensino, pesquisa e extensão, e alterar essas políticas públicas conforme a necessidade. Então todos os critérios de ensino, de pesquisa e de extensão passa pelo CEPE (C2).

De acordo com os conselheiros C1 e C2, o CEPE tem autonomia de decidir, quando esta decisão lhe compete.

O CEPE para falar a verdade, ele é indicativo, ele só aceita o que vem das outras instâncias, e, é [...] indica posicionamento e o que seguir né, é [...] para a instância maior, a única instância maior é o CU. Então, ele só vai tentar fazer uma peneira, para o que passa pela câmara de extensão, de pós-graduação, e todas as outras câmaras (C3).

Ah, eu acho que ele é baixo porque [...]. Com relação aos outros conselhos. Porque ele é mais um conselho [...]. Ele já vem com deliberações que vêm dos outros [...]. Das instâncias [...] Da câmara de graduação, de pós, de ensino, de pesquisa. Então quando é uma coisa mais administrativa, menos política, é [...]. No geral apenas se informa, vota e aprecia. No geral, ele não tem tanta assim [...]. Só vota quando é uma coisa muito esdrúxula, muito absurda, e é aquilo também que eu te falei, como existe o CU que é a maior instância, o CEPE, ele apenas [...]. A gente pode sugerir certas coisas, fazer certas pressões, mas ele ainda não tem esta autonomia plena. Assim, eu considero baixo, mas eu entendo a função, mas essas são mais administrativas de pesquisa, de ensino e etc. e tal. Quando é uma coisa mais política passa por tantas outras instâncias né (C4).

Os conselheiros C3 e C4 apresentam atribuições do CEPE que não são verdadeiras. O CEPE, regimentalmente, é um órgão colegiado superior deliberativo, tem poder de decisão, e, no que se refere às questões acadêmicas, tem total autonomia para decidir. O não conhecimento do funcionamento dos órgãos de gestão universitária pode indicar um descompromisso do conselheiro, que, não

sabendo o que compete ou não à instância de que ele faz parte como gestor, suas ações se limitarão e poderão interferir negativamente nas deliberações desta instância.

Olha se a gente pensa o que aconteceu com o calendário acadêmico. Eu [...] eu acho [...] esse também foi um momento muito expressivo né? Até que grau os conselheiros têm algum tipo de autonomia, mas eu acho que foi um caso muito particular também. E até que ponto né? A universidade fez valer suas instâncias, porque inclusive a minha votação primeiro a favor desse calendário que foi aprovado e depois contra na hora de rever a posição do CEPE, como meu voto foi contrário, é porque nós tínhamos [...] a própria universidade tinha essas instâncias para rever então o CEPE não é a instância final, então o CEPE marcou uma posição se o promotor diz que essa discussão tinha que ser reconsiderada então o CU tinha toda autonomia inclusive a reitoria para vetar a decisão do CEPE, e não foi isso o que aconteceu. Então os conselheiros mudaram os votos eu acho que acuados por essa ameaça pelo ministério público. Mas eu acho que foi uma falha, e eu particularmente continuo pensando que a universidade não deveria ter sido submetida a essa pressão arbitrária do ministério público. A universidade tinha que encontrar seus mecanismos administrativos e de gestão para reverem da reivindicação desse promotor, mas lá na instância não teria porquê ter havido o segundo CEPE que mudasse a votação, eu acho que isso foi um atropelo e uma falta de [...] de lealdade dos conselheiros com CEPE o e com a universidade (C5).

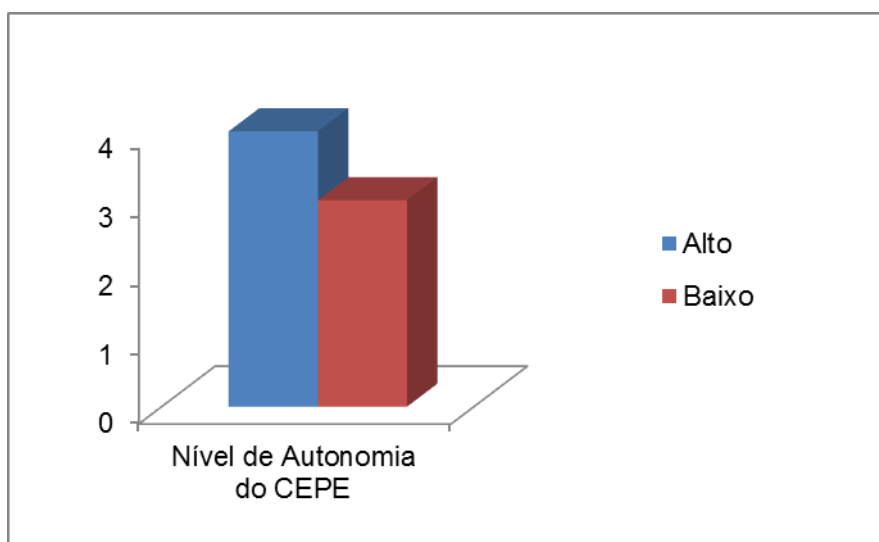
Total. O CEPE é a instância pedagógica mais importante pra resolver todas as questões de pesquisa, ensino e extensão. Ela é a instância máxima. Então qualquer coisa, por menor que seja, que não foi resolvida nas instâncias, é [...] antes do CEPE, se a pessoa que está com o processo julgar que deve, ela deve recorrer ao CEPE. Então ela é a instância máxima (C6).

Só dos assuntos acadêmicos, o que compete ao CEPE só os assuntos acadêmicos: ensino, pesquisa e extensão. E mesmo assim, por exemplo, é [...] Se vai um curso para o CEPE você até aprova, mas o CEPE não aprova do curso a parte administrativa, a parte administrativa vai para o conselho de administração. Inclusive agora quarta-feira passou uma grande reformulação no curso de letras, passou no conselho de administração agora quarta feira. Por que isso? Porque o conselho de administração tem que aprovar também é [...] caso haja despesa: contratação de professor, mais salas de aula, coisas desse tipo. Então, às vezes, as resoluções que criam as formas dos cursos é uma resolução CEPE e CA, tem que passar pelos dois conselhos. O CEPE vai analisar o mérito acadêmico e o CA vai analisar o mérito administrativo. E um dos dois pode dizer não, se um dos dois disser não, o curso não é aprovado. Tem que ser os dois (C7).

Os conselheiros C5, C6 e C7 afirmam que o CEPE tem autonomia de decisão sobre os assuntos que a ele são atribuídos por meio dos documentos institucionais que o regulamentam. O conselheiro C5, novamente utiliza de um fato ocorrido no CEPE para exemplificar sua resposta. A situação por ele descrita foi a suspensão do calendário acadêmico durante a greve estudantil, que, posteriormente, ficou conhecida como “suspensão da suspensão do calendário acadêmico”. Foi aprovada por meio de voto no CEPE a suspensão do calendário acadêmico, que gerou ameaças do ministério público contra os conselheiros. Foi convocada nova assembleia e, com argumentos jurídicos, sob ameaças de processo, os conselheiros, “acuados”, como descreve o conselheiro C5, fazem nova votação e revogam a decisão pela suspensão do calendário. O que o conselheiro explica é que poderia ser vetada a decisão do CEPE pelo CU ou pela reitoria, no entanto, não foi. Foi convocada nova reunião para que o CEPE pudesse novamente deliberar sobre o assunto. É uma autonomia questionável, já que a decisão foi alterada sob fortes pressões do setor jurídico. O princípio da autonomia, segundo Libâneo (2004) é o que permite que as pessoas tenham livre determinação, livre escolha e livre construção individual ou coletiva na realização de tarefas e na organização de suas ações. Quando uma escolha é feita sob algum tipo de pressão ou ameaça, não se caracteriza como exercício de autonomia.

O gráfico abaixo mostra a opinião dos conselheiros sobre a autonomia do CEPE em relação à totalidade gestora da UEL.

Gráfico 8: Autonomia do CEPE



Fonte: Elaboração da autora de acordo com os dados coletados.

Questão: Você considera que a atuação do CEPE contribui de fato para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão? Em quais aspectos?

Sim. Porque ao você ter dentro de um conselho uma pluralidade de visões, que muitas vezes refogem ao âmbito, ao núcleo daquela disciplina, no caso, daquele departamento, daquele colegiado, você tem contribuições valiosas de outras experiências, de outros conhecimentos, que agregam muito né, tanto no ensino, tanto na pesquisa, quanto na extensão. É, eu acho que, é... Nós temos essa, esse embate, essa divergência, essa contribuição permanente de assuntos, de conhecimentos variados, né. Então nós temos efetivamente uma construção de saberes, uma construção de modelo de ensino. O que falta, obviamente, é uma estrutura que permita né, esse saber. Mas eu entendo que sim, que contribui (C1).

As considerações do conselheiro C1 apresentam as contribuições do CEPE no que se refere à troca de opiniões e existência de diálogo entre os centros de estudos da universidade. Afirma que o CEPE possibilita troca de experiências e construção coletiva do modelo de ensino da universidade.

Além de espaço de decisões políticas, o CEPE deve promover esta construção por meio de discussões dos encaminhamentos pedagógicos de cada curso. É neste sentido que, quando se trata destes processos, os conselheiros afirmam que o CEPE tem cumprido uma função cartorial, e as discussões só acontecem quando há embates políticos e ideológicos, mas não são discutidos de forma qualitativa os encaminhamentos pedagógicos sobre os quais o CEPE tem competência de deliberar. A percepção do conselheiro é legítima, e é fundamental que o CEPE se constitua como espaço de construção e discussão dos processos pedagógicos da universidade no que diz respeito ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Eu acredito que sim no sentido de ter essas discussões, porque se ela fica fechada num centro ou em uma pró-reitora, ela não atinge toda totalidade, se a gente for pensar que a universidade é ensino, pesquisa e extensão interligados, se a gente tiver discussões sobre o ensino desvinculadas da pesquisa e da extensão, acaba favorecendo um e não o outro, no CEPE acaba juntando as três frentes da universidade (C2).

Eu considero que é importante ter esse órgão, a gente não pode não ter o CEPE, porque é ele que une a universidade, como se fossem veias que chegam no mesmo lugar. Então teoricamente, ele é um órgão muito importante, só que eu acho que na prática, e eu entendo pela dificuldade que é administrar uma universidade desse tamanho, eu acho que tem certas coisas que vão um pouco “a toque de caixa”, tem certas coisas que, é [...] acaba que sai das câmaras e aí o CEPE não reflete tanto sobre aquilo, porque já foi discutido, então vamos apenas “canetar” e etc. e tal. Assim, eu acho que podia ser ainda melhor. (C4).

Sobre as colocações dos conselheiros C2 e C4, são apontadas a possibilidade do CEPE de unir as três frentes da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão. O conselheiro C2 faz uma importante consideração em relação a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é um dos princípios da missão da universidade.

O conselheiro C4 propõe que, para uma melhoria do CEPE, no que diz respeito à contribuição efetiva com o ensino, com a pesquisa e com a extensão, seria interessante promover mais reflexões sobre os assuntos pedagógicos que por ele tramitam. O conselheiro afirma que pouco se discute e que o órgão acaba por assumir uma função de apenas “canetar” como ele coloca, ou seja, aprovar os processos sem maiores discussões., concordando com o que o conselheiro C1 também apresentou.

Se a gente ver isso que estávamos falando. “Ah proposta de projeto de doutorado”, “ah, o departamento já discutiu isso”, “ah, a câmara de pós-graduação já aprovou [...] Então chega aqui e você diz: “bom [...] E aí o que nós vamos discutir?” Ou a mesma coisa um projeto de ensino [...] Um projeto político pedagógico né? Ah, já foi aprovado pelas... Pelo departamento, já foi aprovado pelo centro. [...] E aí eu acho que haveria abertura para mais do que questionar, estar conhecendo outras coisas e mais do que votar em um projeto específico é pensar em um projeto institucional bom nós vamos continuar aprovando abertura de programa de pós-graduação sendo que nós não temos contratações, veja como isso pode ser um tiro no pé daqui um tempo né? Veja como nos estamos aceitando uma precarização ou sei lá [...] Acho que a função é conhecer o total da universidade e alguns momentos eu acho que tem pessoas que levantam questões institucionais interessantes embora as vezes eu discordo, por exemplo, a professora “B” ela traz questões que são interessantes né? O próprio “C” questiona alguns assuntos que dizem respeito mais ao todo. É [...] Acho que há possibilidade sim para pensar isso (C5).

O CEPE deve se constituir enquanto espaço de discussões que efetivamente promovam uma melhoria, além dos projetos específicos de cursos, do projeto institucional. É nesta concepção que o conselheiro C5 baseia suas discussões. Ao mencionar o exemplo da abertura do programa de doutorado, o conselheiro afirma que se fazem necessárias discussões acerca da totalidade da UEL, e que, ao aprovar a abertura de mais um programa de doutorado sem as condições estruturais e de pessoal necessárias, o CEPE está aprovando, na verdade, a precarização da universidade. De acordo com ele, o CEPE deve encaminhar seus processos priorizando discussões que também envolvam as condições da universidade num aspecto macro. Ele afirma haver possibilidade de o CEPE contribuir com o ensino, com a pesquisa e com a extensão se, de fato, estas discussões fizerem parte da rotina deste conselho. E enfatiza que alguns conselheiros já promovem estas discussões.

Não. Então vamos lá [...] É [...] O que o CEPE faz? O ideal seria que nós tivéssemos reuniões de pensar como a extensão poderia melhorar, como que a graduação poderia melhorar, como que a pesquisa poderia melhorar. Que aí nós estaríamos pensando em políticas para o futuro da universidade nessas dimensões. O CEPE não faz isso. [...] Então quando pergunta assim: para melhora r[...] Eu acho que a resposta só seria sim, se nós tivéssemos momentos, em diversos tempos diferentes do ano, que fossem reuniões exclusivas pra pensar nas políticas desses aspectos. E isso não acontece. [...] Por isso que eu digo que ela é burocrática ainda. O ideal mesmo, mais importante da instituição, onde que se discute então? Se não é no CEPE e não são nas câmaras? Onde que se discute política? [...] De todos esses anos que eu estou lá, eu... Só se eu faltei nesse momento, porque realmente eu nunca observei isso. Então a resposta é não, mas por esse aspecto. Porque a gente sempre tá [...] As pautas das reuniões são sempre muito volumosas, são sempre imensas, com raras exceções. E não dá tempo nem de nada. Então tem que dar conta da pauta. Então assim, é tudo muito correndo. Então por isso a resposta é não. Não é lá que essas coisas estão acontecendo. Deveria ser? Deveria. Mas não. Não é nessa instância que está sendo discutidos esses pontos que são importantíssimos pra universidade. [...] Aí é que deveriam sobrar momentos para discutir a política interna da instituição sobre extensão, ensino e pesquisa. Coisa que não se faz (C6).

O conselheiro C6 também apresenta suas preocupações, assim como os conselheiros C1, C2 e C4, em relação à ausência de discussões sobre questões acadêmicas e pedagógicas da universidade. Afirma que o CEPE não tem cumprido esta função, que não é atribuída a nenhum outro espaço além do CEPE. Ele propõe

que sejam convocadas reuniões com o propósito único de discutir as políticas universitárias no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão. Aponta que, por conta das pautas volumosas, não sobra tempo para discutir assuntos mais amplos que deveriam ser abordados por este conselho para garantir melhores encaminhamentos ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Consideramos ser de extrema relevância as preocupações dos conselheiros. Todos eles entendem o CEPE, enquanto espaço de discussões, e isso é, de fato, importante quando se pretende adotar o modelo de gestão universitária democrática. Segundo Coradini (2009),

A democracia garante o controle do que é de direito de todos: o direito à liberdade de expressão, de participação, de manifestos das pessoas em prol de seus direitos para melhores condições e qualidade de vida. A democracia veio para garantir o direito a discussões populares nas tomadas de decisões da coisa pública, como também, para romper com velhos paradigmas, preconceitos e uma forma arcaica e ultrapassada de administrar (CORADINI, 2009, p.27).

A partir da realidade apresentada pelos conselheiros sobre as contribuições do CEPE para ensino, pesquisa e extensão da UEL, julgamos ser importante uma reavaliação do papel deste órgão, valorizando o espaço de discussão coletiva sobre processos acadêmicos e pedagógicos da universidade. Esta maior valorização poderá se concretizar, se os responsáveis por organizar as pautas das reuniões o fizerem, possibilitando as condições necessárias para este diálogo, como, por exemplo, adicionar às pautas assuntos que dizem respeito às políticas educacionais da educação superior e questões mais amplas que envolvem a qualidade da educação ofertada pela universidade. Além disso, é fundamental a organização do tempo que é reservado para discutir os assuntos de pauta, convocando, se necessário, reuniões extraordinárias para que todos os pontos elencados possam ser discutidos qualitativamente.

Em relação ao tempo reservado para as discussões das pautas, o conselheiro C6 descreve sua dificuldade de participar efetivamente das discussões por conta de má administração deste quesito.

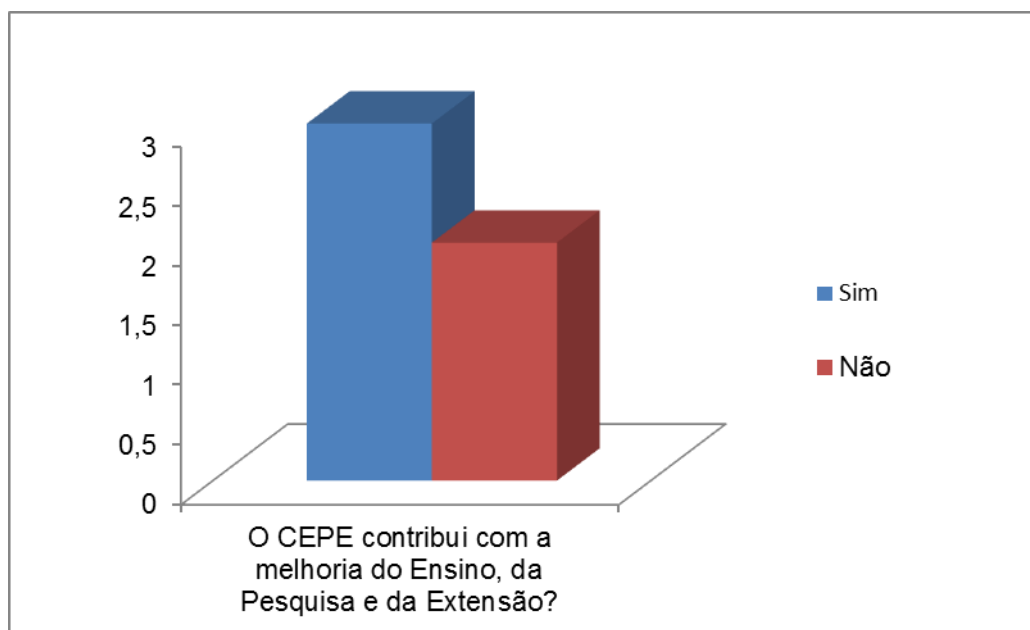
É [...] E um outro problema de gestão é quando os assuntos são bastante espinhosos, principalmente no CEPE, o volume de material que tem. Então eu acho que a gente podia discutir mais,

principalmente quando é alteração de curso, modificação de ementários na sua íntegra. O projeto político pedagógico do curso. Um exemplo: Às 14:15: As licenciaturas vão se alterar por conta da resolução 02 de 2015. Os projetos começaram a chegar no CEPE. É muito complexo isso. O que que acontece? É um dos últimos assuntos, todo mundo já tá cansado. É [...] “eu não vou discutir muito porque não é a minha praia, não é meu departamento, então deixa passar assim mesmo”. E a gente tá enxergando no projeto, que tem uma série de coisas que estão faltando. E aí quando você faz indagação, você é o chato, você é o que [...] Mas é porque leu a pauta. E aí você se preparou pra isso. Então um problema de gestão também é a quantidade de processos numa mesma reunião, que não dá a possibilidade de a gente discutir aquilo que é acadêmico com mais cuidado, como deveria ser. Porque, afinal de contas, as pessoas vão se candidatar num vestibular pra aquele curso e elas vão sair “profissional” a partir daquele projeto político-pedagógico (C6).

A efetividade dos órgãos colegiados superiores não deve ser colocada em risco e sua atuação deve contribuir cada vez mais para o exercício da democracia e melhoria da qualidade da educação superior. Para isto, torna-se essencial a avaliação constante das ações praticadas por eles, com intuito de identificar possíveis fragilidades a serem superadas.

Para demonstrar a opinião dos conselheiros em relação às contribuições do CEPE para o ensino, pesquisa e extensão da universidade, segue abaixo o gráfico.

Gráfico 9: Contribuição do CEPE para o Ensino, para a Pesquisa e para a Extensão



Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados.

Questão: Quais os principais problemas e dificuldades que você identifica no CEPE no que diz respeito ao modelo de gestão por ele adotado? O que poderia ser melhorado para resolver estes problemas?

Então, eu penso que é uma questão que reiteradamente nós temos abordado, por mais que a gente diga que a parte administrativa não deve influenciar na acadêmica, influencia. A partir do momento que você não tem professores, que você não tem infraestrutura, e os que estão lá, estão lá gratuitamente, você tem um problema. “Ah, o professor está faltando nas reuniões”, claro, ele continua tendo que estar em sala de aula, estar no projeto, estar dentro do departamento, estar fazendo todas as atividades de pesquisa, estra na graduação, na pós-graduação, e ele ainda tem que estar no CEPE. Então isso atrapalha, como eu falei, às vezes ele não está de corpo presente e muitas vezes ele não tem o tempo necessário para análise que demanda os processos do CEPE. A gente recebe [...] Eu estou com uma pauta aqui que cada processo tem [...] Processo de renovação de curso, processo de projeto pedagógico de curso que são trezentas, quatrocentas páginas. Você para fazer uma leitura com cuidado, você vai levar horas. E onde estão essas horas para me dedicar a esta leitura que deveria acontecer? Então é aí que eu vejo o grande impasse. Se nós queremos uma construção de modelo com aproveitamento de experiências, etc., nós temos que dar oportunidade desse conhecimento ser construído. Mas não é isso que nós temos conseguido administrativamente na UEL. Olha, aí entra na questão realmente administrativa né, nós precisaríamos conseguir que esse tempo dedicado ao CEPE ele entrasse na carga horária do professor pra que ele pudesse se dedicar mais efetivamente. Eu nunca faltei em reuniões, as vezes que eu faltei, eu sempre pude, eu sempre tive suplente presente, mas eu acho completamente compreensível quando nem o professor nem o suplente consegue estar presente. Por que? Porque são inúmeras as atividades que nós temos aqui. Então muitas vezes acontece, um dia que você está com aula, um dia que você está com banca, uma série de coisa. Então eu acho que é aí o caminho, a organização administrativa influenciando no funcionamento (C1).

O relato do conselheiro C1, no que diz respeito aos problemas identificados no funcionamento do CEPE, revelam questões muito profundas em relação à precarização do trabalho docente. Pelo Regimento Geral da UEL, no Título XVII sobre as Disposições Gerais e no Art. 242 do documento, sabemos que:

Os membros dos órgãos superiores deliberativos da administração da Universidade, Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho de Administração, não serão remunerados pelo exercício de suas atividades em tais Conselhos (PARANÁ, 2004, p.69).

Além de não serem remunerados por exercer uma função inerente à docência, as horas dispensadas em reuniões e leituras de pautas não são contabilizadas dentro da carga horária dos professores. Nas palavras de Libâneo (2004, p.76-77),

É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é a prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país.

E esta realidade fica explícita quando analisamos os discursos dos conselheiros em relação ao acúmulo de atividades pelas quais são responsáveis. A gestão educacional, uma das especificidades do trabalho docente, deve ser considerada para efeitos de contabilidade da carga horária.

Antigamente, até o ano passado, era a falta de quórum, isso por representatividade dos membros do CEPE, a reitora convoca a reunião, é sempre na última quinta-feira às 2h, dava 3h da tarde e não tinha quórum, e às vezes a reunião era cancelada por falta de quórum, porque não tem como se tomar decisões se não tem o quórum mínimo para decidir. E foi assim praticamente sete meses sem reunião do CEPE porque não tinha quórum, o ano passado. E por conta disso foi alterado o regimento interno da UEL, que prevê punição para o conselheiro que falte na reunião dos conselhos superiores, do CEPE e do CU. Então agora não tem mais esse problema. Agora tem dado quórum certinho, mas mesmo assim, a reunião é marcada para começar às 14h, mas a reitora vai chegar umas 14:30h [...] e a reunião vai começar às 15h. Já foi tomada essa decisão de rever o regimento da UEL e prever a punição para os conselheiros que faltam[...] “Ah, estou com preguiça, não vou na reunião do CEPE.” Então agora tem essa punição para o conselheiro faltoso. Eu acho que poderia melhorar mais se a reitora fosse mais participativa de estar lá no horário que ela marcou (C2).

O conselheiro C2 nos apresenta duas importantes questões. A primeira é sobre a falta de quórum nas reuniões do CEPE, pois, segundo ele, foram sete meses sem reuniões por conta da ausência dos conselheiros. De acordo com o que já discutimos nesta pesquisa, a existência dos órgãos colegiados e a reserva dos assentos para representação de todos os segmentos universitários não garantem a gestão democrática. Se estes assentos não forem ocupados, se os gestores não assumirem o compromisso de participar das reuniões, a gestão colegiada não tem

sentido de existir. Reiteramos que a essência da democracia é a participação efetiva da comunidade acadêmica nos processos de decisão da universidade. Para que isso aconteça, é necessário que os gestores assumam, com responsabilidade, sua função enquanto tal, sem que, para isso, sejam necessários mecanismos de coerção.

Outro ponto que o conselheiro C2 nos revela é o atraso dos gestores nas reuniões, assim como aponta também a fala do conselheiro C6.

Gestão? Aí eu vou ter que falar, porque eu já falei também pra digníssima, né? É [...] Ela não vem para a sala dos Conselhos senão está o quórum. Aí tem pessoas lá que eu percebo que chegam 14:15h, 14:20h, 14:30h. E chega saltitante, tranquilamente. Por que? “Ah, porque eu fui almoçar, né cara? Aí eu fui tirar um soninho, né, meu?” Então a gestão ali não tem um Conselho Superior que não começa 20,30,50 minutos [...] O dia que começa com 15 minutos é lucro! Então, qual é o meu olhar que eu estou vendo que é problema de gestão? E eu falei isso já, pra Reitora. Eu falei: “A senhora precisa estar lá às 14h em ponto. E a senhora tem que olhar no olho de quem chega atrasado”. O que que deve[...] não tenho bola de cristal, não estou dizendo que isso vai acontecer[...] Mas o que que as pessoas têm que ter um pouquinho de brio na cara. Sabendo que a Reitora já está lá esperando, o que eu tenho que fazer? Ainda que eu chegue 5, 10 minutos, um dia ou outro, um mês ou outro, mas eu me esforço pra sair da minha casa 15 minutos antes, pra chegar lá às 14h00. Não é? Se a reunião começa às 14h. Agora, as pessoas estão saindo das suas casas 14:15, 14:20, pra chegar 14:45h porque sabem que a Reitora não estará lá. Que a Reitora só descerá da sala dela[...] não tô dizendo que ela não tá fazendo nada lá. Ela tá lá, muito atribulada. Mas se é dia de reunião de Conselho, ela tem que tá lá 14h. Então, esse pra mim é um problema grave de gestão, grave! (C6).

A questão da pontualidade vai além dos limites das discussões sobre gestão e implica respeito ao outro. O tempo de uma pessoa não tem mais importância que o de outra, portanto, os atrasos não se justificam, menos ainda neste caso, pois são recorrentes.

Eu acho assim, a universidade deveria ter a autonomia universitária dela, a gente deveria ter a nossa autonomia respeitada, porque a autonomia universitária existe, legalmente ela existe, só que as relações políticas que a verba vem do Estado, você precisa fazer concessões para ganhar a verba do governador, o governador tem interesses que não de ensino de qualidade, fica essa coisa promíscua, e aí a gente não é representado, não é por uma questão do CEPE enquanto órgão não funcionar bem, é uma questão de falta de vontade política e respeito pelos conselheiros (C4).

O conselheiro C4 relata questões mais amplas, no que diz respeito às

relações que se estabelecem entre universidade e Estado. Ele afirma que, por ser mantida financeiramente pelo Estado, para ter acesso à verba, acaba fazendo concessões, abrindo mão da sua autonomia. Sobre esta relação com o Estado, o conselheiro C5 também aponta uma situação que revela estes descompassos.

[...] Vemos como toda universidade, o conselho universitário toma decisões de se opor a essa política do governo nesse momento em relação ao tal do Meta 4, mas se vê por exemplo o cerimonial como a inauguração do Ouro Verde, mas você diz: “Meu Deus não era isso que nós[...] não era esse tipo de relação por mais que você tenha uma questão política uma questão de ritual, uma questão de protocolo, ela não é condizente com o posicionamento da universidade que é colocado aqui”. E a universidade ela é representada pela reitoria né? Então isso nos deixa muito desconfortáveis (C5).

Em meio a um clima totalmente desfavorável, com discussões em torno do sistema Meta-4 e da não adesão da UEL ao programa, acontece a reinauguração do Teatro da UEL Ouro Verde. Segundo o conselheiro C5, a forma como se deu a recepção ao governador, no cerimonial da reinauguração, não representa a posicionamento da universidade. Conforme o conselheiro, o ritual, o protocolo poderia ter sido realizado, mas a relação entre reitoria e governador, neste momento, deixou os conselheiros muito desconfortáveis. Na fala do conselheiro, identificamos que a reitoria não representou a comunidade acadêmica neste momento.

Ah[...] Tem[...] Eu acho que a gente já falou disso né o problema quando ele vira uma função cartorial, respeitando as decisões anteriores das câmaras pode ser de extensão, graduação, ou de pesquisa né? É[...] Que respeita por sua vez as decisões tomadas nos departamentos. Então nesse sentido acho que um empecilho é quando ele assume a função cartorial e não a função de discussão efetiva né? Desses projetos em função de um projeto institucional. Como isso poderia ser melhorado? Assumindo[...] Por que uma coisa é[...] Talvez ele na sua função no seu regulamento defina isso, mas ele não é efetivado[...] Talvez uma forma seria a efetivação da função do CEPE (C5).

Ainda de acordo com a posição do conselheiro C5, uma das dificuldades encontradas pelo CEPE, e que já foram também expostas por outros conselheiros, é restrição da função do CEPE a uma atuação meramente cartorial, sem amplas discussões sobre os encaminhamentos dos processos que tramitam pelo conselho.

Ele sugere que seja efetivada a função do CEPE para que este assuma sua função de discussão.

Questão: Como você definiria gestão? E qual a sua concepção de gestão, considerando uma Instituição Educacional de nível superior?

Gestão, eu defino como o ato ou a ação de você administrar, organizar e otimizar recursos, pessoal, toda parte da burocracia, toda parte do funcionamento dos órgãos, das instituições, que estejam sob sua administração, sob o seu clivo. A minha concepção é completamente utópica, porque ela teria que ser efetivamente autônoma, efetivamente independente, extremamente eficiente, então nesse aspecto eu penso que sim, a gestão privada teria muito a contribuir com os critérios de eficiência, de uma transparência ímpar, assim, do alfinete até a construção do laboratório mais caro, você teria que saber tudo, onde o recurso entra, onde o recurso sai, quanto que foi gasto, porque que demorou, qual que foi o prazo, se choveu, se não choveu, tudo, uma transparência sem limites, é[...] e acho que acima de tudo com uma infraestrutura que permita, porque eu não duvido nos nossos gestores na universidade, mas eu sei que você não tira leite de pedra, então, fazer o que a gente faz com o que a gente tem, eu acho que a gente faz até demais (C1).

De acordo com o conselheiro C1, o significado do termo gestão está em conformidade com os autores que estudamos nesta pesquisa. Sobre a concepção de gestão proposta pelo conselheiro para uma universidade pública, é a gestão gerencial. Ele reafirma o modelo de gestão privada, com critérios de eficácia e transparência. Almejar uma gestão eficaz que prime pela transparência é legítimo, no entanto, é necessário compreender que os objetivos da gestão de empresas não são, ou não deveriam ser, os mesmos a serem alcançados pela educação pública. Na verdade, são antagônicos.

Gestão eu acho que envolve administração, mas também envolve... tem um caráter pedagógico, não seria somente o sentido administrativo da gestão no sentido de controlar, de fazer a máquina funcionar. Mas isso também envolveria pessoas, e ensinar essas pessoas a fazerem as coisas de formar melhor, acho que gestão é algo muito mais amplo do que só administrar. Aí que entra o caráter pedagógico que é muito mais importante, porque gestão de uma instituição de ensino, não é só pensar administrativamente na universidade, mas é pensar a universidade enquanto uma instituição de ensino que forma pessoas, e forma pessoas que deveriam ser formadas com senso crítico, que deveriam ser não só técnicos, mas cidadãos também. Eu acho que se houvesse uma participação maior da reitoria em relação a tudo que funciona na universidade, talvez a gestão ficaria um pouco mais fácil, por

exemplo de o acesso às informações, será que todo mundo sabe do que acontece na universidade? Não[...] Às vezes a gente enquanto conselheiro, a gente toma conhecimento de muitas coisas durante a reunião, porque são coisas que vão acontecendo na universidade e que são pautadas para reunião do CEPE, então a gente fica sabendo na hora da reunião do CEPE, mas se houvesse canais de informação para que toda comunidade universitária tivesse acesso a essas informações, talvez ficaria muito mais fácil para a própria administração da universidade fazer o seu serviço, porque poderia haver contribuição de todo mundo, a universidade tem especialistas em todas as áreas que poderiam contribuir com tudo dentro da universidade, mas muitas vezes essas pessoas não sabem (C2).

A concepção de gestão do conselheiro C2 vai ao encontro do que defendemos em nossa pesquisa. Primeiro porque, ao pensar na gestão de uma instituição educacional, é necessário considerar a gestão em termos pedagógicos, **“isso também envolveria pessoas, e ensinar essas pessoas a fazerem as coisas de formar melhor”**. A gestão na universidade tem relação com a formação de pessoas, **“pensar a universidade enquanto uma instituição de ensino que forma pessoas, e forma pessoas que deveriam ser formadas com senso crítico, que deveriam ser não só técnicos mas cidadãos também”**. A otimização na utilização dos recursos no processo de gestão deve ser pensada para atender a estes objetivos, de formação intelectual e humana.

Forma organizacional de um dado momento. O que cabe na universidade é o democrático sem sombra de dúvidas, aí você possibilita a liberdade do conhecimento né, o gerencial ele está muito enquadrado naquilo que você precisa render. [...] o gerencial ele vai mandar alguns interesses (C3).

A concepção de gestão democrática do conselheiro C3, enquanto forma organizacional e que deve possibilitar, na universidade, a liberdade do conhecimento livre de interesses, é o que propomos para que se efetive uma educação superior pública de qualidade social. Os estudos de Coradini (2009, p. 55-56) concluem que, se temos como objetivo assegurar uma educação de qualidade, **“esta qualidade somente será garantida por uma gestão democrática e solidária, envolvendo ações de planejamento, controle e aprimoramento contínuo de cada processo, num trabalho coletivo e de mútuo respeito”**.

Eu definiria como você criar mecanismos que permitem a funcionalidade de um órgão, de uma empresa ou de uma instituição, ou de sei lá o que, você pode gerir a sua família, a universidade...

Eu com certeza defendo o modelo democrático e eu acho que é possível levar ele a avanços mais intensos e mais diretos, democracia ainda mais direta, menos burocrática. [...] Eu acredito no democrático, eu acho que poderia ser ainda melhor o democrático, e mais direto e com uma participação mais efetiva do trabalhador e do estudante ter poder sobre aquilo efetivo assim, não só simbólico, não só burocrático, mas direto. Quando a gente pensa num bem público, transporte, saúde, educação, a gente tem que entender que é nosso, e é nosso enquanto ser político, então tem que ser exercido. Então assim, pensando nesse modelo [...] a gente que tem que administrar a UEL e todas as esferas públicas da nossa vida (C4).

O conselheiro C4, ao entender que gestão é **“criar mecanismos que permitem a funcionalidade de um órgão”**, se posiciona a favor da gestão democrática, considerando a universidade como um bem público e que, por isso mesmo, pertence aos cidadãos, sendo que estes têm o direito de administrar este bem, como qualquer outro que seja público. A concepção de universidade enquanto um bem público é primordial ao se defender uma gestão democrática. Segundo Paro (2012, p.210), as formas de gestão mais adequadas para cada momento histórico se dão na *“práxis administrativa escolar enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos [...]”*.

A palavra gestão é... Sei lá a adoção de uma série de mecanismos através dos quais ah[...] Alguma instituição né? Gerencia os seus recursos seus projetos suas possibilidades. Indiscutivelmente democrática e de representação acho que embora incomode muitas vezes a política de representação, eu não visualizo que outras maneiras poderiam ser adotadas. Agora o que eu acho é que o conjunto da universidade deveria estar mais comprometida com sua gestão né? (C5).

O conselheiro C5 define gestão como adoção de uma série de mecanismos que uma instituição adota para gerenciar os seus recursos, seus projetos e suas possibilidades. Defende também a gestão democrática, representativa, embora este modelo possa incomodar. A questão que o conselheiro levanta sobre o compromisso com a gestão é passível de reflexão. Libâneo (2004, p.103) afirma que:

Para formar uma equipe, não basta existir um grupo de pessoas, é necessária, em primeiro lugar, a adesão do grupo de profissionais que assumem conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido.

Àqueles a quem foi atribuído o papel de representar seus pares e participar dos processos decisórios da universidade, cabe cumprir sua parte, conscientemente, de forma comprometida, compreendendo que a função exercida nestes espaços implica decisões que vão orientar os rumos da universidade pública, e, em um contexto macro, os rumos da sociedade.

Gestão são peças ou regras ou passos que a pessoa que está presidindo aquele setor, ela faça de tal forma que dê subsídio para que as pessoas que participarão daquele espaço, possam entender o que vai acontecer lá e que essa pessoa gerencie pra que todas as pessoas possam falar, se pronunciar, possa ser esclarecida toda e qualquer dúvida. Gestão também é quando a pessoa organiza aquele espaço para que as coisas possam, depois que é votado, ela possa de fato, colocar no papel exatamente aquilo que foi votado. Então, acho que são passos. Primeiro organizar tudo pras pessoas prepararem pra chegar lá naquele espaço e saberem o que vai acontecer. Então, mandar o material adequado, mandar o material na íntegra, preparar o relator que vai relatar o processo. Enquanto a reunião está acontecendo, promover que as pessoas possam ser esclarecidas na última dúvida de todas as formas. Que todas as pessoas que quiserem e desejarem, possam falar e esclarecer e depois da votação[...] possa ir pra votação. Então, se tiver mais de uma proposta, que a gestão coloque todas as propostas pra votação e depois que foi votado, que é essa pessoa que começou lá no enviar dos documentos, ela possa pôr no papel exatamente o que aquele grupo, naquele lugar, venceu a maioria. Então pra mim é o conjunto desses elementos, desses passos, é que eu posso considerar gestão. Se faltar um desses elementos, eu penso que pode ter um fator que[...] não é negativo[...] Mas pode ter um fator[...] Vai faltar um elemento, um dos passos. Então, o conjunto todo desses passos que pra mim, é gestão. Seria essa. Preparar o sujeito que vai chegar. Durante a reunião solicitar que as pessoas falem tudo o que desejam, sejam esclarecidas e vai pra votação. E daí seja cumprido aquilo que foi votado. Então pra mim, isso é gestão (C6).

De acordo com a fala do conselheiro C6, quando ele descreve os passos que devem ser seguidos para que se efetive a gestão universitária, entendemos que ele defende a gestão democrática, já que prevê que as decisões são tomadas em grupo, por meio do voto da maioria. No entanto, percebe-se que esta gestão a que ele se refere é uma ação de um determinado grupo, ao promover e preparar o espaço de decisão, ficando evidente que este conselheiro não se vê enquanto parte deste processo, ou enquanto o próprio gestor. Cada conselheiro precisa compreender que esta ação gestora deve ser exercida por ele mesmo. A ele cabe a organização de mecanismos para se alcançar os objetivos da universidade. Este é

o próprio papel do conselheiro, e ele precisa enxergar-se como sujeito deste processo. Os passos descritos pelo conselheiro C6 são as funções que cabem à reitoria nos órgãos colegiados superiores, como se a gestão se limitasse a este grupo de pessoas.

Como eu definiria a gestão? Como eu não sou da área eu posso dizer que gestão seria um[...] Um conjunto de procedimentos que deixaria as pessoas felizes no trabalho. Mas eu sei que isso é meio utópico, é difícil, mas eu acho isso. Eu acho que é um conjunto de atitudes, um conjunto de normas né? Procedimentos que deixem a pessoa feliz no trabalho. Uma pessoa feliz no trabalho produz muito mais né? Todo mundo sabe disso, isso daí já é bem velho, então isso que eu entenderia[...] Agora como colocar isso em pratica? Eu acho que é esse modelo de gestão que nós temos hoje. Por que se não vai por bem vai por mal, porque os conselheiros percebem isso e é[...] Obrigam o reitor ou a reitora a cumprir determinadas ações determinadas normas etc. (C7).

Mais uma vez notamos que o próprio conselheiro (C7) não se considera como sujeito da *práxis* gestora, ao afirmar que **“como eu não sou da área”**, ora, como o próprio gestor pode não ser da área da gestão? Ao analisarmos os estudos de Gohn (2002), compreendemos que é de grande relevância a capacitação dos gestores para que estes ocupem seus assentos nos conselhos, conscientes da função social. O gestor C7 afirma que gestão é um conjunto de procedimentos que deixam as pessoas felizes no trabalho e que **“uma pessoa feliz no trabalho produz muito mais né? Todo mundo sabe disso, isso daí já é bem velho, então isso que eu entenderia”**. Identificamos um elemento da gestão gerencial nesta afirmação que é a produtividade. De acordo com o que discutimos anteriormente, esta concepção neoliberal tem se infiltrado nas universidades e, a partir desta afirmação do conselheiro, esta questão se confirma.

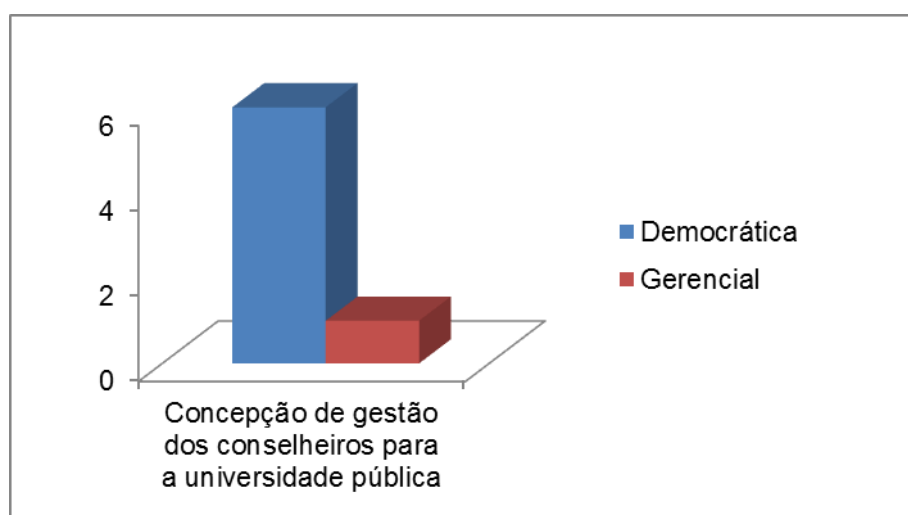
Sobre a concepção de gestão deste conselheiro, ele defende o modelo de democrático como forma de obrigar a reitoria a executar as decisões dos conselheiros, **“Eu acho que é esse modelo de gestão que nós temos hoje. Porque, se não vai por bem vai por mal, porque os conselheiros percebem isso e obrigam o reitor ou a reitora a cumprir determinadas ações e determinadas normas”**. Não é sob esta perspectiva que nós temos defendido o modelo de gestão universitária democrática e concordamos com Paro (2012, p.217) que:

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social no sentido radical [...], ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade.

Configura-se, assim, um modelo de administrar a universidade que promove consciência crítica, de maneira comprometida com os interesses sociais, e não um mero mecanismo burocrático, descomprometido com protocolos necessários para o funcionamento da universidade.

Abaixo, o gráfico que representa o modelo de gestão que os conselheiros consideram adequado para uma instituição pública de educação superior.

Gráfico 10: Concepção de gestão universitária dos conselheiros.



Fonte: Elaboração da autora, de acordo com os dados coletados

Sobre a concepção de gestão universitária dos conselheiros entrevistados, predominou a gestão democrática. Consideramos este dado fundamental para um avanço no modo de organizar a universidade. De acordo com Mendes (2009, p. 131):

A formação sociopolítica do brasileiro, a noção de participação nas decisões políticas está limitadamente presente. Além do ato de votar em dias de eleições, que é sem dúvida, um importante exercício democrático, são raros os canais à disposição do cidadão para efetivamente se apropriar do conjunto de informações e decisões de uma administração pública, ou seja, apoderar-se daquilo que lhe pertence como cidadão.

Considerando esta realidade, entendemos como uma das potencialidades da gestão da UEL, que, embora nem todos tenham tanta clareza do conceito de

gestão, e, ainda, que alguns não se vejam enquanto sujeitos da *práxis* gestora universitária, os conselheiros compreendem a importância da distribuição do poder de decisão como princípio da gestão universitária.

Além das respostas diretamente ligadas às questões da entrevista, identificamos na fala dos conselheiros outra categoria de análise, a representatividade. Nos órgãos colegiados superiores da UEL, é utilizado o mecanismo de representação, ou seja, cada segmento da universidade elege um ou mais representantes para tomarem os assentos nos conselhos e participar das deliberações, votando de acordo com a posição de seus pares.

A gestão representativa é um importante passo para democratização nos processos decisórios, apesar de ter suas limitações. À medida em que as universidades ao longo do tempo vão se organizando de uma forma cada vez mais complexa, a possibilidade de se exercer a democracia de participação direta, em que todos os indivíduos que fazem parte da comunidade acadêmica consigam participar de todos os processos de decisão da universidade fica cada vez mais remota. Assim, a gestão por representação é a alternativa viável neste momento.

Todavia, esta forma de organização implica um comprometimento ético e responsável dos representantes, que, ao se posicionarem nas instâncias administrativas da universidade, precisam refletir a opinião de seus pares. De acordo com os relatos de alguns conselheiros, no CEPE esta representação nem sempre é garantida.

As colocações feitas pelos conselheiros sobre a representatividade seguem abaixo.

A gente discute em departamento e leva a posição para o representante de departamento, e o representante de departamento leva para o centro. Aí no centro se discute, fecha uma posição do centro e o conselheiro leva essa posição do centro para as câmaras e para o CEPE, mas às vezes, lá na hora acaba votando com a sua concepção pessoal e não a concepção que ele deveria representar (C2).

[...] eu percebo em alguns momentos, principalmente quando se acirra a questão política, greve e etc. etc., que tem professores que eles falam dizendo que estão representando as outras instâncias das quais eles veem, mas aí votam individualmente. Então, isso fica uma rusga, ficam pressões ali, tipo: “Ah eu respeito a câmara de graduação, eu estou aqui como representante da câmara de graduação no CEPE, mas agora eu vou votar para acabar a greve”. Mas espera lá! Sua câmara votou que a greve continua. Então

existem assim esses impasses de indivíduos contra o ser político desses indivíduos. Ele pode até talvez dar a opinião pessoal, porém votarem em prol do grupo, só que tem professores que não tem essa compreensão, alunos também, a gente teve na greve problemas com aluno de medicina lá, que a gente sabia que não era do movimento estudantil, e sempre cortava os alunos (C4).

[...] Porque a câmara de graduação tinha feito uma discussão que foi levada para o CEPE, no entanto algumas pessoas que estiveram na câmara de graduação vieram para o CEPE com posicionamentos pessoais ou do departamento do centro. Isso gerou bastante desconforto. Então o questionamento é: Você não está sendo leal ao órgão que você está representando. Nesse sentido, acho que a professora “X” é honesta nisso, ela não deixa de colocar o seu posicionamento contra ou seu posicionamento discordante. Embora na hora de votação não defina como que vai votar (C5).

Os conselheiros C2, C4 e C5 relatam a problemática da representatividade, posto que os indivíduos que tomam assento no CEPE para representar seus pares, em determinados momentos de deliberação, decidem de acordo com opinião própria. Para que se supere esta situação, faz-se necessária a tomada de consciência por parte dos gestores da sua função e da sua responsabilidade social ao assumir esta atribuição. A este respeito, Pereira (2008) se manifesta:

Todavia, se determinado órgão colegiado é formado por representantes de diferentes segmentos, há de se esperar que esses representantes se orientem pelos posicionamentos, pelas visões de seus representados. Esse é um pressuposto básico da democracia de caráter representativo (PEREIRA, 2008, p. 114).

Percebemos que, na prática, os conselheiros nem sempre decidem de acordo com os interesses do grupo que representam, pois expressam suas próprias opiniões, revelando um descompromisso com a coletividade

A seguir, apresentamos o relato de um conselheiro, que, entendendo efetivamente, seu papel e as proporções que pode alcançar a sua atuação enquanto gestor, exerce sua função de forma responsável.

[...] Porque, afinal de contas, as pessoas vão se candidatar num vestibular pra aquele curso e elas vão sair “profissional” a partir daquele projeto político pedagógico. Então nós somos coparticipantes de responsabilidade. E as pessoas, parece que não percebem isso. Elas vão lá no CEPE fazer número? O que que elas tão fazendo lá? Então, eu me vejo corresponsável porque falo: “Meu Deus, eu não estarei lá ministrando aula nesse curso, mas a partir do momento que eu[...] meu nome está lá, de aprovação nesse curso, eu passo a fazer parte dele”. Eu sou corresponsável pela formação daquele povo. E aí se eu não observei alguma coisa que

pudesse, por desatenção da minha parte[...] Eu sou responsável também. E eu não sei se as pessoas percebem isso. O que eles estão fazendo, o que é participar de um Conselho Superior? Participar de um Conselho Superior, não é status não! É uma baita responsabilidade! Então quando você pega aquilo ali pedagogicamente, você passa a ser coparticipante na formação daquele. Se é no Conselho Universitário e você levantou a mão lá pra mandar de fato o sujeito embora, você é coparticipante da infelicidade dele, do que vai arcar e tal[...] Ou se você levantou a mão pra dizer que: “ai, não foi tão grave assim o que ele fez, vamos dar mais uma chance”. Você também tem que saber que você é coparticipante de fazer essa pessoa... E aí você mete a boca no político, mas o que você tá permitindo que façam dentro da sua casa? Então todas essas coisas, a gente quando vai pra uma reunião dessa, é de uma responsabilidade que de fato não é qualquer pessoa que podia ter assento lá, não! Não é! “Ah, eu estou livre eu vou!”. Não é de forma alguma! Eu não sei se as pessoas têm dimensão de real papel que elas fazem lá. Ou do que nós fazemos lá. Não estou dizendo que eu sei tudo e que tal... Mas é como eu me vejo. Todas as vezes que eu vou pra essas reuniões do Conselho, eu vou imbuída o tempo todo, concentração total aqui. Por quê? Porque o que for decidido aqui, a partir do momento que eu estou assinando essa ata que foi aprovada aqui, eu tenho responsabilidade sobre isso. E eu não sei de fato, se as pessoas prestam atenção nisso. Ou pararam algum dia pra pensar sobre isso (C6).

Há que se considerar que existem conselheiros comprometidos e conscientes de seu papel nos órgãos colegiados superiores. É necessário compreender a responsabilidade que é decidir o futuro da universidade. É imprescindível não se perder de vista o fato de que cada decisão tomada no CEPE ou em qualquer outro conselho irá culminar no cumprimento ou não da função social da universidade, que é oferecer um ensino de qualidade para todos e formar cidadãos críticos.

4.4 Aproximações gerais da Seção

Faremos, neste item, uma recapitulação necessária para que possamos sistematizar as questões destacadas nesta seção e indicar algumas conclusões da pesquisa.

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEL tem sua origem quase concomitante com a origem da universidade. Desde os primeiros registros sobre a administração da UEL, encontramos a organização por meio de órgãos colegiados, o que pode indicar a intenção de se exercer uma gestão descentralizada e participativa, embora as representações nestes órgãos fossem bem menores.

De acordo com o seu Regimento, a composição do CEPE conta com representantes de todos os segmentos da universidade, no entanto, em diferentes proporções. O setor menos representado é o dos servidores técnico-administrativos, e, ainda que possam contar com poucos assentos a eles reservados, estes estão vagos.

As reuniões do CEPE, em suas dinâmicas de funcionamento, estão adequadas aos princípios da democracia, sendo que todos os conselheiros têm direito a voz e a voto, podendo discutir e deliberar coletivamente representando as ideias de seus pares. Percebemos que as discussões mais intensas ocorrem quando o assunto em pauta envolve divergências de opiniões políticas e ideológicas. Todas as deliberações acontecem por meio de voto, respeitando-se a posição da maioria.

As Atas do CEPE registram todas as decisões tomadas naquele conselho, contudo sem detalhar as ocorrências e ideias que foram explicitadas para que se chegasse às decisões, se houve divergências de opiniões, enfim os conflitos ali estabelecidos, embora formalizem todos os encaminhamentos dados nas reuniões.

As representações dos conselheiros, que foram expressas nas entrevistas realizadas sobre a gestão da UEL, nos revelaram questões muito importantes. Todos os conselheiros entrevistados consideram que o modelo no qual se pauta a *práxis* gestora da UEL é o democrático. A maioria deles entende que este é, verdadeiramente, o modelo mais adequado para a administração e organização de uma instituição de educação superior. Consideram as discussões e conflitos que ocorrem nas reuniões por conta das deliberações do CEPE importantes para o funcionamento deste órgão e entendem que a forma mais justa de se resolvê-los é por meio de voto e do respeito à decisão da maioria. Muitos conselheiros não conseguem se ver como os próprios sujeitos do processo de gestão, não se percebem enquanto gestores, mas atribuem a gestão às ações de administrar a universidade e os gestores àqueles que presidem o conselho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, a partir dos estudos de autores que foram referenciados nesta pesquisa e das análises das legislações federal, estadual (Paraná) e local (UEL), que a universidade pública é espaço de produção e disseminação do conhecimento científico, cultural e tecnológico. Ademais, sua função social é de promover formação humana, valorizando o pensamento crítico dos cidadãos. Para alcançar estes objetivos, a gestão universitária deve organizar suas práticas.

Este estudo nos permitiu a compreensão de quais modelos de gestão universitária têm sido adotados nas instituições públicas de educação superior. Identificamos que os dois modelos predominantes são: a Gestão Gerencial e a Gestão Democrática, os quais são permeados por ideologias muito distintas. Por este motivo, é necessário compreender as relações entre as concepções de gestão e os interesses por detrás de seus discursos.

A gestão gerencial traz consigo os ideais neoliberais próprios da sociedade capitalista. Este modelo de gestão universitária tem como característica a utilização de métodos próprios das empresas, com objetivo de aumentar a produtividade. Sua origem está ligada às reformas do Estado, com interesses mercadológicos. Esta reforma, permeada por políticas neoliberais com vistas em consolidar cada vez mais o modo de produção capitalista e diminuir a intervenção do estado nas bases sociais, tem influenciado a maneira como se organizam as instituições públicas de educação superior.

Por sua vez, a gestão democrática preconiza a participação coletiva nos processos de decisão da universidade. Tem como princípio a descentralização do poder. O modelo democrático que defendemos entende a gestão universitária como fundamental no processo de transformação social.

As políticas públicas do país asseguram em forma de lei que a gestão a ser adotada nas instituições de educação pública, em qualquer nível de ensino, é a democrática. Por meio da análise dos documentos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), do Plano Nacional da Educação (2014-2024) e Deliberação nº 001/05 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, concluímos que todos eles definem a gestão democrática enquanto modelo adequado às instituições públicas de educação, e ainda, que as leis indicam

como mecanismo para efetivação desta gestão, a instituição dos órgãos colegiados superiores.

Os documentos institucionais da UEL que analisamos, a saber: o Estatuto da UEL (2004), o Regimento Geral da UEL (2004), o Regimento da Reitoria (2003) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016) também garantem o exercício da gestão democrática nesta universidade, que organiza suas práticas gestoras em órgãos colegiados superiores, em conformidade com as leis nacionais e estaduais.

Por conseguinte, retomando ao que nos propomos a analisar nesta pesquisa sobre a gestão universitária da UEL, tivemos como objetivo responder ao seguinte questionamento: Em qual modelo de gestão está pautada a *práxis* gestora desta universidade?

Constatamos que o CEPE foi constituído no ano de 1971, logo após a própria criação da UEL, em 1970. Nos documentos que analisamos, encontramos referências à organização por órgãos colegiados desde o início desta universidade. Isto nos revela que a proposta de descentralização do poder (pelo menos de maneira formal) já existia desde a origem da universidade.

Sobre a composição do CEPE, averiguamos que, desde a sua constituição até a sua regulamentação atual, houve um avanço no que diz respeito à representatividade dos segmentos universitários neste colegiado, especialmente na ampliação da representação estudantil. De um representante que tinha assento no CEPE, quando este foi criado, avançamos para doze discentes, sendo um de cada centro de estudos da universidade, e três representantes da pós-graduação.

Sobre a representatividade no CEPE dos segmentos acadêmicos da UEL, verificamos que 50% dos assentos são tomados por docentes, 25% por discentes, 10,4% pelos órgãos suplementares, 10,4% pela reitoria e pró-reitorias e 4,2% por técnico-administrativos. Conforme analisamos na LDBEN, esta diferença representativa é legalmente amparada.

Quanto aos representantes técnico-administrativos, soubemos que seus assentos no CEPE estão vagos. Entendemos que a competência administrativa destes profissionais também está relacionada com questões acadêmicas e pedagógicas, no que diz respeito aos encaminhamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo a participação deste setor nas deliberações muito relevante e, assim, nos questionamos: Por que estes profissionais não estão participando desta instância gestora? Consideramos importante, neste sentido, que haja ações em prol

da conscientização destes sujeitos na compreensão da importância de participarem, e deste modo, exercerem esta atividade de tomadas de decisão.

Esta atuação dos conselheiros envolve também a consciência de seu papel representativo, sendo que, ao votar nos diversos processos analisados no CEPE, devem fazê-lo de acordo com a recomendação de seus pares, e não votar de acordo com opiniões pessoais que defendam interesses individuais e não coletivos. Na pesquisa, isso se apresenta de forma contraditória, pois, de acordo com os apontamentos feitos pelos conselheiros entrevistados, nem sempre os representantes cumprem com esta responsabilidade.

Conforme mencionamos ao longo deste estudo, faz-se necessária a permanente preparação dos sujeitos para que possam se comprometer e se engajar na administração deste bem público, a universidade, e, desta forma, efetivar a democracia. Neste sentido, acreditamos que esta preparação oferecida e realizada periodicamente, precisa ter o objetivo de auxiliar os conselheiros a compreenderem seu real papel neste processo gestor e as atribuições dos colegiados dos quais fazem parte. Preocupando-se, cada vez mais, com os rumos da universidade pública, e, principalmente, a reconhecerem-se enquanto sujeitos ativos neste processo de gestão universitária.

Ao CEPE são atribuídas deliberações no que concerne às questões pedagógicas do ensino, da pesquisa e da extensão. Verificamos que as discussões diretamente relativas à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade acontecem de forma precária, o que faz com que os próprios membros afirmem, nas entrevistas, haver apenas o cumprimento de uma função cartorial deste colegiado. Percebemos, neste sentido, que se faz necessário sistematizar discussões, que vão além dos méritos burocráticos, e que visem a analisar as políticas de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de colaborar na melhoria da qualidade da educação superior ofertada pela UEL.

Quando os assuntos a serem deliberados envolvem conflito de ideias, quando ocorrem divergências de opinião de cunho político-ideológicos, o CEPE possibilita a discussão e dá direito à exposição destas ideias durante as reuniões. Ao final, a resolução se dá sempre por meio do voto, o que caracteriza a gestão democrática.

Ponderando as análises dos dados coletados nesta pesquisa, percebemos haver aproximações e distanciamentos entre o que está legalmente definido pelas

políticas públicas da educação superior em níveis nacional, estadual e local, no que tange ao desenvolvimento da gestão, com as representações concretas, realizadas no cotidiano administrativo, a partir da fala dos conselheiros entrevistados.

As aproximações são identificadas por meios da formalização dos mecanismos de gestão democrática. Isso porque a UEL é organizada em colegiados superiores e permite a participação, nestes espaços, de todos os envolvidos na comunidade acadêmica, assim como as leis exigem. Além disso, a escolha destes representantes é feita por meio de eleição e votação de seus pares.

A distribuição de assentos no CEPE também se aproxima do que está indicado na LDBEN, garantindo a maioria deles para a representação docente, embora, neste estudo, estejamos propondo uma distribuição igualitária destes assentos, reconhecendo que todos os segmentos são importantes para que, por meio da gestão democrática, se alcancem as finalidades e objetivos da universidade.

Por meio do estudo do CEPE, detectamos alguns distanciamentos e contradições na gestão da UEL. De acordo com as afirmações dos conselheiros, em alguns momentos, ainda se podem perceber alguns traços da gestão gerencial, no que diz respeito à centralização do poder. Tal fato se distancia daquilo que defendemos e apresentamos baseando-nos em autores estudados e na legislação que apregoam que não cabe na proposta democrática de gestão a decisão individual, mas sempre coletiva.

Outra contradição que pode distanciar a gestão da UEL do modelo democrático é a interferência do Estado na autonomia da universidade. Conforme analisamos, de acordo com apontamentos feitos pelos conselheiros, a UEL parece correr o risco de se render ao Estado neoliberal, permitindo que suas ideologias mercadológicas comprometam a realização da sua função social enquanto bem público. Inferimos isto, ao analisarmos, por exemplo, os encaminhamentos dados em relação à suspensão do calendário em 2016 e ao processo do Meta-4 em 2017 (Vistos na Seção 4). Seria importante, neste sentido, a realização de avaliações internas permanentes que possam contribuir com a garantia da efetividade da gestão universitária democrática, colegiada e autônoma.

Sobre as fragilidades que os conselheiros declaram haver na gestão universitária da UEL, tomando-se como referência o CEPE, identificamos as seguintes:

- Carência de discussões conceituais durante a apreciação dos processos nas reuniões do CEPE, e o exercício que apenas ou tendencialmente cumpre uma função cartorial;
- Insuficiências da Gestão Representativa;
- Permanência de uma certa relação de poder hierarquizada;
- Precarização do trabalho docente;
- Uma certa concentração de poder nas mãos da reitoria;
- Ações do Estado que comprometem autonomia universitária.

Acreditamos que estes limites apontados pelos conselheiros devem ser discutidos para que se possa superá-los e aproximar ainda mais a UEL de uma gestão democrática. Como já mencionamos, a gestão da universidade está, queira ou não, atrelada a um projeto maior: o projeto societário e suas particularidades que estão forte e complexamente vinculadas às características do modelo de sociedade capitalista que predomina em nosso país. Portanto, devemos considerar que, se não houver uma transformação no âmbito social mais amplo, alguns destes limites ainda persistirão na organização da universidade.

Em relação às potencialidades desta gestão universitária, ao analisarmos o CEPE em sua essência, compreendendo sua composição, observando sua dinâmica de funcionamento, examinando as atas das reuniões e ouvindo aos conselheiros sobre suas concepções de gestão, destacamos as seguintes:

- A organização da gestão da UEL em órgãos colegiados superiores, considerando-os como mecanismo da gestão democrática;
- A abertura de ambiente para discussões coletivas por representantes de todos os segmentos da universidade;
- A possibilidade de reflexão sobre as três frentes da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, no mesmo espaço (CEPE), reconhecendo que são indissociáveis, embora ainda com certa insuficiência;
- Processo democrático de eleição dos conselheiros, que são escolhidos e votados por seus pares;
- As decisões tomadas, tendencialmente, respeitam a decisão do coletivo, por meio do voto da maioria;

- Existência de formalização, em forma de registro em atas, das deliberações do colegiado.

Estas características, identificadas no CEPE, nos remetem a um processo de democratização da gestão universitária da UEL. Há que se reconhecer que, neste formato de gestão, em que existe a possibilidade de participação efetiva dos conselheiros representando seus pares, no qual há espaços de discussões e deliberações coletivas que favorecem a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade com o fim em alcançar seus objetivos institucionais e sociais. Outro aspecto importante que cabe registro é que as escolhas e decisões são feitas por meio do voto, e ainda, que todas as deliberações são sempre formalizadas e registradas nos documentos produzidos pelos colegiados (atas, regimentos, resoluções, portarias), encontramos condições oportunas para o exercício de uma *práxis* gestora pautada nos princípios da democracia.

Em termos gerais, concluímos que, neste momento histórico, a universidade passa por situações que comprometem sua plena autonomia, o que pode interferir na execução de sua função social e institucional de oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade. Porém, consideramos haver tentativas de se exercer uma gestão universitária democrática que defenda os direitos da universidade enquanto bem público, à medida que a universidade se organiza para receber em seus espaços de deliberação toda a comunidade acadêmica. Conforme apresentamos e analisamos ao longo da pesquisa, a existência formal de órgãos colegiados superiores nem sempre garantem o exercício da democracia, fazendo-se necessário, por isso, que estes, em sua dinâmica de funcionamento por meio das ações e práticas concretas de seus membros, efetivamente contribuam com os propósitos da universidade.

Embora possamos perceber, de vários modos, a persistência de ações cujas características do modelo gerencial e neoliberal se evidenciem, infiltradas na gestão do CEPE e da UEL, é indispensável prosseguir com a superação deste modelo, ocupando, para isso, os espaços de decisões coletivas da universidade, com intuito, de democratizar cada vez mais esta instituição, e com isso, também democratizar a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. E. M. **O processo de institucionalização do princípio da gestão democrática do ensino público**. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ARAÚJO, S; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan/mar. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20988/1/Gest%C3%A3o%20educativa%20gerencial_2011.pdf>. Acesso em: 4 nov.2017.

BALTAR, R. **O que é o sistema RH meta-4 e o que está em disputa?** 2017. Disponível em: <<http://sindiproladuel.org.br/o-que-e-o-sistema-rh-meta-4-e-o-que-esta-em-disputa/#>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BENTO, J. O. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no Leito de Procrustes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v. 19, n.3, p. 689-721, nov. 2014.

BRASIL. **Câmara da Reforma do Estado**. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 12ª edição, 2017.

_____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Programa da qualidade e participação na administração pública. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno04.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Índice Geral dos Cursos**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/OQ==>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Plano Nacional da Educação**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 25 jun. 2014.

_____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Programa da qualidade e participação na administração pública. Brasília, DF, 1997.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-06.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

CARDOSO, O. N. **Gestão democrática na universidade tecnológica federal do Paraná**. 2009. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

CARVALHO, C. H. A. Agenda Neoliberal e a Política para o Ensino Superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n.21, p. 83-101, 2007.

Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1041&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CARVALHO, R. F. Limites, possibilidades e desafios no processo de gestão e participação das IFES/UFT. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 351-372, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/06.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, Rio de Janeiro, n.24, p.05-15, Set/ Out/ Nov/ Dez 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

COLOMBO, S. S. **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA, L. D. Concepção de representação na sociologia clássica. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR; n. 172, p. 133-142, Set 2002. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/27294/15136>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da educação**: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, GO; v. 18, n. 2, p. 163-174, Jul/Dez 2002. Disponível em

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C; **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs); **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____; OLIVEIRA, J. F. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F; CATANI, A. M. (org.) **Universidade Pública: Políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Rio Grande do Sul, v.27, n.1, p.53-65, jan/abr 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19967/11598>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ESQUINSANI, R. S. S. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 11, n. 2, p. 103-110, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5698/2899>>. Acesso em: 22 out. 2017.

FARIAS, E. M. **Concepções Práticas de Gestão: investigando a universidade de Pernambuco**. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 28, p.139-152, mai/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

FREITAS, M. T. A. de. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, p.21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

_____, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GOERGEN, P. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP: Uniso, v.19, n.3, p.585-602, nov, 2014.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. **Cadernos Metrópole**, n. 7, p. 9-31, 1º sem. 2002. Disponível em: <<http://portaldosconselhos.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Participa%C3%A7%C3%A3o-Social-M-G-Gonh.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

_____, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Está é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HUMEREZ, D. C; JANKEVICIUS, J. V. **Evolução histórica do Ensino Superior no Brasil**. Brasília, DF: Cofen, 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos_cientificos_31492.html>. Acesso em: 22 jul. 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

LIBÂNEO, J. C; **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, J. C. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MACHADO, R. UEL é eleita a melhor universidade do Sul do Brasil em ranking latinoamericano. **Bonde**, Londrina, 20 julho 2017. Disponível em: <<http://www.bonde.com.br/bondenews/londrina/uel-e-eleita-a-melhor-universidade-do-sul-do-brasil-em-ranking-latinoamericano-448219.html>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**. São Paulo, v. 17, p. 1-3, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C; Souza, J. V; Silva, M. A. **O**

método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

MENDES, V. **Democracia Participativa e educação:** a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, M. B; LUCENA, C. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, C; OMENA, A; LIMA, A. B. **Trabalho, estado e educação:** considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NOMA, A. K; CZERNISZ, E. C. S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o século XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: Souza, José dos Santos; Araújo, Renan. (Org.). **Trabalho Educação e Sociabilidade.** 1 ed. Maringá: Editora Práxis/Editora Massoni, v. 01, 193-210.

OLIVEIRA, M. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/30352>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ORSO, P. (org). **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PANIAGO, M. C. S. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “Crise” do Estado. In: _____. **Marx, Mézaros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PARANÁ. **Ato executivo n.º 126/71.** Fundação Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 1971.

_____. **Deliberação n.º 001/05.** Processo n.º 935/04. Câmara de Educação Superior. Conselho Estadual de Educação/CEE, Paraná, 2005.

_____. **Estatuto da Universidade Estadual de Londrina.** Londrina, PR, 2004.

_____. **Regimento Geral da UEL.** Londrina, PR, 2004.

_____. **Regimento da Reitoria.** Londrina, PR, 2003.

_____. **Resolução CU Nº 285/2005.** Aprova o Regimento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2005.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2016.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PAULO NETTO, J; BRAZ, M. **Economia Política: Uma introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PEREIRA, N. M. **Modelos de Gestão na Universidade Pública: um estudo a partir do Conselho Universitário e do Conselho Diretor da UFU**. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

PIMENTEL, G. S. R. **Clima organizacional e gestão democrática no contexto de uma universidade pública**. 2008, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, V. L. J; CHAVES, M. E. S. **Gestão educacional: modelos e práticas**. **Anpae**, Zaragoza, Espanha, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2016.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>>. Acesso em: 25 set. 2016.

RUIZ, M. J. F; SANDANIEL, A. Formação docente e democratização da gestão na escola pública. **Formação Docente**, Belo Horizonte: v.06, n.10, p.111-124, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/15/88/1>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SGUISSARDI, V. O modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2017.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SILVA, I. G.; A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais** (PUCSP), São Paulo, n.7, p.81-94, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778/13962>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

SOUZA, P. B.; **O papel dos órgãos colegiados na gestão educacional dos institutos isolados de Ensino Superior**. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP.

TAROCCO FILHO, J. **Impacto econômico da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2006**. 2014 (66 f.) Dissertação (Pós-Graduação, Mestrado em Economia Regional). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/economia/arq/DISSERTACOES/Jose%20Tarocco%20Filho%20-%20Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TEIXEIRA, A.; **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

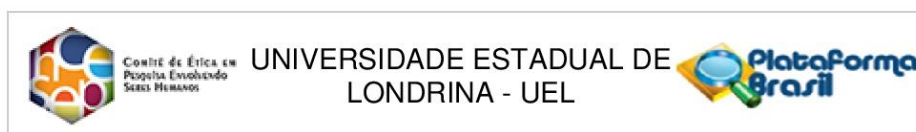
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. O que é a *Práxis*. In: _____. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VIANNA, H. M.; **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19013/11044>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

Apêndice 01



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Pesquisador: THAIS ANDRADE HORIYE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68318917.1.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.102.068

Apresentação do Projeto:

Parte deste estudo compreende a averiguação das práticas reais no contexto concreto da gestão na instituição analisada. Para isso, utilizaremos como um dos instrumentos a entrevista semiestruturada. Será realizada com 20 membros dos 48 que compõem o conselho Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Será agendada individualmente a entrevista em horários que sejam compatíveis com a disponibilidade de cada participante, fora do horário de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar como os órgãos colegiados superiores efetivamente atuam como instâncias de representação, discussão e deliberação nas questões administrativas e pedagógicas da Universidade Estadual de Londrina.

Objetivo Secundário:

- Analisar a legislação externa (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional da Educação 2014-2024) e interna (leis, resoluções, regimentos da UEL) que constituem e orientam a organização e gestão da Universidade Estadual de Londrina.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

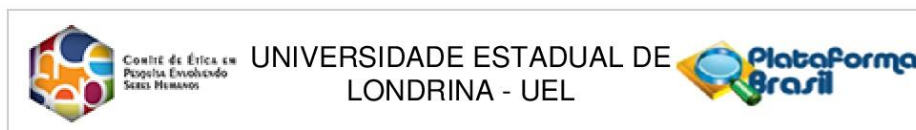
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.102.068

Objetivo Primário:

Identificar como os órgãos colegiados superiores efetivamente atuam como instâncias de representação, discussão e deliberação nas questões administrativas e pedagógicas da Universidade Estadual de Londrina.

Objetivo Secundário:

- Analisar a legislação externa (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional da Educação 2014-2024) e interna (leis, resoluções, regimentos da UEL) que constituem e orientam a organização e gestão da Universidade Estadual de Londrina.
- Investigar os órgãos de gestão e colegiados superiores implementados na Universidade Estadual de Londrina para compreender como estes se constituíram e quais são as suas concepções de gestão.
- Estabelecer relações entre: as concepções de gestão apresentadas no "estado da arte" a ser estudado nesta pesquisa, a legislação externa e interna que orientam o modelo de organização adotado nesta instituição de ensino superior e a efetivação da gestão na Universidade Estadual de Londrina, no sentido de identificar as aproximações e contradições, as relações de poder, as potencialidades e fragilidades desta gestão.

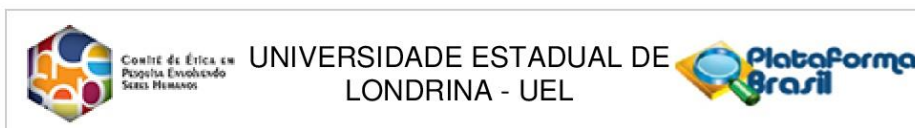
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos a pesquisadora descreve que: "nesta pesquisa é o de violação das informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco será minimizado, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no fato dos dados serem utilizados somente para o

desenvolvimento deste estudo, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Seus dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo. Também poderá provocar possíveis constrangimentos aos entrevistados devido à exposição dos resultados e das respostas necessárias para a pesquisa, no entanto, para diminuir este risco, será permitido ao entrevistado desistir da participação a qualquer momento".

E quanto aos benefícios que: "Poderá colaborar com uma práxis gestora que tenha como pressupostos os princípios da democracia"

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.102.068

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou folha de rosto devidamente assinada. O TCLE está em acordo com a resolução. Apresentou termo de sigilo e confidencialidade assinado. Apresentou questionário a ser aplicado na pesquisa. A coleta de dados está prevista para 06/07. O orçamento previsto é de R\$100,00 e será custeado pela pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_906509.pdf	29/05/2017 11:15:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Thais_Comite_Corrigido.docx	29/05/2017 11:06:23	THAIS ANDRADE HORIYE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Thais_Corrigido.doc	29/05/2017 11:04:36	THAIS ANDRADE HORIYE	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	12/05/2017 15:41:08	THAIS ANDRADE HORIYE	Aceito
Folha de Rosto	20170512072629006.pdf	12/05/2017 10:12:04	THAIS ANDRADE HORIYE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

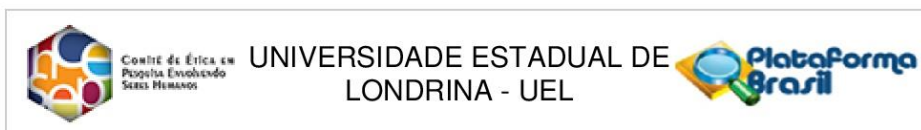
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.102.068

Não

LONDRINA, 06 de Junho de 2017

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br

Apêndice 02

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**A GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “Identificar como os órgãos colegiados superiores efetivamente atuam como instâncias de representação, discussão e deliberação nas questões administrativas e pedagógicas da Universidade Estadual de Londrina.”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **Entrevista Semiestruturada**.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta ou futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e anonimato.

Esclarecemos, ainda, que não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

Os benefícios esperados nesta pesquisa são contribuir, de forma significativa, para obter uma avaliação mais contextualizada acerca da influência das políticas de gestão na orientação teórico-prática de procedimentos educacionais concretos.

Trata-se de uma dissertação, desenvolvida por Thaís Andrade Horiye e orientada pela Prof^a. Dr^a. Tânia da Costa Fernandes, do programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos a qualquer momento da realização deste estudo, poderá nos contatar: **thaisandrade.uel@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue.

Londrina, ____ de _____ de 2017.

Thaís Andrade Horiye - RG: 9.613.554-8

Nome do participante: _____,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

Apêndice 03

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: Thaís Andrade Horiye
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia da Costa Fernandes

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE DOCENTES

1. Qual é sua área de formação (graduação, mestrado e doutorado). Há quanto tempo você é funcionário(a) da Universidade Estadual de Londrina e em qual departamento e/ou setor atua na UEL?
2. Em quais instâncias administrativas você já atuou na UEL e por quanto tempo?
3. A seu ver, qual é o modelo de gestão adotado nas instâncias administrativas da UEL?
4. Qual é o modelo de gestão, a seu ver, adotado no CEPE?
5. Na sua percepção, de quem (sujeito ou instância) é o poder máximo na UEL? E no CEPE?
6. Como é distribuído o poder no CEPE, na sua visão?
7. Efetivamente, qual a periodicidade das reuniões no CEPE e quem pode delas participar?
8. Existem conflitos e divergências de opiniões durante as reuniões? Se sim, são significativos? De cunho pedagógico, administrativo ou ideológico? Geralmente, são considerados importantes e discutidos, ou negligenciados? De que forma são resolvidos?
9. Qual é o nível de autonomia do CEPE em relação à totalidade gestora da UEL?
10. Você considera que a atuação do CEPE contribui, de fato, para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão? Em quais aspectos?
11. Quais os principais problemas e dificuldades que você identifica no funcionamento do CEPE? O que poderia ser melhorado para resolvê-los?
12. Como

você definiria gestão? E qual a sua concepção de gestão, considerando uma Instituição Educacional de nível superior?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE ESTUDANTES

1. Qual graduação você está cursando? Em que ano está?
2. Em quais instâncias administrativas você já atuou na UEL e por quanto tempo?
3. A seu ver, qual é o modelo de gestão adotado nas instâncias administrativas da UEL?
4. Qual é o modelo de gestão, a seu ver, adotado no CEPE?
5. Na sua percepção, de quem (sujeito ou instância) é o poder máximo na UEL? E no CEPE?
6. Como é distribuído o poder no CEPE, na sua visão?
7. Efetivamente, qual a periodicidade das reuniões e quem pode delas participar?
8. Existem conflitos e divergências de opiniões durante as reuniões? Se sim, são significativos? De cunho pedagógico, administrativo ou ideológico? Geralmente, são considerados importantes e discutidos, ou negligenciados? De que forma são resolvidos?
9. Qual é o nível de autonomia do CEPE em relação à totalidade gestora da UEL?
10. Você considera que a atuação do CEPE contribui, de fato, para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão? Em quais aspectos?
11. Quais os principais problemas e dificuldades que você identifica no funcionamento do CEPE? O que poderia ser melhorado para resolvê-los?
12. Como você definiria gestão? E qual a sua concepção de gestão, considerando uma Instituição Educacional de nível superior?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA REITOR E VICE-REITOR

1. Qual é sua área de formação (graduação, mestrado e doutorado)? Há quanto tempo você é funcionário(a) da Universidade Estadual de Londrina?
2. Em quais instâncias administrativas você já atuou na UEL e por quanto tempo?

3. A seu ver, qual é o modelo de gestão adotado nas instâncias administrativas da UEL?
4. Efetivamente, qual a periodicidade das reuniões e quem pode delas participar?
5. Existem conflitos e divergências de opiniões durante as reuniões? Se sim, são significativos? De cunho pedagógico, administrativo ou ideológico? De que forma são resolvidos?
6. Qual é o nível de autonomia do CEPE em relação à totalidade gestora da UEL?
7. Como você definiria gestão? E qual a sua concepção de gestão, considerando uma Instituição Educacional de nível superior?

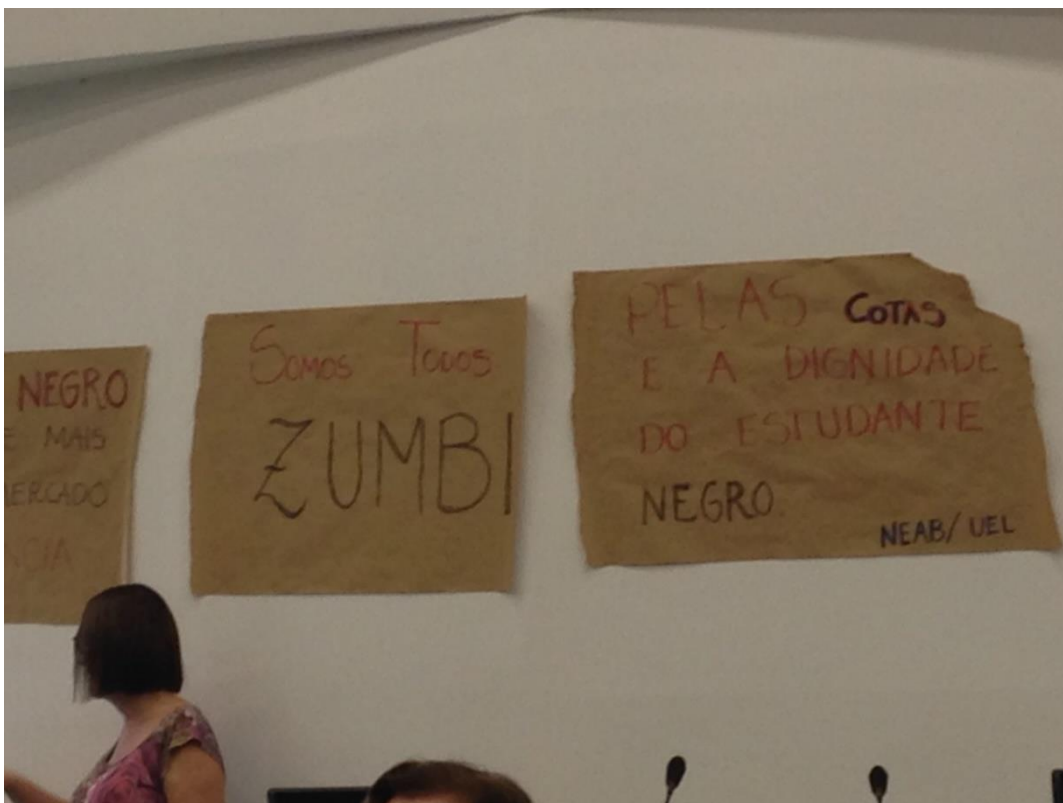
Anexo A



Reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEL no dia 16 /02 /2017.



Reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEL no dia 16 /02 /2017.



Reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEL no dia 16 /02 /2017.



Reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEL no dia 16 /02 /2017.