

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**O PROCESSO DECISÓRIO E O SISTEMA ELETIVO NUMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR: O CASO
DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO
PARANÁ, NO PERÍODO 1975 a 2000**

ROMEU HUCZOK

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

FLORIANÓPOLIS - SC

2002

Romeu Huczok

**O PROCESSO DECISÓRIO E O SISTEMA ELETIVO NUMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR: O CASO
DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO
PARANÁ, NO PERÍODO 1975 a 2000**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a

obtenção do título de **Mestre em Engenharia de**

Produção no Programa de Pós-Graduação em

Engenharia de Produção da

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 19 de agosto de 2002.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr. Orientador

Prof^o. Eden Januário Netto, Dr.

Prof^a. Christianne Coelho de Souza R. Coelho, Dra.

Prof^a. Luiza Maria Bessa Rebelo, M. Eng.

Dedico este trabalho:

- A Lucélia Maria Pissaia,
companheira de todas as horas,
boas e ruins.
- A meus pais, Volodymyr Huczok
e Natália Huczok, que não estão
mais neste Plano.
- A meus filhos, Renata e Ricardo.

AGRADECIMENTOS

Somente aqueles que se dedicam a uma empreitada deste porte têm idéia de sua dimensão e valor. No meu caso, por não ser professor de carreira e dadas as dificuldades de tempo para a pesquisa, sem deixar de lado as tarefas do cotidiano e da luta pela vida, assume um valor especial. A tarefa teria sido mais difícil, não fosse a ajuda e o apoio recebidos. Quero agradecer:

- A Deus, Arquiteto do Universo, que me possibilitou esta marcante passagem neste planeta maravilhoso.

- Aos meus familiares e amigos, pela compreensão e apoio em inúmeros momentos, fins de semana e feriados, nos quais não puderam contar com minha presença nas reuniões de família.

- Ao Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho, pela confiança, apoio e incentivo.

- Aos professores da UFSC: Aline França de Abreu, Tamara Benakouche, Dulce Márcia Cruz, Marialice de Moraes, Márcio de Souza Pires, Edson Pacheco Paladini, pelas informações e conhecimentos transmitidos e em especial ao Prof. Dr. Carlos Raul Borenstein, pelas orientações nos primeiros passos da dissertação.

- A meus colegas da turma de Mestrado Tecpar VII, cuja convivência permitiu aprendizado e prazer.

- Aos ex-Diretores-Gerais do CEFET-PR: Ivo Mezzadri, Ataíde Ferrazza, Paulo Agostinho Alessio, ao atual Diretor-Geral Eden Januário Netto, ao ex-Diretor de Ensino Alfredo Vrubel e ao ex-Secretário do Conselho Diretor, Dagoberto Dreschl, pela paciência e colaboração no fornecimento de dados através das entrevistas para o objeto deste estudo.

- Ao Prof. Silvino Iagher, pela amizade e colaboração na revisão gramatical dos textos.

- Ao corpo técnico e administrativo do LED-UFSC e do CEFET-PR, que viabilizaram o curso e seu desenvolvimento.

- A meus colegas da Huczok Consulting, pelo suporte.

- A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

“O que for a profundidade do teu ser, assim será teu desejo.

O que for o teu desejo, assim será tua vontade.

O que for a tua vontade, assim serão teus atos.

O que forem teus atos, assim será teu destino.”

Brihadaranyaka Upanishad
IV, 4.5

SUMÁRIO

Lista de Figuras	x
Lista de Quadros	xi
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 O CEFET-PR.....	1
1.1.1 Níveis de atuação.....	4
1.1.2 Missão, visão e valores do CEFET-PR	6
1.1.3 Expansão e evolução da Estrutura Organizacional.....	7
1.2 Problema de pesquisa: processo decisório x sistema de escolha de Chefes de Departamento Acadêmico.....	7
1.3 Objetivo Geral	8
1.4 Objetivos Específicos	8
1.5 Estrutura do trabalho	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Organização	14
2.2 Ambiente organizacional	19
2.2.1 O ambiente externo e o interno da organização.....	21
2.2.2 Ambiente organizacional real ou objetivo, subjetivo e interpretativo..	24
2.3 Processo decisório, estrutura e poder na universidade.....	27
2.3.1 A universidade como organização.....	27
2.3.2 Diferenças entre o modelo burocrático de Weber e outros autores, aplicado nas universidades.....	30
2.3.2.1 Modelo Burocrático.....	30
2.3.2.2 Modelo Colegiado.....	33
2.3.2.3 Modelo Político.....	34
2.3.2.4 Modelo “Anarquia Organizada”	37
2.3.3 Tomada de decisão e dualismo de autoridade.....	39

3. METODOLOGIA	48
3.1 Introdução	48
3.2 Natureza do estudo	49
3.3 Método	50
3.4 Fonte de dados	53
3.5 Procedimentos de coleta e análise das informações	53
3.6 Considerações sobre amostragem	56
3.7 As entrevistas	58
3.8 Operacionalização da pesquisa de campo	60
4. ANÁLISE E RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO	62
4.1 Análise dos dados coletados em relação ao período 1972 a 1983	62
4.1.1 Fatores internos	62
4.1.1.1 O ambiente organizacional	62
4.1.1.2 Sistema de ensino no período de 1972 a 1983	63
4.1.1.3 A visão social	63
4.1.1.4 Decisões (período de 1972 a 1983)	64
4.1.1.5 Estrutura dupla nos Departamentos de Área e conflitos entre técnicos e engenheiros	65
4.1.1.6 Surgimento do Coordenador de Curso.....	66
4.1.2 Fatores externos	70
4.1.2.1 A origem dos Cursos de Engenharia Operacional (1974).....	70
4.1.2.2 A mudança de Escola Técnica Federal – ETF-PR para CEFET-PR (1978) e início de Engenharia Industrial	71
4.1.2.3 Estrutura organizacional	72
4.1.2.4 Surgimento do Chefe de Departamento Acadêmico.....	74
4.1.2.5 Surgimento da eleição para Coordenador de área	75
4.2 Período de 1984 a 2000 (após eleições)	76
4.2.1 Fatores internos	76
4.2.1.1 Os conflitos e a solução para integração (1984)	76
4.2.1.2 Avaliação de desempenho de professores	79
4.2.1.3 Influência do sistema eletivo de Chefe de Departamento no processo decisório e na estrutura e conflitos com o cargo Coordenador de Curso.....	81

4.2.2	Fatores externos	86
4.2.2.1	A industrialização de Curitiba afetando a estrutura	86
4.2.2.2	A vocação/foco/estratégias do CEFET-PR	87
4.2.2.3	Eleições para Diretor-Geral	88
4.2.2.4	Eleições para Chefe de Departamento Acadêmico – 1984..	90
4.2.2.5	A paridade nas eleições	91
4.2.2.6	Unidades do interior – diferenças de cultura	91
4.2.2.7	As dificuldades com a estabilidade e atuação sindical	93
4.2.2.8	A extinção dos cursos técnicos	94
4.2.2.9	Os Cursos Superiores de Tecnologia e a implantação do mestrado e doutorado	95
4.2.2.10	Estrutura e novo regimento	96
4.2.2.11	A queda da inflação afetando os resultados da instituição	98
4.2.2.12	A descentralização do orçamento para redução de conflito e melhora da gestão – janeiro 1997.....	98
4.2.2.13	Os conflitos em Brasília, a falta de verbas e a solução FUNCEFET-PR	99
4.2.2.14	A escolha estratégica – o projeto para transformação em Universidade Tecnológica	100
4.2.2.15	A nova estrutura do Sistema CEFET-PR – 2000	102
4.2.2.16	Planejamento estratégico	102
4.2.2.17	O amadurecimento da cultura para a mudança e a maturidade para resolver problema	103
4.3.	Resultado/Resumo da pesquisa/Entrevistas	104
5.	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	113
5.1.	Recomendações	116
5.1.1	Proposta de estrutura	116
5.1.1.1	Justificativas	119
5.1.1.2	Vantagem da proposta	120
5.1.1.3	Desvantagens	120
5.1.1.4	Riscos na implementação	120

5.1.2	Eleição/participação	121
5.1.3	Preparação para os cargos de Coordenador de Curso	121
5.1.4	Avaliação de Desempenho de professores	122
5.1.5	Transição	122
5.1.6	Momento/maturidade	122
5.2.	Papel do mestrando como consultor	123
5.3.	Pesquisa com os atores	123
5.4.	Sugestões para futuros estudos	124
ANEXO 1 – Proposta de pesquisa.....		125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		129
DOCUMENTOS DO CEFET-PR.....		134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Síntese histórica do CEFET-PR.....	03
Figura 1.2	Estrutura organizacional do CEFET-PR em 1982.....	10
Figura 1.3	Localização das unidades do CEFET-PR.....	11
Figura 1.4	Nova estrutura do Sistema CEFET-PR (matricial) implantada no ano 2000.....	12
Figura 1.5	Estrutura padrão na área de Ensino.....	13
Figura 2.1	Organização, ambiente de tarefa e ambiente geral.....	20
Figura 2.2	Stakeholders e a Coalizão externa (C.E.) e a Coalizão Interna (C.I.) ano 1982.....	23
Figura 2.3	Stakeholders e a coalizão externa (C.E.) e a Coalizão Interna (C.I.) ano 2000.....	24
Figura 4.1	Processo de Avaliação do Professor (CEFET-PR).....	80
Figura 5.1	Gerência de Ensino e Pesquisa – Estrutura Atual - CEFET-PR Unidade Curitiba.....	117
Figura 5.2	Gerência de Ensino e Pesquisa - Proposta de Estrutura Organizacional - CEFET-PR- Unidade Curitiba.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1 Análise comparativa fatores de gestão Coordenadores de Curso X Chefe de Departamento Acadêmico.....	108
Quadro 4.2 Análise dos fatos marcantes período 1972-1984 – antes das eleições	109
Quadro 4.3 Análise dos fatos marcantes período 1984-2000 – após as Eleições.....	110

RESUMO

HUCZOK, Romeu. **O processo decisório e o sistema eletivo numa instituição pública de ensino superior: o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, no período 1975 a 2000.** Florianópolis, 2002. 147p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

O objetivo deste estudo foi identificar a influência do sistema eletivo das chefias de departamento acadêmico no processo decisório das atividades de ensino do CEFET-PR. Buscou, ainda, descrever e analisar as mudanças administrativas na área de ensino do CEFET-PR, naquilo que concerne à estrutura organizacional, ao sistema de escolha de chefes de departamento acadêmico e coordenador de curso, e conseqüente repercussão no estilo de gestão e nas decisões. Pesquisou-se também a origem das eleições e sua repercussão na estrutura organizacional do CEFET-PR. Propôs-se também analisar a atual estrutura organizacional da área de ensino e sugerir uma estrutura que facilite o processo decisório, a qualidade e a produtividade. O referencial teórico aborda a organização, o ambiente, a cultura organizacional; o processo decisório, a estrutura e o poder em ambiente universitário. Realizou-se entrevistas com seis ex- e atuais dirigentes da instituição, as quais foram gravadas e transcritas. O resultado obtido no estudo revelou a influência política nas decisões, bem como a interferência política sindical e partidária no ambiente escolar, parte provocada pelo sistema eletivo.

Palavras-chave: eleições para cargos gerenciais em ambiente universitário, processo decisório no ensino superior, estrutura organizacional em universidade

ABSTRACT

HUCZOK, Romeu. The decision process and the elective system in a public institution of higher education: The case of the Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná-CEFET-PR, in the period 1975 a 2000. Florianópolis, 2002. 147p. Dissertation (Master's degree in Production Engineering)-program of Masters degree in Production Engineering, UFSC, 2002.

The objective of this study is to identify the influence of the elective system of the academic department leaderships in the decision process of the teaching activities of CEFET-PR. It describes and analyzes the administrative changes in the teaching area of CEFET-PR, which is concerned to the organizational structure, to the system of choice of heads of academic departments and course coordinator, and consequent repercussion in the administration style and in the decisions. It researches the origin of the elections and the repercussion in the organizational structure of CEFET-PR. It's intended, also, to analyze the current organizational structure of the teaching area and to suggest a structure that facilitates the decision process, the quality and the productivity. The theoretical references approaches the organization, atmosphere, decision process, structure and power in academical ambient. Interviews with six ex- and in-charge directors of the institution, were done recorded and transcribed. The result obtained in the study revealed the political influence in the decisions, as well as the syndical and supporting political interference in the school atmosphere, part provoked by the elective system.

Word-key: elections for managerial positions in academical ambience, decision process in the higher education.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ-CEFET-PR

A história do CEFET-PR tem início em 1910, quando foi implantada a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná num modesto prédio na Praça Carlos Gomes, em Curitiba. Nesta Escola eram ministradas aulas de feitura de vestuário, fabrico de calçados e ensino elementar, destinados, inicialmente, às camadas menos favorecidas e aos menores marginalizados. Apesar de humilde, era o início da profissionalização no Paraná.

Em 1937, vinte e sete anos mais tarde, a escola passou a ministrar o ensino de 1º grau, em consonância com a realidade da época, sendo então denominada de Liceu Industrial de Curitiba. A mão-de-obra especializava-se nas atividades de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental. Já com um ambiente insuficiente, o Liceu ganhou uma área maior, na confluência da Avenida Sete de Setembro e Rua Desembargador Westphalen, onde funciona até hoje, porém com outra denominação.

Em 1942, o ensino industrial teve unificada sua organização em todo o território nacional. A nova orientação atribuía-lhe a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca. O ensino passou a ser ministrado em dois ciclos. No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de mestria, o artesanal e a aprendizagem; no segundo, o técnico e o pedagógico. Funcionando paralelamente ao ensino secundário, o ensino industrial começou a vincular-se ao conjunto da organização escolar do país com a possibilidade de ingresso dos formandos nos cursos técnicos em escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional. Instituíam-se, assim, a rede federal de escolas de ensino industrial, denominadas Escolas Técnicas e o Liceu passou a chamar-se Escola Técnica de Curitiba. Nessa época, março de 1944, foi criado o primeiro curso de 2º ciclo na Instituição: o de Mecânica.

(Fonte: Dissertação de Mestrado de Lauro Gursky Junior sobre as estratégias do CEFET-PR no período 1935-1945).

No início da década de 50, houve um acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos no campo do ensino industrial, que tinha como objetivo a orientação, a formação e o treinamento de professores da área técnica do Brasil. Assim, criou-se o CBAI – Comissão Brasileiro-Americana Industrial. Como consequência do acordo, elevou-se o padrão de qualidade do ensino técnico, particularmente da Escola Técnica de Curitiba, que sediou o CBAI.

Em 1959, com a reforma do ensino industrial, a legislação unificou o ensino técnico no Brasil, que até então era dividido em ramos diferentes. A Escola ganhou autonomia, bem como nova alteração no nome: passando a chamar-se, pela Lei 3552, de 16.02.59, Escola Técnica Federal do Paraná, sendo considerada como unidade escolar padrão no Estado.

A partir de 1973 passou a ofertar os cursos de Engenharia de Operação na área da Construção Civil e Elétrica.

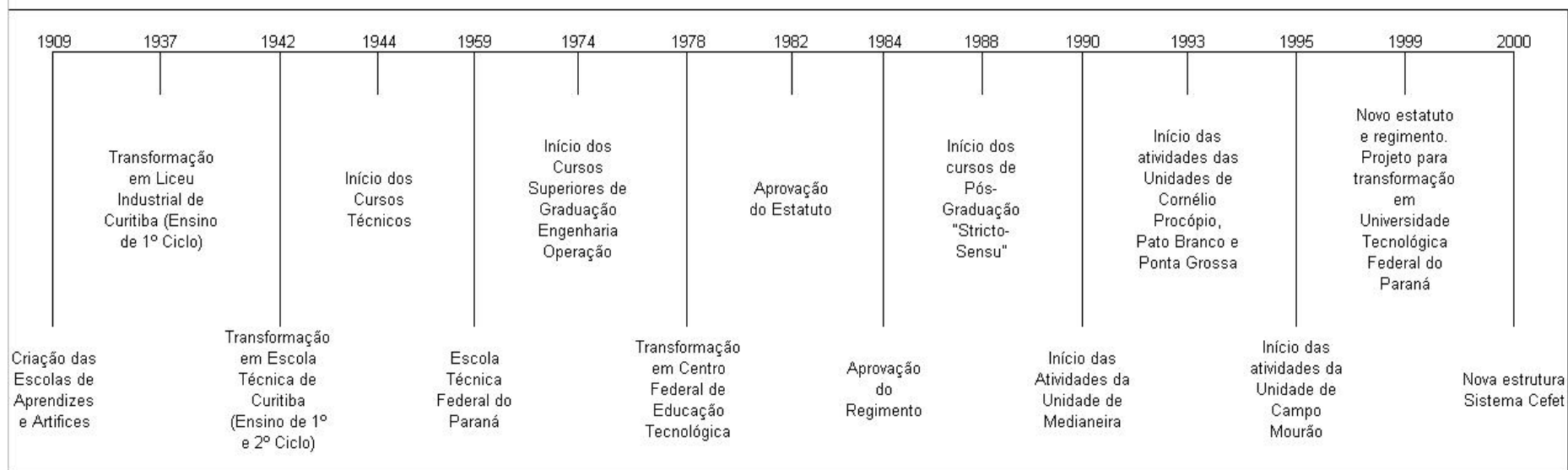
A Lei nº. 6545, de 30.6.78, transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica, e regulamentada pelo Decreto 87.310, de 21.06.82. O Decreto 87.415, de 19.07.82, aprovou seu estatuto. A Portaria número 5, de 19.01.84, aprovou o Regimento Geral do CEFET-PR, que passou a ministrar também o ensino superior. A partir daí, a área de abrangência do ensino evoluiu gradativamente: ensino de segundo grau e superior, pós-graduação (mestrado e especialização), curso de extensão, aperfeiçoamento, além de realizar pesquisas na área industrial.

(Fonte: Revista CEFET-PR de 1994 – p. 8 e 9)

Para consolidar seu plano de expansão e melhoria de ensino, há um projeto em andamento para o CEFET-PR transformar-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, bem como para a construção de uma nova sede no Bairro Novo - chamado Ecoville, em Curitiba.

Na Figura 1.1, pode-se observar a síntese histórica do CEFET-PR.

Figura 1.1. - SÍNTESE HISTÓRICA DO CEFET - PR



Fonte: Relatórios do CEFET-PR

1.1.1- Níveis de atuação

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná oferta cursos em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino:

a) Educação Superior

Pós-Graduação (Doutorado, Mestrado e Especialização); Cursos Superiores de Tecnologia; Cursos nas áreas de Engenharia, Ciências Agrárias, Ciências Exatas. O Ingresso aos cursos de pós-graduação é através da análise do currículo e plano de trabalho conforme regulamento próprio dos cursos. Quanto aos cursos superiores, o ingresso se dá através de processo seletivo (vestibular).

b) Educação Básica

O Ensino Médio do CEFET-PR visa à preparação básica para o trabalho e para a cidadania, bem como para o prosseguimento de estudos em nível superior. O curso de ensino médio possui a duração de 3 anos e o regime é anual. Para ingressar neste curso, o candidato deverá ter concluído a 8ª série e submeter-se a um exame de seleção.

c) Educação Profissional

A educação profissional, integrada às demais formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. São cursos estruturados para atender de forma ágil às demandas efetivas do setor produtivo e às oportunidades do mercado de trabalho. De duração variável, os cursos de educação profissional são organizados visando à qualificação permanente dos trabalhadores em diferentes níveis da educação.

- **Nível básico:** destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- **Nível técnico:** destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio;
- **Nível tecnológico:** correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

d) Atividades Extraclasse

O CEFET-PR é uma instituição que tem por slogan “Tecnologia e Humanismo”, e o pratica. Através de atividades extraclasse, a Instituição alia objetivos educativo-profissionais ao desenvolvimento artístico e emocional, procurando oferecer oportunidades de integração de seus alunos com a comunidade.

O estudante, de acordo com suas aptidões e preferências, possui a sua disposição as seguintes atividades: Banda Marcial, Grupo de Teatro (TECEFET), Coral, Camerata de Sopros, Grupo de Danças e Ginástica Rítmica Desportiva, Clube de Radioamadorismo, Clube de Astronomia, Clube de Xadrez, Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (inglês, alemão, francês e espanhol), Clube Escolar de atividades esportivas (basquetebol, voleibol, handebol, futebol de salão, natação e taekwondo).

Fonte: site do CEFET-PR > www.cefetpr.br

e) Relacionamento com a comunidade

O CEFET-PR é reconhecidamente uma Instituição com forte vinculação ao setor empresarial. Através de uma consolidada política de interação escola-empresa, estende sua competência nas atividades de ensino e pesquisa tecnológica à comunidade, particularmente ao setor empresarial, por intermédio da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias.

O CEFET-PR possui parcerias em projetos de pesquisa tecnológica com centenas de empresas, administradas pelo Núcleo de Gestão Tecnológica. Além disso, o Núcleo auxilia na busca de recursos financeiros dos órgãos de fomento, como, por exemplo, os incentivos da Lei de Informática e o programa PATME de apoio ao micro e pequeno empresário, do SEBRAE/FINEP. Além dessa modalidade, O CEFET-PR realiza consultorias nas áreas tecnológicas afins, com o apoio parcial do Programa Sebraetec para microempresas estabelecidas e futuros empresários.

Para identificar e fortalecer as atividades de interação escola-empresa, o CEFET-PR criou o Núcleo de Informação e Formação de Empreendedores, com o objetivo de incentivar a atividade empreendedora dos alunos, seja com acesso às informações, seja com a hospedagem de empresas em formação nos Hotéis Tecnológico e Empresarial.

Por ser uma empresa que pertence ao sistema público de ensino, a instituição não visa lucro. Como tem limitações orçamentárias, o CEFET-PR consegue se destacar de outras instituições similares pelo seu sistema de gestão na captação de recursos e relacionamento com a comunidade, realizado pela Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias e pela FUNCEFET-PR (Fundação de apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR).

Os cursos de extensão, nas diversas atividades tecnológicas, são administrados pelo Núcleo de Cursos Extraordinários e pela FUNCEFET-PR (Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR) e ofertados à comunidade com custos atrativos. As modalidades desses cursos são abertos à comunidade ou fechados, conforme o interesse das empresas ou de um determinado grupo. Dessa forma, através da FUNCEFET-PR, os profissionais cefetianos podem melhorar a sua remuneração, trabalhando em projetos extras fora do seu horário normal, a instituição arrecada recursos para reinvestir em equipamentos e instalações, e as empresas da comunidade recebem serviços de alta qualidade.

1.1.2 Missão, visão e valores do CEFET-PR

O CEFET-PR é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação. No ano 2000 foi elaborado o seu planejamento estratégico, de onde foi extraída sua missão: "Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico". A visão de futuro, extraída do mesmo documento, assim é expressa: "Ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica." Os valores do CEFET-PR, amplamente discutidos na comunidade interna e publicados no documento Planejamento Estratégico, são:

- **ÉTICA:** gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.
- **DESENVOLVIMENTO HUMANO:** formar o cidadão integrado no contexto social.
- **INTEGRAÇÃO SOCIAL:** realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.

- **INOVAÇÃO:** efetuar a mudança através da postura empreendedora.
- **QUALIDADE e EXCELÊNCIA:** promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.

1.1.3- Expansão e evolução da estrutura organizacional

Na figura 1.2, pode-se observar o organograma vigente em 1982.

Com a finalidade de levar ao interior do País um ensino de qualidade, favorecendo os anseios de realização e progresso da região, tornando-a um pólo de tecnologia apta para atrair novos investimentos e ampliando o seu grau de desenvolvimento, o Governo Federal criou, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico.

Assim, a partir de 1990, o CEFET-PR foi expandindo-se e hoje conta com seis Unidades de Ensino, localizadas nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa (fig. 1.3).

Com o objetivo de proporcionar uma visão sistêmica e com vistas à transformação em Universidade, a gestão 2000/2003 criou um outro tipo de estrutura organizacional, matricial, em que foi criada uma Diretoria para o Sistema CEFET e a sede Curitiba foi transformada em uma unidade de ensino como as outras existentes, com estrutura independente, conforme pode ser observado na Fig.1.4.

Na figura 1.5 observa-se onde estão posicionados na estrutura, os cargos de Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento Acadêmico.

1.2 Problema de pesquisa: processo decisório x sistema de escolha de Chefes de Departamento Acadêmico

De 1910, quando foi implantada a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná passando pela evolução vista na síntese histórica, até janeiro de 1984, quando já era CEFET-PR, nenhum cargo de chefia era eleito na Instituição. Os cargos eram indicados pelas várias áreas, através de um sistema de consulta e preenchidos através de reunião do Conselho Diretor, onde os currículos e o desempenho dos candidatos eram avaliados. A partir de 19.01.1984, através do art.119-VI, da Portaria número 5 do Regimento Geral do CEFET-PR, que instituiu “votar e ser votado” como direito dos professores, foi instituído o sistema de eleição para chefes de

departamento. Através das entrevistas percebeu-se que a eleição foi instituída por um movimento interno reivindicatório dos professores da engenharia, em função do momento de abertura política por que o país passava, e coincidindo com o início dos Cursos Superiores de Graduação, como também pelo exemplo dado pelas universidades federais, que instituíram eleições, no qual os professores se inspiraram. Através desse sistema, os professores passaram a escolher seus chefes de departamento acadêmico e a serem avaliados por eles, o que provocou o início de uma nova forma de gestão, que influenciou sobremaneira o processo decisório.

Entender o processo de gerenciamento e fatores influenciadores no processo decisório nas atividades de ensino é fundamental para promover e garantir adequação entre exigências organizacionais e resposta ambiente – qualidade de ensino – (garantir bom uso dos recursos). Não se encontrando na literatura informações sobre o processo decisório no CEFET-PR e o sistema de eleição para chefe de departamento acadêmico, resolveu-se fazer uma pesquisa a esse respeito, formulando-se a seguinte pergunta:

Qual a influência do sistema eletivo das chefias de departamento acadêmico no processo decisório das atividades de ensino do CEFET-PR no período 1975 a 2000 ?

1.3 Objetivo Geral

Descrever e analisar as correlações e a influência entre o sistema eletivo para chefe de departamento acadêmico e o processo de tomada de decisão na área de ensino do CEFET-PR, no período compreendido entre 1975 e 2000.

1.4 Objetivos Específicos

1. Descrever e analisar as mudanças no ambiente organizacional no CEFET-PR no período 1975 a 2000.
2. Descrever e analisar as mudanças administrativas na área de ensino do CEFET-PR, no período 1975/2000, naquilo que concerne à estrutura, ao sistema de escolha de chefes de departamento acadêmico e de coordenador de curso e conseqüente repercussão no estilo de gestão.

3. Descrever e analisar as mudanças internas no CEFET-PR, no período 1975 a 2000, no que se refere ao processo decisório quanto às atividades de ensino.
4. Analisar a atual estrutura organizacional da área de ensino e propor uma estrutura que facilite o processo decisório, a qualidade e a produtividade.

1.5 Estrutura do Trabalho

No capítulo 1 apresenta-se a empresa, sua missão e visão de futuro, bem como seus valores, definidos em seu planejamento estratégico. É feita uma síntese histórica do CEFET-PR e sua evolução de uma simples escola de artífices a uma instituição de ensino superior de grande porte e seu projeto para transformar-se em universidade. Mostra-se, também, que as eleições para chefe de departamento acadêmico surgiram por ocasião da implantação dos cursos superiores, por meio de um movimento reivindicatório dos professores, inspirados no modelo das universidades federais e influenciados pelo momento de abertura política por que o país passava, depois de 20 anos de governos militares.

No capítulo 2, é apresentado o referencial teórico e descrita a organização como sistema aberto, bem como a definição dos termos que estarão sendo usados no conteúdo; o ambiente organizacional - modelo dos stakeholders. Aborda-se o processo decisório, estrutura e poder na universidade, bem como a universidade como organização.

O Capítulo 3 trata da metodologia, a pesquisa desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas, com ex-diretores-gerais, ex-diretor de ensino e um diretor-geral atual do Sistema CEFET-PR, bem como um professor que foi secretário do conselho diretor por um longo período.

No Capítulo 4, apresenta-se o resultado da pesquisa de campo, com a descrição da administração das atividades de ensino no período e os fatores que influenciaram a estabilidade e o processo decisório - apanhado por período, antes e depois de eleições, correlacionando com a teoria utilizada.

No Capítulo 5 são apresentadas as conclusões e as recomendações para futuros estudos.

Fig. 1.2 – Estrutura Organizacional do CEFET-PR em 1982

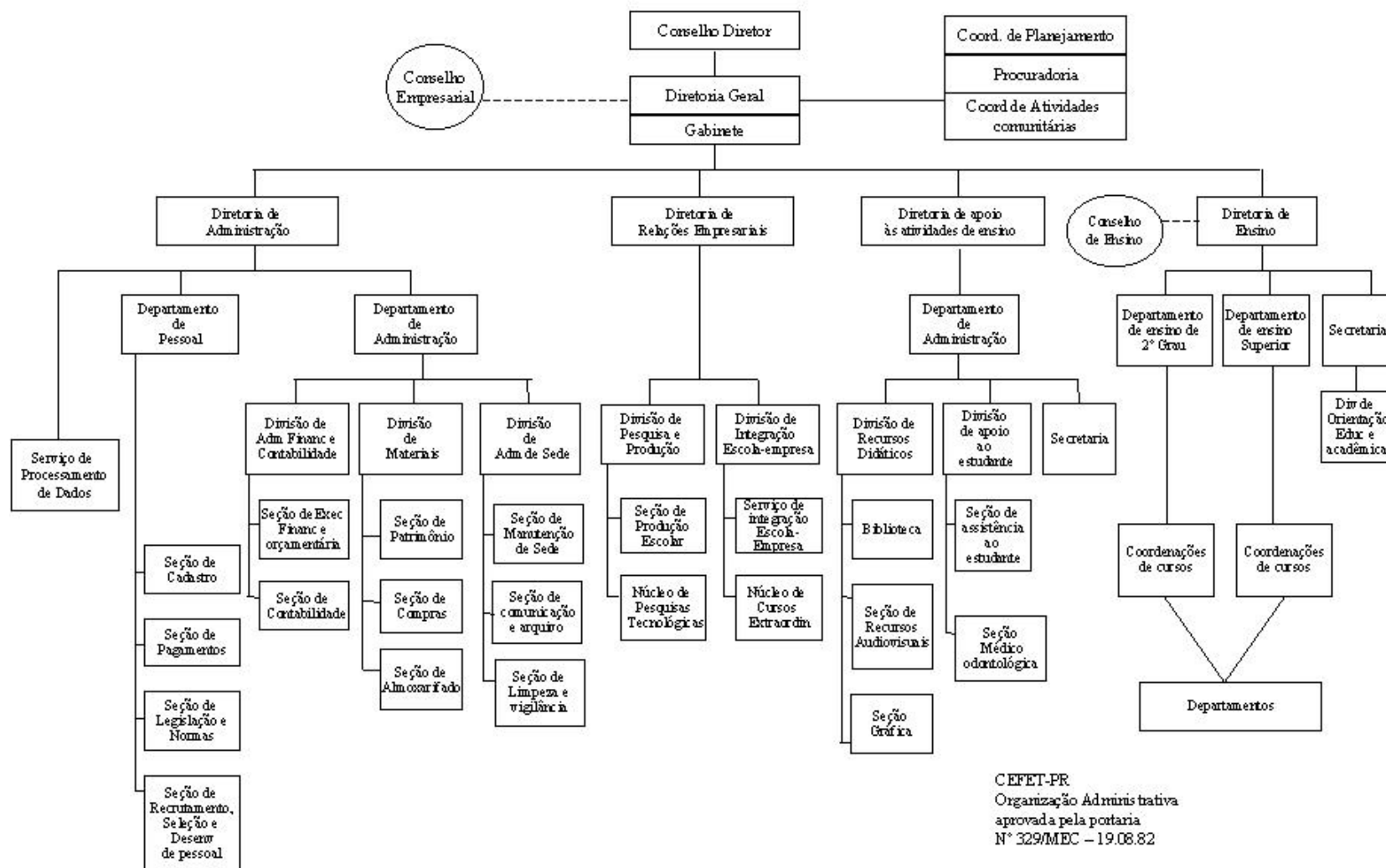


Figura 1.3 – Localização das unidades do sistema CEFET-PR

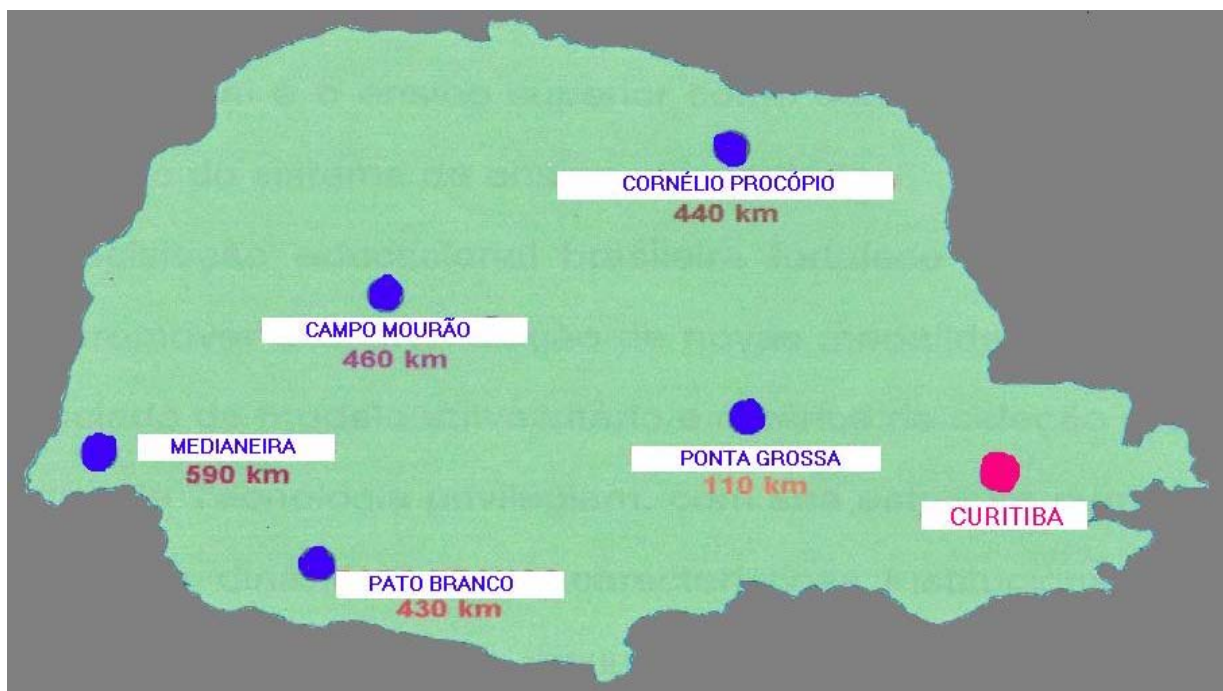


Figura 1.4 - Nova Estrutura Sistema CEFET-PR (matricial) implantada no ano 2000

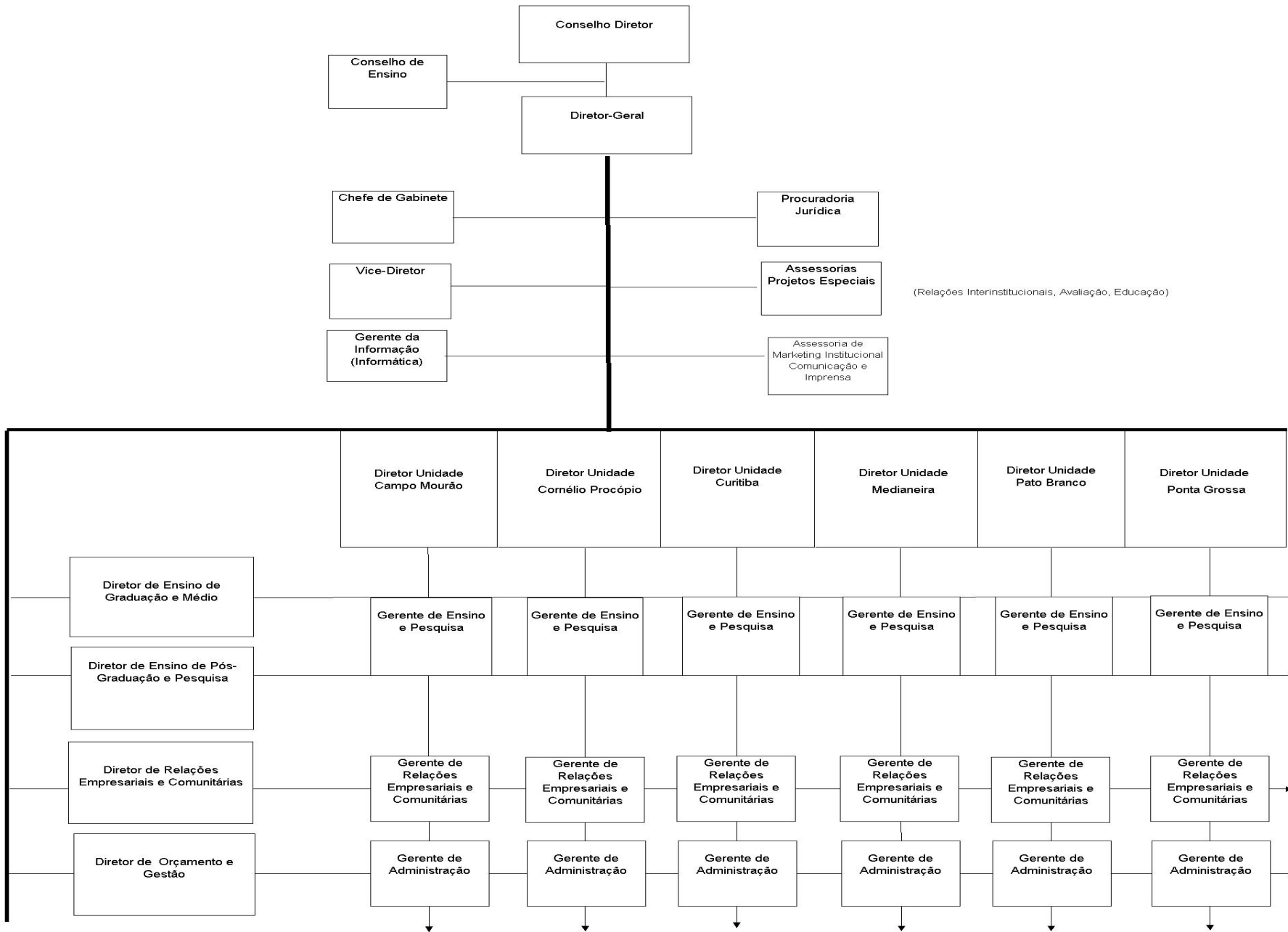


Figura 1.5 – Estrutura padrão na área de ensino



OBS.: O cargo de Chefe de Departamento Acadêmico existe somente na unidade Curitiba

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, revisa-se a teoria sobre organização e seu ambiente, bem como a literatura sobre processo decisório, estrutura e poder na universidade.

2.1 Organização

Pretende-se com esta seção definir o que é uma organização de forma ampla, para, posteriormente, definir uma universidade como organização, visto que a instituição adotada para esta pesquisa - o CEFET-PR - encaixa-se no modelo universitário.

Em grande parte das empresas, as quais também são organizações, não há um processo de eleição na forma como se vê nas instituições de ensino públicas federais. Além disso, o processo decisório, normalmente, não é tão afetado pelo sistema de escolha das chefias ou gerências.

Taglieri (1983, p.3) afirma que na organização, há duas ou mais pessoas interagindo em torno de algum propósito comum. Nela há uma relação reconhecível de poderes e, para tanto, deve existir um líder, seguidores, assim como uma tarefa a ser feita. Deste modo, pode-se dizer que as organizações são dependentes e não são auto-suficientes, visto que interagem com e são influenciadas pelo ambiente no qual estão inseridas, seja este um ambiente genérico ou específico.

Segundo a concepção de Barnard (1981, p.87-136), o qual faz uma extensa análise dos fatores físicos, biológicos, psicológicos e sociais, bem como da estrutura das organizações formais, a característica essencial de uma organização é sua qualidade abstrata, definível em termos de relacionamentos estabelecidos entre os membros do grupo humano presentes na organização. Em uma organização há sempre um processo pelo qual se coordenam os esforços individuais dos componentes de grupo, dirigindo-os e controlando-os para que um objetivo coletivo seja alcançado.

De acordo com Chia (1996), entende-se por organização “uma entidade social conscientemente coordenada, com uma fronteira relativamente identificável, que funciona de maneira relativamente contínua para atingir um objetivo comum ou um conjunto de objetivos e são essencialmente destituídas de senso de propriedade, construção, tempo e lugar”.

Já Weber (1947), afirma que as organizações são analisadas como sistemas voltados para fins específicos, diferenciando-as de outras formas de agrupamento social.

Segundo Barnard (in Chiavenato, 1998, p.23), a organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas, em que a cooperação entre elas é fundamental. Assim sendo, para que uma organização exista é necessário observar que:

1. há pessoas capazes de se comunicarem e que
2. estão dispostas a contribuir com ação conjunta,
3. a fim de alcançarem um objetivo comum.

Na concepção de Knesebeck (1979, p.39), entende-se por sistema “um conjunto de elementos que mantêm relações recíprocas, de maneira que o sistema forma uma unidade tecnológica que o capacita a cumprir uma finalidade”.

Numa abordagem mais ampla, Chiavenato (1998, p.29) menciona que organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. Isto significa que as organizações são construídas de forma proposital e planejada, a fim de atingir determinados objetivos, e também são reconstruídas, isto é, reestruturadas e redefinidas, na medida em que os objetivos são atingidos ou quando se descobrem melhores meios para atingi-los com menor custo e menor esforço. Portanto, conclui o autor, “uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudanças”.

Para Etzioni (1973, p.146), as “organizações são sistemas abertos em que uma parte componente é um grupo humano, cujos elementos estão ligados entre si por um propósito comum”. Organizações são, então, unidades sociais, orientadas para a consecução de objetivos ou metas específicas, portanto, sistemas dinâmicos, em que se desenvolvem processos produtivos para que esses objetivos sejam efetivamente atingidos.

Chiavenato (1998, p.30) concordando com Etzioni, afirma que as

organizações são sistemas abertos. Neste mesmo intuito, define sistema como “um conjunto de elementos dinamicamente relacionados que desenvolvem uma atividade para atingir determinado objetivo ou propósito”.

Partindo-se da idéia de sistema aberto, pode-se observar que todo sistema opera sobre a matéria, energia ou informação obtida do ambiente, que constituem os insumos ou entradas (inputs) de recursos necessários para que o sistema possa operar. Esses recursos são processados pelas diversas partes do sistema (subsistemas) e transformados em saídas ou resultados (outputs) para serem devolvidos ao ambiente. As entradas ou saídas de um sistema aberto podem ser de natureza física, como os suprimentos e a energia elétrica, ou metafísica, que são as regras de funcionamento, tradições, influência em valores comunitários, dentre outros.

Portanto, segundo Chiavenato (1998, p.31), um sistema é constituído por quatro elementos essenciais:

- a) **Entradas ou insumos:** todo sistema recebe entradas ou insumos vindos do ambiente externo. Através das entradas (inputs) o sistema importa os recursos e insumos necessários à sua alimentação e nutrição.
- b) **Processamento ou operação:** é o núcleo do sistema, onde as entradas são processadas e transformadas em saídas ou resultados. Geralmente, é constituído de subsistemas (ou órgãos ou partes) especializados no processamento de cada tipo de recurso ou insumo importado pelo sistema.
- c) **Saídas ou resultados:** constituem o resultado da operação do sistema através das saídas (outputs), em que o sistema exporta de volta ao ambiente o produto de sua operação.
- d) **Retroação:** significa o retorno ou influência que as saídas provocam sobre as entradas a fim de balancear ou equilibrar o funcionamento do sistema. A retroação (feedback) ou retroalimentação constitui, portanto, uma influência de retorno.

Deste modo, diz Etzioni (1973, p.146), o fato de as organizações serem sistemas abertos e dinâmicos, traz implicações no tocante às saídas do sistema. Entre as saídas devem estar presentes os produtos que representem a realização dos propósitos desse sistema. Assim, como exemplo, verificando-se o caso da universidade - alvo deste estudo, por analogia - os produtos são capacidades

acadêmicas, atitudes, ajustamento pessoal, escolhas educacionais, carreiras, comportamentos de cidadania, aspirações, crenças, valores morais e éticos dos alunos. Portanto, diz-se que o produto da universidade não é simplesmente o jovem, submetido durante certo tempo, aos processos educativos, mas refere-se, sim, às transformações que tais processos produzem na personalidade desse educando.

Por sua vez, Parsons (1974) entende que as organizações variam segundo o tipo de função que realizam no sistema social geral. Para ele, são distinguidas da seguinte forma:

- organizações orientadas para a produção;
- organizações orientadas para fins políticos;
- organizações integrativas;
- organizações conservadoras.

Para Simon (1979, p.13)

“A organização é um complexo sistema de comunicações e inter-relações existentes num agrupamento humano. Esse sistema proporciona a cada membro do grupo parte substancial das informações, pressupostos, objetivos e atitudes que entram nas suas decisões, propiciando-lhes, igualmente, um conjunto de expectativas estáveis e abrangentes quanto ao que os outros membros do grupo estão fazendo e de que maneira reagirão ao que ele diz e faz”.

Etzioni (1989, p.3), caracteriza as organizações da seguinte maneira:

“1. divisões de trabalho, poder e responsabilidade de comunicação, que não são causais ou estabelecidas pela tradição, mas planejadas intencionalmente a fim de intensificar a realização de objetivos específicos;
2. presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados na organização e as dirigem para seus objetivos; esses centros de poder precisam, também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência;
3. substituições do pessoal, isto é, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras pessoas para suas tarefas. A organização também pode recombinar seu pessoal, através de transferências e promoções”.

Há autores como Chiavenato (1989, p.39) que concebem a organização como um **sistema sociotécnico**. Neste caso, as organizações têm uma dupla função: **técnica**, relacionada com a coordenação do trabalho e execução das tarefas com a ajuda da tecnologia disponível; e **social**, referente aos meios de relacionar as pessoas umas com as outras, de modo a fazê-las trabalharem juntas. Ambos, sistema técnico e social, não podem ser encarados isoladamente, mas no contexto da organização total.

Este modelo sociotécnico foi, inicialmente, proposto por sociólogos e psicólogos do Instituto Tavistock de Londres. Trist e colaboradores afirmam que toda organização consiste em uma combinação administrada de tecnologia e de pessoas, de tal forma que ambos os lados se acham em inter-relação recíproca. Além de ser considerada como um sistema aberto em interação constante com seu ambiente, a organização também é abordada como um estruturado sistema sociotécnico.

O sistema sociotécnico é constituído de três subsistemas principais:

1. o **sistema técnico** ou de tarefas, que inclui o fluxo de trabalho, a tecnologia envolvida, os papéis requeridos pela tarefa e outras variáveis tecnológicas;
2. o **sistema gerencial** ou administrativo, que inclui a estrutura organizacional, as políticas, os procedimentos e as regras, o sistema de recompensas e punições, as maneiras pelas quais as decisões são tomadas e outros elementos projetados para facilitar os processos administrativos;
3. o **sistema social** ou humano, que é relacionado com a cultura organizacional, com os valores e as normas e com a satisfação das necessidades pessoais. Também incluídos no sistema social estão a organização informal, o nível motivacional dos membros e suas atitudes individuais.

Katz & Kahn (apud Chiavenato, 1998, p.34) desenvolveram um modelo de organização mas amplo e complexo, através da aplicação da *teoria dos sistemas*. Segundo o modelo proposto por eles, a organização apresenta as seguintes características típicas de um sistema aberto:

1. Importação-transformação-exportação de energia;
2. os sistemas são ciclos de eventos;
4. entropia negativa;
3. informação como insumo, retroinformação negativa e processo de codificação;

4. estado firme e homeostase dinâmica;
5. diferenciação;
6. eqüifinalidade;
7. limites ou fronteiras.

A partir desse modelo de organização, o qual é aberto, é possível identificar o ambiente organizacional no qual está inserido, visto que não se pode falar em organização e sistemas abertos sem falar no ambiente em que eles operam. Tal fato ocorre porque todo sistema existe e opera em um ambiente. Assim sendo, passa-se a analisar esse assunto no item seguinte.

2.2 Ambiente organizacional

De forma genérica, pode-se dizer que ambiente é tudo aquilo que envolve externamente um sistema. Robbins e Coulter (1998, p.51) mencionam que “o termo ambiente se refere a instituições ou forças que estão fora da organização e podem afetar o desempenho da organização”.

Neste íterim, observa-se que o ambiente proporciona os recursos de que o sistema precisa para existir. E é no ambiente que o sistema apresenta e coloca seus resultados.

Pode-se observar que nem sempre o sistema é uma fonte de recursos e insumos, haja vista que muitas vezes, o ambiente pode ser uma fonte de ameaças e contingências ao sistema. Então, como o ambiente é o próprio universo, sendo vasto, amplo, genérico, abrangente e difuso, Chiavenato (1998, p.50) conceitua dois estratos ambientais: o ambiente geral (ou macroambiente) e o ambiente de tarefa (ou microambiente). O macroambiente contém o microambiente como um supra-sistema contém um sistema.

O ambiente geral ou macroambiente é constituído de todos os fatores econômicos, tecnológicos, sociais, políticos, legais, culturais, demográficos, etc., que ocorrem no mundo todo e na sociedade em geral. Aqui, inclui-se tudo que é externo à organização, abrangendo condições que podem afetar a organização, mas cuja relevância não é clara.

“Esses fatores compõem um campo dinâmico de um intrincável turbilhão de forças que se cruzam, se chocam, se juntam, se antagonizam, se multiplicam, se anulam e

se potencializam, provocando ações e reações, e, conseqüentemente, a instabilidade e a mudança. E por decorrência, a complexidade e a incerteza a respeito das situações e circunstâncias que são criadas. Seu efeito, portanto, é genérico e abrangente para todas as organizações.” (Chiavenato, 1998, p.51).

Contudo, o que mais interessa à organização é o microambiente, visto que o ambiente de tarefa é o ambiente que está mais próximo e imediato à organização, sendo um ambiente específico. Nele estão as entradas e saídas do sistema, isto é, os fornecedores de recursos (materiais, financeiros, humanos, de atividades terceirizadas, etc) de um lado, e os clientes ou consumidores, de outro. No ambiente de tarefa também estão os concorrentes e as entidades regulamentadoras (sindicatos, órgãos fiscalizadores, entidades reguladoras, etc.).

Para Robbins e Coulter (1998, p. 52), “o ambiente específico é a parte do ambiente diretamente ligada à consecução das metas da organização. Ela consiste nos componentes cruciais ou centros de interesse que podem influenciar positiva ou negativamente a eficácia de uma organização”. Aqui podem ser observados os fornecedores, clientes, concorrência, órgãos governamentais e grupos de pressão pública.

Figura 2.1. Organização, ambiente de tarefa e ambiente geral



Fonte: Chiavenato, 1998.

Chiavenato (1998, p.52) apresenta três características do ambiente. A primeira característica é a crescente complexidade; a segunda característica é a permanente mudança. Daí decorre a terceira característica, que é a incerteza que a

organização tem a respeito daquilo que ocorre no ambiente.

Para alguns autores, o ambiente constitui a variável independente, enquanto a organização constitui a variável dependente. Isto significa que as características organizacionais são profundamente influenciadas pelas características ambientais, ou seja, existe um determinismo ambiental: o ambiente determina as características organizacionais (Chiavenato, 1998, p.53).

Outro modelo de organização é o proposto por Mintzberg (1982,1983), o qual a descreve através dos constituintes do ambiente externo e dos constituintes internos da organização. Nesse modelo os constituintes interagem, barganhando entre si, para obter parcelas de poder em relação à organização e formam as chamadas coalizão externa (CE) e coalizão interna (CI).

Para o entendimento da ação dos membros das coalizões, o modelo utiliza-se do conceito de *detentor de influência* (Hirschman,1970), compreendendo que um participante (indivíduo ou organização) de qualquer sistema possui, em relação a este sistema e ao seu poder, três opções:

- a) *cooperação*, isto é, submeter-se e contribuir conforme esperado;
- b) *abandono*, retirando-se da influência do sistema;
- c) *influência*, permanecendo no sistema e agindo no sentido de mudar o estado de coisas que não estão de acordo com o desejado.

2.2.1 O ambiente externo e o interno da organização

Mintzberg (1983) descreve o ambiente externo através da Coalizão Externa (CE). Este é composto por indivíduos ou organizações, os quais não atuam como empregados de tempo integral da organização, mas que podem influenciar os seus resultados.

Estes membros da CE, diz o autor, são:

- os proprietários;
- os sindicatos e associações de empregados;
- os associados, constituídos pelos fornecedores, aliados, competidores e clientes;
- o público em geral, como o governo (em seus vários níveis), grupos de interesse e pressão (organizações não-governamentais, associações civis, etc.), imprensa, formadores de opinião, etc.

Além desses, incluem-se os membros do Conselho de Administração, visto que muitas organizações, entre elas as Sociedades Anônimas, possuem na

Administração Superior um Conselho de Administração. Isso acontece porque esses membros são representantes dos acionistas e de outros interesses definidos em lei e, como tal, participam em tempo parcial das decisões internas, representando efetivamente os interesses de membros da CE.

Freeman (1983) propõe o conceito de “stakeholder”, utilizado originalmente pelo Stanford Research Institute, em 1963, com o seguinte significado: *qualquer indivíduo ou grupo que pode afetar o alcance dos objetivos organizacionais, ou que é afetado pelo alcance destes objetivos.*

Este conceito amplia o ambiente externo descrito pela CE de Mintzberg (1983), ao incluir também os interesses daqueles afetados, em um determinado instante, pelas ações organizacionais e que podem, em razão disso, tornarem-se atuantes sobre a organização.

Contudo, esta ampliação não se colide com a concepção de Mintzberg (1983), ao contrário, tem como vantagem conceber o ambiente externo como dinâmico, sendo construído em função do momento considerado e das conseqüências das ações a serem tomadas pela organização.

Em relação ao conceito de “stakeholders”, em substituição ao de “shareholders” (acionistas), para as empresas públicas, manifesta-se a revista “The Economist” (1996):

“O significado de capitalismo varia bastante de país para país, mesmo entre as economias ricas. Uma grande diferença encontra-se em relação às empresas públicas: em particular na visão das suas responsabilidades e deveres em comparação com os seus óbvios objetivos de produzirem bens e serviços. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, uma empresa pública possui tradicionalmente uma meta preponderante, que é a maximização dos lucros aos acionistas. No Japão e em grande parte da Europa, em contraste, as empresas geralmente aceitam obrigações ampliadas que ponderam os interesses dos acionistas com os dos ‘stakeholders’” (Borenstein, 1996).

Neste sentido, os constituintes do ambiente externo, ao exercerem o poder e influenciarem a organização, podem, de acordo com Mintzberg e Freeman (apud Borenstein, 1996), agir de forma:

a) **conjunta e dominada**, em que um membro ou grupo é dominante, agindo de forma unitária;

b) **dividida**, mas com focos de poder definidos;

c) **passiva**, tendo em vista a pulverização do poder, pelo crescimento do número de “stakeholders”.

A partir disso, vê-se que os membros do CE podem agir segundo a forma acima apresentada, já que tais maneiras englobam atitudes existentes e possíveis.

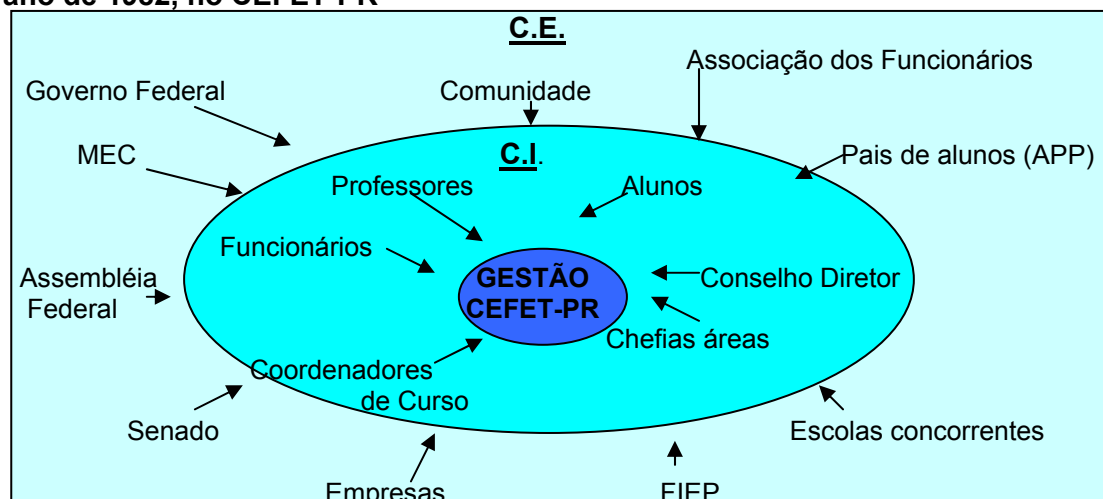
A partir do momento que foi apresentada a organização em sua forma externa, há necessidade de apresentar seus constituintes internos.

Mintzberg (1983) afirma que, internamente, a organização é constituída pela Coalizão Interna (CI), formada pelos empregados em tempo integral, os quais tomam e efetivam decisões de forma permanente e regular. São eles:

- Presidente ou Executivo Principal.
- Operadores, isto é, aqueles empregados que efetivamente produzem ou diretamente contribuem para os produtos e serviços.
- Gerentes, a quem os operadores são subordinados e que constituem a linha hierárquica da organização.
- Membros da Tecnoestrutura, responsáveis pelo projeto e operação de setores como o planejamento, financeiro, contabilidade.
- Pessoal de Apoio, responsáveis pelas atividades-meio, como fotocópias, café, limpeza, etc.

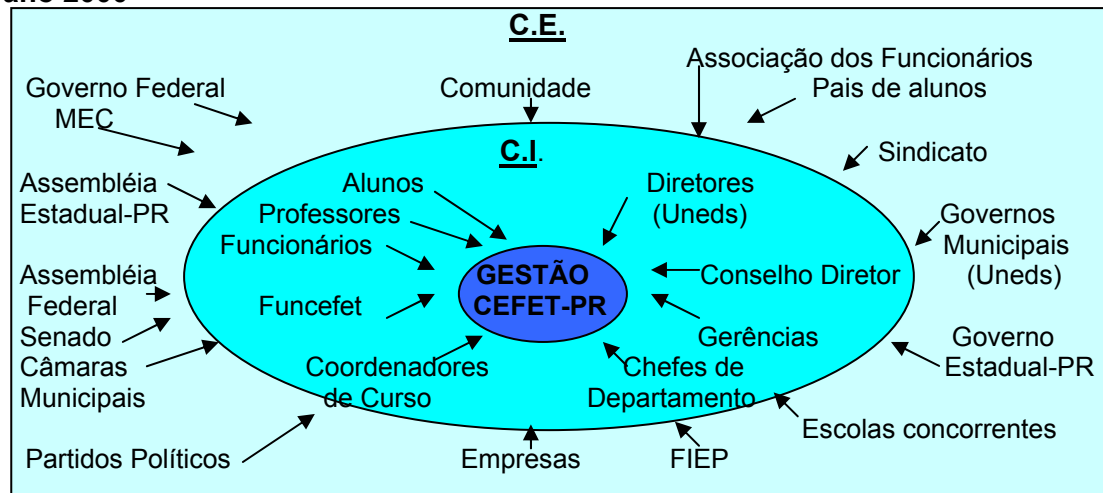
Para melhor compreender os membros da Coalizão e identificar suas diferenças no que tange o CEFET-PR – entidade pesquisada – apresenta-se as figuras a seguir, comparáveis com a estrutura organizacional nas pág. 10 e 12.

Figura 2.2 - Stakeholders e a Coalizão Externa (CE) e a Coalizão Interna (CI) – no ano de 1982, no CEFET-PR



Fonte: Adaptação de Freeman (1983) e Mintzberg (1982,1983) in: Borenstein (1996).

Figura 2.3 - Stakeholders e a Coalizão Externa (CE) e a Coalizão Interna (CI) – ano 2000



Fonte: Adaptação de Freeman (1983) e Mintzberg (1982,1983) in: Borenstein (1996).

2.2.2 Ambiente organizacional real ou objetivo, subjetivo e interpretativo

Uma outra forma de observar o ambiente organizacional é entendê-lo como sendo real ou objetivo, mas que, mesmo assim, há duas maneiras de identificá-lo. Uma forma é mais abrangente, a qual Miles (1980), descreve como sendo “talvez a mais óbvia definição de ambiente organizacional seja qualquer coisa que não faça parte dela própria”. Com relação à mais específica, mesmo permanecendo vaga, pode ser identificada por Daft (apud Hall, 1984) como sendo “todos os fenômenos ou elementos que são externos à organização e que a influenciam potencialmente ou raramente”.

Portanto, é possível averiguar no que concerne ao ambiente real ou objetivo que este é composto por tudo o que interfere na organização e que, conseqüentemente, irá influenciar na sua tomada de decisão.

Child e Smith (1987) visualizam o ambiente real ou objetivo de outra espécie, ou seja, de que ele é “constituído de um conjunto de condições objetivas que podem criar pressões para a transformação, a ponto de a viabilidade de uma empresa depender de que suas dimensões desenvolvidas sejam apropriadas para aquelas condições ambientais”.

Assim sendo, ao se remeter a condições objetivas, verifica-se que há, então, condições subjetivas, já que existem definições que se afastam um pouco do pólo

objetivo. Então, pode-se considerar a existência de um ambiente subjetivo ou percebido pelos executivos, mas sem descartar a existência do ambiente objetivo.

Nesse sentido, o ambiente subjetivo é formado pelas percepções do ambiente objetivo - por parte dos executivos - o qual permanece real, material e externo à empresa. É como afirmam Bowditch e Buono (1992), ou seja, “embora essas percepções sejam eventos ‘reais’, do ponto de vista de suas conseqüências, elas ocorrem dentro da organização. Isso é importante, visto que as pessoas reagem em função das suas percepções e não dos fatos reais”.

Portanto, a partir de tais definições, identifica-se na afirmação de que nem tudo que acontece no ambiente é significativo para os membros das organizações. Desse modo, a existência do ambiente subjetivo é explicada pela racionalidade limitada de March e Simon (1979) e pelas idéias de mapas mentais sugeridas por Weick (1983). Em suma, as representações mentais da realidade, que existem objetivamente, são tratadas como distorções.

Aqui, necessário se faz dizer que a racionalidade limitada é a que mais acontece em uma organização, haja vista que ela é formada por seres humanos, os quais estão constantemente se modificando. Assim sendo, a organização deve se adaptar a tais transformações, pois, no dizer de Stewart (1983, p.19), “o sucesso ou fracasso de uma organização depende de sua habilidade em lidar com a maciça e contínua mudança”.

A partir das considerações acerca do ambiente organizacional objetivo e subjetivo, pode-se comparar os dois. Contudo, Child e Smith (1987), dizem que as correlações entre as condições objetivas, ou o ambiente real, bem como a sua percepção por parte dos gerentes, não são altas. Observa-se essa situação em organizações que estão em um mesmo ambiente, mas que o interpretam de maneira completamente diferente, adotando linhas de ação diferentes, as quais podem ser consistentes com o meio ou não.

Todavia, somente o fato de as empresas adotarem ações diferentes não significa que interpretem o meio de forma diferente. Isto quer dizer que as empresas podem chegar a um mesmo objetivo por caminhos diferentes, segundo a teoria da equifinalidade, proposta por Katz e Kahn (1966).

Com relação ao pólo interpretativo, este nega os dois ambientes anteriores. Aqui não existe ambiente objetivo, muito menos a percepção dele. Tal fato pode ser visto, por exemplo, na definição de ambiente declarado (*enacted*) feita por Smircich

e Stubbart (1985), os quais dizem que “os executivos não podem se considerar excluídos da dinâmica ambiental e, simplesmente, ajustarem-se às tendências (...) Suas ações produzem as tendências”.

Entretanto, há uma forma de se associar as definições acima com a construção social da realidade através do intersubjetivismo, no sentido exposto por Berger e Luckmann (1973). Eles afirmam que quando as interpretações sobre a realidade de cada organização, estabelecidas em função das crenças e valores, relações de poder e os outros aspectos citados por Morgan (1986), encontram um significado comum entre os atores participantes - as outras organizações - o ambiente é socialmente construído e institucionalizado (“objetivado”) através de símbolos. Esta situação pode ser visualizada, por exemplo, nas ações e posturas estratégicas, nas intenções das organizações expressas nas declarações de seus executivos e nas declarações dos formadores de opinião.

Outra forma de se compreender a construção social do ambiente é através do pensamento em grupo – *group thinking* – proposto por Mintzberg et al. (1998), quando há a possibilidade de utilizar os conceitos de *schema*, conceito este usado por autores da psicologia cognitiva e de *frame*.

Bateson (1972) diz que *schema* se refere ao modo como o indivíduo coleta, analisa e utiliza a informação. Já os *frames* são resultantes do pensamento de um grupo, determinando estados ou situações compreendidas por esse mesmo grupo. Então, o ambiente é construído quando se consolida um *frame* comum ao grupo, mediante negociação e mudança dos *schemas* individuais de interpretação, haja vista que as pessoas interpretam seu ambiente na medida em que acreditam naquilo que lhes é apresentado.

Assim sendo, partindo-se das idéias de Smircich e Stubbart (1985), pode-se relacionar ambiente e *frame*, na medida em que o ambiente é declarado (*enacted*) através dos esforços intelectuais dos participantes para gerarem sentido (comum) nas ações organizacionais.

Tal situação é comungada por Morgan (1986), quando diz que “os ambientes são desenvolvidos por grupos de indivíduos e organizações, cada um deles agindo com base nas suas interpretações [esquemas favoritos] a respeito de um mundo que é mutuamente definido. Uma atitude competitiva produz um ambiente competitivo.”

Considera-se, ainda, no interior da organização, a Ideologia, constituída das crenças e valores compartilhados pelos membros da CI. Aqui, entende-se por

ideologia “um ator no sistema de poder, tecnicamente inanimado, mas que na realidade possui vida própria” (Mintzberg, 1983).

2.3 Processo decisório, estrutura e poder na universidade

Neste tópico são descritos vários estudos sobre sistema de governo e tomada de decisão em universidades, encontrados na literatura. Dentre esses se destacam os conceitos relevantes abrangendo as variáveis: amplitude de poder de decisão, fatores que influenciam o gerente em sua decisão e tipo de decisão tomada, entre outros, que darão forma ao estudo pretendido.

Importante citar, conforme depoimento colhido nas entrevistas com ex-Diretores, que a estrutura do CEFET-PR, a partir do momento em que implantou cursos superiores, inspirou sua estrutura organizacional no modelo das universidades federais. Além do mais, como há um projeto em andamento para sua transformação em Universidade, optou-se em abordar tal assunto.

2.3.1 A universidade como organização

Vários estudos foram realizados, principalmente na literatura estrangeira, evidenciando a evolução da universidade como organização. Nesses estudos, as instituições passaram de simples organismos, compostos de professores e alunos, a organizações burocráticas. As mesmas desenvolveram estilos próprios de estrutura, coordenação e governo, inclusive relacionando-se com o meio externo.

A universidade, vista à luz da literatura específica, é considerada uma organização singular. Entretanto, o fato de possuir objetivos indefinidos e pouco consensuais, tecnologia múltipla e complexa, produto de difícil mensuração e atividades centradas essencialmente no trabalho humano, caracterizam a complexidade da instituição universitária.

Baldrige et al. (1982), concebem a universidade como uma instituição complexa, em decorrência do conhecimento avançado de seus membros. Segundo tais autores, a organização universitária difere das demais, nas seguintes características: ambigüidade das metas, prestação de serviços a clientes, tecnologia problemática, emprego de profissionais especializados, vulnerabilidade ao ambiente,

entre outros. Entretanto, tais organizações são também estáveis no que concerne ao conhecimento, o qual perdura por tempo suficiente para desenvolver um desempenho padronizado.

Para Champion (1979), as características da organização da universidade são:

- não possuem especificações de penalidades por violação de regras;
- ingresso voluntário dos membros;
- ausência de departamento para produção de bens de consumo de uso interno ou externo.

Por sua vez, Beider (1978) considera a universidade como uma organização formal e complexa que possui como insumos e produtos os seres humanos. Assim, para esta autora, a universidade apresenta ainda outras características como:

- tempo escolar próprio;
- uma área de ação incomensurável, com efeitos probabilísticos de amplitude incognoscível;
- sistemas formais e informais interagindo, garantindo autorregulação e realimentação contínua.

As organizações universitárias, nos seus diferentes países, apresentam modelos diversos de organização. Porém, há uma série de aspectos comuns a todas elas. Baldrige et al. (1982) enumeraram-nas em:

- sistemas e hierarquias;
- determinação e divisão de tarefas;
- processos de tomada de decisão que estabelecem as políticas da instituição;
- uma administração rotineira que tende ao trabalho diário;
- seleção de recursos humanos, baseada na competência técnica e no grau de profissionalização.

Para Weick (1983), a universidade é considerada como uma organização que tem setores conectados frouxamente (*loosely coupled*), parecendo constituir-se de categorias interligadas por entendimentos exogenamente legitimados. Este tipo de organização é caracterizado pela inconsistência, e nem sempre existe uma conexão entre a ação e a intenção. As instituições universitárias, muitas vezes não controladas, dão e obtêm seu significado, realidade e valor ao contexto social maior onde estão inseridas.

Continua o autor a considerar, também, que nestas organizações os problemas, a escolha e a tomada de decisão se arranjam e rearranjam. Neste íterim, o significado da escolha pode mudar, considerando a transitoriedade existente.

Em uma universidade, governar envolve decisões a respeito dos objetivos básicos e de sua missão. Governar é tomar decisões que versam sobre políticas e valores que conduzem à sua missão básica, seus programas, seu desempenho e à maneira como obter maiores recursos e melhor aproveitá-los.

Entretanto, a decisão é um fenômeno complexo, alicerçado em fatos e valores, necessitando, desse modo, de uma abordagem que visualize a decisão de forma integral, em suas múltiplas inter-relações. É como descreve Proença (1987), quando afirma sobre a importância dos papéis, atitudes e valores na administração universitária, bem como da relação entre decisão e estrutura organizacional, de ampla aceitação nos meios acadêmicos. Complementa dizendo que a decisão é um fato social complexo e multidimensional, cuja compreensão será sempre limitada se abordada apenas por uma de suas facetas possíveis.

Constata-se, então, que as decisões são afetadas pela estrutura das organizações. Esta estrutura definirá o processo decisório da organização, bem como sua estratégia, além de auxiliar no controle do ambiente da tomada de decisão.

Neste íterim, remetendo-se aos estudos de Robbins e Coulter (1998, p.212), verifica-se que “em algumas organizações, a tomada de decisão é altamente centralizada nos níveis superiores da administração. Os problemas sobem até os principais executivos, que decidem o que deve ser feito. Em outras organizações, a descentralização é utilizada e a tomada de decisão é delegada aos níveis mais baixos da administração”.

Assim, independente de a forma como a decisão é tomada, o que se observa é que este processo decisório ocupa-se da descoberta e seleção de alternativas satisfatórias e, somente em alguns casos busca alternativas ótimas e perfeitas. Nesse último caso, necessita-se de grande complexidade, despende tempo e seu ônus é muito grande.

Vê-se, então, que o complexo processo de decisão em universidades possui alguns principais modelos teóricos de governo acadêmico: *o burocrático, o colegiado, o político e o chamado de anarquia organizada*, os quais serão descritos a seguir.

Necessário se faz, ainda, comentar que o modelo de governo escolhido é que vai determinar a ação a ser empreendida para influenciar o processo decisório: o uso de legislação como base da argumentação, persuasão, coalizão e ações individuais ou descoordenadas, respectivamente.

2.3.2 Diferenças entre o modelo burocrático de Weber e outros autores, aplicado nas universidades

2.3.2.1 Modelo burocrático

A burocracia é uma estratégia de administração adotada desde as formações do pré-capitalismo, mas que assumiu um papel decisivo e autônomo no século XX. Portanto, a burocracia pode ser entendida como sinônimo de organização.

A partir do estudo de Chiavenatto (1998), entende-se que o modelo burocrático proposto por Max Weber enfatiza a estrutura, isto é, a organização formal burocrática e a racionalidade organizacional. Ele desenvolveu tal modelo para ter uma noção de tipo ideal de burocracia para explicar as organizações formais e, este tipo ideal de organização, o qual denominou de burocracia, era um sistema caracterizado pela divisão do trabalho, uma hierarquia bem definida, com regras e regulamentos detalhados e relações impessoais de trabalho. Suas principais características, são: divisão de trabalho com base na especialização funcional; hierarquia de autoridade bem definida; sistema de regras cobrindo os direitos e deveres dos ocupantes dos postos; orientação de carreira; impessoalidade das relações entre as pessoas no ambiente de trabalho; seleção formal com base em qualificações demonstradas, treinamento, testes, dentre outros.

Desse modo, afirma-se que seu tipo ideal não é um modelo prescritivo, mas uma abstração descritiva, isto é, um esquema que procura sintetizar os pontos comuns à maioria das organizações formais modernas. Assim, a burocracia seria a máquina completamente impessoal, que funciona de acordo com regras, enquanto as pessoas ficam em segundo plano ou nem são consideradas. Entretanto, Weber dizia que não existia um modelo ideal de burocracia na realidade, apenas que ela está presente e necessita ser analisada nas organizações.

Tenório (1981) ao estudar o modelo burocrático de Max Weber, denominado de “tipo ideal de burocracia”, define a burocracia como sendo:

“Estrutura de poder hierarquizada, segundo a qual uns indivíduos - burocratas - participam ou executam as decisões de uma organização (seja pública ou privada), graças a sua qualidade de manipuladores de um determinado sistema de gestão chamado burocrático [...]. A palavra burocracia, numa primeira aproximação, refere-se a três fenômenos distintos: estrutura de poder, sistema de gestão e grupo social, cada um dos quais é susceptível de ser analisado através de enfoques ou disciplinas diferentes”.

Weber (apud Etzioni, 1973), considerou a burocracia não como um sistema social, mas como um tipo de poder, ou seja, os tipos de sociedade e os tipos de poder: tradicional carismático e o legal, racional ou burocrático.

Blau (1973) em seu artigo “A dinâmica da burocracia”, considera a burocracia como uma organização estabelecida para o fim explícito de atingir objetivos, tendo como princípio organizativo a eficiência administrativa.

Assim sendo, vê-se que no Modelo Burocrático, Baldrige et al. (1982) preconizam a racionalidade instrumental ou técnica onde:

- os papéis são definidos pela organização;
- a divisão do trabalho é horizontal ou departamentalizada;
- a divisão é vertical constatada pela hierarquia formal, com relações de autoridade e estrutura de poder;
- as regras e normas são escritas e exaustivas;
- as relações sociais são formais e impessoais;
- os canais de comunicação são formais e usualmente fechados;
- o administrador é profissional;
- a remuneração é feita em função da posição na hierarquia formal;
- há supervisão e controle de acordo com a hierarquia formal, em função do processo produtivo;
- os objetivos e tecnologia claros e definidos que constituem a base da estrutura de decisão;
- a existência de um produto mensurável.

Graciani (1984) reforça estas características técnicas da estrutura burocrática do modelo weberiano, mostrando que na universidade brasileira há:

- hierarquia de autoridade claramente definida com três ou mais níveis de autoridade;
- regras e normas específicas que regulam todos os órgãos universitários, sua composição e competência;
- atos, decisões e regras administrativas e acadêmicas, escritas e registradas em estatutos e regulamentos gerais específicos;
- especialização funcional que determina a divisão do trabalho de direção e de execução, por área de conhecimento;
- seleção de candidatos a cargo diretivo e docente, realizada com base nas qualificações técnicas de provas e títulos;
- sistema de promoção de conformidade com a realização acadêmica e tempo de serviço na instituição.

Remetendo-se aos estudos de Estrada (1997), encontra-se que Stroup, Blau, Leitão e Mintzberg, entre outros, acreditam que o modelo burocrático é o que mais se assemelha à organização e administração existentes na universidade. Isso ocorre porque tais organizações são burocráticas, em sua maioria, porque a sociedade que a rodeia é burocrática e, então, as universidades refletem a organização das outras organizações burocráticas da sociedade.

Entretanto, autores como Baldrige et al. (1982) destacam que no paradigma burocrático de Weber há ênfase na estrutura formal e legítima, porém, não prevê as mudanças desta estrutura, dando pouca informação sobre o processo crítico pelo qual são estabelecidos programas e prioridades. Da mesma forma, este paradigma não destaca as questões políticas e lutas entre grupos de interesses na organização universitária.

Nesta linha de raciocínio, Leitão (1985) afirma que o modelo burocrático, “não é suficiente para explicar os sistemas de formulação de políticas na universidade, e no tipo de poder não formal, baseado no conhecimento especializado”, marcante nas instituições de ensino superior. Assim, houve a necessidade de se ter um outro modelo, como visto a seguir.

2.3.2.2 Modelo Colegiado

Em contraposição ao Modelo Burocrático proposto por Max Weber, vários autores têm declarado que a universidade é como um corpo colegiado ou “comunidade de estudiosos”. Dentre esses autores está Millett (1980), o qual diz que as qualificações dos profissionais, a falta de regras claramente definidas e a ambigüidade organizacional são de tal forma que as decisões deveriam ser tomadas pela obtenção do consenso entre os profissionais e os administradores.

Assim sendo, pode-se verificar que a base deste modelo está no compartilhamento da administração da organização, principalmente no que tange ao poder, o qual pode ser compartilhado por professores, estudantes e administradores do corpo da universidade. Portanto, não se caracteriza por uma estrutura hierárquica e procedimentos administrativos racionais que enfatizam a precisão e a eficiência na tomada de decisão, como acontece no modelo burocrático, mas sim, existe um clima igualitário e democrático, em que todos os membros da instituição tratam-se como iguais e interagem entre si. A influência de cada membro decorre mais das suas características e capacidades para tomar uma decisão, deixando-se de lado o status e o cargo por ele ocupado.

Nesse Modelo Colegiado, Millett (1980) considera alguns pressupostos, tais como:

- os acadêmicos têm tendências a não se submeterem ao processo hierarquizado da burocracia;
- a participação da comunidade acadêmica nas tomadas de decisão é temporária;
- a comunidade docente tende a administrar seu próprio trabalho, através da autoridade profissional;
- os funcionários burocratas tendem a administrar com menor influência;
- as decisões são tomadas por consenso;
- o docente é tecnicamente competente para tomar suas próprias decisões.

Portanto, observa-se que há uma influência mútua entre os membros a partir de uma rede de trocas pessoais contínuas, tendo por referência valores consensuais. Então, as idéias e crenças partilhadas transcendem o plano individual e são transmitidas aos novos membros. Além do mais, essa contínua interação faz

aumentar os laços afetivos que, por sua vez, faz crescer cada vez mais a interação, formando um círculo.

O processo de tomada de decisão é compartilhada, devendo haver consenso e participação comunitária. Mas, se por um lado a decisão é mais acertada, por outro há muita morosidade para chegar a um consenso, dificultando tal atitude quando o grupo é grande.

Além do mais, como diz Birnbaum (1988), necessita-se de uma condição para que a organização mantenha sua característica colegial: a universidade deve ser pequena, com poucos membros para que a interação entre os membros realmente aconteça.

Baldrige et al. (1982) alertam que a tomada de decisão pela dinâmica do consenso incorre em discussões prolongadas, antecedendo a decisão, como uma vitória momentânea de um grupo sobre o outro. Assim, nesta perspectiva de análise, um Modelo Político de tomada de decisão é proposto complementando o Burocrático e o Colegiado.

Por outro lado, Rodrigues (1985) reforça esses argumentos de que a universidade não se atém plenamente ao modelo burocrático. Ela possui características que parecem se conformar mais com o modelo político, ao afirmar que “a experiência com a administração universitária tem sugerido que a universidade é uma instituição singular, dividida em várias subculturas, caracterizada pela diversidade e ambivalência de objetivos”.

Seguindo esse mesmo pensamento, Cohen, March & Olsen (apud Baldrige et al., 1982), mencionam suas preocupações em relação à influência existente entre a racionalidade instrumental ou técnica da burocracia e as inter-relações sociais presentes na organização universitária. Há uma lógica racional vista como modelo burocrático. Mas, há também, uma lógica ou razão política em grau significativo, relativa ao modelo político, como será visto na seqüência.

2.3.2.3 Modelo Político

No Modelo político de tomada de decisão, Baldrige et al. (1982) enfatizam que as organizações complexas possam ser estruturadas como sistemas políticos em miniatura, com dinâmicas de grupos de interesses e conflitos similares aos que existem na cidade e no estado, e mesmo em outras situações políticas. Neste

modelo há várias etapas, concentradas nos processos de estruturação de diretrizes políticas da universidade. As decisões políticas são decisões críticas, que produzem um efeito de alcance no futuro da organização.

Então, nesse modelo, o poder sobre a decisão é dividido entre docentes e não-docentes, isto é, há um grupo maior envolvido nas decisões e este grupo é formado por membros de vários setores que fazem parte da universidade. Contudo, seu ponto negativo reside no fato de maior existência de conflitos, na medida em que há ambigüidade de autoridade e responsabilidade em decorrência dos interesses difusos dos vários setores, visto que a universidade é um sistema complexo, cujos membros são mais especializados e heterogêneos. Deste modo, a pressão política e a busca por atender aos objetivos grupais podem ultrapassar os limites da autoridade formal que está presente num sistema burocrático.

Tal pensamento é comungado por Rodrigues (1985), ao afirmar que na universidade a decisão reflete mais a força de certos grupos – normalmente o da situação – ela se torna uma decisão mais “remedial”, que agrada a maioria e não uma decisão que insira mudanças radicais. Portanto, a decisão é influenciada pelos grupos que a formam, mas esses mesmos grupos são limitados pelos interesses e atividades dos demais grupos.

Baldrige et al. (1982) enumeram as seguintes características do Modelo Político:

- pouco consenso quanto aos objetivos a serem atingidos;
- as decisões são tomadas por pequenos grupos e não por todos os membros da organização;
- a participação é fluida e temporária, sendo que a maioria dos membros da organização participa apenas de algumas decisões, cabendo a pequenos grupos a maior responsabilidade e assiduidade às reuniões decisórias;
- ocorre a fragmentação em grupos de interesses com diferentes objetivos e valores decorrentes de funções profissionais (especialistas) e de ideologias diversas, fazendo com que convivam em um estado, dito de “coexistência armada”;
- a administração de conflito é uma situação normal;
- a autoridade formal é limitada e pressionada pela influência dos

diversos grupos, sendo, muitas vezes, a decisão de compromissos negociada entre os grupos competidores;

- a existência de grupos de interesses externos, que são importantes na vida da universidade;
- a sociedade na qual está inserida a universidade deve ser considerada como elemento de análise no processo decisório;
- os objetivos obscuros, uma tecnologia difusa e problemática, que
- considera interesses particulares de indivíduos e grupos.

Leitão (1987) trata da decisão e poder, observando que é crescente o número de estudiosos que mencionam a universidade como uma organização essencialmente política, ou que enfocam a decisão como tal. Nesta dimensão, o processo decisório na universidade é observado pelo fato de seus membros (docentes, alunos, servidores administrativos e dirigentes) ou, ainda, entidades externas a ela (Governo), procurarem satisfazer seus objetivos pessoais ou institucionais. Esta dimensão de poder na universidade é marcante, sendo muitas vezes difícil isolar os critérios políticos dos critérios puramente acadêmicos e administrativos.

Por este motivo, diz-se que o dirigente na universidade desempenha um papel mais político que administrativo, visto que ele se torna um mediador, um negociador entre os vários setores e interesses existentes em sua instituição. Então, em suas decisões, muitas vezes os interesses dos grupos têm mais impacto do que os valores econômicos ou organizacionais.

Para Gouveia (1981), a estrutura de decisão da universidade utiliza-se de modelos de integração orgânica a partir de dispositivos legais previstos em lei, por ele identificado como “mecanismos de integração”. São esses mecanismos que asseguram o fluxo vertical das decisões e informações, formando um sistema de integração acadêmica composto de vários níveis.

O primeiro nível trata da administração superior da universidade formada por órgãos deliberativos superiores de coordenação de ensino e de pesquisa, em toda a universidade.

O segundo nível de integração diz respeito aos órgãos intermediários setoriais de coordenação de unidades afins.

O terceiro nível é composto das faculdades formadas de departamentos reunidos em unidades conhecidas como centro.

O quarto nível é constituído pelos departamentos que, na verdade operacionalizam e geram o produto da universidade através das funções de ensino e pesquisa.

Entretanto, este autor não menciona a pesquisa e a extensão, funções essas que estão inseridas na universidade.

A partir disso, constata-se que o ensino é uma atividade interdepartamental, competindo com o colegiado de curso, e, também, por lei, com a coordenação didática de cada curso. O mecanismo de coalizão é bem mais dinâmico do que a simples separação em subgrupos formais, pois, por exemplo, professores e alunos podem fazer alianças entre si, decidindo sobre algum assunto que lhes diga respeito, sem necessitar de aprovação.

Além desses três modelos, os quais são mais tradicionais, há outros existentes na universidade. Na seqüência, vê-se o modelo anarquia organizada.

2.3.2.4 Modelo “Anarquia Organizada”

Cohen e March, em seu livro “Leadership and Ambiguity” (apud Baldrige et al., 1982), usando a metáfora “*Anarquia Organizada*”, procuram explicar o processo decisório nas organizações universitárias como sendo: cada indivíduo que se encontra na instituição é visto como um tomador de decisão autônomo. Caracteriza essa metáfora, quando afirma que:

“Os mestres decidem se vão ensinar, quando e o que vão ensinar. Os estudantes decidem se vão aprender, quando e o que vão aprender. Os legisladores e doadores decidem se vão sustentar quando e o que vão sustentar. Não se pratica coordenação alguma..., nem controle. Os recursos se atribuem por qualquer processo que surge, porém sem referência explícita a alguma meta superordenada. As decisões do sistema são uma consequência produzida pelo sistema, mas sem ser decisivamente controlada por nada” (Baldrige et al. 1982).

Estes autores, ao comparar o Modelo de “Anarquia Organizada” com o Modelo Burocrático, salientam algumas características que os diferenciam como: os indivíduos se comunicam entre si, os recursos lhes permitem ir a direções diferentes sem coordenação, as decisões são tomadas mediante ações não coordenadas dos elementos, constituindo-se em subprodutos de atividades que não têm pretensões nem planos, as metas são ambíguas, a participação é fluida e os dirigentes institucionais são catalisadores. Isto é, não conduzem tanto a instituição como canalizam suas atividades de formas sutis. Não mandam, mas negociam. Os dirigentes são facilitadores da continuação de um processo.

Portanto, tal modelo parte da premissa de que as metas da universidade, por serem mal definidas e ambíguas, limitam a centralização e autoridade na estrutura burocrática. Tal burocracia fica restrita aos processos de matrícula, preenchimento de formulários e especificações de horários e as decisões são tomadas por quem dela necessitar.

De acordo com Cohen e March (apud Baldrige et al., 1982), o processo de decisão é considerado como uma série de procedimentos, mediante os quais os membros da organização procuram interpretar as soluções para os problemas, isto é, o que fazer e como fazer.

Cohen, March e Olsen (apud Hall, 1984), ao se referirem ao processo de tomada de decisão em universidades sugerem o *Modelo de “Lata de Lixo”*. Segundo este modelo, a tomada de decisão possui um conjunto de respostas satisfatórias ou apropriadas para os problemas deixados na “lata de lixo”. Assim, pouco haverá de novas decisões, pois as organizações se voltam para decisões prévias que haviam sido descartadas para solucionar problemas atuais.

Neste modelo, acredita-se que a dificuldade em tomar decisões na universidade acontece devido à dedicação dos seus membros, os quais somente se interessam parcialmente pelos assuntos da organização e por ser o sistema sobrecarregado, no qual decisões importantes são “deixadas de lado” ou esquecidas em função de outros problemas.

Deste modo, a imagem de anarquia organizada e o modelo de “lata de lixo” rompem com muitas formalidades tradicionais que envolvem as discussões sobre a tomada de decisão e ajudam a apreender o espírito de dinâmica organizacional. Mas, se tal modelo não for bem compreendido, pode surgir o entendimento de ausência de conexão entre as partes da organização, causando “bagunça”, já que a

universidade apresenta procedimentos padronizados que devem ser seguidos.

2.3.3 Tomada de decisão e dualismo de autoridade

É importante ressaltar que, entre os modelos de governo acadêmico apresentados, os merecedores de maior atenção por parte dos pesquisadores são o Burocrático, o Colegiado e o Político.

Necessário se faz, primeiramente, apresentar os passos do processo decisório propostos por Robbins e Coulter (1998, p.116), que são “um conjunto de oito passos, que começa com a identificação do problema e os critérios de tomada de decisão; passa então para desenvolver, analisar e selecionar uma alternativa que pode resolver o problema; implementa a alternativa; e conclui com a avaliação da eficácia da decisão”. Desse modo, vê-se que o processo pode ser usado para descrever tanto decisões individuais como grupais. Estes passos são:

- 1º- identificando um problema, que é a observância de uma situação diferente àquela almejada. É uma discrepância entre o estado de coisa atual e o desejado;
- 2º- identificando os critérios de decisão, que é o estabelecimento de fatores que são relevantes para a sua decisão;
- 3º- determinando os pesos dos critérios;
- 4º- desenvolvendo alternativas, listando todas as alternativas possíveis a serem usadas;
- 5º- analisando alternativas, verificando os pontos fortes e fracos da lista anterior estabelecida;
- 6º- selecionando uma alternativa, escolhendo a que mais bem se encaixa para resolver o problema. É um dos passos mais difíceis;
- 7º- implementando a alternativa, fazendo com que a decisão tomada chegue até os envolvidos, para que o resultado final seja coerente com o interesse do grupo;
- 8º- avaliando a eficácia da decisão, observando se o problema foi resolvido.

É a partir desses passos que a decisão será tomada. Entretanto, esta estrutura de decisão nem sempre é obedecida e então surgem os dualismos, tanto em empresas como nas universidades, as quais são alvo deste estudo.

Baldrige e Etzioni, segundo Leitão (1987), estão entre os estudiosos que identificaram, como uma das peculiaridades das universidades, a existência do dualismo de autoridade. Isto é, a burocrática e a especialista que, em princípio,

caracterizam uma administração do tipo descentralizada ao invés da estrutura de autoridade fortemente definida existente em outras organizações burocráticas.

Segundo Gouveia (1981), a estrutura de decisão da universidade mostra duas dimensões, sendo uma voltada para a tomada de decisão e, a outra, voltada para a execução dessa decisão.

Hobbs e Anderson (apud Gouveia, 1981), também identificaram duas dimensões distintas da tomada de decisão na universidade em suas pesquisas, que podem ser assim descritas: o governo é entendido como o processo pelo qual as decisões são tomadas pelos órgãos colegiados, e a administração é vista como processo onde são realizadas as tarefas para implantação das decisões geridas normalmente por docentes investidos em funções executivas, por um período determinado de tempo (chefe de departamento, reitor, diretor de faculdade e centro).

Numa abordagem contingencial, Chiavenato (1982) entende que tomada de decisão é o núcleo da responsabilidade administrativa. Para ele, os dirigentes ou administradores devem, freqüentemente, decidir o que fazer, quando, onde, e, muitas vezes, como fazer para estabelecer objetivos, alocar recursos escassos ou resolver problemas. A decisão, nessa perspectiva, é um ato de optar ou selecionar dentre as várias alternativas de curso de ação daquela que parece mais adequada em resposta a alguma necessidade a ser satisfeita, a algum problema a ser resolvido, ou, ainda, no objetivo a ser alcançado.

Adaptando o estudo das fases do processo decisório de Newman e Warren, o mesmo autor destaca-as de forma seqüencial em: definição e diagnóstico do problema; procura de soluções alternativas mais promissoras; análise e comparação dessas alternativas de solução; e seleção da melhor alternativa como plano de ação.

Para Simon (1979), estas dimensões significam uma abstração, em que as tarefas decisórias e executivas permeiam integralmente a organização e, estão, indissociavelmente, interligadas. A distinção apenas permite compreender as relações entre a organização para a tomada de decisão e para execução destas na estrutura de decisão da universidade.

Em seu modelo de decisão, concebe as organizações como estruturas, sendo que estas objetivam aumentar a racionalidade da tomada de decisão. Para isso, sugere as duas dimensões que são: as estruturas decisórias e hierarquia de autoridade e a divisão do trabalho e especialização de tarefas.

Champion (1979) acredita que no modelo de Simon há poucos controles capazes de assegurarem a objetividade por parte de quem toma a decisão, pois há a possibilidade de a decisão individual tomada ser benéfica a um departamento e não à organização como um todo. Entretanto, é muito conhecida a freqüência com que os indivíduos agem por si sós, em detrimento da organização. Assim, a tomada de decisão, em grande parte, torna-se atividade individualizada, na ausência de linhas de orientação bem definidas para o comportamento dos membros da organização, visando a um objetivo comum.

Necessário dizer que as decisões estratégicas são afetadas pela estrutura das organizações, assim como esta estrutura determina a fronteira de racionalidade.

Miller e Starr (apud Champion, 1979), detectaram três aspectos que permitem visualizar as organizações como sistemas racionais formados de várias partes, exemplificando o departamento, que toma decisão, afetando as relações com as demais partes da organização como um todo. Desse modo, a estrutura da organização descreve a estrutura ou sistema formal de comunicação e autoridade da organização através de três componentes: complexidade, formalização e centralização.

De maneira geral, a complexidade refere-se à quantidade de diferenciação em uma organização; a formalização é o grau em que uma organização se baseia em regras e procedimentos para dirigir o comportamento de empregados; a centralização descreve onde está a autoridade que toma a decisão.

Entretanto, no que concerne à organização universitária, diz Proença (1987), o grau de centralização torna aparente o lugar em que o processo decisório inicia-se no grupo dominante que assume geralmente maior comprometimento com as metas por serem de sua autoria e o processo decisório é pretensamente racional e possivelmente proativo.

Com relação ao grau de formalização, continua, ele se relaciona à extensão em que a organização utiliza regras e procedimentos para prescrever o comportamento decisório e diz por quem, como e onde as tarefas são executadas. Deste modo, graus de formalização elevados limitam a decisão de seus membros, eliminam ambigüidades de papel e também ameaçam a autonomia profissional.

Sobre o grau de complexidade, diz ainda o autor, este se refere ao número de partes, sua diferenciação horizontal e vertical, as inter-relações entre elas e sua dispersão espacial. Então, quanto maior o grau de complexidade, mais difícil a

coordenação e controle das decisões, sendo portanto, o grau de complexidade o limite da racionalidade.

Em se falando da racionalidade, pode-se observar que em toda decisão encontra-se implícita a presença de uma racionalidade, ou seja, a escolha dos meios e estratégias mais adequadas ao alcance de determinado fim, objetivando obter os melhores resultados. No entanto, somente as estratégias conhecidas ou percebidas é que interferem na decisão.

Considerando, portanto, a racionalidade como a análise exaustiva das possíveis conseqüências de uma ação a empreender para uma decisão ser racional, torna-se necessária uma visão completa das alternativas existentes, como afirma Simon (1979). Assim, serão consideradas todas as possibilidades que advirão como conseqüência, antes de se chegar à escolha propriamente dita entre as alternativas apresentadas. Este procedimento favorece o surgimento de uma racionalidade objetiva.

Simon (1979) define a racionalidade como a “seleção de alternativas de comportamento preferidas de acordo com algum sistema de valores que permite avaliar as conseqüências desse comportamento”.

Essa é a razão que domina a sociedade moderna, levando o indivíduo a subordinar-se a padrões e normas funcionalmente pré-determinadas e a meios de ação que são apenas ligados ao procedimento mais favorável para alcançar um fim proposto.

Esta é uma razão adquirida pela humanidade no decorrer de sua existência, a qual é transferida ao indivíduo em seu convívio com a sociedade moderna. Dessa forma de razão resulta uma ação sistemática, consciente, calculada e atenta à necessidade de ajustar condições e meios aos fins escolhidos livremente. Max Weber, citado por Ramos (1983), escreveu:

“... atua racionalmente com relação a fins quem orienta sua ação pelo fim, meios e conseqüências nela implicados e confronta racionalmente os meios com os fins, os fins com as conseqüências implicadas, e os diferentes fins possíveis entre si”.

Assim, as escolhas são feitas segundo objetivos antecipadamente determinados. A decisão é simplesmente uma questão de escolher as alternativas

que otimizem os recursos disponíveis, proporcionando o alcance dos objetivos organizacionais.

Para Robbins e Coulter (1998), os pressupostos da racionalidade envolvem a clareza do problema, a orientação para o objetivo, opções conhecidas, preferências claras e estáveis, inexistência de limitações de tempo ou de custo, máximo retorno e maximização dos interesses da organização. Entretanto, dizem os autores, as implicações da racionalidade limitada para o trabalho do administrador não podem ser ignoradas. Em situações nas quais os pressupostos da racionalidade perfeita não se aplicam (incluindo a maior parte das decisões importantes e com conseqüências em longo prazo), os detalhes do processo de tomada de decisão são fortemente influenciados pelo interesse próprio do tomador de decisão, pela cultura organizacional, a política interna e aspectos de poder.

Se esta racionalidade existe em função de um objetivo pré-estabelecido por uma pessoa, grupo, ou organização, não está em questão a qualidade intrínseca das ações, mas sim sua condição de, com maior ou menor assertividade, levar a alcançar aquele fim proposto.

Retomando a definição de racionalidade de Simon (1979), já mencionada, percebe-se que ela se aplica a uma organização burocrática, pois normalmente esta deve ser administrada, visando à eficiência e ao aumento da produtividade.

É, portanto, a racionalidade instrumental – burocrática ou econômica – que tem prevalecido nas organizações burocráticas em geral, e toda a ação que seja um meio apropriado para que a organização atinja seu objetivo, com um mínimo de esforço ou desperdício, será uma ação racional, segundo Prestes Motta e Bresser Pereira (1983).

Difícil, entretanto, conseguir uma perfeita harmonia entre meios e fins, pois a natureza humana não é simples, ao contrário, é muito mais complexa do que possa parecer. Por outro lado, uma visão abrangente da organização também se faz necessária, sob pena da decisão ficar limitada à interpretação de poucas facetas do problema.

Portanto, se outros fatores que não apenas aqueles ligados à decisão interferem, o resultado de uma decisão tem poucas probabilidades de ser o mais adequado, tornando-se apenas o mais satisfatório.

Há que ser considerado, também, que os objetivos dos indivíduos diferem dos objetivos organizacionais, mesmo havendo um entendimento ou compensação;

ainda permanecem algumas dificuldades causadas por essa dicotomia.

Nesse enfoque está implícita a lógica de que há uma calculabilidade econômica nas decisões organizacionais e que os objetivos têm uma precedência sobre as ações.

Esta premissa é básica na sociedade de mercado, a qual considera que as organizações tendem a maximizar os lucros e comportar-se dentro do modelo de uma racionalidade pura. No entanto, o homem possui uma capacidade limitada de calcular, coletar e processar informações. Limitada é sua capacidade de analisar e prever as conseqüências de uma decisão.

Em uma situação complexa, a visão do todo é problemática. Considerar todas as alternativas para, então, escolher, normalmente é substituído pela decisão que apenas satisfaça, termo utilizado por Simon (1979) quando diferencia o homem econômico do homem administrativo. Para esse autor, o homem, ao encontrar um resultado satisfatório, deixa de procurar o melhor resultado.

Esta é a lógica dominante nas organizações econômicas e burocráticas; no entanto, há algumas organizações que, mesmo sendo burocráticas, têm peculiaridades diferentes que as caracterizam e, dentre elas, podem ser incluídas as universidades, onde a ação administrativa é perpassada pela ação política, que vem a influenciar, de modo significativo, o processo decisório.

A lógica dominante em organizações universitárias não é a mesma existente nas organizações econômicas, pois a razão política interfere também nas decisões. Esse é, possivelmente, o motivo pelo qual fica difícil identificar seus objetivos, sua tecnologia e a participação efetiva de grupos internos nesse tipo de organização.

Conforme Rodrigues (1985), além das atividades ligadas ao trabalho, em organizações desta natureza grande parte do tempo é usado com atividades políticas, aquisição e uso de poder de indivíduos ou grupos de interesses, os quais possuem uma heterogeneidade de valores e modos diversos de entendimento e tratamento de questões.

O atendimento aos grupos de interesses, sejam eles externos à organização (comunidade próxima, governo), sejam eles pertencentes à organização (funcionários, professores e alunos), são força de pressão que se fazem presentes na tomada de decisão. A universidade é uma organização burocrática em que a racionalidade existente é a funcional, cujo interesse é atingir os fins pelos meios mais econômicos, mas é também um tipo especial de burocracia, em que a razão

política se faz presente quando da necessidade de atender os grupos de interesses. Em determinadas ações administrativas, a lógica instrumental tem que ser substituída ou menos considerada, visando a atender à necessidade política e a interesses “*paroquiais*” (Hartwig, 1978).

Mesmo sendo escolhidas as alternativas consideradas mais adequadas para atingir os fins desejados, muitas vezes esses fins buscados são apenas instrumentos para conseguir aqueles mais distantes, conforme afirma Simon (1979). Dessa forma, o autor mostra uma hierarquia de fins, na qual a racionalidade tem influência decisiva, levando até a considerar, numa escala os fins últimos. Existem, no entanto, meios alternativos que podem ser utilizados em busca dos fins, e o processo decisório racional envolve a comparação permanente destes meios alternativos, de modo que seja atingida a eficiência pela obtenção de resultados máximos com meios limitados. Esses meios alternativos são considerados principalmente em se tratando de organizações em que a racionalidade política se faz presente, como é o caso das universidades. Nestas organizações, a escolha tem que ser feita em relação a como a decisão será aceita junto aos seus membros.

Um aspecto importante é verificar se os membros da organização estão dispostos a considerar uma escolha dentre as alternativas existentes. Na tomada de uma decisão, é indiferente que todos tenham dela participado, desde que esta decisão atenda aos interesses dos componentes da organização. Neste caso, existe maior probabilidade de ser viabilizada sua implementação e, conseqüentemente, de gerar um grau de satisfação na relação meio-fim.

Robbins e Coulter (1998, p.133) afirmam que

“os pressupostos da racionalidade não se aplicam em muitos casos porque (a) a capacidade de processamento de informação de um indivíduo é limitada, (b) os tomadores de decisão tendem a misturar as soluções com os problemas, (c) percepções tendenciosas podem distorcer a identificação do problema, (d) a informação pode ser selecionada mais com base em sua facilidade de acesso do que por sua qualidade, (e) os tomadores de decisão muitas vezes têm alternativas prediletas que distorcem o seu julgamento, (f), os tomadores de decisão por vezes aumentam o seu comprometimento com uma escolha anterior para confirmar o seu acerto original, (g) precedentes decisórios existentes limitam as escolhas atuais, (h) raramente existe consenso quanto a um objetivo único (i) tomadores de decisão devem enfrentar

limitações de tempo e de custo, (j) a maior parte das culturas organizacionais desencoraja a aceitação de riscos e a procura por alternativas inovadoras”.

Em uma organização em que coexistem a racionalidade instrumental e a racionalidade política, é de vital importância à sua sobrevivência o arranjo político com os grupos de interesse. O acordo entre as partes, ou seja, os detentores do poder de decisão e os executantes das ordens estabelecidas, podem viabilizar a sobrevivência da organização, mesmo em situações extremas adversas.

Mesmo assim, se o modelo predominante de tomada de decisão for o político, percebe-se facilmente que nele não se encontra presente, como determinante significativo nas escolhas, a questão da manutenção da universidade. Isto significa que, no momento em que a racionalidade instrumental, que visa a atingir os fins com os meios mais econômicos, for, em parte ou no todo, substituída pela racionalidade política, a preocupação de que a organização se mantenha não se encontra presente como fator principal das decisões.

Para Simon (1979), a racionalidade “ocupa-se da seleção de alternativas de comportamento preferidas de acordo com algum sistema de valores que permite avaliar as conseqüências desse comportamento”.

Rodrigues (1985), considerando a relevância em distinguir a lógica dominante das universidades, em relação às organizações produtivas, seleciona três abordagens competitivas do processo decisório, identificadas em Teorias I, II e III. Na primeira, a racionalidade se localiza no indivíduo, que escolhe entre as alternativas as que maximizam seus objetivos. Simon (1979) classifica como racionalidade pessoal essa mesma teoria.

Na Teoria II, a racionalidade é transferida à organização. Esta necessita, como meio de sobrevivência, manter uma troca eficiente com o ambiente em termos de bens e serviços. Este tipo de racionalidade é identificado por Simon (1979) como racionalidade organizada.

Na Teoria III a fundamentação está na concepção da organização como um sistema social. Seu principal elemento é a dinâmica das inter-relações sociais, que por sua vez tem lógica própria. Isto é, tipo de ajustamento entre meios e fins, baseado nos interesses paroquiais de grupos de indivíduos, com mais impacto no processo decisório do que os valores econômicos ou os supostos valores organizacionais.

Neste trabalho, procurou-se caracterizar diferenças existentes na amplitude do poder de decisão dos dirigentes universitários, partindo dos vários conceitos adaptados e desenvolvidos destes modelos e de outros estudos, como o de tomada de decisão nas suas diferentes dimensões. Adota-se, para a pesquisa de campo, no que diz respeito a decisões, os modelos de Weber, (burocrático), o de Millett (colegiado) e o de Baldrige et al. (1982), que fala da racionalidade política.

A partir da apresentação do referencial teórico, o qual objetivou analisar os principais autores que falam dos assuntos da presente dissertação, passa-se ao capítulo 3, que trata da metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Introdução

Para delinear qualquer pesquisa, necessário se faz apresentar a metodologia desenvolvida. Neste intuito, o presente capítulo apresenta o método utilizado para conduzir a pesquisa, ou seja, quais são os elementos necessários e como utilizá-los para que os objetivos sejam atingidos. Portanto, é através da metodologia que são determinadas as técnicas, os métodos e os procedimentos de estudos a serem utilizados pelo pesquisador.

De maneira a clarificar o entendimento acerca dos passos metodológicos, utilizam-se as palavras de Gil (1995), o qual afirma que o conhecimento científico deve ser obtido através de um método que identifique as operações mentais e técnicas que possibilitem sua verificação. Desse modo, descrevem-se, aqui, os fundamentos necessários para o posicionamento metodológico da pesquisa.

Com relação à pesquisa em questão, adotou-se a pesquisa qualitativa e aplicou-se a técnica de estudo de caso histórico-organizacional do tipo exploratório e descritivo, de natureza empírica. No que tange à qualidade, preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado final, isto é, analisa-se criteriosamente a instituição pesquisada no período pré-determinado (1975-2000) para então averiguar o processo decisório e o sistema eletivo, bem como propor um questionário de pesquisa e discutir com o corpo gerencial do CEFET-PR sobre sua estrutura organizacional.

Assim sendo, afirma-se que este estudo apresenta como fundamento critérios nos quais incide a objetivação, possibilitando a existência de valores relativos, como os propostos em uma discussão. Além do mais, necessário se faz pontuar que se trata de uma proposta entre outras possíveis, a qual apresenta uma forma própria – e orientada – de se ver ciência, sendo a mesma aceitável na medida de sua fundamentação.

3.2 Natureza do Estudo

Para melhor explicitar a natureza do estudo, Gil (1995) a tipifica como pesquisa exploratória, caracterizada como sendo aquela que proporciona uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é utilizado quando o tema é pouco explorado e, em função disso, a formulação de hipóteses se torna mais difícil, com menos exatidão e com dificuldade de operacionalização.

Outros autores partem de premissa semelhante, como acontece com Cervo e Bervian (1996), os quais dizem que “a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma”.

Já Marconi e Lakatos (1996) apontam que “os estudos exploratórios colaboram para desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura, para modificar e clarificar conceitos”.

Entretanto, Selltiz et al. (1994), apresentam uma tipificação da natureza do estudo de forma diferente, visto que afirmam a existência de três tipos de natureza num estudo de pesquisa. São eles os estudos exploratórios, os descritivos e os causais.

Por estudos exploratórios compreendem-se aqueles que prescritos em situações nas quais não há preocupação com generalizações, mas nos quais objetiva-se a ampliação da compreensão do fenômeno. Em tal expansão, o intuito primeiro é explorar idéias, discernimentos e intuições, os quais levam à formulação de problemas de forma mais exata ou pesquisa-se hipóteses com intentos posteriores. Neste estudo, abordam-se todos os aspectos da instituição CEFET-PR para se obter uma visão mais ampla no que tange à história, processos de decisão e formas de eleições para diretores, descobrindo fatos que venham a auxiliar na resolução do problema em questão.

Sobre os estudos descritivos, observa-se que esses apresentam a finalidade de caracterizar uma situação, grupo ou indivíduo, com o intuito de descrever e identificar a frequência de determinado fenômeno, isto é, de se verificar quando ocorre ou como está relacionado com outro fator. No estudo em questão, tal tipo não é utilizado em decorrência de ele ser mais restrito.

Ao utilizar os estudos causais, objetiva-se verificar uma hipótese de relação causal entre variáveis. Tal tipo de natureza é empregado quando se almeja emitir de forma quantitativa as relações de dependência entre variáveis.

Assim sendo - e considerando os objetivos propostos - no presente estudo aplicou-se o empirismo, visto que o embasamento ocorre através de uma fundamentação teórica, cuja aplicação se verifica numa realidade. Sobre a natureza, a pesquisa é do tipo descritiva e exploratória. Descritiva, porque seu objetivo é descrever características de determinados fenômenos, abordando quatro aspectos importantes: descrição, registro, análise e interpretação dos fenômenos da época estudada. Exploratória, porque se constitui em uma primeira abordagem de estudo de caso da instituição pesquisada, além de buscar a compreensão da natureza geral do problema ou a situação atual, para caracterizar o processo decisório e o sistema eletivo no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), uma instituição pública de ensino superior.

3.3 Método

No que diz respeito ao método, o utilizado foi o histórico-interpretativo, que é aquele que caracteriza e favorece a compreensão do assunto de forma ampla e crítica. Com relação ao modo de investigação que fundamenta o presente estudo, empregou-se o estudo de caso, identificado como histórico-organizacional.

Necessário se faz afirmar que o método histórico interpretativo torna-se importante na medida em que se empenha o resgate da história do CEFET-PR, no decorrer do tempo. Além do mais, empregou-se uma leitura interpretativa, cujo objetivo é identificar os fundamentos (subsídios) que se prestam para provar, retificar ou negar uma proposição ou tese do assunto que se está pesquisando.

Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Diz-se que a pesquisa é bibliográfica quando o pesquisador utiliza livros, revistas, documentos, periódicos, enfim, registros impressos, sendo, portanto, a base de qualquer pesquisa científica. Ou ainda, no dizer de Gil (1995), a pesquisa bibliográfica é aquela baseada em fonte de “papel”, a qual compreende o levantamento e a consulta de publicações avulsas, jornais e revistas, livros,

monografias, dissertações, teses, internet, de forma que pudesse ser obtido o atual estado da arte. Buscou-se aqui tanto material genérico para a fundamentação teórico-metodológica do trabalho, no qual realizou-se investigação sobre os seguintes assuntos: organização, ambiente e estrutura organizacional, processo decisório e assuntos voltados à metodologia, como os relacionados ao CEFET-PR.

No estudo em questão, afirma-se que se aplicou a investigação documental, visto que houve a utilização de documentos que dizem respeito ao objeto de estudo.

Sobre a pesquisa de campo, observa-se que é aquela em que o pesquisador executou seu trabalho de forma prática, valendo-se de entrevistas ao objeto de seu estudo, com a finalidade de coletar dados que lhe permitam responder ao problema. Portanto, coletaram-se dados primários sobre o ambiente organizacional e a estrutura do CEFET-PR.

Assim sendo, a finalidade da presente pesquisa centraliza-se na análise das principais dificuldades relativas às mudanças no ambiente organizacional no que se refere à estrutura, ao sistema de escolha de cargos gerenciais e ao processo decisório de uma única instituição. Para tanto, utilizou-se como técnica de pesquisa o estudo de caso.

Esta técnica é indicada para estudos em que se trabalha com um caso específico - e se considera referência ou ideal para explicar determinada situação. Afirma-se, também, que é útil quando se está em fase inicial de investigação, ou em busca de ampliação do conhecimento acerca de um determinado tema.

Os estudos de casos diferem de outras técnicas de pesquisa qualitativa, visto que são descrições e análises intensivas de uma unidade ou sistema limitado, tais como pessoa, evento, grupo ou comunidade, conforme aponta Merriam (1998). No presente estudo, analisa-se uma única instituição: o CEFET-PR.

De maneira genérica, entende-se por estudo de caso um método em que o fenômeno é estudado e analisado em seu contexto real. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade e cuja análise se dá de forma mais profunda.

Godoy (1995) afirma que o estudo de caso é a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder algumas questões, como, por exemplo, “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem. É escolhida, também, quando se verifica pouco controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse se direciona para fenômenos atuais, os quais só poderão ser analisados dentro da realidade do contexto.

Partindo de tais afirmações, pode-se dizer, então, que o estudo de caso é um questionamento empírico que investiga o fenômeno dentro do seu contexto real, cujas evidências utilizadas provêm de várias fontes e quando não há clareza nos limites entre fenômeno e contexto.

Assim sendo, Gil (1995), afirma que a grande utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias e que sua limitação está na impossibilidade de fazer generalizações dos resultados obtidos. Entretanto, em decorrência de sua flexibilidade, recomenda-se o uso do estudo de caso, como já dito, nas fases iniciais de uma investigação acerca de temas complexos ou, então, em situações nas quais o objeto de estudo já é suficientemente conhecido, a ponto de ser focado em determinado tipo ideal.

Desse modo, traçam-se algumas potencialidades, as quais podem ser asseguradas com a utilização do estudo de caso. São elas:

- Presença de proximidade entre pesquisador e os fenômenos estudados.
- Maior aprofundamento sobre as questões levantadas, sobre o próprio problema, além da obtenção de novas hipóteses para estudos posteriores.
- A possibilidade da investigação de o fenômeno ocorrer em seu próprio contexto real.
- A grande capacidade de levantar informações e proposições, as quais poderão ser estudadas à luz de métodos mais rigorosos de experimentação.

Portanto, corrobora-se com a idéia de Triviños (1987) no que concerne ao estudo de caso, já que se trata de um tipo de pesquisa de cunho mais qualitativo, caracterizado, geralmente, pelo emprego de estatística mais simples e elementar no tocante à mensuração dos dados. No entanto, aponta o autor algumas limitações para a utilização do estudo de caso:

- Para se desenvolver o estudo de forma positiva, depende-se da cooperação e da boa vontade das pessoas que são fontes de informação.
- O estudo de caso não permite generalizações das conclusões obtidas em relação a toda a população, haja vista que ele focaliza sua atenção em poucas unidades do universo.
- Com relação à visão fornecida, no que tange ao processo e/ou situação, observa-se que se limita aos casos estudados.

Considera-se, também, que os estudos de caso são mais suscetíveis a

distorções. Tal fato pode ocorrer tanto na possibilidade de indução dos resultados por parte do pesquisador, visto que ele pode escolher casos que mais bem representam os atributos específicos que deseja, como no que se refere ao entrevistado, o qual pode alterar a resposta e apresentar aquilo que ele quer ou aquilo que ele sabe que o pesquisador ou outra pessoa deseja ouvir.

Contudo, mesmo apresentando tais limitações, escolheu-se o estudo de caso porque apresenta melhores condições de colaborar com a presente pesquisa, visto que através dele há a possibilidade de se aprofundar o tema em questão e analisar a instituição elencada como fonte de dados, como será observado na seqüência.

3.4 Fonte de dados

A fonte de dados utilizada foi o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, CEFET-PR, pois como instituição de ensino ligada à educação profissional, é referência nacional.

Outro aspecto a considerar – e que determinou a escolha como fonte de dados – é a estreita relação que o pesquisador mantém com a Instituição, uma vez que atuou como Consultor externo num estudo de proposta de estrutura organizacional para a futura universidade tecnológica. Desse modo, o trabalho permitiu entrevistas e troca de informações com quase todos os detentores de cargos gerenciais do primeiro nível da estrutura organizacional da Unidade Curitiba e de algumas unidades do interior, o que possibilitou conhecer opiniões, atitudes, valores e a cultura organizacional do CEFET-PR.

3.5 Procedimentos de coleta e análise das informações

Partindo-se novamente das constatações de Triviños (1987), observa-se que, independentemente do tipo de coleta de informações, tais informações também devem apresentar coerência, consistência, originalidade e objetividade, para que os resultados obtidos no campo das ciências humanas e sociais estejam envoltos em

características científicas. Esta orientação básica norteia a construção de textos científicos.

Mesmo pensamento é corroborado por Demo (1985), o qual aponta como meios de investigação para se construir ciência e analisar mais coerentemente as informações diversos pontos, que são:

- Definir os termos com precisão, para não deixar margem à ambigüidade; cada conceito deve ter um conteúdo específico e delimitado; não pode variar durante a análise; embora uma dose de imprecisão seja normal. O ideal é reduzi-la ao mínimo possível, produzindo o fenômeno desejável da clareza de exposição.
- Descrever e explicar com transparência, não incorrendo em complicações, ou seja, em linguagem hermética, dura, ininteligível. Para bem explicar é mister simplificar, mas é preciso também buscar o meio-termo entre excessiva simplificação e excessiva complicação.
- Distinguir, com rigor, facetas diversas, não emaranhar termos, clarear superposições possíveis, fugir à mistura de planos da realidade; não cair em confusão, no sentido de confundir uma coisa com outra, de obscurecer regiões distintas no mesmo objeto, de trocar termos destacáveis.
- Procurar classificações nítidas, bem sistemáticas, de tal sorte que o objeto apareça recortado sem perder muito de sua riqueza.
- Impor certa ordem no tratamento do tema, de tal modo que seja claro o começo ou o ponto de partida, a constituição do corpo do trabalho, e a seqüência inconsútil das conclusões.

A partir dessas considerações, para se realizar a coleta de informações, primeiramente elaborou-se a revisão de literatura em livros, periódicos e jornais, dentre outras fontes bibliográficas.

Na seqüência, fez-se a coleta propriamente dita, na qual utilizaram-se dois recursos distintos: dados primários e dados secundários.

Entende-se por dados primários aqueles coletados pela primeira vez pelo pesquisador, enquanto que dados secundários são aqueles já disponíveis na organização, contidos em atas, manuais, organogramas, fluxogramas, normas, regimentos e demais documentos organizacionais.

Com relação aos dados primários, afirma-se que esses foram coletados através de observação do participante e de entrevistas semi-estruturadas com ex-diretores e secretário do Conselho Diretor, os quais conhecem e participaram da estrutura do CEFET-PR. Estes dados foram conseguidos mediante entrevista semi-estruturada.

Sabe-se que a entrevista é uma técnica importante, visto que ela permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. De maneira sucinta, diz-se que é o modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A, para uma pessoa B, segundo Richardson (1985).

Entretanto, Kerlinger (1987) afirma que há duas maneiras de se obter informações das pessoas. Uma delas é fazendo-lhes perguntas, sendo esta maneira bem direta. A outra, é fazendo os indivíduos responderem a algum tipo de estímulo estruturado, sendo esta forma indireta, cuja vantagem é o aprofundamento que se pode conseguir no estudo. Como exemplo, o autor cita que o pesquisador pode, depois de fazer uma pergunta geral, sondar as razões das respostas dadas, pode determinar razões, motivos e atitudes de tal resposta e direcionar o rumo da conversa para outras direções.

Assim sendo, na pesquisa organizacional, é primordial que o pesquisador conheça a cultura da organização para, a partir daí, fazer as intervenções com propriedade e segurança. Portanto, para se conhecer a organização, uma das formas é desvendar os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos que pertencem a essa cultura, realizando, para tal, uma entrevista não-estruturada ou uma entrevista semi-estruturada. Estes são os instrumentos apropriados para a obtenção de dados subjetivos, aqueles relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos.

Quanto à entrevista semi-estruturada, Triviños (1987) afirma que, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Portanto, a entrevista semi-estruturada é aquela que articula a entrevista estruturada e a não-estruturada, havendo a possibilidade de o entrevistador e do entrevistado emaranharem-se por direções variadas.

Além do mais, continua o autor, a entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam à

pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas sínteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, pode-se observar que o entrevistado, a partir do seu pensamento espontâneo, bem como de suas experiências reais sobre o assunto questionado, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Além disso, diz Triviños (1987) que as perguntas fundamentais formuladas em tal entrevista surgem não só com base na teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação que o entrevistador já colheu durante o processo de investigação do fenômeno social.

Comungando de idéia semelhante, Selltiz et al. (1987) afirmam que a entrevista semi-estruturada é apropriada ao desenvolvimento de indagações sobre quais aspectos de uma experiência específica trazem mudanças àqueles que foram expostos a ela. Portanto, os sujeitos pesquisados - foco da investigação - terão melhores condições para responder às indagações se a técnica utilizada for a da entrevista semi-estruturada.

Com relação aos dados secundários, os quais já foram descritos, Richardson (1985) faz uma consideração em relação à análise documental, afirmando que a mesma “pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles”.

Assim sendo, a técnica de coleta para a obtenção dos dados secundários baseou-se na consulta a alguns dos documentos acima reportados.

3.6 Considerações sobre a Amostragem

A presente pesquisa tem como objetivo analisar apenas uma instituição de ensino. Assim sendo, algumas observações sobre amostragem são necessárias.

Afirma-se que, excetuando-se os casos nos quais o objetivo da pesquisa é saber sobre o universo como um todo (trabalhos para o censo, levantamento de acervo ou na pesquisa participante), costuma-se trabalhar com uma parte da população que, pretensamente, é significativa. Esta parte é denominada amostra, isto é, é a parte de um todo com a qual se irá trabalhar.

Sabe-se que a premissa que permite ao pesquisador valer-se da estratégia

amostral é acreditar que o que acontece com uma parte significativa deve acontecer com o todo.

No que concerne à pesquisa social, é necessário considerar que são utilizados diversos tipos de amostragem. Para Gil (1995), os tipos de amostra são dois: “amostragem probabilista e não-probabilista (alguns autores utilizam a expressão *probabilística*). Os tipos de amostragem probabilista mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Dentre os tipos de amostragem não-probabilista, os mais conhecidos são: por acessibilidade, por tipicidade e por cotas”.

A partir da definição acima, observa-se que na amostragem probabilista há a necessidade de se partir do princípio de que cada elemento do universo ou população possui uma possibilidade específica de ser escolhido na composição da amostra.

Já na amostragem não-probabilista, vê-se que nem todo elemento da amostra tem essa possibilidade de ser eleito durante a composição da amostra, de modo que não se podem especificar as oportunidades de cada elemento de compor tal amostra.

Neste intuito, Marconi e Lakatos (1996) afirmam que há quatro tipos de amostragem, que são:

- intencional: nessa, o pesquisador escolhe os casos que acredita ser relevante na contribuição a ser dada à pesquisa;
- por tipicidade: utilizada quando se almeja trabalhar com um subgrupo, o qual necessita ter características peculiares em relação à população como um todo;
- por “júris”: utilizada quando se deseja obter informações detalhadas, durante certo espaço de tempo, no que diz respeito a questões particulares. Como exemplo tem-se a pesquisa de TV;
- por quotas: utilizada em levantamento de mercado, isto é, em prévias eleitorais e sondagem de opinião pública.

Para se saber qual o tipo amostral que se almeja desenvolver, a escolha deve se pautar no tipo de pesquisa que se está realizando e nas características do universo da pesquisa.

De acordo com Cervo e Bervian (1996), “devem ser buscados entrevistados de acordo com a sua familiaridade ou autoridade em relação a um determinado

assunto.” Com este propósito, os dirigentes que participaram da presente pesquisa foram considerados como as fontes de dados mais indicadas para se observar o processo.

Desse modo, verificados tais procedimentos e tendo em vista a população deste estudo ser composta por ex-diretores e secretário do Conselho Diretor ligados à instituição CEFET-PR, definiu-se como procedimento da amostragem o tipo não-probabilista intencional. Considerando, ainda, que o estudo é exploratório, e que se pretende analisar as principais mudanças no ambiente organizacional no que se refere à estrutura, não se pretende com este procedimento fazer generalizações, mas aprofundar o conhecimento sobre o processo decisório e o sistema eletivo numa instituição pública de ensino superior, no caso o CEFET-PR.

3.7 As Entrevistas

Como instrumento de coleta de dados, definiu-se a entrevista semi-estruturada.

Nessa fase buscou-se abordar questões relativas às percepções dos entrevistados, com relação a uma série de itens utilizados como roteiro de entrevista:

- Como era o ambiente organizacional no período de sua gestão?
- Que decisões foram tomadas que proporcionaram mudanças significativas nesse período?
- Que estrutura organizacional regia a área de ensino no período sob sua gestão?
- Quais eram os critérios de escolha de chefes de departamentos e de coordenadores de curso?
- Quais os aspectos positivos e os negativos desses critérios?
- Quem detinha efetivamente a autoridade, abaixo do Diretor de Ensino?
[Quem, de fato, exercia a autoridade nessa estrutura?]
- Quem avaliava os professores?
- Quais os passos e os critérios que determinavam as decisões de rotina?
- Quais os aspectos positivos e os negativos da estrutura organizacional?

- Quais os aspectos positivos e negativos do estilo de gestão?
- Que características podem ser atribuídas à sua gestão?
- Se você assumisse a direção geral hoje, que mudanças faria:
 - A - na estrutura organizacional?
 - B - no estilo de gestão?
 - C - no processo de escolha dos gerentes?

Este roteiro serviu como fator orientador para as perguntas dirigidas aos entrevistados, pois à medida que se mostrava necessário, investigava-se mais a respeito, aprofundando a busca pela compreensão do tema.

Para tanto, foram gravadas seis entrevistas com ex-dirigentes do CEFET-PR realizadas no período de 07.02.2001 a 26.06.2001, incluindo nestas entrevistas três ex-diretores-gerais, um secretário do Conselho Diretor, um ex-Diretor de Ensino e o atual Diretor-Geral da instituição. É necessário afirmar que os entrevistados sabiam que as entrevistas estavam sendo gravadas e todos permitiram tal ato.

Os sujeitos sociais apresentaram uma boa receptividade à entrevista, uma vez que se explicou o objetivo do trabalho. Além disso, o clima presente durante as entrevistas pautou-se na informalidade e na descontração.

Após a execução das entrevistas, passou-se para a fase de digitação dos dados obtidos para que se procedesse à sua análise. A partir dessa ação, elencaram-se as afirmações mais importantes para a compreensão do período investigado, as quais serão usadas no capítulo posterior.

Para tal ação, necessário se faz remeter-se aos estudos de Triviños (1987), o qual denomina de técnica de triangulação o procedimento de coleta de informações.

Com tal técnica, verifica-se que há uma abrangência máxima no que tange à amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco estudado. Além disso, parte-se do princípio que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro-realidade. Por esse motivo, é importante que se agrupem as informações pesquisadas conforme o intuito do pesquisador.

Portanto, através da realização das entrevistas - as quais forneceram informações valiosas a respeito da organização - necessitou-se escolher uma técnica de análise.

Optou-se pela técnica de análise de conteúdo, que é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento, de acordo com a afirmação de Chizzotti (1991).

A análise dos documentos, as observações e as entrevistas foram realizadas com a intenção de investigar a organização em estudo, podendo-se construir um entendimento bastante abrangente a esse respeito. Na realidade, as entrevistas realizadas, o resgate da história da instituição e a vivência do trabalho realizado como consultor da organização, é que forneceram ao pesquisador a base para esta compreensão.

3.8 Operacionalização da pesquisa de campo

Foram selecionados os ex-Diretores-Gerais do CEFET-PR, no período que poderiam contribuir para o trabalho, a saber:

Ivo Mezzadri	Diretor-Geral de: 14.07.1972 a 17.01.1984
Ataíde Ferrazza	Diretor-Geral de: 18.01.1984 a 17.01.1988 Diretor-Geral de: 03.02.1992 a 23.02.1996
Paulo Agostinho Alessio	Diretor-Geral de: 21.02.1996 a 20.02.2000
Eden Januário Netto	Diretor-Geral de: 15.03.2000 a 14.03.2004
Dagoberto Dreschl	Secretário do Conselho Diretor De: 1984 a 2000
Alfredo Vrubel	Diretor de Ensino De: 1996 a 2000

Os entrevistados foram contatados e convidados por telefone, sendo que todos aceitaram prontamente o convite.

Em seguida, foi enviada a proposta de trabalho por e-mail, contendo o objetivo geral e os específicos da dissertação, a pergunta de pesquisa e o roteiro semi-estruturado, conforme consta no item anterior e marcado um dia e hora para a entrevista. Entretanto, um dos entrevistados preferiu que nenhum material de preparação fosse enviado.

À exceção do atual Diretor-Geral e do Diretor de Ensino, todos os demais se encontram aposentados, mas ainda a desempenhar atividade laborativa como diretores ou assessores importantes em outras organizações, como: Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR), Universidade Eletrônica do Paraná.

As entrevistas foram gravadas, bem como algumas anotações foram feitas. Em seguida, os dados foram transcritos para o meio papel, *ipsis literis*. Depois foram efetuadas correções para torná-los compreensíveis e estruturados na forma adequada. Posteriormente, foram extraídos os dados que interessavam para o trabalho, correlacionando assunto com período e a teoria. Parte dos dados coletados nas entrevistas também foram utilizados na apresentação do capítulo 1, pois até então não se sabia, por exemplo, a origem das eleições.

CAPITULO 4

ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Apresenta-se, neste capítulo, uma parte da história do CEFET-PR baseada no depoimento das entrevistas de campo - um apanhado de dois períodos - de 1972 a 1983 e de 1984 a 2000, uma vez que em 1984 ocorreram as primeiras eleições para Chefe de Departamento Acadêmico. Deu-se ênfase à administração das atividades de ensino, a fatores internos e externos que levaram a mudanças estratégicas, à implantação de Unidades de Ensino no interior do Estado do Paraná, às mudanças de estrutura e de regimento, às atribuições dos cargos (objeto da pesquisa) e ao fator eleição afetando as decisões. Abordou-se, também, a fase em que o CEFET-PR passou por dificuldades financeiras e a forma de contornar a crise.

4.1 Análise dos dados coletados em relação ao período 1972 a 1983 (antes de ocorrerem eleições)

4.1.1 Fatores internos

4.1.1.1 O ambiente organizacional

A Lei 3552, de 16.02.59, transformou a Escola Técnica de Curitiba em Escola Técnica Federal do Paraná – ETFPR. Até 1966, a Escola Técnica Federal do Paraná não funcionava à noite, período para o qual havia grande demanda. O que prevalecia então era o ginásio industrial, sendo poucos os cursos técnicos. A implantação dos cursos noturnos efetivou-se em 1966. Quanto ao quadro docente, existia um pequeno grupo de professores efetivos (estatutários) que tinha privilégios, pois “davam aula no horário em que queriam, do jeito que queriam, e na sala em que eles queriam”, segundo depoimento do entrevistado 3. Consoante Cohen e March,

apud Baldrige, (1982) era um tipo de “anarquia organizada”. Segundo o entrevistado 3, “O professor não era efetivo, era contratado como horista, não tinha carteira assinada e nenhum direito trabalhista. O Diretor tinha poder para demitir”.

4.1.1.2 Sistema de ensino no período de 1972 a 1983

Segundo o entrevistado 1, “O importante na época era a filosofia de ensino e para isso, de vários autores estudados, como Meiger, Rogers, foi adotada a linha de Meiger, que era um sistema de ensino por objetivos”.

Foi implantado o sistema de avaliação do ensino, por objetivos, bem como um coordenador específico para isso. Para o entrevistado 1:

“A ETF-PR era vista pelo MEC como modelo: honesta, justa e rigorosa com as prestações de contas. Praticava-se economia interna, só se gastava o que precisava e a prioridade era o ensino. Verificava-se, por exemplo, se uma máquina fora realmente comprada, se fora feito o empenho. Tinha que conferir com a nota, etc. Discutia-se muito o procedimento. Esta cultura prevalece até hoje”.

4.1.1.3 A Visão social

Morgan (1986) afirma que “as organizações são fenômenos complexos e paradoxais, que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes”. Numa das primeiras gestões do CEFET-PR, implementou-se uma visão social muito clara, abrangente para uma instituição de ensino.

A gestão anterior à de 1972, proporcionou a realização dos “I Jogos Estudantis das Escolas Técnicas”, bem como criou o primeiro Coral da ETF-PR. Nesse período, foi dado todo o apoio ao Coral, e criadas todas as atividades extraclasse que o CEFET-PR hoje ainda tem: grupo de teatro, banda marcial, grupo de dança, equipes esportivas, artes, clube de línguas, etc. Conforme relata o entrevistado 1:

“Acreditava-se que, se, por exemplo, a ETF-PR formasse 600 jovens, e se somente 100 fossem para a área técnica, já estava bom. Se mais 100 fossem bons pais, e

mesmo que os outros 400 se dirigissem para profissões como jornalismo, serviço social, administração ou qualquer outra, a escola já teria cumprido sua função, que é propiciar auto-afirmação para o jovem. E, com uma boa formação ampla, despertar a vocação”.

Havia um sistema oficializado que ia para as empresas indicarem aqueles bons funcionários, às vezes casados, que viajavam e paravam de estudar. Vinte por cento das vagas para os cursos técnicos eram destinadas a funcionários dessas empresas que concorriam entre si - escore diferente do aluno regular, que só estudava. O objetivo era motivar estas pessoas para estudar. Muitas não conseguiam acompanhar o grau de exigência, mas continuavam a estudar em outras escolas menos exigentes. Conforme o entrevistado 1, “muitos chegaram ao curso superior”.

4.1.1.4 Decisões (no período 1972 a 1983)

Segundo o entrevistado 1:

“O regime político da época da revolução, apesar de ditadura militar, não influenciava as decisões. Os Diretores tinham poder e exerciam sua autoridade com firmeza. Mas também era um regime participativo. Por exemplo: Avaliação de professores. Duas vezes por ano, eram reunidos todos os Diretores: o Geral, o de Ensino e de Apoio ao Ensino, o Administrativo e o de Relações Empresariais, e junto com os Coordenadores, eram avaliados todos os professores, que já tinham sido avaliados pelos Coordenadores”.

O professor ou funcionário administrativo que recebesse uma avaliação ruim, era advertido, e, se no prazo de um ano não melhorasse, o processo era encaminhado ao Diretor, que o demitia. Saíam 9 a 12 servidores por ano por questões de desempenho. A disciplina era rígida. A instituição chegou a demitir professor por receber reclamação de uma empresa na qual havia comprado a crédito e não efetivado o pagamento. “A maçã podre tinha que ser extirpada”, segundo relato do entrevistado 1. Somente num ano, aconteceram 256 processos trabalhistas, porque a política do MEC (Ministério da Educação e Cultura) não era

indenizar. A verba necessária para pagar as indenizações foi conseguida, mas não no MEC.

Um bom exemplo da centralização do poder e do paternalismo da época, segundo o entrevistado 6, era a concessão de bolsas de estudo para mestrado. Havia somente duas, não existia critério de disputa para a bolsa. “O próprio Diretor-Geral era quem decidia, concedendo de uma forma totalmente pessoal. Havia 50 interessados, mas ninguém entendia os critérios de indicação”.

Conforme observamos, as opiniões divergem sobre o estilo gerencial, mas com a caracterização de outros exemplos relatados, através do processo decisório, conclui-se que havia prevalência e respeito à autoridade, de forma centralizada.

4.1.1.5 Estrutura dupla nos Departamentos de Área e conflitos entre Técnicos e Engenheiros

Com a instituição da engenharia, a partir de 1974, cria-se um outro problema seriíssimo, afirma o entrevistado 3:

“Havia um departamento de matemática e se passou a ter dois: os professores de matemática que davam aula em engenharia e os que davam aula no segundo grau, todos licenciados. Nenhum dos professores possuía título de mestre ou de doutor, eram licenciados iguais. Mas os de engenharia se consideravam mais importantes porque davam aula no terceiro grau”.

Passou a haver também duas coordenações para cada área. Assim, havia uma para o curso de Eletrotécnica de segundo grau, outra para o curso de Engenharia Industrial, ênfase Eletrotécnica. Grande percentual dos professores do segundo grau não eram graduados. Para resolver a questão e formar professores, a ETF-PR desenvolveu um projeto no Ministério da Educação, com o apoio da Universidade Federal do Paraná, criando os esquemas 1 e 2. Esquema 1 para quem já tinha graduação, desenvolvendo a área pedagógica. Esquema 2 para quem possuía o curso técnico, fazendo complementação em conteúdos específicos, e depois desenvolvendo a parte pedagógica. Muitos dos professores que ministravam aula nos cursos técnicos de segundo grau fizeram a sua licenciatura de formação

específica dentro da própria ETF-PR. Posteriormente, a ETF-PR, já transformada em CEFET-PR, passou a ministrar esses cursos para todo o Brasil, juntamente com a Universidade Federal do Paraná. Assim, grande parte dos alunos, vindos do ginásio industrial, que depois fizeram curso técnico de segundo grau e cresceram com a instituição, sem nenhuma preparação complementar, tornaram-se professores.

“Os mais antigos, que eram elementos que conheciam a escola como um todo, que eram lutadores, que carregavam pedra, faziam de tudo, viravam coordenador de curso, porque personificavam a luta daquele curso” afirma o entrevistado 3.

Como já existiam engenheiros dando aula, estes não aceitavam a autoridade do Coordenador. Por outro lado, cita o entrevistado 3:

“O que tinha o curso técnico de segundo grau, acusava o engenheiro de não saber prática nenhuma, só sabia teoria, e quando ia para canteiro de obra não sabia pegar num martelo, não sabia fazer uma tesoura. Se tivesse que pegar um teodolito virava de cabeça para baixo, etc”.

Então acontecia um conflito entre técnico de segundo grau-prático, um verdadeiro mestre-de-obra - e o engenheiro que sabia tudo de teoria e nem sempre o lado prático das coisas.

Para resolver o conflito, criou-se dentro da ETF-PR, o Centro de Engenharia de Operação, como se fossem dois cursos, duas escolas ocupando o mesmo ambiente físico.

Baldrige et al. (1982) citam como característica do modelo político em que na organização ocorre a fragmentação em grupos de interesses com diferentes objetivos e valores decorrentes de funções profissionais (especialistas) e de ideologias diversas, fazendo com que convivam em um estado dito de “coexistência armada”.

4.1.1.6 Surgimento do Coordenador de Curso

Como evolução natural, o curso técnico começou a substituir o ginásio. Na época, havia um coordenador para todo o ginásio industrial. Paralelamente às disciplinas gerais, havia uma parte profissionalizante, com cursos de artes gráficas,

mecânica de automóvel, mecânica geral, funilaria, marcenaria, serralheria, etc. Mas com os cursos técnicos começou a haver grandes diferenças e especificidades: Existia o Curso Técnico de Mecânica e o de Eletrônica (na época eram coisas bem diferentes), atualmente também o de Mecatrônica; cursos de Edificações e Decoração. Quanto ao curso de Eletrotécnica, o grande empregador era a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL). A tendência natural era que o técnico na ETF-PR fosse formado para atuar na COPEL. Começaram os questionamentos na CI (coalizão interna-Mintzberg, 1983): “não se poderia formar “o” técnico eletrotécnico copelista. Teria que se formar “o eletrotécnico”, segundo o entrevistado 3. Havia uma consciência de que as especificidades de cada empresa deveriam ser complementadas por estas, ou montar cursos específicos para uma empresa, mediante convênio, porque se entendia que não competia ao Cefet-PR, como instituição pública, formar técnicos para uma empresa em especial. Todos esses fatos culminaram numa grande discussão: a reformulação curricular de forma a propiciar aos alunos uma formação mais ampla, aberta a todo um mercado de trabalho e não restrita a um ramo ou empresa. Esse trabalho de reformulação deveria ser conduzido por alguém que detivesse um bom conhecimento da respectiva área de conhecimento e soubesse conduzir um estudo sobre os conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado como um todo e não apenas por uma empresa. Mintzberg (1983) cita a tecnoestrutura influenciando decisões.

Em 1965, os coordenadores eram indicados dentre os professores efetivos e deles os que se dispusessem a trabalhar de graça. “Ser coordenador era como um título honorífico”, conforme o entrevistado 3. Por volta de 1970, com o crescimento do número de alunos, começaram as pressões para que para o exercício da função fossem destinada uma carga horária determinada, reduzindo-se, para isso, o número de aulas do coordenador.

O Coordenador de Curso, no final dos anos 70 início dos 80, chegou ao máximo da conquista, recebendo por 20 horas semanais para coordenar cursos. Nos maiores cursos, eletrônica, mecânica, os coordenadores de área ganhavam por 10 horas, depois conseguiram 12, foi passo a passo, conforme relato do entrevistado 3, e eram Coordenadores de cursos ou de área, não existia o Chefe de Departamento Acadêmico.

Essa conquista foi gradativa. Conforme o entrevistado 3, destinaram-se para o exercício da função, inicialmente 10 horas, depois 12 e, com o aumento das responsabilidades do Coordenador, 20 horas.

Os currículos dos cursos técnicos compreendiam duas grandes partes: a Educação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Física, etc.) e a Formação Profissional, também chamada de Formação Específica (disciplinas profissionalizantes). Como os Coordenadores do Curso eram escolhidos dentre os professores da Formação Profissional, era-lhes difícil atuar na parte de Educação Geral, que escapava aos conhecimentos obtidos na formação do curso que fizera. Por essa razão, deliberou-se, nessa mesma época, criar a figura do Coordenador de Área (Línguas, Matemática, Física, Estudos Sociais, Química, Educação Física). O seu trabalho deveria consistir em princípio em definir, juntamente com o Coordenador do Curso, quais os conhecimentos da sua área deveriam ser enfatizados, reforçados ou complementados aos conteúdos normais de 2º grau, para facilitar e permitir o acompanhamento dos conteúdos das disciplinas profissionalizantes. Somente para exemplificar, cita-se o caso de Língua Portuguesa e o estágio previsto nos Cursos. O aluno deveria, até o final do estágio, feito no último ano do curso, dominar o conhecimento sobre como realizar um Relatório e um Memorial Descritivo.

Lamentavelmente, porém, como ressalta o entrevistado 3, esse diálogo entre os Coordenadores de Curso e Área raramente ocorria. Isso levou alguns cursos, a criarem disciplinas especiais como Matemática Específica para o curso de Eletrônica, porque os pré-requisitos de algumas disciplinas da formação específica não faziam parte do programa da Matemática não eram abordados com a necessária profundidade ou – o cúmulo do absurdo – eram estudados em períodos posteriores a cada disciplina da formação especializada que os exigia.

Felizmente essa anomalia durou pouco. Mas a solução a essa incoerência não significou uma alteração no processo de independência e de falta de diálogo entre as duas partes do currículo.

Havia um setor de supervisão pedagógica denominado Departamento de Pedagogia e Apoio Didático, em que um pedagogo entrava em salas de aula para assistir, às vezes até filmar, avaliar e recomendar melhorias ao professor. Ressaltar

o aspecto da preocupação com a qualidade do ensino, mediante o acompanhamento e orientação ao professor. O “assistir à aula” e à “filmagem” não constituíam por si só o trabalho que o DPAD exercia. O que se queria era ver a didática, só que isso foi visto negativamente, como se fosse uma intervenção, de acordo com o entrevistado 5. Achava-se que “o pedagogo não entendia nada de física, por exemplo, não poderia opinar, avaliar ou criticar um professor dessa matéria”.

Começa a crescer o número de cursos, com muitos professores em cada um deles, surgem disciplinas cada vez mais específicas, ficando muito difícil para o Coordenador de Curso cuidar da parte administrativa e da parte pedagógica, ficava sobrecarregado. Passa a ter dedicação exclusiva nessa atividade, parando de dar aulas. Já não bastava dedicação exclusiva, Por isso é incluído um assistente na estrutura. De acordo com o entrevistado 3, se propôs a separação, em que um, seria o Chefe do Departamento, mas nos cursos, teria o Coordenador de Curso, preocupado com a tendência, com efetivamente a linha pedagógica do curso, com a capacitação dos professores.

Esse Coordenador seria, teoricamente de acordo com o entrevistado 5:

“Uma pessoa escolhida pela direção. O perfil desse Coordenador teria que ter uma liderança pró-ativa, uma pessoa dinâmica, com poder de argumentação, de condução de uma reunião, de somar interesses, de conseguir separar, aparar contendores, no sentido de conseguir uma uniformidade na condução do curso. Deveria ter tem uma noção clara do perfil dos cursos, conhecimento profundo da área, da evolução tecnológica, dos alunos, verificar o que o mercado demanda, conhecimentos pedagógicos para orientar as disciplinas, acompanhar e motivar o professor, propor mudanças nas técnicas de ensino, utilizar novas metodologias, revisão contínua do currículo, do conteúdo programático das disciplinas. Seria aquele que iria somar o conhecimento técnico, que poderia avaliar e que ao mesmo tempo, fosse suporte e apoio pedagógico para o professor desenvolver melhor as suas aulas, crescer e melhorar a qualidade do curso. Para esse cargo, não interessaria se o professor fosse dar aula aos sábado ou às sextas, para ele interessaria se as aulas foram bem dadas ou não”.

Se o departamento estivesse muito fraco na parte didática, deveria se aproveitar o período de recesso escolar, para organizar um curso, que abordasse esses aspectos negativos observados. Essa era a idéia inicial do corpo diretivo, a concepção inicial dessa estrutura. Uma pessoa que não tivesse o seu tempo perdido, ocupado com tarefas administrativas, como preencher um demonstrativo de frequência dos professores, justificar falta, saber se os laboratórios estavam adequados, se os parafusos foram encomendados, mas que se ocupasse com o professor na avaliação, no planejamento do currículo. Este seria a peça chave em qualquer curso, o sucesso do curso estaria atrelado ao melhor ou pior desempenho do coordenador. Mas nem tudo saiu como previsto, relata o entrevistado 5, conforme será abordado no item 4.1.2.5.

4.1.2 Fatores externos

4.1.2.1 A origem dos cursos de Engenharia Operacional (1974)

Com a II Guerra Mundial, a estruturação do ensino superior de Engenharia sofreu uma grande modificação, especialmente na França, Alemanha e Inglaterra, porque precisavam formar engenheiros para reconstruir os países. Deu mais resultados na Alemanha com a Fachschulen e na França com as IUTs.

Com este sistema, o governo americano, observando os resultados, propôs-se a criar algo parecido nos países subdesenvolvidos, através da Fundação Ford. Uma pesquisa encomendada pelo MEC, chegou à conclusão de que as Universidades não eram o nicho ideal para essa modalidade de curso, relatou o entrevistado 1. Voltaram-se para as Escolas Técnicas. Foi criado, então, o Projeto XV, e especialmente alguns estados figuraram como as melhores Escolas Técnicas, entre eles: RJ, MG, PR, SP, BA e PE. Na Bahia, Pernambuco e São Paulo foram construídas escolas totalmente novas, com recursos do Projeto XV, mas não tiveram o mesmo empenho em criar a estrutura de recursos humanos necessária ao empreendimento. As instituições que tomaram a dianteira foram as localizadas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

Um ponto significativo para as escolas técnicas federais foi a Portaria Ministerial nº 1969, que autorizava a instituição a ofertar cursos superiores, segundo o entrevistado 2. Ressalte-se que as escolas técnicas normalmente não ministram cursos de nível superior.

Em 1974, surgiu a Engenharia Operacional Elétrica com ênfase em Eletrônica, Eletrotécnica e o Tecnólogo em Construção Civil. Nesse mesmo ano, foram enviados os primeiros professores da ETF-PR, juntamente com os das ETFs da Bahia e Pernambuco para fazer mestrado na Ohio University. Foi também instituída uma comissão de ensino de engenharia com outra filosofia: analisar as engenharias de operação.

Surgiram cursos em Belém do Pará, Rio Grande-Canoas, São Paulo-Mackenzie, chegando a 42 cursos no Brasil. Somente 6 ou 7 foram considerados em condições de serem pólo de difusão, e um deles foi realizado pela ETF-PR, relatou o entrevistado 1.

4.1.2.2 A mudança de Escola Técnica Federal- ETF-PR para CEFET-PR (1978) e o início dos cursos de Engenharia Industrial

No período dito revolucionário, os cursos de engenharia de operação não tiveram o apoio necessário e foram extintos por decreto. Com a extinção, foi dada como opção e oportunidade para aqueles alunos que estavam estudando ou já haviam se formado, entrar num curso de Engenharia normal para completar os estudos. Os alunos de Engenharia de Operação em Construção Civil foram transferidos para a PUC-PR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), os demais (Elétrica e Eletrônica ficaram nos cursos de Engenharia Industrial criado no CEFET-PR, conforme relata o entrevistado 2: “Assim foram criados os cursos de Engenharia Industrial, que substituiriam esses cursos, com filosofia prática, não para formar um Engenheiro cientista, mas um Engenheiro de campo”.

A Resolução 44/77 do Conselho Federal de Educação, que criou os cursos de Engenharia Industrial, determinou que 55% da carga horária fosse em laboratório.

A Lei nº 6.545, de 30.6.78, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, e o Decreto 87.310, de 21.06.82, regulamentou essa Lei. O Decreto 87.415, de 19.07.82, aprovou o Estatuto do CEFET-PR. A Portaria nº 5, de 19.01.84, aprovou o Regimento Geral do CEFET-PR. O decreto 87.310, que regulamentou a lei 6.545, declara em seu art. 3º, que são características básicas dos CEFETs:

- I- Integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior.
- II- Ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º. grau, diferenciado do sistema de ensino universitário.
- III- Acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento.
- IV- Atuação exclusiva na área tecnológica.
- V- Formação de professores especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º grau.
- VI- Realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços.
- VII- Estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.**

A transformação de ETF em CEFET se deu, no entender de seus idealizadores, para transformar as ETFs em instituições de ensino superior, mas dentro de um modelo diferenciado das Universidades. A transformação não ocorreu apenas por causa dos cursos de ensino superior. As características básicas sintetizam bem o cerne do novo modelo que se pretendia.

4.1.2.3 Estrutura organizacional

Em 1966, na estrutura organizacional da área de ensino da ETF-PR havia o Coordenador Pedagógico e o Assistente do Coordenador Pedagógico. O Diretor de Ensino era o Vice-diretor, que na ausência do Diretor respondia pela instituição. Junto à Diretoria de Ensino, havia uma Coordenação do Ginásio Industrial, e

coordenadores, que recebiam por dez horas por semana para coordenar os cursos técnicos. Com a expansão dos cursos noturnos, encerraram-se as atividades do Ginásio Industrial, em 1972. Para o entrevistado 3 “a repercussão na comunidade foi muito negativa”. Este mesmo entrevistado afirma que:

“Na verdade o ginásio não acabou, porque o ginásio industrial formava profissionais com 11 a 14 anos, o que hoje é proibido por lei. Na época, uma pessoa com quarto ano primário era muito bem preparada para as atividades do comércio, por exemplo. Em 1963, o primário já não era suficiente, precisava no mínimo o ginásio. Hoje, segundo grau é a condição mínima de alfabetização funcional”.

Nesse período, a estrutura organizacional vigente na ETF-PR era do tipo burocrática e centralizada, padronizada e determinada pelo Ministério da Educação.

A partir de 1978, com a transformação da ETF-PR em CEFET-PR, a estrutura dos CEFETs não era padronizada, mas sua aprovação tinha que ser submetida ao MEC. A do CEFET-PR, tinha quatro diretorias: Ensino, Administrativa, de Apoio ao Ensino e de Relações Empresariais. É atribuída a esta última o que o CEFET-PR é hoje, pois proporcionou uma aproximação muito grande com as indústrias. Tudo era feito no ensino para ser usado nas empresas. Eram adotados muito mais professores de 20 horas do que de 40, pois se queria que estes tivessem uma atividade em empresa, para poder ensinar aquilo que realmente iria se aplicar. Levar alunos para visitar empresas era uma constante, de acordo com o entrevistado 1. Conclui-se que o CEFET-PR era, nesse período, uma organização de ensino pública com uma estrutura burocrática weberiana (Weber, 1947), mas voltada para as necessidades do mercado.

Handy (1993) procurou compreender as organizações para explicar as causas do sucesso organizacional, sob três perspectivas: a) dos indivíduos e seus papéis; b) da organização, que engloba questões de liderança, relações de grupo, sistemas e estruturas; c) do ambiente, mais especificamente, o físico, econômico e tecnológico. A história do CEFET-PR, no período aqui registrado, mostra que todos

esses fatores afetaram a vida organizacional e a atuação dos dirigentes, voltadas para o mercado e suas necessidades.

4.1.2.4 Surgimento do Chefe de Departamento Acadêmico

A figura do Chefe de Departamento Acadêmico surgiu com a transformação da Escola Técnica Federal do Paraná em CEFET-PR. E ocorreu por dois motivos:

- Cópia da estrutura universitária (o CEFET-PR passou a se ver como uma Universidade).
- A incapacidade de o Coordenador de Curso responder pela parte administrativa (fazer os horários, distribuir as aulas, prover materiais para os laboratórios, justificar a falta dos professores, etc.).

Dai optou-se pela divisão do trabalho com a criação da figura do Chefe de Departamento Acadêmico, que ficaria responsável pela parte administrativa. Esperava-se um diálogo constante e uma atuação harmônica entre as duas Chefias.

Aconteceu o que Meyer e Rowan (1977) intitulam isomorfismo institucional. O isomorfismo é causado principalmente por três fatores (DiMaggio e Powel, 1983): a) forças coercitivas do ambiente, tais como: as regulamentações governamentais e as restrições culturais; b) tendência ao mimetismo entre as organizações; c) características da força de trabalho.

Relata o entrevistado 3:

“O Coordenador responsável por 20 professores de matemática de segundo grau, por exemplo, era Coordenador de Área de Matemática. Por sua vez, o outro que coordenava os 4 professores de matemática que davam aula na Engenharia, era Chefe do Departamento de Matemática. Fazia a mesma coisa, que o Coordenador do 2º grau mas era título universitário. Grande grupo de professores estava recém-formando no ‘esquemão’, para serem licenciados para ministrar disciplinas aos cursos técnicos de segundo grau. Sabia-se que eles não tinham qualificação, talvez nem competência para dar aula na engenharia. Quando assume um pequeno grupo que havia cursado engenharia na Universidade Federal do Paraná. Não eram mestres, nem doutores, mas que viravam um

professor de engenharia. Normalmente professores mais novos, começam a se achar superiores aos outros e fazer discursos de ‘vamos acabar com os cursos técnicos’. No fundo o ataque era defesa do próprio emprego, do status. Queriam transformar o CEFET-PR numa universidade e acabar com os cursos técnicos”.

Já para o entrevistado 5, “a finalidade inicial do departamento era juntar os professores da mesma disciplina para poderem debater a melhor metodologia de ensino para aplicar nas aulas”. Mas o Departamento Acadêmico acabou assumindo uma conotação política, de pressão, de defesa, de interesse de grupo. E o que contribuiu para isto foi a eleição, a ser vista no item 4.2.1.3.

4.1.2.5 Surgimento da eleição para Coordenador de área

Na gestão anterior a 1984, pressionado pela comunidade, o Diretor-Geral consentiu em fazer uma consulta, através de uma lista tríplice, para indicação das Coordenações de Educação Física e de Matemática, no Segundo Grau (Mintzberg, 1983, a tecnoestrutura influenciando as decisões). O entrevistado 3 afirma que:

“Um dos professores de Educação Física mais conceituados na administração, um ex-militar que fazia um excelente trabalho pelo esporte no Paraná, que trouxe o handebol para o Brasil e foi técnico da seleção brasileira, perdeu a eleição ficando em terceiro lugar. Foi uma catástrofe para a administração. Esta achou que era uma injustiça. Interpretou-se que queriam tirar um ex-militar, que era a imagem, o espelho da ditadura”.

O Diretor-Geral queria que este professor assumisse. Fez uma consulta aos demais diretores e recebeu a sugestão de colocar nos postos todos os primeiros colocados na eleição, para depois ver o que aconteceria na prática. E assim foi feito. Foram sendo designados todos os primeiros colocados, os mais votados para Coordenadores de curso e Coordenadores de área. Do curso de eletrotécnica, estavam os professores de prática de técnica de eletrotécnica, de matemática vinha da coordenação de matemática, física da coordenação de física.

“Alguns coordenadores eleitos não permaneceram nem um ano, desistiram, começaram a perceber que não tinham o perfil de administrador” , cita o entrevistado

Evidenciou-se que não era a eleição que dava o perfil do administrador, porque o coordenador era responsável por tudo, a parte administrativa e a pedagógica.

De acordo com o modelo de Hirschman (1970), percebe-se que alguns coordenadores eleitos preferiram retirar-se. Neste modelo para o entendimento da ação dos membros das coalizões, utiliza-se do conceito de *detentor de influência*, entendendo que um participante (indivíduo ou organização) de qualquer sistema possui, em relação a este sistema e ao seu poder, três opções:

- a) *cooperação*, isto é, submeter-se e contribuir conforme o esperado;
- b) *abandono*, retirando-se da influência do sistema;
- c) *influência*, permanecendo no sistema e agindo no sentido de mudar o estado de coisas que não estão de acordo com o desejado.

4.2 Período 1984-2000 (após eleições)

4.2.1 Fatores internos

4.2.1.1 Os conflitos e a solução para integração – 1984

Em 1975, existiam, na estrutura de ensino, os Coordenadores de Curso e Área do Ensino de 2º grau e os Chefes de Departamentos dos cursos superiores. Não havia diferença nenhuma entre as atribuições de uns e outros, a não ser o nível de atuação dos professores que coordenavam (ensino de 2º grau ou ensino superior). Eram os Coordenadores de Área ou Coordenadores de Curso que faziam tudo, relatou o entrevistado 3. Até que em 1984, os docentes de ensino superior e os de segundo grau da mesma área (Eletrônica, Eletrotécnica, Matemática, etc.) passaram a ocupar o mesmo espaço físico. Havia pessoas a favor, e outras radicalmente contra. E a justificativa utilizada para junção foi o nome “Centro” Federal de Educação Tecnológica. Um dos objetivos era também otimizar os recursos humanos e físicos dos diversos níveis de ensino, como exemplo, declara o entrevistado 3:

“O equipamento osciloscópio em Eletrônica é o mesmo para cursos de formação básica, técnica, tecnológica, engenharia. E não se podia ter esse equipamento fechado em laboratórios do curso de engenharia, tornando-se obsoleto, pelo tempo e com pouco uso, porque o que caracteriza a diferenciação são os níveis de dificuldade, a tarefa que se faz em cima do osciloscópio - se uma tarefa de um engenheiro, ou de um consertador de televisão, ou de um técnico em eletrônica. Um torno, uma fresa, um centro de usinagem, era o mesmo para o torneiro, mão-de-obra formada pelo SENAI, para o técnico, para o engenheiro”.

Segundo Chiavenato (1994), um dos esquemas de integração mais usados, é o arranjo físico, que foi o que o dirigente entrevistado 3, implantou, conforme relata:

“Havia uma tendência de cada um ter o seu laboratório, mas ao juntar, no começo foi uma catástrofe, porque alguns professores dos cursos técnicos de segundo grau, que tinham um manuseio muito bom de equipamento de laboratório, faziam brincadeiras, de forma que quando o engenheiro utilizava o equipamento, este queimava. Aí os professores dos cursos técnicos diziam que o engenheiro não sabia lidar com o equipamento. Como contrarresposta, os engenheiros diziam que os técnicos só sabiam mexer com as máquinas, que tinham habilidade manual e mais nada, não tinham cabeça, não sabiam fazer um cálculo”.

Como explicam Berger e Luckmann (1973):

“Os indivíduos interpretam a realidade subjetivamente e agem em função dessa interpretação. As suas ações e condutas são, portanto, geradoras de uma realidade que passa a ser institucionalizada por meio dos símbolos, os quais formam uma base de significados comuns. A realidade é construída pela inter-subjetividade dos indivíduos. O cerne da construção social da realidade é a criação de significados comuns pelo grupo, a qual pode ser induzida por alguns líderes, conseguindo gerar ação organizada”.

Morgan (1986) cita outro importante aspecto da organização: a análise do poder e do jogo de interesses para explicar as decisões e atitudes. De acordo com a metáfora da organização como um sistema político, a explicação da construção de significados comuns, por exemplo, tem um fundo político.

Ou ainda, o conceito de racionalidade, admitido nas organizações como máquinas, organismos e cérebro, é questionável, na medida em que as pessoas sempre agem de acordo com os interesses de coalizões dominantes - grupos que se formam com interesses semelhantes - e não de acordo com o que é julgado mais racional.

Na medida em que juntaram os professores dos dois níveis de ensino no mesmo ambiente físico, segundo o entrevistado 3:

“Começou a haver uma integração natural, as pessoas começaram a conversar, se conhecer melhor, alguns moravam no mesmo bairro, um dava carona para outro, faziam programas de fins de semana junto com as famílias e aí começaram a diminuir os problemas. O engenheiro, com a ajuda do técnico, não queimava mais tanto equipamento. E por outro lado, a rejeição do engenheiro em relação ao técnico também começava a reduzir, porque ele via que o cidadão não tinha formação tão completa como a dele mas tinha uma experiência muito boa, uma qualificação profissional muito grande, com o qual ele, como engenheiro tinha muito que aprender de prática. Aos poucos, reduziram-se os problemas de integração”.

A partir de então, abandonaram-se as denominações Coordenação de Curso e Coordenação de Área (do 2º grau) e a de Departamento (da Engenharia) e adotou-se a de Departamento Acadêmico, que abrigava os professores de cada área do conhecimento, independentemente do seu nível de atuação (2º grau ou ensino superior).

Mintzberg et al. (1998) explicam a construção social do ambiente através do pensamento em grupo (*group thinking*), utilizando os conceitos de *schema*, adotados pelos autores da psicologia cognitiva, e *de frame* (Bateson, 1972).

Entretanto, somente o fato de as empresas adotarem ações diferentes não significa que interpretem o meio de forma diferente. De acordo com o conceito de equifinalidade (Katz e Kahn, 1966), as empresas podem chegar a um mesmo objetivo por caminhos diferentes.

Enquanto o *schema* se refere ao modo como o indivíduo coleta, analisa e utiliza a informação, os *frames* são resultantes do pensamento de um grupo e definem determinados estados ou situações compreendidos pelo grupo. Dessa

forma, o ambiente é construído quando se consolida um *frame* comum ao grupo, mediante negociação e mudança dos *schemas* individuais de interpretação. As pessoas interpretam seu ambiente na medida em que acreditam naquilo que lhes é dito.

4.2.1.2 Avaliação de desempenho de professores

Anteriormente à criação das funções de Coordenador de Curso e Área, havia um Coordenador Pedagógico, que se preocupava somente com a parte pedagógica, com a qualidade, o ensino efetivamente, bem como a avaliação do professor. Quando a coordenação pedagógica deixou de existir, essa preocupação passou a ser da Diretoria de Ensino. Depõe o entrevistado 5 que “a avaliação de professor teoricamente deveria ser do Coordenador do Curso, mas quem avalia os professores hoje é o chefe de departamento acadêmico”.

Algumas incoerências, citadas pelo entrevistado 5:

“Como é que alguém eleito avalia o desempenho do eleitor? Não faz sentido, pois se quer ter qualidade, se quer ter uma avaliação imparcial para melhorar resultados, melhorar desempenho, o avaliador tem um certo compromisso com o eleitor, ele tem um mérito, uma dívida de gratidão com a pessoa que votou nele” Outra questão importante é que se um avaliador ousar dizer alguma verdade para o professor, fica mal visto. As próprias pessoas que têm desvios de comportamento, no fundo se conversar particularmente elas concordam com os problemas. Mas elas parecem ter um dever político partidário, e aí é uma situação difícil nas instituições públicas”.

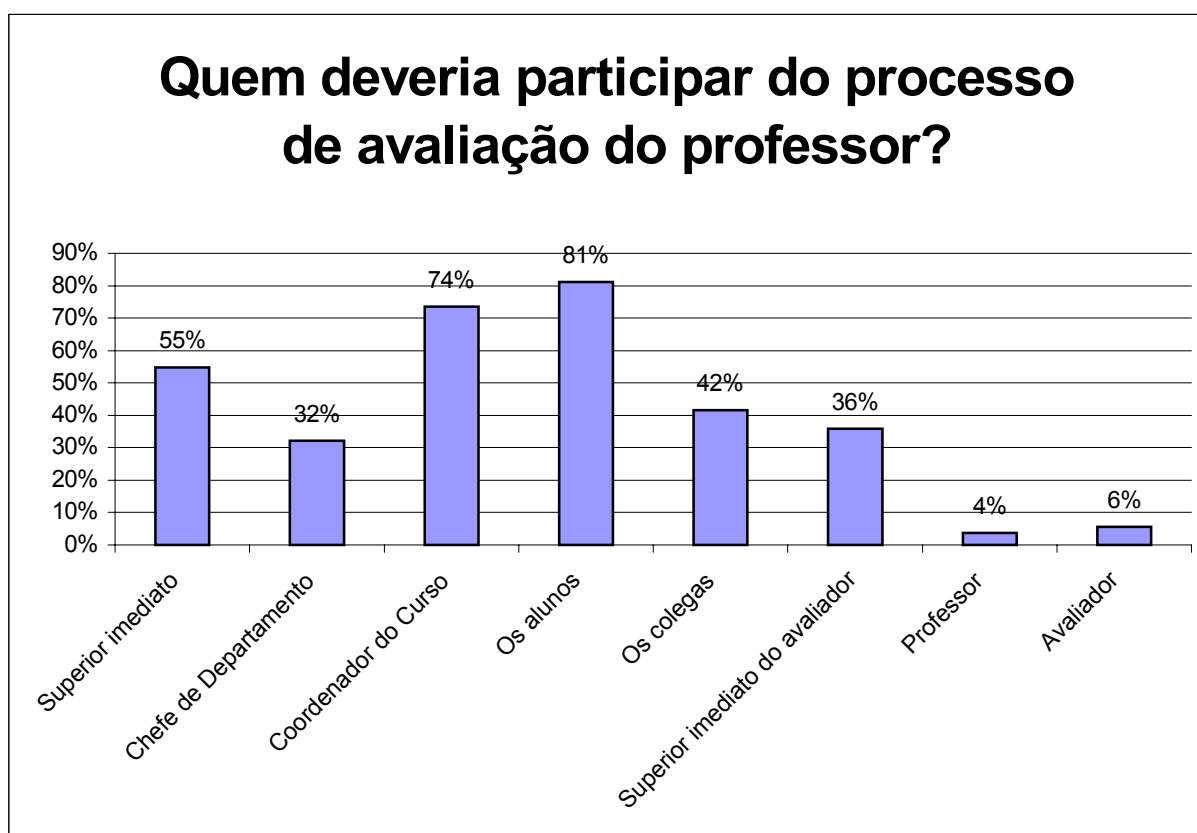
Houve um tempo em que o Coordenador tinha que assinar também a avaliação. Na atual gestão existe um empenho da direção em resolver esta distorção, pois a atividade deveria ser do Coordenador de Curso ou de ambos.

O papel do Coordenador de Curso deveria o de ser acompanhar os professores, organizando cursos e atividades de treinamento; encaminhá-lo para a assessoria pedagógica, ou, para melhorar o seu desempenho, preocupar-se em propor a sua inclusão em cursos de ambientação de novos professores. Só que essa atividade, segundo alguns, “não é uma atividade que dá projeção, a projeção parece quando se está avaliando alguém, daí ele é reconhecido”, relata o entrevistado 5.

Outra questão que passa pela falta de interesse dos professores no processo de avaliação, relatada pelo entrevistado 4, é a falta de perspectivas financeiras para aqueles que estão na última faixa salarial, pois alegam que não importa o resultado da avaliação, o salário vai ser o mesmo

Lucélia Maria Pissaia (UFSC-Engenharia de Produção-2001) trata especificamente dessa questão em sua dissertação de Mestrado, mediante uma pesquisa realizada no CEFET-PR, constatou que 35% dos professores não têm clareza sobre o que é esperado do seu desempenho, e que uma das formas de avaliar o chefe é não reelegê-lo. Também 74% dos respondentes sugerem que o Coordenador de Curso é quem deveria avaliar os professores, contra 32% sugerindo que essa incumbência é do Chefe de Departamento. Entretanto, 55% dizem que o superior imediato é quem deveria avaliar, mas não deixam claro quem realmente é seu superior.

Figura 4.1 - Processo de avaliação do professor (CEFET-PR)



Fonte: Pissaia, Lucélia Maria - dissertação de mestrado-UFSC-2001.

4.2.1.3 Influência do sistema eletivo de Chefe de Departamento Acadêmico no processo decisório e na estrutura e conflitos com o cargo Coordenador de Curso

O modelo de Mintzberg (1982,1983) descreve a organização através dos constituintes do ambiente externo e dos constituintes internos da organização. Entende que estes constituintes interagem, barganhando entre si, para obter parcelas de poder em relação à organização, formando a chamada coalizão externa (CE) e coalizão interna (CI).

Havia na estrutura do CEFET-PR, até 1999, a Diretoria de Ensino, composta do Departamento de 2º Grau - DESG, o Departamento de Ensino Superior - DESU e, subordinados a estes, os Departamentos Acadêmicos. Dentro dos Departamentos Acadêmicos, o professor tem como chefes o Coordenador de Curso nas questões de natureza pedagógica, e o Chefe de Departamento Acadêmico, para assuntos administrativos. Ambos respondiam aos Chefes do Departamento a que ele era ligado, DESU ou DESG. Embora todos atuem, o professor na verdade responde ao Coordenador de Curso e ao Chefe de Departamento. Para a Direção, o Coordenador de Curso é o grande comandante do curso. O Chefe de Departamento Acadêmico tem de prover o Departamento de todos os recursos necessários para fazê-lo funcionar. Sua função era mais administrativa. Conforme depoimento na entrevista 6:

“Deveria estar preocupado com a manutenção dos laboratórios, papel, impressora, viabilizar contratação dos professores e, quando solicitado pelo Coordenador, elaborar os horários, atuando sempre de acordo com as diretrizes do Coordenador de Curso. Se o Coordenador orienta, por exemplo, para não colocar aula de cálculo integral no último horário, às 10h da noite, espera ser atendido e esta é a expectativa dos dirigentes, mas na prática não funciona assim. Ele vai fazer aquilo que atender aos interesses da sua comunidade, seus eleitores. Porque o professor, de um modo geral, é altamente politizado, bem informado”.

Uma das dificuldades do Chefe de Departamento Acadêmico eleito é que o professor sai de uma situação de colega para uma posição de chefe, sem o devido preparo. Os colegas querem vê-lo como colega, querem que ele aja como colega,

não entendem que este passa a ter um outro tipo de responsabilidade. Em casos pontuais, houve animosidades. Em algumas decisões, os Chefes diziam, para se justificar perante os professores, que “os homens mandaram”. Teve até eleições não autorizadas. Queriam eleger o cargo de Coordenador.

Baldrige et al. (1982) descrevem o modelo político de decisão, em que uma das características é “objetivos obscuros, uma tecnologia difusa e problemática, que considera interesses particulares de indivíduos e de grupos”. Para as decisões mais duras, que trazem algum desgaste, há uma tendência de não se dar um despacho decisivo, evita-se o não. O entrevistado 6 depõe que:

“Há uma tendência a cada dois anos de se pensar que a avaliação do chefe vai ser ruim se disser muitos “não”. Então joga-se a decisão para cima, para o Gerente de Ensino. Isso muitas vezes cria um vai e vem de documentos, porque ninguém quer aparecer como quem disse não, ou foi contra”.

Leitão (1987) trata da decisão e poder, observando que é crescente o número de estudiosos que mencionam a universidade como uma organização essencialmente política, ou que enfocam a decisão como tal. Nesta dimensão, o processo decisório na universidade é evidenciado pelo fato de seus membros (docentes, alunos, servidores administrativos e dirigentes) ou, ainda, entidades externas a ela (Governo), procurarem satisfazer seus objetivos pessoais ou institucionais. Esta dimensão de poder na universidade é marcante, sendo muitas vezes difícil isolar os critérios políticos dos critérios puramente acadêmicos e administrativos.

Onde está o foco do problema? O Chefe de Departamento Acadêmico sempre tem de tomar decisões políticas, porque realmente o processo de eleição para Chefes de Departamentos Acadêmicos depende dos professores que votam nos Chefes!

A nova estrutura com Coordenador de Curso e Chefe de Departamento Acadêmico atendia, de um lado, à ânsia de participação provocada pela eleição de um chefe, e de outro, atendia à preocupação da administração, de ter alguém realmente preocupado com a qualidade do curso. O entrevistado 5 relata que:

“Na concepção inicial, pensou-se em definir uma subordinação hierárquica do chefe ao coordenador, mas os eventuais candidatos a Chefe de Departamento Acadêmico não concordaram, uma vez que estes tinham o peso, a autoridade de terem sido eleitos. Então, decidiu-se colocar os dois no mesmo nível, sem vínculo hierárquico um ao outro. O grande problema é que não se definiu claramente os papéis de um e outro. No regimento novo tem uma definição, mas isso não ocorreu na prática, as coisas se confundiram”.

O Regimento Geral do CEFET-PR aprovado pela Portaria nº 5, de 19.01.84, define as atribuições da seguinte forma:

“Art. 67 – Aos Coordenadores de Curso incumbe:

- I - elaborar o currículo do curso e propor, quando necessário, sua modificação;
- II- orientar, coordenar e fiscalizar as atividades do curso;
- III- fixar, em conjunto com os Chefes de Departamentos Acadêmicos, os programas das disciplinas integrantes do curso;
- IV- opinar sobre a aceitação de matrículas e transferências de alunos para o seu curso;
- V- analisar, dar parecer e encaminhar ao Chefe de Departamento de Ensino respectivo as representações ou recursos relacionados a assuntos didáticos apresentados pelos alunos;
- VI- exercer o poder disciplinar no âmbito de sua competência e na forma disposta neste Regimento;
- VII- representar aos órgãos competentes no caso de infração disciplinar;
- VIII- organizar, em consonância com os Chefes de Departamentos Acadêmicos, os horários escolares de seu curso;
- IX- estabelecer, em cooperação com os professores de curso, critérios para a seleção de instrumentos de avaliação;
- X- sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e à atualização de docentes;

- XI- prestar assistência técnica aos docentes, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do seu desempenho para a melhoria dos padrões de ensino;
- XII- incentivar e supervisionar a realização, no âmbito do curso e em articulação com a Divisão de Pesquisa e Produção, de pesquisas e a prestação de serviços à comunidade.

Art. 68 – Aos Chefes de Departamentos Acadêmicos incumbe:

- I - dirigir, orientar, coordenar e supervisionar a execução do processo ensino-aprendizagem no âmbito das disciplinas que compõem o seu departamento;
- II - promover o constante aperfeiçoamento da qualidade do ensino ministrado no âmbito das disciplinas que integram o respectivo departamento, por meio da utilização de metodologia e recursos adequados e inovadores;
- III - planejar, organizar, controlar e avaliar a utilização dos recursos materiais do departamento;
- IV - promover o acompanhamento, adequação e desenvolvimento dos recursos humanos utilizados nas atividades administrativas e docentes do departamento;
- V - articular-se no desenvolvimento de suas atividades, com as coordenações de Curso de Ensino de 2^o. grau e superior”.

Uma das incoerências é a questão da **avaliação de desempenho** do professor, feita pelo Chefe de Departamento Acadêmico.

Conforme relato do entrevistado 5:

“O que ocorreu com o tempo, é que não se conseguiu desvincular um do outro. A pessoa mais importante continuava sendo o Chefe de Departamento Acadêmico. E, às vezes, até, a própria administração incentivava. Se tinha que resolver algum assunto, às vezes procurava o Chefe de Departamento. Mas não houve uma conscientização dos próprios coordenadores da sua importância, e uma definição bem clara, das atribuições e responsabilidades de cada um. O Coordenador até poderia contar com o Chefe de Departamento

Acadêmico para assessorá-lo na discussão das metas do curso, da definição e do perfil do egresso, ou como fazer essa interface com o mercado. Porque, normalmente, os chefes de departamento eram professores de capacidade reconhecida. Mas nem sempre os dois compartilham das mesmas filosofias, ideais e objetivos com relação ao ensino. Sem falar nas questões político-sindicais, que permeiam o processo de eleição. Mas essa não deveria ser a ocupação principal do Chefe de Departamento, e nem o Coordenador tinha que ver, por exemplo, se o laboratório tinha material suficiente, verificar se no almoxarifado compraram material ou não, essa preocupação seria só do Chefe de Departamento”.

O Coordenador de Curso deveria estar alinhado com os princípios, a filosofia e os objetivos da Diretoria de Ensino, porque democraticamente um Diretor eleito tem o direito também de impor uma política pela qual será responsável e cobrado pela comunidade. Conforme citação do entrevistado 3:

“Imaginando-se que houvesse também um Coordenador de Curso, e um Chefe de Departamento Acadêmico eleitos, mas em que um é de uma linha política e o outro é de linha bem diferente, é possível acontecer de não conseguir fazer ensino ou educação. Se o Diretor-Geral escolhe o Diretor de Ensino que também é de uma terceira linha, que não tem poder de mando porque o Chefe de Departamento Acadêmico foi eleito, e que o Coordenador também teria sido eleito, não teria uniformidade, nem organização nem ensino de qualidade. Eletrônica é de uma linha uma política, Mecânica é outra radicalmente diferente, então isso não seria democracia, seria democratismo”.

Uma das vantagens do professor que assume uma posição de chefia, é que ele passa a ver as coisas sob outro prisma, sente que nem tudo depende do chefe, depende de estrutura da escola, de prioridades para compra, para manutenção, das leis, do orçamento, relata o entrevistado 5.

De acordo com o entrevistado 6, no processo de escolha de Coordenador, apesar de ser responsabilidade da Diretoria de Ensino, sempre se faz uma sondagem para saber quem tem o perfil mais adequado, afinidade, sintonia. Mas nunca se consegue alguém que tenha aprovação de todos. O mesmo entrevistado cita que:

“Na gestão 1995-2000 teve coordenador que assumiu e demitiu professores com baixo desempenho ou problemas atitudinais, embasando os processos com fatos e dados, juntando documentos”. A Diretoria ajudou dando treinamento de técnicas de gerenciamento de pessoas, uma vez que não existe clima para um estilo autoritário tipo “eu mando e você obedece”, pois a maioria dos professores começa a ter titulação de mestres e doutores. Então, não é o processo de escolha que vai fazer os ajustes e levar o coordenador a agir de um jeito ou de outro. É importante que a gerência de ensino ouça a base para saber quem indica para ser Coordenador”.

4.2.2 Fatores externos

4.2.2.1 A industrialização de Curitiba afetando a estrutura

Hall (1984) menciona várias pesquisas que tratam do impacto do ambiente sobre a estrutura, mostrando que a estrutura organizacional é afetada diferentemente pelos contextos sociais, econômicos, momento histórico, políticas governamentais, entre outros, que ocasionam, respectivamente, posturas diferenciadas e adaptativas em relação ao grau de formalização, número de níveis hierárquicos, níveis de controle, delegação, centralização, etc.

A estrutura dos cursos e as disciplinas foram influenciadas pelo processo de industrialização da cidade e do estado, segundo o entrevistado 3. Na época em que a economia era preponderantemente madeireira e fabricação de móveis, o forte dos cursos do CEFET-PR eram dessa área. À medida que começava a se diversificar o processo de industrialização, com o surgimento de novas indústrias começava também o processo de diversificação dos cursos: Refrigeração Prosdócimo, depois a montadora Volvo, Bosch, New Holland, Petrobrás, Siemens. A Siemens, por exemplo, quando de sua instalação em Curitiba contratou todos os professores do curso de Eletrônica do CEFET-PR.

4.2.2.2 A vocação/foco/estratégias do CEFET-PR

Em 1984, havia disponíveis para os docentes do CEFET-PR apenas duas bolsas de mestrado. Já em 1988, esse número aumentou para 44, muitas delas já para doutorado. Não havia, porém disponibilidade de tempo para os professores estudarem, relata o entrevistado 3.

Em 1985, surgiu o primeiro curso de Mestrado em Informática Industrial, em convênio com CITPAR, PUC-PR e CEFET-PR. Ressalte-se que na Universidade Federal do Paraná ainda não havia mestrado nessa área. Nessa época, o CEFET-PR recebeu a colaboração de quatro doutores da França aumentando a qualidade de seu quadro de docentes, uma vez que o CEFET-PR tinha poucos doutores.

O CEFET-PR não tinha até então linhas de pesquisa. À medida que os professores voltavam de cursos de mestrado/doutorado, as linhas de pesquisa começavam a surgir de forma natural, dando oportunidade ao CEFET-PR de se destacar em determinadas áreas.

A estratégia de uma organização, conforme Mintzberg (1987a), pode assumir cinco formas: o de um plano, de um padrão de comportamento, de uma posição, de uma perspectiva e de um estratagema ou blefe (*ploy*).

Nesta fase, os dirigentes do CEFET-PR adotaram a estratégia de um padrão consistente de comportamento, estabelecido por várias decisões tomadas pela organização ao longo do tempo. Essa forma foi bastante influenciada pelos trabalhos de Lindblom (1959) e Quinn (1980), os quais questionavam as idéias de que a estratégia deveria ser planejada racionalmente e com antecedência às ações.

A característica principal da estratégia como padrão é que a organização é capaz de aprender com os seus erros, responder e interagir com o ambiente de uma maneira desestruturada e flexível, sem um curso de ação ou plano previamente formulado a ser seguido. Apenas uma idéia puxa a outra até que um novo padrão é formado, a ação precede a racionalidade: uma estratégia emergiu. (Mintzberg, 1987b). Pode-se questionar que nem todas as estratégias planejadas são de fato realizadas, ou assumidas pela organização. Porém, a estratégia como um padrão sempre é realizada, pois emerge das ações da organização.

O processo de formação das estratégias, no CEFET-PR, foi desenvolvido, segundo Mintzberg (1973), por meio do modo adaptativo: caracterizado por soluções reativas a problemas existentes, e em passos incrementais. Ocorre geralmente em grandes organizações que atuam em ambientes estáveis, onde há disputa pelo poder entre vários grupos.

Considerado o exposto e os dados colhidos nas entrevistas, o CEFET-PR tende a ser uma universidade especializada na área tecnológica, pois a legislação permite, à semelhança do que ocorreu com a Faculdade Paulista de Medicina, na área médica, a Faculdade de Agricultura de Varginha, na agrônômica.

4.2.2.3 Eleições para Diretor-Geral

Até 1982 era competência dos Conselhos Universitários, no caso das Universidades, e do Conselho Diretor, no caso de outras instituições de ensino superior, escolher seus dirigentes máximos, indicar candidatos. O parágrafo 1 do art. 4º. do decreto 87.310, de 21.06.82, que regulamenta a lei de criação do CEFET-PR, diz: “O Diretor-Geral de cada CEFET será indicado em lista sêxtupla, elaborada pelo Conselho Diretor entre professores, especialistas em educação e técnicos de nível superior da instituição, com experiência de cinco anos, e nomeado pelo Presidente da República”. A Lei 9192 de 21.12.95 e o Decreto 1916, de 23.05.96, alteraram na escolha de Diretor-Geral do CEFET a lista sêxtupla para lista tríplice. O art. 7º do decreto 87.415, de 19.07.82, define a constituição do “Conselho Diretor: sete membros e seus respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro da Educação e Cultura, sendo dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, um representante da Federação das Indústrias do Estado e quatro representantes do Centro.” O parágrafo 3º do mesmo decreto diz que “os representantes do Centro e seus respectivos suplentes, na forma que dispuser o Regimento Geral, serão eleitos pelos professores de ensino de 2º. grau, pelos professores de ensino superior e pelos técnicos de nível superior, todos portadores de diploma de curso superior, assim representados:

- I- o professor mais votado;
- II- um professor de ensino de 2º grau;
- III- um professor de ensino superior;
- IV- um técnico de nível superior.

Já o Regimento Geral, aprovado pela Portaria nº 5, de 19.01.84, em seu art. 7º. diz: “Na eleição para representantes do Centro no Conselho Diretor somente poderão votar e ser votados os professores de ensino superior, do ensino de 2º grau e os técnicos de nível superior que forem portadores de diploma de curso superior e tiverem experiência mínima de 5 (cinco) anos na instituição. Parágrafo 1º - Os representantes do Centro no Conselho Diretor serão os que obtiverem a maior votação na sua categoria, na forma do parágrafo 3º do art. 7º do Estatuto do CEFET-PR”. Até aqui, a influência para eleição do Diretor era exercida pelos representantes dos professores indicados para o Conselho Diretor.

O Decreto Lei nº 1117, que regulava o sistema de indicação de reitores e diretores de universidade estendeu aos CEFETs a mesma forma de escolha. O que, segundo o entrevistado 6, provoca uma corrida política.

A sociedade brasileira lutou para eleger presidente da república, governadores e prefeitos que durante o período de 1964 a 1988 eram indicados. Inicia uma onda de democratização, ou democratismo, no Brasil inteiro. O ambiente político externo (Rodrigues, 1985) começa a afetar e criar um outro problema. Em todas as universidades chegou-se a um questionamento sobre o sistema de escolha indireta do dirigente máximo. Mas conselhos universitários, os conselhos de escola técnica e dos CEFETs, não queriam abrir mão da prerrogativa de indicar a lista.

De acordo com o relato do entrevistado 3:

“Mas começa a ficar difícil para o escolhido administrar, por causa da pressão do democratismo, e os diretores passam a ser então escolhidos indicados pela comunidade, e os conselhos começaram a indicar esses nomes em primeiro lugar na lista. O conselho colocava o mais votado da comunidade como o primeiro da lista e depois a complementava. Na prática, por exemplo, dos quatro que eram escolhidos pela comunidade, o conselheiro mais votado, de uma forma indireta, passava a ser eleito”.

4.2.2.4 Eleições para Chefe de Departamento Acadêmico– 1984

As eleições para Chefe de Departamento Acadêmico aconteceram na seqüência e por influência da eleição para diretor, como resultado de uma reivindicação dos professores e imitação do que ocorria nas universidades (isomorfismo, Meyer e Rowan, 1977).

Embora a coalizão interna fizesse pressão para eleger os dirigentes de cargos dos vários escalões, entre eles os outros cargos, de Coordenador de Curso (houve até eleições não autorizadas), concordou-se em eleger apenas a figura do Chefe de Departamento Acadêmico, que é quem cuida mais de horários, da administração do dia-a-dia, da parte burocrática e dos equipamentos, conforme esclareceu o entrevistado 5.

Baldrige et al. (1982) enumeram como uma das características do modelo político de decisão que a autoridade formal é limitada e pressionada pela influência dos diversos grupos, sendo, muitas vezes, a decisão de compromissos negociada entre grupos competidores.

A eleição de Chefe de Departamento Acadêmico tinha dois objetivos: em primeiro lugar ter uma representatividade dos professores; em segundo, ter um apoio para a coordenação de cursos, para trabalhar com aspectos mais ligados ao dia-a-dia do professor, coordenar e negociar horários, equipamentos, recursos, material didático, compras. No uso dos recursos destinados ao departamento, o Chefe de Departamento Acadêmico deveria ouvir a coletividade e dirigir o processo para uma decisão global. Se o Coordenador do Curso fosse administrar esse tipo de conflito, teria grande parte do seu tempo tomado com isso. Então, quem resolveria essas situações seria um representante escolhido pelos professores, para ficar mais fácil o entendimento.

Conforme o entrevistado 5, surgiu um abaixo-assinado para eleger também o Coordenador de Curso. O assunto foi levado ao Conselho Diretor. Existe um parecer escrito de uma conselheira representante do MEC, Jocelina Friaça Teixeira, dando parecer contrário. O entrevistado 5 relata o seguinte:

“Se fosse eleger o Coordenador de Curso também, haveria a possibilidade de não se ter a melhor pessoa para isso, porque ninguém gosta de ser cobrado, de ser avaliado. Então, se aparecesse uma pessoa com essa visão crítica, ninguém votaria nela para ser seu chefe. E quando que se teria certeza de que o coordenador seria uma pessoa que iria ter um espírito crítico, que iria somar o conhecimento teórico com uma boa preparação pedagógica, que tivesse um senso agudo de observação, uma certa liderança sobre os outros, até por ser uma pessoa mais graduada, mais vivida, mais experiente, e pudesse chegar aos outros e dar uma recomendação, um conselho, uma orientação. Nem sempre se garantiria a escolha de um Coordenador de Curso com essas qualidades se sua indicação ficasse restrita a negociações e concessões”.

4.2.2.5 A paridade nas eleições

A paridade consiste nos pesos da proporção de votos das várias categorias de servidores e alunos: um terço, o voto do funcionário; um terço, o voto do aluno; um terço, o voto do professor. Segundo depoimento na entrevista 3 “não é um processo adequado”. Como exemplo, cita a Universidade Federal do Paraná, onde há três funcionários do Hospital de Clínicas para cada professor. Logo, o voto de um professor valeria o voto de três funcionários. Adotando-se esse critério, um professor precisa de três funcionários para dar o mesmo peso (33,3%). No CEFET-PR precisa de 3,7 professores para ter o mesmo peso de 1 funcionário. Então, o voto do jardineiro, o do marceneiro (e sem desmerecer nenhum dos dois), tem 3,7 mais peso do que o voto do doutor, do professor. Conforme relata o entrevistado 3, “a instituição é uma escola, e não uma marcenaria de grande porte. Logo, o discurso da paridade, da democracia, eleição aberta para todos, é muito perigoso”.

4.2.2.6 Unidades do interior - diferenças de cultura

Um fato marcante na história do CEFET-PR foi o início do funcionamento das Unidades de Ensino do interior. Até 1990, o CEFET-PR era uma unidade singular, de sede única, com uma administração centralizada em Curitiba. Em 1990, a

estrutura do CEFET-PR começou a multiplicar-se. Inaugurava-se a primeira Unidade Descentralizada de Ensino - UNED, na cidade de Medianeira, a mais de 600 km de Curitiba. Era a primeira manifestação no estado do Paraná do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, lançado em 1986, com a finalidade de aperfeiçoar o ensino técnico e expandi-lo, levando-o para as cidades do interior, para auxiliar as regiões em que fossem instaladas essas Unidades de Ensino, na aceleração do seu desenvolvimento. Em 1993, iniciaram as unidades de Cornélio Procopio, Pato Branco e Ponta Grossa, e em 1995, na cidade de Campo Mourão. Com exceção de Pato Branco, que também oferecia cursos superiores, essas UNEDs ofereciam somente cursos de segundo grau. “ Em cinco anos, o CEFET-PR passou a ter uma atividade multirregional, mais cursos, mais professores, mais alunos, e a estrutura permaneceu a mesma”, cita o entrevistado 2. Foi criada uma central de administração das UNEDs, para coordenar a equiparação, as normas, regras, filosofias, articular os setores, fazer interface com as Unidades. Até os móveis eram fabricados no CEFET, em Curitiba.

Cada Unidade tem uma história e um perfil diferente em termos de ensino e finalidade, que não cabe aprofundar nesta dissertação, a não ser pela sua influência na estrutura e nas decisões. O entrevistado 3 relata que “as unidades do interior, sendo criadas com 100% de professores de fora, concursados, não tinham o espírito do CEFET-PR, a filosofia cefetiana”.

Schein (1986) define cultura como “o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e de integração e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”. Os componentes da cultura são: os artefatos visíveis (móveis, instalações, forma de vestir), os valores e crenças e os pressupostos básicos. Segundo Hirschman (1970), apud Borenstein (1996), a cultura estabelece os laços do indivíduo com a organização, origina o “espírito de corpo”, fortalece o senso de missão e “não incentiva a saída, subjuga a voz e promove a lealdade”.

A estrutura de cada Unidade previa três diretorias: Diretor, Diretor Administrativo e Diretor de Ensino, conforme relata o entrevistado 4:

“Mas toda a sustentação, a base e criação da filosofia dos cursos, por exemplo, de Eletrotécnica e de Mecânica de Cornélio Procópio, foram dados por Eletrotécnica e Mecânica de Curitiba. Para o curso de Alimentos e de Eletromecânica de Medianeira, professores de Química de Curitiba foram pesquisar em Campinas, em Vassouras, no Rio de Janeiro, Pelotas e montaram o curso, calcado em cima de sua experiência e pesquisa, inclusive em cursos que Curitiba não tinha”.

A partir de 1995, começaram a se formar as primeiras turmas no interior e as Unidades a ter uma certa autonomia. Relata o entrevistado 6 que “a Diretoria de Ensino tinha um papel mais forte no sentido de consolidar procedimentos. Em 1998 foi feita uma grande inversão, o grande negócio do CEFET-PR passou a ser os cursos superiores. A Central de Administração das UNEDs começou a perder força”.

Etzioni (1984), cita que:

“As organizações caracterizam-se pela presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e as dirigem para seus objetivos; esses centros de poder precisam, também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência”.

4.2.2.7 As dificuldades com a estabilidade e a atuação sindical

Houve casos em que, quando se tratava efetivamente de instaurar um processo administrativo contra um professor, porque merecia, por chegar à escola embriagado, agredir aluno, reprovar 100% dos alunos, o sindicato se colocou contra a direção, em defesa do professor, conforme relata o entrevistado 3:

“Um grande número de vezes, sem generalizar, a Direção tomou decisões contra funcionários, por atos não condizentes com a normalidade das coisas, e o cidadão virou o herói da oposição, que passou a colocá-lo como um líder, um sofrido, um oprimido. O próprio Sindicato despediu muitos funcionários porque não atenderam suas necessidades. A Direção do CEFET-PR reclamou contra esse protecionismo. Não se tratava de negar o direito de defesa. Mas não significava que por ser do serviço público, o funcionário seja eterno, cometendo todo tipo de

irregularidades. Hoje, no CEFET-PR, e em qualquer universidade pública o problema está instalado. Não se ouve falar que em alguma universidade, na Federal do Paraná, por exemplo, de algum professor ser demitido por baixa qualidade do serviço. O fato de que todos os professores passam na seleção não significa que o concurso é perfeito e estes são excelentes. Existem excrescências nas universidades, e o CEFET-PR não é diferente, há professores que não deviam estar lá”.

4.2.2.8 A extinção dos cursos técnicos

“Os técnicos formados pelo CEFET-PR são considerados os melhores do Brasil, mas o percentual dos técnicos que exercem a profissão é muito baixo”, segundo os entrevistados 2 e 3. Uma pesquisa do MEC chegou à conclusão de que os CEFETs estavam cumprindo o papel dos cursinhos pré-vestibulares, pois um grande percentual dos alunos com alta renda usava o CEFET para ter uma boa base para o vestibular. Não foi o CEFET-PR que acabou com o curso técnico, foi a LDBE - Lei 9394 de 1996. Entende-se, segundo Freemann (1983) que o governo é um *stakeholder* forte, usou o seu poder regulatório (Mitnick, 1980).

O entrevistado 3 relata que:

“O ensino médio, a educação geral e a formação profissional estavam numa única caixa: na mudança realizada, a educação geral passou a ser ensino médio, que já se chamou científico, e segundo grau. O profissionalizante ficou separado. A lei determina que os currículos são obrigatoriamente independentes. A educação geral prevê 2.400 horas no mínimo, equivalendo a 3 anos de ensino médio. O técnico passou a poder ser feito concomitantemente, mas 800 horas por ano. Divididos por 200 dias letivos, são 4 horas por dia na educação geral, no ensino médio. Fazer técnico concomitante significa um segundo turno, dificilmente um cidadão pode estar na escola dois turnos. O aluno que mais exercia profissão técnica era do período noturno, não tinha condições de ter segundo turno. Se o CEFET-PR continuasse com os Cursos Técnicos o aluno faria 3 anos de educação geral, ensino médio e ficaria no CEFET-PR, fazendo mais 2 anos para receber um

diploma de técnico de nível médio. Enquanto fazia o ensino médio e poderia ir direto para a universidade”.

4.2.2.9 Os cursos superiores de tecnologia e a implantação do mestrado e doutorado

Atendendo a uma tendência mundial, baseada nos *Community Colleges* americanos e na experiência francesa, conforme informa o entrevistado 3, o governo lançou os cursos superiores de formação superior específica, de 2 anos. Recebeu uma crítica do mundo acadêmico, que achava vergonhoso dar um diploma de Curso Superior de 2 anos, e cria-se a diferença entre o que é Graduação e o que é Curso Superior. Até pouco tempo, Curso Superior e Graduação eram a mesma coisa. Agora não. Curso Superior de Tecnologia, formação específica de curta duração.

Em 1999 foram lançados 12 cursos superiores novos na área de tecnologia, abrindo um leque de 27 modalidades. Segundo o entrevistado 2, foi a primeira instituição no Brasil que usou do disposto no inciso I do art. 44 da LDBE, criando os cursos seqüenciais. As vantagens, cita o entrevistado 2:

“Se, por exemplo, um aluno desistir de um curso como Engenharia no terceiro ano, por achar que não era bem aquilo que queria, sairia sem nada. Está cheio de competências para as quais teria que fazer vários cursinhos para obtê-las, ex. AutoCad. Esta competência tem que ser valorizada, não só com certificação, mas com diplomação. O aluno agora pode sair com diploma do curso superior de tecnologia”.

No período 1996-2000, foi implantado o Doutorado em Engenharia Elétrica modalidade Informática Industrial e Mestrado em Engenharia Mecânica e Materiais, e a preparação do reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia nas Unidades do interior.

4.2.2.10 Estrutura e o novo regimento

Em julho de 1999, foi aprovado um novo estatuto e um novo Regimento Geral, pois o original já estava defasado, em função da nova realidade vivida pelo CEFET-PR, com a criação das novas Unidades e setores.

Na gestão 26.03.1996 a 25.03.2000, a idéia do Diretor-Geral era que o Vice-Diretor fosse Diretor da Unidade Curitiba, “como se um governador delegasse ao vice-governador uma Secretaria para administrar”. Relata o entrevistado 2, que, por uma questão de extrema lealdade do ocupante do cargo, este Vice-Diretor não queria tomar decisões sem a concordância do superior, o que amarraria os processos. Queria também juntar as Diretorias de Administração e Finanças, fazendo uma só, mas por questões culturais e políticas internas, não foi possível. Este acreditava que o melhor momento de fazer as mudanças seria quando da implantação da Universidade, porque seria um momento totalmente novo. Não sabe se acertou ou errou, esta foi a sua postura para poder desenvolver a gestão.

O Regimento novo e o Estatuto, aprovados pela Portaria Ministerial nº 1133, de 20 de julho de 1999, reviu as atribuições dos dois cargos principais do objeto deste trabalho, corrigindo algumas distorções, como a avaliação de desempenho de professores sendo responsabilidade do Coordenador, a saber:

Art.100 – Aos Coordenadores de Cursos e Programas compete:

- I - zelar pelo cumprimento das competências da Coordenação de Cursos e Programas;
- II - zelar pelo cumprimento das instruções e regulamentos institucionais;
- III - assegurar o cumprimento dos planos curriculares e do regimento didático dos cursos e programas;
- IV - representar o curso ou programa em eventos e reuniões;
- V - participar do processo de seleção de professores;
- VI - avaliar o desempenho de professores;**
- VII - supervisionar o desempenho didático-pedagógico, em sala de aula, dos professores dos cursos ou programas;

- VIII- orientar os professores e líderes de grupos de disciplinas quanto ao perfil e objetivos a serem alcançados pelo curso ou programa;
- IX- incentivar a proposição de projetos de pesquisa pelos professores;
- X- realizar reuniões regulares com os alunos;
- XI- autorizar a execução de material didático para uso no curso ou programa;
- XII- participar do processo de matrícula discente;
- XIII- emitir parecer nos requerimentos acadêmicos que envolvam análise de conteúdos curriculares;
- XIV- divulgar as atividades e resultados dos cursos e programas.

Art.101 – Aos Chefes de Departamentos Acadêmicos compete:

- I- zelar pelo cumprimento das competências do Departamento Acadêmico;
- II- zelar pelo cumprimento das instruções e regulamentos institucionais;
- III- responsabilizar-se pelo patrimônio do Departamento;
- IV- representar o Departamento em eventos e reuniões;
- V- propor, com a anuência do Coordenador de Curso, a contratação ou alteração da jornada de trabalho de professores;
- VI- participar da seleção de pessoal docente e administrativo no âmbito do seu Departamento;
- VII- avaliar o desempenho dos administrativos vinculados ao Departamento;
- VIII- acompanhar e avaliar, em conjunto com os líderes de grupo de disciplinas, o plano de atividade de professores;
- IX- orientar os professores e líderes de grupo de disciplinas para aperfeiçoamento das normas internas do Departamento;
- X- convocar e dirigir reuniões de Departamento;
- XI- participar do processo de matrícula discente;
- XII- divulgar as atividades e resultados do Departamento;
- XIII- elaborar relatório anual das atividades, ações e resultados do Departamento.

4.2.2.11 A queda da inflação afetando os resultados da instituição

Relata o entrevistado 2 que um momento difícil na vida do CEFET-PR foi quando o Brasil saiu de um período inflacionário, na gestão do Presidente Sarney, com uma inflação de 86% ao ano, passando para um índice de 7% ao ano .

Houve uma grande perda de arrecadação em função das aplicações financeiras. O valor dos salários era imediatamente repassado aos funcionários, mas o restante, como verbas de investimento e de custeio para obras e equipamentos, era aplicado na poupança, com isso a instituição ganhava uma verba extra. O Governo Federal não proibia esse tipo de ação.

4.2.2.12 A descentralização do orçamento para redução de conflitos e melhora da Gestão - janeiro de 1997

As contas de custeio e pessoal de todas as cinco Unidades eram pagas pela Unidade de Curitiba. O CEFET-PR sempre foi conduzido de forma primorosa, passando por estilos de acordo com cada época, cita o entrevistado 2. No governo do presidente Geisel começou o processo de abertura política, melhorando com o período Figueiredo, iniciando um processo de descentralização. Havia um esforço da direção geral para reduzir despesas e unificar procedimentos para tal. Como exemplo, havia uma unidade pequena, com 5 vigilantes, ou outras despesas altas que se queria reduzir, mas não havia concordância do Diretor da Unidade. Perdia-se tempos enormes em reuniões para discutir verbas.

No segundo semestre de 1996, a administração dedicou-se a criar o orçamento descentralizado no CEFET-PR. Foi um processo de muitas discussões, alguns não queriam perder o poder que o controle financeiro proporcionava. Iniciou-se pelo orçamento de custeio. Foram criados alguns critérios: número de alunos, número de professores, equipamentos de laboratório, em função do custo de manutenção de cada tipo de equipamento. Elaborou-se uma planilha que tinha um vetor, elaborado em computador, e cada Unidade passou a ter um percentual do orçamento. Curitiba passou a deter 55%, Cornélio Procópio, 8,7%, e assim por diante. Pelas proporções,

Campo Mourão teria 2,5%, mas foi estabelecido que ninguém teria menos que 5%. Isso porque o número de alunos era pequeno, mas as despesas eram as mesmas, a partir de um determinado número. Esta decisão, implantada a partir de janeiro de 1997, proporcionou tranqüilidade na gestão financeira e o Diretor-Geral parou de se preocupar tanto com as contas das Unidades, podendo utilizar melhor esse tempo com outros temas. Concomitantemente, foram criadas normas: se um Diretor não pagasse, por exemplo, as despesas de água, luz, ou os benefícios dos empregados, poderia ser até destituído do cargo. E naturalmente foram se tomando localmente as decisões que eram necessárias. Foi a uma decisão que deu paz e tempo para de fato administrar. Mudaram os paradigmas, passou a haver tempo para se preocupar com propostas novas, como, por exemplo, discutir o futuro do CEFET-PR, lutar por mais verbas em Brasília. O orçamento era muito enxuto, e o CEFET-PR passou de R\$2.200 milhões de custeio para R\$4.800 milhões.

4.2.2.13 Os conflitos em Brasília, a falta de verbas e a solução FUNCEFET-PR

Cita o entrevistado 2:

“A reversão de custeio em Brasília não foi uma luta fácil. Ela começou em 1996, mas em 1997 melhorou um pouquinho, e nos últimos dois anos da gestão deu para fazer obras maiores, como reformar o teatro. Atuou-se em duas frentes para se conseguir mais verbas; em Brasília e na comunidade”.

Para toda verba que entrava em função de prestação de serviços para a comunidade, a administração trabalhava com a Caixa Escolar, que era um mecanismo muito complexo para a gestão porque o dinheiro que entrava dessa forma virava dinheiro público imediatamente. Se uma empresa depositasse dinheiro referente a convênios ou serviços no CEFET-PR e se não usasse o dinheiro naquele ano, só poderia usá-lo novamente quando o Congresso Nacional aprovasse o novo orçamento.

No governo Itamar Franco, o orçamento foi aprovado somente em abril. Ficava muito difícil explicar isso para uma empresa; ela investia em projetos no CEFET-PR, e isso exigia o pagamento de professores, a compra de material para um determinado projeto, e enquanto não houvesse o orçamento aprovado não se podia pagar. Essa situação era muito difícil de ser entendida por parte do empresário.

Para a solução desses problemas foi criada a Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR (FUNCEFET-PR). Criada em 1997, entrou em vigor em 1998, quando foram arrecadados por meio de projetos, cursos, serviços de consultoria, R\$ 6 milhões 450 mil e em 1999, quase 10 milhões de reais, e se caracterizou como fundamental para a expansão das atividades do CEFET-PR. Na FUNCEFET-PR o Conselho Fiscal é formado por pessoas externas ao CEFET-PR. Ela tem um Conselho Executivo, onde o Diretor-Geral é o Presidente, e tem mais três eleitos representando a comunidade cefetiana, e os demais são todos membros da comunidade. Todo o uso da arrecadação passa pelo crivo desses conselhos.

4.2.2.14 A escolha estratégica - o projeto para transformação em Universidade Tecnológica

A transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi proposta, lançada e aprovada no dia 12.11.96, numa reunião de Diretores em Ponta Grossa. A Universidade terá do ensino médio à pós-graduação; desde qualificação e requalificação até pós-graduação *stricto sensu*. O projeto já foi aprovado pelo Conselho Diretor, que é o Conselho Superior do CEFET-PR, estando em Brasília para aprovação no MEC.

A adaptação organizacional refere-se ao processo pelo qual a organização modifica sua estrutura com o objetivo de melhorar sua performance. Para Miles e Snow (1978), a escolha estratégica tem cinco características importantes:

- a) a coalizão dominante: conceito inicialmente desenvolvido por Cyert e March (1963). Representa um grupo de decisores existentes em cada organização,

com alta capacidade de influenciar o sistema e realizar as escolhas estratégicas. Para Child (1972), a coalizão dominante deve influenciar na formulação de estratégias no sentido de atingir os objetivos do grupo. É a fonte direta de variação estrutural. Os indivíduos que compõem o grupo podem não ser os mais altos na hierarquia formal, mas todos exercem poder e influenciam politicamente as decisões;

- b) as percepções: a ação da organização é influenciada pelas percepções da coalizão dominante sobre o ambiente. As condições ambientais que não são percebidas têm pouco valor nas decisões. As percepções são fortemente influenciadas pelos valores dos membros que compõem a coalizão dominante;
- c) a segmentação: é a partição do ambiente de acordo com a percepção da coalizão dominante, a qual influenciará a departamentalização da estrutura da organização;
- d) a análise ambiental: refere-se à tarefa da coalizão dominante em identificar elementos ambientais relevantes e críticos para a organização. A avaliação desses elementos ambientais definirá a postura, reativa ou pró-ativa, da organização;
- e) as restrições dinâmicas: referem-se às estratégias, estruturas e experiências passadas que restringem as novas escolhas estratégicas da coalizão dominante.

Segundo Kimberly e Rottman (1987), a escolha estratégica considera o processo de decisão estratégica por parte da coalizão dominante como sendo o *link* entre ambiente, organização e efetividade.

A variação estrutural de sucesso não é determinada somente pelo ambiente. Dado que a organização tem poder de influenciar o ambiente em função de seus interesses estratégicos, as variações estruturais de sucesso são resultantes das decisões estratégicas da coalizão dominante que agem em função de suas percepções sobre a mudança ambiental.

A percepção, por sua vez, é moldada pelos valores e interesses dos membros da coalizão. “Há um processo político no qual restrições e oportunidades são unções do poder exercido pelos decisores à luz de valores ideológicos” (Child, 1972).

Vê-se claramente, nos exemplos da FUNCEFET e a proposta de universidade, a percepção dos gestores e a mobilização de forças para tomar decisões adequadas a uma alteração no ambiente.

4.2.2.15 A nova estrutura do sistema CEFET-PR – 2000

A estrutura até 1999 previa 3 departamentos na Diretoria de Ensino: Pós-Graduação, Tecnologia, Departamento de Ciências e Engenharia; ciências em função dos cursos da área de Humanas em Pato Branco e uma Coordenadoria de Ensino Médio. Os chefes desses departamentos davam orientação e apoio aos chefes de divisão respectivos, nas Unidades do interior.

Em 2000 foi implantada uma outra estrutura matricial (vide figura 1.2, p.10), com uma diretoria em nível de sistema e uma diretoria específica para a Unidade de Curitiba. Começou a haver um sentimento de perda da Unidade de Curitiba, e uma espécie de carta de alforria para as Unidades. Conforme depõe o entrevistado 6, “começou a haver movimentos para algumas Unidades do interior, com seis anos de existência, quererem implantar cursos de mestrado. Algumas pessoas da direção em Curitiba pensavam que não havia ainda maturidade para isto”.

4.2.2.16 Planejamento estratégico

No ano 2000, a nova diretoria, após implantar um novo modelo de estrutura, resolveu fazer o seu planejamento de uma outra forma, envolvendo as gerências no trabalho.

Mintzberg (1987a), que define os vários tipos de estratégias, cita que a estratégia como um plano é o resultado de um processo de planejamento estratégico da organização, cuja finalidade é atingir objetivos específicos pré-definidos. O processo é caracterizado por ser formalizado, extremamente analítico e racional. Nessa definição [como um plano], “as estratégias têm duas características essenciais: são feitas com antecedência às ações que ela guiará, e são

desenvolvidas conscientemente e com um propósito”. Neste período as decisões foram caracterizadas como modelo colegiado (Millett, 1980).

4.2.2.17 O amadurecimento da cultura para a mudança e a maturidade para resolver o problema

Cita o entrevistado 2:

“O CEFET-PR tem uma longa história, mais de 92 anos, passou muito bem por vários processos, acompanhando as mudanças da economia, tecnológicas e da sociedade. Está amadurecendo, pronto para entrar numa discussão sobre essa questão, mas que não leve em conta a influência político-partidária. Mas sim a política interna da instituição que é salutar. Porém quando o que prevalece é a política partidária tudo tem que ser por eleição, assim ninguém administra”.

Considera-se, no interior da organização, a *Ideologia*, constituída das crenças e valores compartilhados pelos membros da CI. Para Mintzberg (1983), a ideologia “é um ator no sistema de poder, tecnicamente inanimado, mas que na realidade possui vida própria”.

Depõem os entrevistados 2 e 5:

“É uma tendência, se continuar o processo de eleição, vai haver esta influência. A continuar a tendência de processos eleitorais para cargos internos (Coordenadores, Chefes de Departamento, Chefes de Setores, etc.), haverá perda do controle sobre a gestão, ou a direção teria que impor um estilo ditatorial, que também não funciona”.

A maioria dos entrevistados entende que a instituição hoje está madura e com a nova estrutura de sistema, está na hora de discutir a estrutura da área de ensino em Curitiba. Porque as Unidades do interior ainda não têm eleições para esses cargos, mas correm o risco de influência político-sindical para reivindicá-los. Como exemplo, citados pelos entrevistados 2 e 3,

“Podemos eleger o presidente da república, mas ele escolhe seus ministros; eleger os governadores, que escolhe seus secretários. Mas precisa-se discutir critérios de escolha dos diretores das Unidades do interior. Se, por exemplo, a unidade de Pato Branco tiver um tipo de influência, e a Unidade de Cornélio Procópio, outra totalmente diferente, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná perde seu foco, passa a ser uma colcha de retalhos”.

O entrevistado 3 opina:

“Na instituição sistema CEFET-PR, o Diretor-Geral, eleito, escolhe e se responsabiliza pela política, pela condução e pelos resultados, a sociedade vai dizer se ele caminhou bem, reconduzindo-o ou não. Se o Diretor é eleito e os outros cargos também, este passa a ser um simples representante, algo como a Rainha da Inglaterra, a instituição perde totalmente. Ele pode representá-la, mas não vai administrar de fato”.

Cita o entrevistado 5:

“Existem manobras políticas para conseguir a direção da escola há 25 anos. Saiu-se de uma era de tudo fechado para eleger tudo. E o momento é importante para se realizar a mudança, sendo o Coordenador de Curso o cargo chave e o ponto de equilíbrio para a qualidade do ensino”.

Morgan (1986), cita que a cultura também pode emergir, naturalmente e sem intenção, das atitudes de determinados grupos que compartilham dos mesmos valores e dão significado comum à realidade gerada por suas próprias atitudes e ações.

4.3 Resultado/Resumo da Pesquisa/Entrevistas

Com base no resultado das pesquisas, conclui-se que, na opinião dos entrevistados, com relação a:

1. Decisões

Pode-se observar claramente, pelo relato das entrevistas, que de 1972 até 1983 - início de 1984, época em que os Chefes de Departamento Acadêmico não eram eleitos, as decisões na área de ensino em sua maioria não eram motivadas por

fatores políticos. Na opinião dos diretores, o fato de o Chefe de Departamento Acadêmico ser eleito afeta profundamente as decisões deste, que são tomadas com base em aspectos ou critérios políticos, uma vez que os professores, de certa forma seus subordinados, são também seus eleitores. A eleição para Diretor-Geral também faz com que haja uma grande movimentação política.

2. Eleição

Na opinião de todos os diretores ouvidos, deveria haver eleição pela comunidade apenas do Diretor-Geral, os demais cargos deveriam ser escolhidos por estes, a exemplo de eleições para governador ou prefeito.

Um candidato a Diretor-Geral deve ter propostas e projetos e a comunidade deve eleger aquele que tiver, na sua opinião, a capacidade e as melhores idéias, propostas e projetos. Conseqüentemente, seus eleitores elegerão a pessoa e os projetos. O eleito deverá ter o direito de escolher sua equipe, todos os níveis, todos os cargos. Não pode ficar numa situação em que os executores vão ser escolhidos por outros, que não têm compromisso com aqueles projetos e com aquela política pela qual o diretor foi eleito, é uma incoerência.

Caso contrário, a instituição será afetada em suas decisões por influências sindicais e partidárias, atingindo a qualidade do ensino. Um dos entrevistados, acha que a eleição é importante para haver representatividade, é uma forma democrática. A mesma pessoa, por outro lado, é contra o cargo de Chefe de Departamento Acadêmico, na maneira como está hoje, que é o cargo preenchido por eleições. Pensa que poderia haver um cargo burocrático de apoio ao Coordenador de Curso. Em não havendo o cargo de Chefe de Departamento Acadêmico da forma como está, não tem porque haver eleição. Um dos ex-diretores acredita que poderia haver uma lista dos mais votados, mas a decisão final ficar por conta do Diretor, sem levar em conta o número de votos.

O entrevistado 3 afirma:

“O CEFET-PR está formando milhares de jovens que levam, ao sair da instituição depois de muita luta, muito esforço, um papel que tem o nome do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, uma escola pública de qualidade. Isto é o que eles vão vender, o nome da instituição, vai depender o futuro deles, da família, o sucesso de milhares de cidadãos e profissionais. Conseqüentemente tanto o Coordenador como o Chefe de Departamento Acadêmico tem que ser escolha absoluta”.

3. Representatividade - Participação

Todos os entrevistados acreditam que a participação é importante, mas não na forma de eleição do cargo de Chefe de Departamento Acadêmico. Pode haver outras formas de participação. Como exemplo, podem ser citados: a elaboração do planejamento, o orçamento, o conteúdo dos cursos.

4. Estrutura da Área de Ensino - Poder

Todas as opiniões convergem para que o poder seja concentrado no cargo de Coordenador de Curso. Deveria haver uma estrutura de apoio para este, com objetivo de responsabilizar-se pelas tarefas administrativas e burocráticas, infraestrutura, laboratórios, etc., não necessariamente um cargo de chefia, - e sem eleição, para evitar disputa de poder.

5. Estrutura da instituição

O entrevistado 6 afirma que: “A estrutura deveria ser estudada a partir dos processos, depois definir os cargos. E falando da atual estrutura, foi feito o contrário”.

O mesmo entrevistado, diz que falta uma estrutura de apoio para os professores, eles têm que sentir que são importantes, bem como que a extensão universitária está mal resolvida, voltada para o social, mas desfocada do negócio. A extensão deveria ter duas frentes, sendo uma voltada para projetos na comunidade,

mas dentro do foco, porque se tiver tecnologia envolvida, o professor se engaja. Uma das dificuldades/pontos fracos da estrutura foi a falta de visão em termos do foco no ensino, nem sempre o ensino era priorizado no orçamento, e o poder estava com a diretoria de finanças. Então, a solução para falta de dinheiro e autonomia financeira foi realizar cursos e parte do lucro ficar no departamento.

Evidencia-se, neste capítulo, que as ações organizacionais aparecem não como produtos de decisões puramente racionais e perfeitamente definidas, mas relacionadas com a influência dos interesses e ações de grupos e indivíduos nas variações no ambiente externo, assim como na manipulação deste ambiente e do contexto interno na tomada de decisões.

Neste sentido, estrutura, estratégia e cultura não podem ser vistas como neutras e racionalmente construídas, mas construídas como elemento de proteção para os grupos dominantes (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980; Mintzberg, 1984).

No quadro 4.1, apresenta-se uma análise comparativa entre os cargos de Coordenador de Curso e Chefe de Departamento Acadêmico, no que diz respeito a fatores como critério de seleção, fonte de poder, responsabilidade, lealdade, ideais, crenças, valores e decisões.

Antes de passar ao capítulo 5 - Conclusões e Recomendações, apresenta-se, nos quadros 4.1 e 4.2, um resumo dos fatos marcantes nos períodos antes e após eleições analisados- fatores internos e externos, o estilo de gestão, a característica predominante das decisões e a estrutura.

Quadro 4.1 – Análise Comparativa fatores de gestão Coordenadores de Curso X Chefe de Departamento Acadêmico

	<i>COORDENADOR DE CURSO</i>	<i>CHEFE DE DEPARTAMENTO ACADÊMICO</i>
Critério Seleção	Indicado Direção	Eleito Professores
Fonte de Poder	Estrutura formal	Voto da Base
Responsabilidade	Qualidade cursos	Tarefas Administrativas
Lealdade	Direção	Professores (eleitores e subordinados)
Ideais/Crenças e Valores	Objetivos da organização/mercado	Conflito
Decisões	Racionais e políticas	Políticas

Quadro 4.2 – Análise dos fatos marcantes - período 1972-1984 - antes das eleições.

PERÍODO ANTES DAS ELEIÇÕES	FATORES INTERNOS	FATORES EXTERNOS	ESTILO DE GESTÃO	DECISÕES	ESTRUTURA
14.07.1972 a 17.01.1984	<ul style="list-style-type: none"> –Visão social - atividades extraclasse –Ensino por objetivos Encerramento do ginásio industrial Implantado sistema de avaliação de ensino com um Coordenador – Aprovação estatuto e regimento Surgimento do Coordenador de Curso –Diretoria de Relações Empresariais Estrutura dupla nos Departamentos de Área e conflitos entre Técnicos e Engenheiros Surgimento de Chefe de Departamento Eleição para Coordenador de Área 	<ul style="list-style-type: none"> –Transformação em CEFET-PR –Industrialização afetando a estrutura – Crescimento número de alunos e cursos –Início dos cursos Engenharia Operacional Extinção da Engenharia Operacional e criação da Engenharia Industrial Transformação da ETF-PR em CEFET-PR 	<ul style="list-style-type: none"> – Centralizado – Disciplina rígida – Rigor nos controles e procedimentos – foco no ensino 	<ul style="list-style-type: none"> – Autoridade – Paternalista – Demissões por baixo desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> – Burocrática centralizada

Quadro 4.3 – Análise dos fatos marcantes - período 1984-2000 - após as eleições.

PERÍODO APÓS AS ELEIÇÕES	FATORES INTERNOS	FATORES EXTERNOS	ESTILO DE GESTÃO	DECISÕES	ESTRUTURA
<p>18.01.1984</p> <p>a</p> <p>17.01.1988</p>	<p>–Início pós-graduação</p> <p>–Formação de professores Esquema 1 e 2</p> <p>Conflitos estrutura dupla de departamento acadêmico</p> <p>Integração das duas estruturas segundo grau e superior</p> <p>Eleições para Diretor-Geral</p> <p>Eleições para Chefe de Departamento</p> <p>Conflitos dos dois cargos Coordenador e Chefe Departamento</p> <p>Aprovação do novo Regimento Geral</p>	<p>–Crescimento número de alunos e cursos</p> <p>Industrialização de Curitiba (pólo moveleiro) afetando a estrutura</p>	<p>– Centralizado</p>	<p>– Autoridade</p> <p>– Políticas</p>	<p>– Burocrática</p>
<p>1988-1996</p>	<p>–Reorganização da estrutura administrativa –desdobramento Diretoria de Administração e definição de estrutura comum para UNEDs</p> <p>–Reformulação curricular dos cursos incorporados</p> <p>– Incremento do Programa de desenvolvimento de docentes e funcionários administrativos, estágio e cursos de pós-graduação no país e exterior</p> <p>– Construções: 3.384m² e</p>	<p>–Incorporação da Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco</p> <p>–Doação pelo governo estadual de terreno para transferência de parte da sede para Ecoville.</p> <p>– Consolidação do processo de implantação das unidades de ensino descentralizadas de Cornélio Procópio, Ponta Grossa, Medianeira</p> <p>– Incremento no relacionamento com as empresas e obtenção de</p>	<p>– Centralizado</p>	<p>–Autoridade</p> <p>– Políticas</p>	<p>– Burocrática</p>

	<p>reformas-3.396m2-Curitiba e UNEDs</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Desenvolvimento de softwares:SIM para manutenção, DIRHU para aval.desempenho, DIMA para Compras, GH para horários e ensalamento, freqüência de bolsistas, produção gráfica, controle de estágios, integração de área financeira e adm.pessoal UNEDs ↳ Produção de mobiliário, equipamentos didáticos e material de limpeza e higiene ↳ Unificação da infraestrutura de ensino 2º.e 3º.graus 	<p>recursos, equipamentos e subsídios para reformulação curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ II Congresso Nacional de Educação Tecnológica ↳ Crescimento número de alunos e cursos 			
<p>26.03.1996 a 25.03.2000</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Descentralização do orçamento ↳ Criação da FUNCEFET-PR ↳ Projeto para transformação em universidade ↳ Perda de 10% dos funcionários técnico-adm. com PDV ↳ Desmotivação de servidores pela falta de reajuste salarial ↳ Início programa de doutorado Eng.Elétrica e Informática Industrial ↳ Reforma e aprovação do estatuto e Regimento Geral ↳ Eleições para Conselho Diretor em todas as Unidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ↳Industrialização-pólo automobilístico afetando a estrutura ↳ Extinção dos cursos técnicos ↳ Ensino médio propedêutico ↳ Reforma da educação profissional ↳ Queda da inflação afetando negativamente os resultados ↳ Intranqüilidade por boatos da reforma do ensino técnico ↳ Indefinição da personalidade jurídica dos CEFETs frente à nova LDB ↳ Avaliação pelo MEC do Curso de Enga.Ind.Mecânica conceito 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Democrático 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Racionais ↳ Políticas 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Burocrática - descentralizada

		<p>“A” e Eng.Ind.Elétrica conceito “B” –Convênios intercâmbio interinstitucional para docentes e alunos-GTZ-Alemanha e França – CDG</p>			
<p>26.03.2000 a 06. 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Criação estrutura específica para Unidade de Curitiba e para o sistema CEFET-PR – Extinção da Diretoria de Apoio ao Ensino e da Diretoria de Administração – Treinamento gerencial – Planejamento estratégico – Início da construção do campus de Ecoville-Curitiba-PR – 1ª turma de mestrado em Eng..Mecânica e Materiais – Curso Superior de Tecnologia em Informática em Medianeira e Ponta Grossa – Oferta de cursos de mestrado em convênio 		<ul style="list-style-type: none"> – Democrático - participativo 	<ul style="list-style-type: none"> – Colegiadas – Políticas 	<ul style="list-style-type: none"> – Matricial

Fonte: Relatórios de gestão do CEFET-PR e entrevistas

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as conclusões que permitem generalizações relativas aos resultados encontrados na pesquisa realizada sobre o processo decisório e o sistema eletivo numa organização pública federal de ensino, uma vez que foi possível coletar a opinião de três ex-diretores-gerais, um ex-diretor de ensino, o atual Diretor-Geral e um ex-secretário do conselho diretor, que cobriram 100% do período pesquisado no CEFET-PR.

Com base nas perguntas do roteiro de entrevistas de pesquisa definidas anteriormente, conseguiu-se captar as informações prestadas pelos entrevistados, atendendo ao objetivo geral desta pesquisa: descrever e analisar as correlações e a influência entre o sistema eletivo para o cargo de Chefe de Departamento Acadêmico gerenciais e o processo de tomada de decisão na área de ensino no CEFET-PR no período compreendido entre 1975 e 2000.

Nota-se, através das entrevistas, a evolução de uma instituição, de Escola de Artífices a um Centro Federal de Educação Tecnológica com cursos de doutorado, e seu projeto para se transformar em Universidade; a influência do ambiente externo no modelo de cursos de pós-graduação, a evolução para cursos técnicos e a vocação definida para a área de tecnologia; a influência da disciplina e autoridade para os gestores do modelo com influência alemã, que serviu de inspiração por um período, a transição por 20 anos de regime militar e, posteriormente, a influência da democracia e do democratismo nas eleições para um cargo; a mudança no sistema de gestão e no processo decisório na área de ensino, provocada pela eleição de Chefes de Departamento Acadêmico, influenciando claramente as decisões, que passaram a ser políticas. Observou-se a influência da industrialização na economia e seu impacto na estrutura, bem como a absorção de Unidades de Ensino no interior, com cultura diferenciada e sua influência na estrutura do Sistema CEFET-PR.

Conseguiu-se assim, atender aos objetivos específicos deste trabalho:

- 1- Descrever e analisar as mudanças no ambiente organizacional no CEFET-PR no período 1975 a 2000.
- 2- Descrever e analisar as mudanças administrativas na área de ensino do CEFET-PR, no período 1975 a 2000, naquilo que concerne à estrutura, ao sistema de escolha de Chefes de Departamento Acadêmico e de coordenadores de curso e conseqüente repercussão no estilo de gestão.
- 3- Descrever e analisar as mudanças internas no CEFET-PR, no período 1975 a 2000, no que se refere ao processo decisório quanto às atividades de ensino.
- 4- Analisar a atual estrutura organizacional da área de Ensino na unidade Curitiba. A proposta de uma estrutura que facilite o processo decisório, a qualidade e a produtividade, encontra-se na seqüência.

Retorna-se ao problema central de investigação da **PERGUNTA DE PESQUISA:**

- *Qual a influência do sistema eletivo das chefias de departamento acadêmico e o processo decisório nas atividades de ensino do CEFET-PR no período 1975 a 2000?*

As razões que levaram a instituir o modelo de eleição para o cargo de Chefe de Departamento Acadêmico foram duas:

- a) a necessidade de satisfazer uma reivindicação dos professores, no sentido de eleger um chefe, terem um representante, influenciados pelo modelo das universidades e pelo momento político de ânsia de participação por que passava o país;
- b) a necessidade de ter um cargo de apoio ao Coordenador de Curso para desenvolver tarefas administrativas, controle de materiais, laboratórios e infraestrutura.

Verificou-se, pelas entrevistas, que todos os diretores ou ex-diretores-gerais entrevistados citaram que a implantação do sistema de eleição para Chefe de Departamento Acadêmico no CEFET-PR levou os ocupantes desses cargos a terem uma influência principal nas suas decisões: o critério político, para poderem ter um ambiente onde pudessem conviver com o exercício do cargo e a satisfação de seus clientes internos, seus eleitores, por vezes em detrimento das atividades principais.

Esses problemas não aconteciam antes dos cargos serem eleitos.

Observou-se, também, que uma das razões que trouxeram problemas para a gestão foi o fato de um cargo não estar subordinado a outro. Um Coordenador de Curso, indicado pela direção, com a visão do que o mercado necessita e a cobrança da direção, e outro cargo, Chefe de Departamento Acadêmico, com o poder e força do voto dos professores, nem sempre com os mesmos ideais e objetivos. Se fosse para haver subordinação, os entrevistados indicariam o Chefe de Departamento Acadêmico subordinado ao Coordenador de Curso. Mas quando isso foi ventilado, os chefes eleitos achavam-se fortalecidos e legitimados pelo voto, resistindo a essa subordinação. A burocracia não prevaleceu, pelo fato político.

Outros motivos importantes foram: a falta de uma definição clara das atribuições dos dois cargos; a postura inadequada de alguns coordenadores, que não foram devidamente preparados pela direção, não souberam se impor perante a comunidade de professores e não assumiram o papel desejado pelos gestores. Exemplo marcante é a avaliação de desempenho dos professores, tarefa que deveria ser do Coordenador, que com o passar do tempo foi sendo assumida pelo Chefe de Departamento Acadêmico, que avaliava as pessoas que nele votavam – impossível ser imparcial. A administração vem corrigindo estas distorções.

5.1 Recomendações

O contexto em que se encontra o ambiente externo e interno - a busca da qualidade, a satisfação do cliente, o mercado competitivo, está exigindo das instituições universitárias um modelo de gestão diferenciado. A continuar como está, a tendência é que o CEFET-PR passe a ter mais cargos eleitos, agravando a situação e permitindo interferência de política sindical-partidária nas suas atividades. Os alunos e a sociedade

não deveriam pagar o preço de queda na qualidade de ensino e no modelo de gestão por falta de ação dos dirigentes. Não necessariamente um modelo mais autoritário, mas que reduza o espaço para movimentos políticos que não contribuem para a qualidade do ensino, mas deixam espaço demasiado para a atividade político-sindical que interfere de maneira decisiva nos objetivos organizacionais.

Não se quer com isto, dizer que eleição é ruim; enquanto democracia, pelo contrário, mas neste caso, da forma como está, é democratismo e a pesquisa comprova que não é bom para a gestão da organização nem agrega valor para a missão do CEFET-PR.

5.1.1 Proposta de Estrutura

Nesse sentido, recomenda-se a reformulação da estrutura atual (figura 5.1) de ensino do CEFET-PR, substituindo o cargo do atual Chefe de Departamento Acadêmico na Unidade Curitiba pelo de um Assistente de Coordenação ou outro título de cargo, não necessariamente com título de chefe, subordinado ao Coordenador de Curso das áreas comuns do pós-médio, tecnologia e graduação superior. Conforme figura 5.2, O Coordenador de Curso é que deverá ter a autoridade sobre as atividades principais.

Fig. 5. 1 – Gerência de Ensino e Pesquisa – Estrutura Atual

CEFET PR – UNIDADE CURITIBA

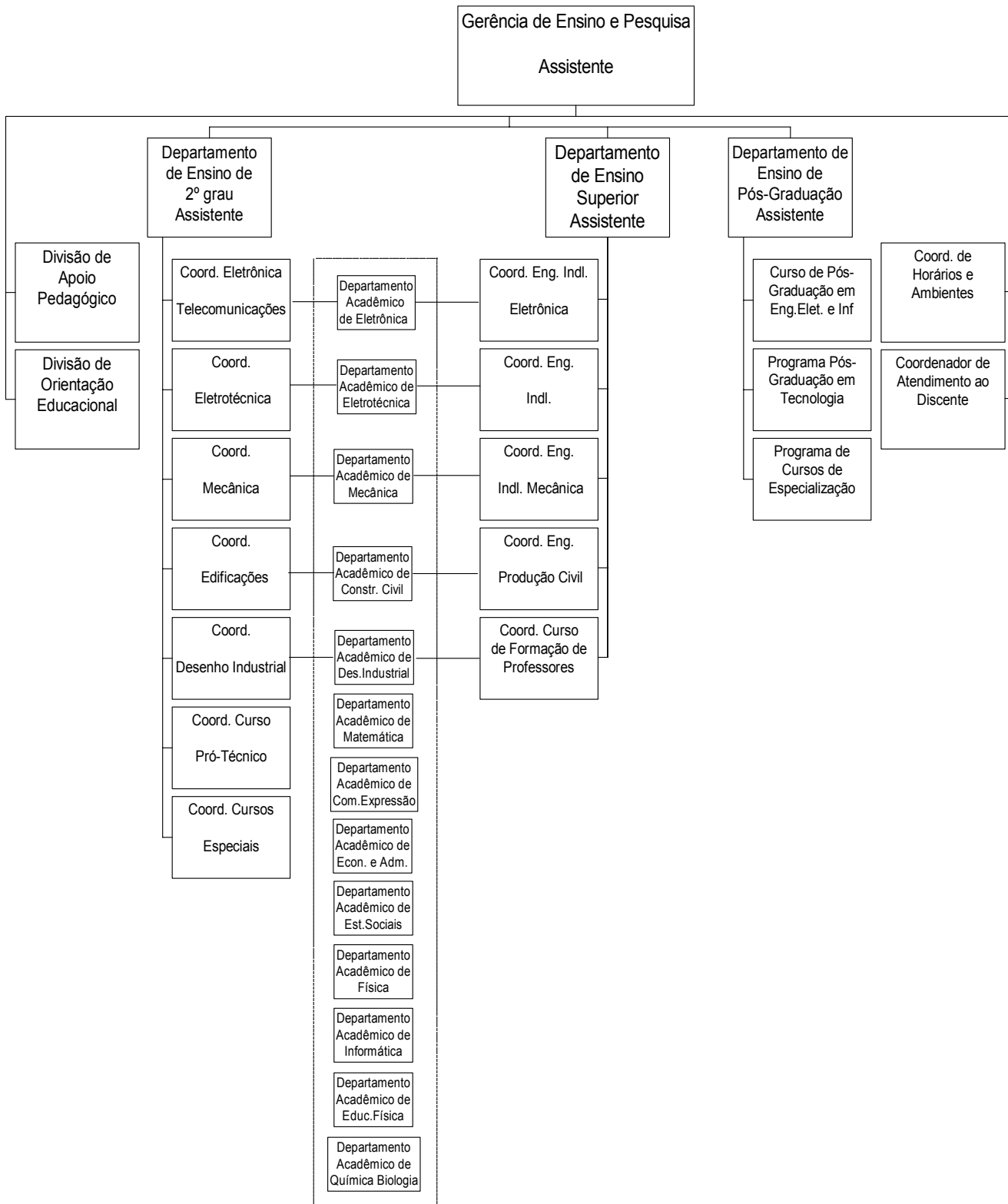
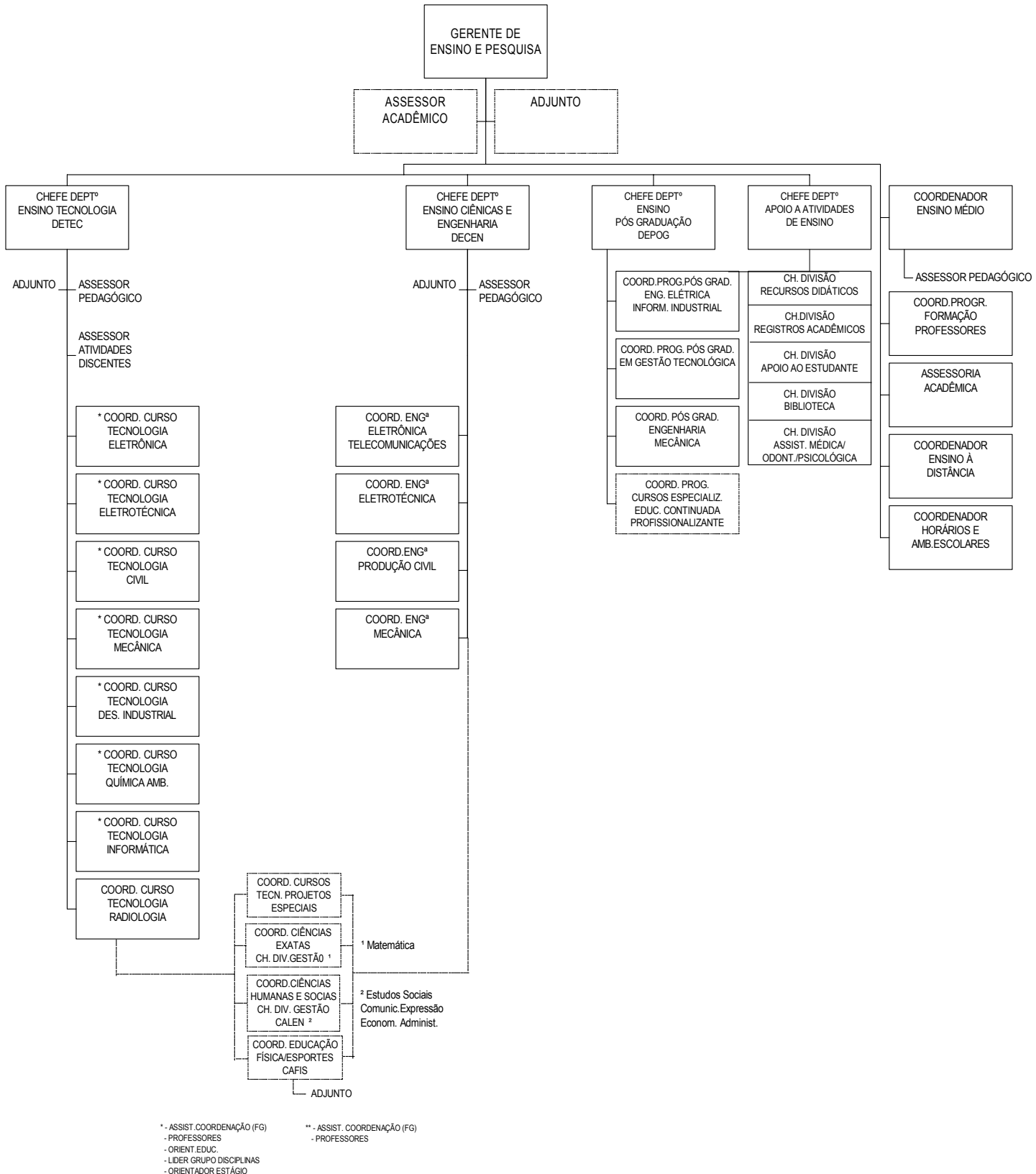


Fig. 5. 2 – Gerência de Ensino e pesquisa – Proposta de Estrutura Organizacional CEFET – PR – UNIDADE DE CURITIBA



5.1.1.1 Justificativas

- A globalização e a competitividade geraram no mercado, nas empresas em geral, necessidades de estruturas enxutas, ágeis, para terem qualidade, custos baixos, bem como pessoas competentes e, principalmente, comprometidas com resultados.
- A presença de produtos importados no mercado e o Código de Defesa do Consumidor, aliado à instabilidade da moeda no Brasil, geraram consumidores mais exigentes com a qualidade de produtos e serviços e os preços.
- Esta realidade da globalização e competitividade está impactando nas instituições de ensino e no CEFET-PR, exigindo que este também seja ágil nas respostas a serem dadas ao mercado, preparando pessoas para estes novos desafios.
- Na sua natural evolução para atender às necessidades de mercado, o CEFET-PR pretende se transformar em Universidade Tecnológica. Para atender a este mercado e continuar sendo inovador, precisa ter uma estrutura organizacional que facilite o cumprimento de sua missão.
- O desempenho da Diretoria de Ensino é fundamental para que a missão do CEFET-PR seja cumprida.
- Nas cinco Unidades de Ensino, de porte bem menor que Curitiba, existe um modelo somente com Coordenador de Curso, sem a figura do Chefe de Departamento Acadêmico, onde o único cargo eleito é o de Diretor-Geral. Os membros do Conselho Diretor, também eleitos, não são cargos.
- Foi recentemente implantada uma estrutura adequada ao Sistema CEFET-PR, requerendo padronizar processos para as Unidades. Nesta mudança, a sede Curitiba passou a ser uma Unidade de Ensino como as outras cinco do interior

5.1.1.2 Vantagens da proposta

- Permite maior interdisciplinaridade, dando maior importância ao Curso, e não às disciplinas, sem tirar a importância destas.

- Transfere ao Professor a importância de adaptar-se ao Curso e, por consequência, ao que o mercado solicita.
- Unidade de comando, centralizando na figura do Coordenador de Curso a responsabilidade pelos resultados. (É pelo resultado dos cursos que o CEFET-PR é avaliado pelos clientes e pelo MEC).
- Atribuições e responsabilidades claras.
- Agilidade de resposta a mudanças.
- Melhoria no processo de comunicação.
- Facilidade na avaliação de resultados.

5.1.1.3 Desvantagens

- Administrar um problema político com a perda de poder, com provável resistência de alguns Chefes de Departamento Acadêmico, alguns professores e Sindicato.

5.1.1.4 Riscos na Implementação

- Possibilidade de tentativa de interferência do Sindicato.
- Envolvimento dos professores e alunos por intermédio de algum movimento político.
- Movimento envolvendo política partidária e imprensa.

5.1.2 Eleição/participação

Acabar com o sistema de eleição, substituindo-o por outro sistema de participação dos professores na gestão. Por exemplo, no planejamento das atividades dos cursos, baseados em pesquisa de mercado; na gestão do orçamento; no desenvolvimento organizacional; no programa de desenvolvimento dos professores; nos planos de ação para os exercícios seguintes, ancorados no planejamento

estratégico da instituição, que neste ano realizou seu primeiro exercício. Essa participação deve ser estimulada, criando condições objetivas, que passem a aceitar o docente como um profissional responsável e competente para cumprir suas funções no ensino, pesquisa, extensão; por aceitar o docente como capaz de participar no processo decisório, influenciando nas diretrizes da organização. Mas não como no modelo atual, em que o professor usa seu poder de voto para solicitar favores do Chefe de Departamento Acadêmico, potencial candidato à reeleição.

Vale citar como exemplo o modelo de orçamento implantado na gestão 1996-2000, em que o diretor se livrou de uma pressão e um consumidor de tempo para administrar verbas, descentralizando o orçamento e melhorando substancialmente a qualidade das decisões. Ou da criação da FUNCEFET-PR, em que a instituição passou parcialmente a ser administrada como uma empresa, por meio do braço da Fundação, servindo à comunidade com serviços de qualidade, cobrando pelos serviços e encontrando trabalho remunerado para os professores mal pagos e solucionando problemas de necessidade de dinheiro para investimentos em infra-estrutura.

5.1.3 Preparação para os cargos de Coordenador de Curso

Imprescindível também é avaliar a capacidade das coordenações, principalmente em nível estratégico e tático, de mudança de atitudes e comportamento com a rapidez necessária para preparar a mudança. O CEFET-PR, no nível em que está hoje, pode ser pioneiro num movimento para reformular o sistema de gestão nas universidades federais, que em sua maioria, segundo o depoimento dos entrevistados, “involuíram” para um modelo cuja gestão, na acepção da palavra, é impraticável, tal as diferenças culturais e mistura de ideais dos diversos ocupantes de importantes cargos eleitos.

5.1.4 Avaliação de desempenho de professores

Ficou claro nas entrevistas a necessidade de uma avaliação dos professores e um acompanhamento de seu comportamento em sala de aula. Este papel deve ser do Coordenador de Curso, ou auxiliado por um profissional habilitado em conhecimentos pedagógicos, subordinado a este coordenador.

5.1.5 Transição

Não se pode sair do modelo atual para outro almejado, sem um planejamento adequado e sem resistências. Um esforço terá que ser feito, algumas pessoas terão que sair de sua zona de conforto.

A transição requererá uma postura de coragem e uma grande habilidade política por parte dos principais gestores, pois estes necessitam de respaldo das bases votantes para o cargo de Diretor-Geral. A transição deve ser planejada estrategicamente, pelas conseqüências políticas que podem afetar o CEFET-PR. Tal transição poderia ser planejada em dois estágios, ou em duas gestões.

5.1.6 Momento/maturidade

Houve unanimidade nas entrevistas que a questão de estrutura e eleição está no ponto de maturidade para intervir e que o momento é adequado.

5.2 Papel do mestrando como Consultor

Vale registrar que o autor do presente trabalho atua profissionalmente como Consultor Organizacional, já tendo desenvolvido trabalhos de consultoria em instituições de ensino no Paraná, em projetos de estruturas organizacionais, modelos de gestão e planos de cargos e salários. Também foi contratado como consultor pelo CEFET-PR, no sentido de desenhar uma estrutura organizacional para a futura Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sem aumentar o número de servidores. No trabalho desenvolvido, participou de reuniões em duas gestões. Na primeira gestão, nas palavras de um ex-Diretor-Geral (entrevistado 2), não haveria condições políticas de implementar a mudança; em suas palavras, não teria a coragem necessária, já havia feito importantes mudanças e não seria sua prioridade. Na segunda e atual gestão, a proposta de mudança de estrutura foi implementada parcialmente: a criação de

Diretoria para o Sistema CEFET-PR e uma diretoria específica para a Unidade de Curitiba. A mudança de estrutura na área de ensino, abaixo do Gerente de Ensino, na Unidade de Curitiba, não foi implementada por receio de se perder a eleição para Diretor-Geral seguinte, que se daria a quatro anos para a frente. Isto é, (opinião do autor) com muito tempo para preparar e desenvolver uma gestão que poderia provar à comunidade interna o acerto da decisão. Mesmo havendo consenso por parte dos gerentes e diretores de que isso seria o melhor para a instituição, aconteceu outra decisão política, isto é, manter o *status quo*. A decisão de mudar a estrutura e acabar a eleição para Chefe de Departamento Acadêmico, poderia ter mudado o curso da história da gestão em instituições públicas federais de ensino.

5.3 Pesquisa com os atores

Como sugestão (anexo 1), apresenta-se um questionário de pesquisa que pode ser aplicado nos atuais e ex-detentores dos cargos de Coordenador de Curso e Chefe de Departamento Acadêmico.

5.4. Sugestões para futuros estudos

Recomenda-se aplicar a pesquisa em anexo, promovendo uma discussão sobre os seus resultados com o corpo gerencial do CEFET-PR, no sentido de tomar decisões a respeito da estrutura organizacional na área de ensino e a questão das eleições.

ANEXO-1**⇒ Pesquisa de embasamento para discussão sobre a estrutura e o sistema eletivo na área de Ensino na Unidade Curitiba do CEFET-PR**

Proposta do aluno: Romeu Huczok (Curso Mestrado convênio UFSC)

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho

Solicito a gentileza de sua contribuição para responder a pesquisa seguinte. O título da dissertação é: “A tomada de decisão e o processo eletivo numa instituição pública de ensino superior: o caso do CEFET - PR no período 1975 a 2000”

PERGUNTA DE PESQUISA (da dissertação):

-Qual a influência do sistema eletivo das chefias de departamento e o processo decisório nas atividades de ensino do CEFET-PR no período 1975 a 2000 ?

I- Perfil do Respondente:Eu sou:

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1) () Ex-aluno | 2) () Prof. Ensino Médio | 3) () Prof. Ensino Superior |
| 4) () Prof. Contratado | 5) () Prof. Pós-Graduação | 6) () Coord. de Curso |
| 7) () Chefe de Departamento | 8) () Cargo de confiança na direção | 9) () Membro do Conselho Diretor |
| 10) () Ex-Chefe de Departamento | 11) () Ex-Coordenador de Curso | |

Se funcionário do Cefet:

Meu tempo de serviço:

- | | | |
|------------------------|------------------------|------------------------|
| 1) () de 1 a 5 anos | 2) () de 6 a 10 anos | 3) () de 11 a 15 anos |
| 4) () de 16 a 20 anos | 5) () mais de 20 anos | |

Minha formação:

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1) () 2º grau com licenciatura | 2) () Nível Superior |
| 3) () Nível Superior com especialização | 4) () Nível Superior com Mestrado |
| 5) () Nível Superior com Doutorado | |

II-Justificativa / Suposições:

O CEFET-PR existe para atender às necessidades de um mercado cada vez mais exigente, que é a formação de profissionais (alunos) para as empresas que os contratam ou para estes alunos estarem aptos a empreenderem.

Nesta formação, foi constatado que além da parte técnica, estes alunos precisam de complementação na área humana – saber lidar com gente e trabalhar em equipe.

No ano 2000 foi elaborado o seu planejamento estratégico, de onde foi extraída sua missão: “Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico”. A visão de futuro, extraída do mesmo documento, assim é expressa: “Ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área

tecnológica”. Os valores do CEFET-PR, amplamente discutidos na comunidade interna e publicados no documento Planejamento Estratégico, são:

- ÉTICA: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.
- DESENVOLVIMENTO HUMANO: formar o cidadão integrado no contexto social.
- INTEGRAÇÃO SOCIAL: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.
- INOVAÇÃO: efetuar a mudança através da postura empreendedora.
- QUALIDADE e EXCELÊNCIA: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.

Na sua natural evolução para atender às necessidades de mercado, o CEFET-PR pretende se transformar em Universidade Tecnológica. Para atender a este mercado e continuar sendo inovador, precisa ter uma estrutura organizacional e um corpo funcional competente que facilite sua missão.

O desempenho da Diretoria de Ensino é fundamental para que a missão do CEFET-PR seja cumprida. Na Unidade Curitiba, esta possui dois cargos chave em várias áreas: o Coordenador de Curso e o Chefe de Departamento Acadêmico. O primeiro é responsável por ouvir o que o mercado necessita e promover cursos com qualidade, orientar os professores e líderes de grupo de disciplinas quanto aos objetivos a serem alcançados, avaliar os professores, etc., e é indicado e definido pela direção (cargo de confiança). O segundo, Chefe de Departamento Acadêmico, é eleito pelos professores, sendo responsável pela parte administrativa, os recursos e patrimônio, acompanhar e avaliar, em conjunto com os líderes de grupo de disciplinas, o plano de atividades de professores, etc.

As atribuições dos dois cargos constam dos artigos 100 e 101 do Regimento Geral do CEFET-PR, aprovado pela portaria ministerial 1133, de 20.07.99.

Pode ocorrer o seguinte:

- 1) Falta uma definição de atribuições claras dos dois cargos.
concordo () não concordo ()
- 2) Existe uma distorção sobre o que o Regimento definiu sobre atribuições e o que os dois cargos efetivamente fazem.
concordo () não concordo ()

Exemplo:

- 3) Um não deve subordinação ao outro. Os conflitos são resolvidos (nem sempre) com ajuda do superior de ambos, o Gerente de Ensino.
concordo () não concordo ()
- 4) Nem sempre o primeiro e o segundo são afinados em termos de filosofia de trabalho e objetivos comuns;
concordo () não concordo ()

- 5) O Coordenador é cobrado pela qualidade dos cursos, mas não tem recursos à sua disposição;
concordo () não concordo ()
- 6) O Chefe de Departamento Acadêmico tem o comando administrativo e o orçamento (aplicação de verbas)
concordo () não concordo ()
- 7) O professor que é eleito Chefe nem sempre é imparcial na determinação de objetivos e cobrança de resultados, pois seus subordinados são seus eleitores, podendo às vezes optar por facilitar um relacionamento em detrimento de resultados.
concordo () não concordo ()
- 8) Podem ocorrer interesses políticos no processo de eleição que nem sempre atendem os interesses do CEFET-PR.
concordo () não concordo ()
- 9) Quando é para tratar de assuntos referentes aos Cursos, o Coordenador é que participa das reuniões da Diretoria de Ensino.
concordo () não concordo ()
- 10) O Coordenador de Curso às vezes é visto (ou mal visto) como “cargo de confiança” da Direção exigindo habilidade de relacionamento e liderança, que nem sempre tem e às vezes tenta impor.
concordo () não concordo ()
- 11) Ambos são mal remunerados, o que não gera motivação para preencher os cargos.
concordo () não concordo ()
- 12) Os sistemas de avaliação de desempenho para estes cargos são inadequados.
concordo () não concordo ()
- 13) A instituição não tem um modelo de formação de gestores para prepará-los.
concordo () não concordo ()
- 14) O processo de comunicação gerado por essa estrutura não atende os interesses da instituição.
concordo () não concordo ()
- 15) Nas 5 UNEDS (Unidades Descentralizadas de Ensino), de porte bem menor que Curitiba, existe um modelo somente com Coordenador de Curso, sem a figura do Chefe de Departamento Acadêmico, que funciona bem.
concordo () não concordo ()

III- Pesquisa

Partindo desses pressupostos, gostaríamos de saber, na sua opinião:

A) Quais são as vantagens do sistema de cargo de Chefe de Departamento Acadêmico eleito?

B) Quais são as desvantagens do sistema de cargo Chefe de Departamento Acadêmico eleito ?

C) Quanto a estrutura com Coordenador e Chefe de Departamento Acadêmico:

- 1) () A estrutura atende as necessidades, não concordo com os pressupostos ou não tem como resolver, deve ficar assim.
- 2) () Não atende as necessidades, deve mudar.
- 3) () Seria melhor ter um só Chefe ou Coordenador para ser responsável pela qualidade dos cursos e a chefia dos professores, com apoio de outro tipo de estrutura.
- 4) () Seria melhor manter esta estrutura, mas fazendo com que o Coordenador, que é cobrado pela qualidade, seja o superior imediato do Chefe de Departamento Acadêmico.
- 5) () Manter a estrutura, mas o Chefe de Departamento Acadêmico sendo o superior imediato do Coordenador.
- 6) () _____

D) Quanto ao processo de preenchimento destes cargos:

- 7) () Deveria acabar com a eleição, aperfeiçoando o processo seletivo com base em critérios mais técnicos.
- 8) () Substituir a eleição por uma pesquisa (consulta), deixando a decisão por conta da Direção.
- 9) () A manter os dois cargos, ambos deveriam ser eleitos.
- 10) () Continuar como está, o Coordenador indicado e o Chefe de Departamento Acadêmico eleito.
- 11) () _____

E) Quanto ao preparo de ocupante de Cargo de Chefia, Coordenador ou outros de liderança:

- 12) () Acho que deve continuar como está, as pessoas aprendem com o tempo a administrar.
- 13) () Penso que a Direção deveria estruturar um curso de preparação para a gestão, com informações sobre liderança, trabalho em equipe, qualidade, legislação, sindicalismo, etc.
- 14) () As pessoas para serem indicadas deveriam ter este curso, obrigatoriamente.
- 15) () O curso poderá ser feito depois.
- 16) () _____

F) Quanto à avaliação de desempenho destes cargos:

- 17) () Não vejo necessidade.
- 18) () Deveria ser estudado um outro sistema com participação ampla.
- 19) () _____

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDRIDGE, J. Victor, et al. Estrutturación de políticas liderazgo efetivo en la educación superior. México: Noema, 1982.
- BARNARD, Chester. As funções do Executivo. São Paulo: Atlas, 1979.
- BATESON, G. A theory of play and fantasy. In: BATESON, G. Steps to ecology of mind. New York: Balentine Books, 1972.
- BEIDER, Malca Dvoira. O administrador educacional universitário. Revista da Faculdade de Educação, Niterói, UFF. Faculdade de Educação. v.1, semestre/1978.
- BERGER, P. e LUCKMANN. T. A construção social da realidade. 11 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.
- BIRNBAUM, R. How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- BLAU, Peter. A dinâmica da burocracia in: ETZIONI, Amitai (Org.). Organizações Complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo: Atlas, 1973.
- BORENSTEIN, Carlos Raul. Planejamento estratégico, Florianópolis: LED/UFSC, 1999.
- BORENSTEIN, Carlos Raul. A Dinâmica do sistema de poder nas organizações do setor elétrico brasileiro: o caso da Eletrosul. Florianópolis, 1996. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- BOWDITCH. J. e BUONO, A. Elementos do comportamento organizacional. São Paulo: Pioneira, 1992.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica, 4. ed. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1996.
- CHAMPION, Dean J. A sociologia das organizações. São Paulo: Saraiva, 1979.
- CHIA, R. Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination. Journal of Management Studies. v. 33, n. 4, Jul. 1996.
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração de Empresas: uma abordagem contingencial São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

- CHIAVENATO, Idalberto. Administração: teoria, processo e prática. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 1994.
- CHIAVENATO, Idalberto Recursos Humanos- 5ª.ed.-Edit. Atlas, 1998
- CHILD, J. Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. *Sociology*, v.6, p. 2-22, 1972.
- CHILD, J.; SMITH, C. The context and process of organizational transformation – Cadbury Limited in its sector. *Journal of Management Studies*, v. 24, ii. 6, 1987.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- CYERT, R.; MARCH, J. A Behavioural theory of the firm. Englewood Cliffs, N.J Prentice-Hall: 1963
- DEMETERCO, Aramis. Sugestões de mecanismos para aperfeiçoamento administrativo da PUC-PR como organização universitária. Curitiba, 1997. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1992.
- DEMO, Pedro. Ciências Sociais, qualidade. São Paulo: Almed, 1985
- DiMAGGIO. P. J. e POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, p. 147-160, 1983.
- DRUCKER, Peter. Introdução à administração. São Paulo: Pioneira, 1977.
- DRUCKER, Peter. Prática da administração de empresas. São Paulo: Pioneira, 1981.
- ESTRADA, Rolando Juan Soliz. Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria. Florianópolis: 1997. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.
- ETZIONI, Amitai. Organizações modernas. São Paulo: Pioneira, 1972. 190p.
- FREEMAN, R. Edward, REED, David L. Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance. *California Management Review*, USA, y Spring. 1983.
- GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: ed. Atlas, 1995.

- GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo, Revista de administração de empresas, v.35. n.2, março/abril, 1995.
- GOUVEIA, Oserias 1. A Estrutura da decisão da universidade. Revista de Administração, São Paulo, v.16, n.2, p.122-135, abr./jun.1981.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. O ensino superior no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984. 164p.
- HALL, Richard H. Organizações: estrutura e processos. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.
- HALL, Richard H. Dessarrolos recientes en teoria organizacional: una revision. Ciência y Sociedad. V.XV, n.4, out/dez. 1990.
- HANDY, C. Understanding organizations. 4 ed. London: Penguin Books, 1993.
- KATZ, Daniel; KAHN, Robert Lester; A. Simões. Psicologia social das organizações. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1974.
- KERLINGER, Fred Nichols. Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual, São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- KIMBERLY, J. e ROTTMAN, D. Environment, organization e effectiveness: a biographical approach. Journal of Management Studies, v.24, n.6, nov. 1987.
- KNESEBECK, Ricardo Luiz. Avaliação de Desempenho de dirigentes de sistemas educacionais. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas.
- LAWRENCE, Paul R. e LORSCH, Jay W. As empresas e o ambiente: diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LEITÃO, Sérgio Proença. A questão organizacional na universidade: as condições de Etzioni e Rice. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p.3-26, out./dez.1985.
- LEITÃO, Sérgio Proença. A Decisão e suas dimensões na universidade. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.46-64, abr./jun.1987.
- LINDBLOM, C. The science of muddling through. Public Administration Review. V.19, n.2, 1959.
- MACHADO, Nelson Santos. Configurações estruturais em organizações universitárias: o caso das universidades do oeste de Santa Catarina. Florianópolis: 1998. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina.

- MARCH, James G., SIMON, Herbert A. Teoria das organizações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996.
- MAXIMIANO, Antônio C. Amaru. Introdução à administração. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- MELLO, Rodrigo Bandeira de. Adaptação estratégica em pequenas empresas construtora – dissertação de mestrado – UFSC, 2000.
- MERRIAN, S. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- MEYER, J e ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structured as myth and ceremony. American Journal of Sociology. V.83, 1977.
- MILES, R. Macro organizational behavior. Illinois, Scott Foresman and Company, 1980.
- MILLETT, John D. Management Governance and Leadership. New York: Amacom, 1980.
- MINTZBERG, Henry. Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 1995a.
- MINTZBERG, Henry. Structure & Dynamique des Organisations. Paris:Les Editions D' Organisation, 1982.
- MINTZBERG, Henry. Power In and Around Organizations. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall, 1983.
- MORGAN, G. Images of organizations. Beverly Hills. CA: Sage, 1986.
- PARSONS, Talcot. O sistema das sociedades modernas. São Paulo: Pioneira, 1974.
- PETERS, Thomas e WATERMAN JR, Robert H. Vencendo a crise: como o bom senso empresarial pode supera-la. 8 ed. São Paulo: Harper & Row, 1983.
- PISSAIA, Lucélia Maria. Avaliação de Desempenho de Professores de Instituições de Ensino Superior: o caso CEFET-PR – Unidade de Curitiba. Florianópolis, 2001. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.
- PORTER, M. Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors. New York: Free Press, 1980.

- QUINN, J. Strategies for change: logical incrementalism. *Slovan Management Review*. Fall 1980.
- RICHARDSON, Roberto Jerry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- ROBBINS, Stephen P. e COULTER, Mary. *Administração*. Rio de Janeiro: Ed. Prentice Hall do Brasil, 5^a.ed.1998.
- ROCHA, Luiz Oswaldo Leal da. *Organização e métodos: uma abordagem prática*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RODRIGUES, Suzana Braga. Processo Decisório em universidades, Teoria III, Revista de Administração, Rio de Janeiro, v. 19, n.4, p. 60-75, out./dez. 1985.
- SELLTIZ, et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais: medidas na pesquisa social*. São Paulo: EPU, 1994.
- SIMON, Herbert. *O comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- SMIRCICH, L e STUBBART, C. Strategic management in an enacted world. *Academy of Management Review*. V.10, n.4, 1985.
- STEWART, Bev. What is organizational development and how does it apply to schools? *Education-Canadá*, 1983.
- TAGLIERI, Daniel. *People, power and organizations: a guide to using organalysis for individuals and organization development*. New York: American Management Association, 1973.
- TENÓRIO, Fernando G. Permanencia del modelo weberiano. *Bruxelas. Revue Internationale des Sciences Administrativas*, v. 47, n.3, 1981
- THOMPSON, James D. *Dinâmica organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- TOMASKO, Robert M. *Downsizing: reformulando e redimensionando sua empresa para o futuro*. São Paulo: Makron Books, 1992.
- TREVIZAN, Maria Julia. *O processo decisório em uma universidade particular: o caso da PUC-PR*. Florianópolis, 1989. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, Eduardo e HEMSLEY, James R. *Estrutura das organizações: estruturas tradicionais, estruturas para inovação, estrutura matricial*. São Paulo: Pioneira, 1986.

WEBER, Max. *The Theory of Social and Economics Organization*. New York: Trans. A.M. Parsons and T.Parsons.1947.

WEICK, K. Educational organizations as Loosely coupled systems. In: Balbridge & Terrence Deal. *The Dynamics of Organizational change in Education*. Berkeley: McCutchan, 1983.

DOCUMENTOS DO CEFET-PR

- Atas da reunião do Conselho.
- Relatórios de Gestão do CEFET-PR do período 1975-2000.
- Revista CEFET-PR – Tecnologia e Humanismo. Ano I, Nº I, 1986.
- Revista CEFET-PR. Ano 1994.
- CEFET em Revista. Ano 1998.
- Legislação Básica do Centro Federal de Educação Tecnológica do PR.

Lei nº 6545, de 30 de Junho de 1978 (DOU de 04.07.78). Alterada pela lei nº 8.711 de 28.09.93 (DOU de 28.09.93)

Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982 (DOU de 23.06.82)

Decreto nº 87.415 de 19 de Julho de 1982.

Portaria nº 5 de 19 de Janeiro de 1984.

Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Aprovado pela Portaria Ministerial nº 1133, de 20 de Julho de 1999 (DOU 21.07.99)

Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Aprovado pela Portaria Ministerial nº 1133, de 20 de julho de 1999 (DOU 21.07.99)